POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA I

João Ferreira de Oliveira
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
(Organizadores)

Série 1

Biblioteca anpae
Série Livros

João Ferreira de Oliveira
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
(Organizadores)

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA I

Série
Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e
Administração da Educação

ANPAE
2019

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente
João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes
Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)
Luciana Rosa Marques (Nordeste)
Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)
Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores
Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo
Pedro Ganzeli - Diretor Secretário
Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais
Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações
Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa
Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,
Márcia Ângela da S. Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional
Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento
Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

Editora
Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada
Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial
Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil
Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (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

XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação

Comissão Organizadora

A) Comissão Organizadora Nacional

João Ferreira de Oliveira (UFG) – Coordenador Geral
Ângelo Ricardo de Sousa – Vice-coordenador
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Lúcia Maria de Assis (UFG)
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
Adriana Dragone Silveira (UFPR)
Simone de Fátima Flach (UEPG)
Christiane Fagundes Guimarães Pereira – Secretária
Samára Assunção Valles Jorge - Secretária
Leila Borges - Secretaria

B) Comissão Organizadora Local:

Ângelo Ricardo de Souza – Coordenador
Adriana Dragone Silveira
Simone de Fátima Flach
Jefferson Mainardes
Ana Lorena Bruel
Andrea Barbosa Gouveia
Elisangela Scaff
Marcos Alexandre Ferraz
Gabriela Schneider
Thiago Alves
Roberlayne Roballo
Renata Barbosa
Maria Aparecida Zanetti
Jani Moreira
Gisele Masson
Andrea Caldas

C) Comissão de TI:
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
Gabriel Vasconcelos

Sobre os Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação da ANPAE

O **XXIX Simpósio ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR**, nas dependências da **Universidade Federal do Paraná** (**UFPR**). Foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (Email: anpae@anpae.org.br / Portal: www.anpae.org.br) em parceria com o Setor de Educação da UFPR. Contou também com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. O evento teve como tema central: **ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social**. Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas e administração da educação. Desde 1961 temos organizado Simpósios nacionais bianuais. Esses Simpósios têm tido uma participação expressiva, contando entre 800 e 1.200 participantes. O Simpósio tem por objetivo reunir professores, pesquisadores, dirigentes educacionais e professores da educação superior e da educação básica para um exercício de socialização e análise de estudos e experiências em matéria de políticas, gestão e práticas de administração e avaliação da educação nos diferentes níveis e modalidades de educação. O Simpósio é concebido como espaço público de convivência nacional de educadores, pesquisadores e gestores interessados na construção e avaliação do conhecimento no campo da educação. O XXIX Simpósio terá apresentação de trabalhos e pôsteres, contando com comissão científica nacional de diferentes universidades brasileiras, de todas as regiões do país. Os trabalhos (comunicações orais) e pôsteres serão agrupados em 8 (oito) eixos temáticos:

1. Política e gestão da educação básica.
2. Política e gestão da educação superior.
3. Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.
4. Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação.
5. Políticas Públicas e Financiamento da Educação.
6. Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.
7. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.
8. Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

Sobre a Biblioteca ANPAE

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação. A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

• Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.

• Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

Ficha Catalográfica

OL48pge

Política e gestão da educação básica I - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

ISBN: **978-85-87987-14-3**
Formato: PDF, 564 páginas

1. Educação. 2. Gestão. 3. Política. 4. Anais. I. Oliveira, João Ferreira de. II. Lima, Daniela da Costa Brito Pereira. III. Título
2.

CDU 37.014.5/49(06)
CDD 370.7

Organizadores
João Ferreira de Oliveira - Professor Titular da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação (USP), Brasil.
Daniela da Costa Britto Pereira Lima - Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ), Brasil.

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.

Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília
Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500
http://www.anpae.org.br | E-mail: anpae@anpae.org.br

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Distribuição Gratuita

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **19**
- João Ferreira de Oliveira
- Daniela da Costa Britto Pereira Lima

I - ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: META 1 DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ - MS (2015-2025): UMA QUESTÃO DE DIREITO **21**
- Adel Ferreira Campos Junior,
- Nadia Bigarella

II - CONSENSO EM JÜRGEN HABERMAS E GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA **25**
- Adrielly Benigno de Moura,
- Joaquim Gonçalves Barbosa

III - O PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS: O CASO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO **30**
- Alba Valéria Baensi da Silva,
- Amanda Moreira Borde da Costa Marques

IV - MODERNIZAÇÃO E REFORMAS CONSERVADORAS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO EDUCACIONAL **35**
- Alda Maria Duarte Araújo Castro

V - A ABORDAGEM DOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS DE IMPLEMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA LEI DE CRIAÇÃO DA EMPRESA MUNICIPAL DE MULTIMEIOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO- MULTIRIO: LEI Nº 2029 E SUAS MODIFICAÇÕES **39**
- Aldenira Mota do Nascimento

VI - CONDICIONANTES PARA A PARTICIPAÇÃO DE JOVENS EM GRÊMIOS ESTUDANTIS DE REGIÕES DE PERIFERIA: DADOS DE PESQUISA **43**
- Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

VII - GESTÃO, CULTURA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESCOLAS PRIVADAS DO DISTRITO FEDERAL **47**
- Alessandra Freire Magalhães de Campos,
- Victor Marcio Laus Reis Gomes

VIII - OS LIMITES DA DEMOCRACIA ESCOLAR E A RELAÇÃO ENTRE A MACRO E A MICROPOLÍTICA **51**
- Alice Miriam Happ Botler

IX - IMPLICAÇÕES E CONTRADIÇÕES SOBRE OS PROCESSOS ORGANIZATIVOS DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI N. 13.415/2017 **55**
- Alice Raquel Maia Negrão,
- Maria do Socorro Vasconcelos Pereira,

❖ Dinair Leal da Hora

X - ELEIÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES: MECANISMO DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E SOCIALIZAÇÃO DE PODER? **59**
❖ Aline Bettiolo dos Santos,
❖ Elton Luiz Nardi

XI - A PRODUÇÃO DA AGENDA POLÍTICO-EDUCACIONAL: COMPREENDENDO OS CONCEITOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS SOBRE AS DISPUTAS ENTRE SINDICATO E GOVERNO **64**
❖ Aline Chalus Vernick Carissimi

XII - ENSINO FUNDAMENTAL: TENSÕES ACERCA DO CORTE ETÁRIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO **68**
❖ Alzira Batalha Alcântara,
❖ Roseli Maritan de Aboim Costa

XIII - REVISITANDO A CORRIDA POR RESULTADOS NO IDEB EM MUNICÍPIOS CEARENSES **72**
❖ Ana Lídia Lopes do Carmo

XIV - A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E POBREZA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AFRÂNIO-PE **77**
❖ Ana Lúcia Borba de Arruda,
❖ Karla Reis Gouveia

XV - CONSELHOS ESCOLARES EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO CATARINENSES **82**
❖ Ana Paula da Motta

XVI - A PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA "TOCANTINS" E O MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB) **87**
❖ Ana Rosa Pinheiro da Silva

XVII - A GESTÃO ORÇAMENTÁRIA DAS ESCOLAS ASSISTENCIAIS DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA **90**
❖ André Gomes da Conceição

XVIII - OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PROEJA: AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO IFSP. **94**
❖ Andréa dos Santos Lopes,
❖ Teise de Oliveira Guaranha Garcia

XIX - O CONCEITO DE LIBERDADE NAS PROPAGANDAS SOBRE A LEI 13.415/17: BREVE ANÁLISE A PARTIR DAS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO MÉDIO **99**
❖ André Randazzo Ortega

XX - O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA DE ESTADO: UMA LEITURA DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE 2001 E 2014 **104**
- Andressa Garcia de Macedo,
- Maria Eunice França Volsi

XXI - ELEMENTOS DOS/PARA OS ESTUDOS SOBRE OS SALÁRIOS DOCENTES **109**
- Andreza Barbosa

XXII - PESQUISAS E INTERVENÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS: ABORDAGENS NO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS **113**
- Angela Maria Martins

XXIII - ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO RS: DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO À AMPLIAÇÃO DAS DESIGUALDADES **117**
- Angela Both Chagas,
- Mateus Saraiva, Brenda Jover

XXIV - O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS: UMA ANÁLISE DO "PROJETO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL" **122**
- Angela Maria Gonçalves de Oliveira,
- Andréia Silva Abbiati

XXV - A LUTA DE CLASSES NO INTERIOR DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ E SUA RELAÇÃO COM O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: ELEMENTOS DELINEADORES DE PESQUISA **126**
- Angelo Juliano Carneiro Luz,
- Simone de Fátima Flach

XXVI - CONSELHOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES: FORTALECENDO A PARTICIPAÇÃO DE TODOS **131**
- Aníbal Saltório de Almeida Júnior,
- Itamar Mendes da Silva

XXVII - A FORMAÇÃO E O EMPODERAMENTO DO CONSELHO ESCOLAR **135**
- Antonia Rilzonete de Castro Batista,
- Arilene Maria Soares de Medeiros

XXVIII - OS DESDOBRAMENTOS DA GESTÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – SP **139**
- Ariane Dabien Garrido Barroso

XXIX - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E ACCOUNTABILITY NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO CARIRI CEARENSE **144**
- Arlane Markely dos Santos Freire,
- Andréia Ferreira da Silva

XXX - O "PROJETO TRILHAS/ NATURA" NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ (PA) - 2012/2018. **148**
- Aurea Peniche Martins,
- Terezinha Fátima Andrade
- Monteiro dos Santos

XXXI - A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM QUEIMADOS (RJ). **151**
- Bethânia Bittencourt Costa e Silva

XXXII - EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BELÉM **155**
- Brenna Nayara Monteiro Silva,
- Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

XXXIII - AS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR E SUAS ATRIBUIÇÕES AO TRABALHO DO DIRETOR **160**
- Bruna Gomes de Oliveira,
- Rodrigo da Silva Pereira

XXXIV - A PRIVATIZAÇÃO ACOBERTADA: O PAPEL DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MPBNC) NA AMPLIAÇÃO DO MODELO DE GOVERNANÇA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA **164**
- Camila Grassi Mendes de Faria

XXXV - APORTES PORTUGUESES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: DA ENDOPRIVATIZAÇÃO À EXOPRIVATIZAÇÃO **168**
- Camila Maria Bortot,
- Elisângela Alves da Silva Scaff

XXXVI - BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES **173**
- Camila Tecla Mortean Mendonça,
- Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de Oliveira,
- Maria Luisa Furlan Costa,
- Renata Oliveira dos Santos

XXXVII - ASSOCIAÇÃO ENTRE A AUTOEFICÁCIA DO DIRETOR E O ESTILO DE GESTÃO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS **178**
- Carla da Conceição de Lima

XXXVIII - ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A ATUAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA PÚBLICA **182**
- Carmem Lucia Santos,
- Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

XXXIX - O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A CRIAÇÃO DE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES **186**
- Carmen Ligia Caldas,
- Regina Tereza Cestari de Oliveira

XL - A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA? **190**
- Carolina de Moura Vasconcelos,
- Telma Adriana Pacifico Martineli

XLI - DESIGUALDADE NA MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AS LUTAS DO MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE **194**
- Caroline Correia Maciel,
- Margarita Victoria Rodriguez,
- Sara Santana Armoa da Silva

XLII - ESCOLAS DE TURNO ÚNICO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR **198**
- Caroline Domingues da Silva Teles de Assis,
- Daniela Patti do Amaral

XLIII - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A AGENDA NEOLIBERAL: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL **202**
- Catarina Cerqueira de Freitas Santos

XLIV - PERSPECTIVAS E DESAFIOS DOS CONSELHOS E FÓRUNS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PORTO NACIONAL **206**
- Celestina Maria Pereira de Souza,
- Aldizia Carneiro de Araujo

XLV - A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE GESTAO DEMOCRÁTICA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ/ES, A LEI MUNICIPAL N 1.146 DE 2009: UM ESTUDO DE CASO **211**
- Charles Moura Netto,
- Sandra Maria Guisso

XLVI - A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS E HEGEMONIA **216**
- Cibele Maria Lima Rodrigues,
- Karla Wanessa Carvalho de Almeida

XLVII - A EXPERIÊNCIA EDUCAÇÃO INTEGRAL/ EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM-PA **220**
- Cintia Aurora Quaresma Cardoso,
- Kezya Helga de Souza Rodrigues da Silva,
- Luana Patricia Paixão Maciel,
- Ney Cristina Monteiro de Oliveira

XLVIII - POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A QUEM SE DESTINAM? **224**
- Cintia Magno Brazorotto

XLIX - OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELA EQUIPE GESTORA NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA **229**
- Cláudia Melo da Paixão,
- Tereza Verena Melo da Paixão Sampaio,
- Antônio de Macêdo Mota Júnior

L - O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA EM MINAS GERAIS **233**
- Cláudia Tavares do Amaral,
- Thais Almeida Martins,
- Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

LI - ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E QUALIDADE DO ENSINO: RELAÇÕES? **237**
- Cristiane Machado

LII - AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PROPOSTAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO **241**
- Cristine de Fatima Lima Souza

LIII - O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O DISCURSO EM TORNO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA **246**
- Cymone Martins Cotrim Teixeira,
- Luzia de Marilac Pereira de Castro

LIV - GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A REDE MUNICIPAL DE NOVA ANDRADINA-MS **250**
- Daiane de Freitas Galvão,
- Giselle Cristina Martins Real

LV - OS DESAFIOS DA GESTÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM: O DIÁLOGO ENTRE LEGISLAÇÃO E O COTIDIANO DA ESCOLA. **255**
- Dalvina Teixeira Rolim,
- Marinez França de Souza
-

LVI - GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES DO SERIDÓ POTIGUAR **259**
- Daniela Cunha Terto,
- Allan Solano Souza

LVII - A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA ENTRE OS MUNICÍPIOS DE JOINVILLE/SC E PONTA GROSSA/PR E O INSTITUTO AYRTON SENNA: CONSEQUÊNCIAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO **263**
- Daniela de Oliveira Pires

LVIII - PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA SELEÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS: CENÁRIOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO **267**
- Daniela Patti do Amaral

LIX - FORMA DE PROVIMENTO DOS DIRETORES DAS UNIDADES EDUCATIVAS QUE ATENDEM EXCLUSIVAMENTE A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES MUNICIPAIS DAS CAPITAIS BRASILEIRAS **271**
- Danieli D'Aguiar Cruzetta

LX - A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA PLENA EM MATO GROSSO: PRESENÇA DO SETOR PRIVADO EM ANÁLISE **276**
- Danielle Batista Cardoso,
- Teise de Oliveira Guaranha Garcia

LXI - A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO PARAENSE: QUAL O PERFIL DE FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO PARÁ? **281**
- Danielly Cristinne Barbosa de Campos,
- Alberto Damasceno,
- João Lucio Mazzini da Costa,
- Marta Macedo Matos de Araújo

LXII - GESTÃO DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DE UM PLANO DE GESTÃO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO **286**
- Débora Silva Quirino do Nascimento

LXIII - AS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: UM OLHAR A PARTIR DE SUA INFRAESTRUTURA **291**
- Denise Madeira de Castro e Silva,
- Sandra Lilian Silveira Grohe

LXIV - O PERFIL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO: ENTRE O LEGAL E O REAL **296**
- Deuzimar Costa Serra

LXV - O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA: UM RETRATO PÓS EC 59/2009 **300**
- Dhaiene de Jesus dos Reis Bruno

LXVI - OR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: CONSELHOS ESCOLARES - O QUE EU NÃO SEI E PRECISO SABER **306**
- Diones Bernardes dos Santos Motta

LXVII - O "PACTO PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ" NO ENSINO MÉDIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ NO PARÁ **310**
- Drielly Karina Cardoso da Costa Amóras

LXVIII - A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITAIS BRASILEIRAS: A META 19 E SUAS CONTRADIÇÕES **315**
- Edson Ferreira Alves

LXIX - A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA-ES E AS RELAÇÕES COM O SETOR PRIVADO **319**
- Eduardo Augusto Moscon Oliveira,
- Deborah Gomes Moura,
- Juliana da Vitória Reblin,
- Denise Pinheiro Quadros

LXX - MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO MILITAR COMPARTILHADA **324**
- Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues,
- Josiane da Silva Lopes

LXXI - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): DESAFIOS PARA O ALCANCE DAS METAS 1 E 3 NA POLÍTICA DE ATENDIMENTO: O QUE DIZEM ESTUDANTES E PROFESSORES. **339**
- Elaine Suane Florêncio dos Santos,
- Danyella Jakelyne Lucas Gomes

LXXII - GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO EM PORTUGAL E NO BRASIL **335**
- Eliane Cleide da Silva Czernisz

LXXIII - O ESTILO DE GESTÃO E SEUS ELEMENTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA. **339**
- Eliane da Conceição Matta,
- Pablo Silva Machado Bispo dos Santos

LXXIV - AS CONTRADIÇÕES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO – COMPROMISSO DE SÃO PAULO: UMA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO SIMPLES **343**
- Eliane da Costa Bruini,
- Márcia Aparecida Jacomini

LXXV - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ **347**
- Eliane Maria de Almeida,
- Telma Adriana Pacifico Martineli,
- Carolina de Moura Vasconcelos

LXXVI A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO DESAFIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA **351**
- Eliane Menegotti

LXXVII - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IGUALDADE DE TRATAMENTO NO ACESSO À INFORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS BIBLIOTECAS ESCOLARES **356**
- Elias Barbosa da Silva,
- Gabriela Schneider

LXXVIII - NEOLIBERALIZAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL: EXPERIMENTOS REGULATÓRIOS EM EMERSÃO **361**
- Eliel da Silva Moura,
- Monica Alves Sally

LXXIX - OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO CAMPO NA ILHA MOSQUEIRO\PA **365**
- Eliene Brito Passos,
- Elaniese do Socorro Lima da Silva,
- Cledinei Oliveira da Silva,
- Ada Larissa Cálix Flores

LXXX - O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL **369**
- Elisa Alves de Almeida,
- Cintya da Silva Aguiar,
- Luana Patricia Paixão Maciel

LXXXI - NEEPHI: TECENDO PESQUISAS E DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL **373**
- Elisangela da Silva Bernado,
- Patricia Flavia Mota

LXXXII - MAPEAMENTO DAS TENDÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL **378**
- Elka Cândida de Oliveira Machado,
- Daniela da Costa Britto Pereira Lima

LXXXIII - ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADES): UMA NOVA MODALIDADE DE PARCERIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO **383**
- Elma Júlia Gonçalves de Carvalho,
- Vera Maria Vidal Peroni

LXXXIV - GESTÃO DEMOCRÁTICA: QUESTÕES CANDENTES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RECENTE DA ÁREA DA EDUCAÇÃO **387**
- Elton Luiz Nardi,
- Aline Bettiolo dos Santos

LXXXV - A PESQUISA-AÇÃO COMO CAMINHO PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS **392**
- Emilia Peixoto Vieira

LXXXVI - REPRESENTAÇÃO NO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE, MS: CARACTERIZAÇÕES INICIAIS **396**
- Evelyn Iris Leite Morales Conde,
- Regina Tereza Cestari de Oliveira

LXXXVII - APREENSÕES SOBRE A DISCIPLINA POLÍTICA, GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL **400**
- Fábio Mamoré Conde,
- Evelyn Iris Leite Morales Conde

LXXXVIII - OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: ESTUDO DE CASO DA REGIÃO DAS MISSÕES-RS **405**
- Fátima Anise Rodrigues Ehlert,
- Neusa Chaves Batista

LXXXIX - ESTADO E DOMINAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO NOS COLÉGIOS MILITARES DO ESTADO DE GOIÁS **410**
- Fernanda Caroline de Melo Pereira

XC - PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO À ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL **414**
- Fernanda Klering,
- Andréia Veridiana Antich

XCI - TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: POLÍTICA DE TURNO ÚNICO – RIO DE JANEIRO **417**
- Flávia Silva Martins

XCII - ENGATINHANDO ATÉ A AGENDA POLÍTICA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE (2003 A 2018) **422**
- Franceline Rodrigues Silva,
- Maria da Consolação Rocha,
- Daniel Santos Braga

XCIII - PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS **426**
- Francisco Carlos de Oliveira

XCIV - GESTÃO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DA REGIÃO OESTE DA BAHIA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS **430**
- Gabriela Sousa Rego Pimentel,
- Simone Leal Souza Coite,
- Janete Palazzo

XCV - O PENSAMENTO EM TEMPOS DE INTERESSE: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL **435**
- Gabriela Venturini

XCVI - CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO E GESTÃO DEMOCRÁTICA **439**
- Gildo Lyone Antunes de Oliveira,
- Itamar Mendes da Silva

XCVII - A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO NO BRASIL: ASPECTOS NORMATIVOS **444**
- Giovanna de Matos Moraes Carneiro,
- Andréia Vicência Vitor Alves

XCVIII - A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI/RJ: O PROGRAMA MAIS INFÂNCIA COMO UM MARCO HISTÓRICO **449**
- Gisele Coelho de Oliveira,
- Monica Alves Sally

XCIX - NAS ENTRANHAS DO PROCESSO LEGISLATIVO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO **452**
- Glauco Henrique Clemente Batista,
- Marcelo Soares Pereira da Silva

C - APROXIMAÇÕES ENTRE A LEI DE DIRETRIZES ORÇAMENTÁRIA DO MUNICÍPIO DE MARIALVA-PR (GESTÃO 2018-1019) E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO **456**
- Hellen Jéssica Lima dos Santos,
- Nádia da Silva Tessaro,
- Lucas de Paula Rodrigues,
- Vania de Fátima Matias de Souza

CI - GESTÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: RECORTES SOBRE A POLÍTICA "MAPA EDUCACIONAL" DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ(RN) **461**
- Iasmin da Costa Marinho

CII - ORGANISMOS INTERNACIONAIS, POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: INTERFACES **465**
- Ilma de Andrade Barleta,
- Marcia Maria dos Santos,
- Elioenai Silva Lazamé,
- Clésio Castro do Carmo
-

CIII - A POSTURA MEDIADORA DO GESTOR DIANTE DOS PROBLEMAS ESCOLARES EM ATALAIA DO NORTE – AM **470**
- Irandalina da Costa Borge,
- Gilvania Placido Braule

CIV - AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E A GESTÃO DA SEE/SP A PARTIR DOS ANOS 1990: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A ÁREA **474**
- Isabel Melero Bello,
- Ana Carolina Colacioppo Rodrigues

CV - A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM BELÉM **477**
- Izete Magno Corrêa,
- Orlando Nobre Bezerra de Souza,
- Eliene Brito Passos,
- Rosa do Socorro Gomes Vale

CVI - OS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI-RJ: DISCUTINDO O BEM E O MAL-ESTAR **482**
- Jacqueline Rodrigues Pino,
- Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel

CVII - CONTEXTOS E PRETEXTOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA PROCEDIMENTALISTA **487**
- Janaina Moreira de Oliveira Goulart

CVIII - FORMAS DE ESCOLHA DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA: DA INDICAÇÃO AOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR **491**
- Janete Palú,
- Oto João Petry

CIX - GESTÃO ESCOLAR: PERFIL, CONCEPÇÃO E TRABALHO DE UMA DIRETORA. **494**
- Jaqueline de Santana Cerqueira,
- Rodrigo da Silva Pereira

CX - A POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE: DA ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA AOS NÚMEROS COMO PONTO DE CHEGADA **498**
- Jeannette Filomeno Pouchain Ramos,
- Anderson Goncalves Costa

CXI - ACORDOS INTERNACIONAIS ENTRE O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA E OS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: UMA BREVE ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA POLÍTICA EDUCACIONAL INTERNACIONAL E COMPARADA **502**
- Jennifer de Carvalho Medeiros

CXII - REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR **507**
- Jerffeson Miguel de Oliveira,
- Fagner de Sousa Araujo

CXIII - A LEI 13.415/2017 E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O NOTÓRIO SABER E AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA. **537**
- João Paulo Pereira Coelho,
- Paulo Rogério de Souza

CXIV - FERRAMENTA DE PESQUISA COMPARTILHADA DESDOBRAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE COLETA DE DADOS CONJUNTA SOBRE GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL **517**
- Joélma de Souza Arbigaus,
- Danieli D'Aguiar Cruzetta,
- Natasha Carolina de Carvalho

CXV - A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO EVIDENCIADA PELA VISUALIZAÇÃO ESTATÍSTICA DE DADOS DO SAEB **521**
- Jorge Henrique Cabral Fernandes,
- Andreia Mello Lace,
- Catarina de Almeida Santos,
- Magalis Besser Dorneles Schneider

CXVI - DICIONÁRIO DE SABERES, VIVÊNCIAS, CONCEITOS E CONTEXTOS AMAZÔNICOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GRUPOS DE PESQUISAS E DE ESTUDOS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED DA UFPA. **528**
- José Carlos Martins Cardoso,
- Jorge Antonio Lima de Jesus

CXVII - ACESSO À INFORMAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ACOMPANHAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS **532**
- José Francisco Barretto Neto

CXIII - REGIME DE COLABORAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO: PERSPECTIVAS E ENTRAVES À SUA EFETIVAÇÃO. **560**
- Josenir de Araujo Calixto,
- Mark Clark Assen de Carvalho

CXIX - REFORMA GERENCIAL, PAPEL DO ESTADO E POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY EM PERNAMBUCO: QUAIS AS FORMAS DE REGULAÇÃO? **541**
- Josilene Maria de Oliveira,
- Andréia Ferreira da Silva,
- Arlane Markely dos Santos Freire

CXX - A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): AVANÇO OU RETROCESSO? **546**
- Judinete do Socorro Alves de Souza,
- Arthane Menezes Figueirêdo

CXXI - POLÍTICA E GESTÃO ESCOLAR COMO ELEMENTO ESTRESSOR DO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA **550**
- Julia Hélio Lino Clasen,
- Dyenifer Martins Barbosa

CXXII - A POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: (IN)VISIBILIDADE DE PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS NA GESTÃO ESCOLAR **554**
- Juliana Kussem

CXXIII - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC: EMBATES ENTRE JUSTIÇA SOCIAL E O DISCURSO NEOLIBERAL **560**
- Juliana Mezomo Cantarelli,
- Simone Gonçalves da Silva,
- Alvaro Moreira Hypolito

APRESENTAÇÃO

Esta publicação, **POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA I**, contém parte dos resumos expandidos submetidos ao **XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, que ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR**,** nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O Simpósio foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) em parceria com o Setor de Educação da UFPR, contando com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. Também contamos com apoio financeiro da Capes e do CNPq para a realização do simpósio.

Este Simpósio discutiu temáticas significativas de pesquisas na área da educação, abordando temáticas contemporâneas emergentes que tem contribuído para a produção da pós-graduação e da pesquisa na área de educação no Brasil, sobretudo no âmbito das políticas e administração da educação. De modo especial, busca-se contribuir com o campo da gestão educacional e discussão dos projetos pedagógicos escolares. O Simpósio se constitui ainda em ato significativo em prol do direito à educação de qualidade para todos e todas e em exercício coletivo de revisão de sua contribuição para a formação do pensamento pedagógico brasileiro no campo das políticas públicas e da gestão da educação.

O XXVIII Simpósio foi organizado por meio de conferências, mesas redondas, painéis de discussão/pesquisa, além da apresentação de trabalhos. Os trabalhos foram avaliados e aprovados pelo Comitê Científico do evento e distribuídos em oito eixos temáticos:

1. Política e gestão da educação básica.
2. Política e gestão da educação superior.
3. Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.
4. Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação.
5. Políticas Públicas e Financiamento da Educação.
6. Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.
7. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.
8. Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

Assim, buscou-se, por meio desse conjunto de atividades, contribuir para o crescimento quantitativo e qualitativo da área de Política e Gestão da Educação no Brasil, bem como para a divulgação dos estudos realizados em todo o país. Confiamos também que o Simpósio tenha colaborado para o intercâmbio da comunidade científica nacional, com efetiva afirmação da pesquisa e da pós-graduação em educação nos estados, regiões e instituições envolvidas. ANPAE esclarece que os conteúdos e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores. Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Ferreira de Oliveira
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
(Organizadores)

- I –

ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: META 1 DO PLANO MUNICIPAL DE CORUMBÁ (2015-2025): UMA QUESTÃO DE DIREITO

Adel Ferreira Campos Júnior
Universidade Católica Dom Bosco
adelroo73@hotmail.com

Nadia Bigarella
Universidade Católica Dom Bosco
nadia@ucdb.br

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma dissertação de mestrado em educação, em andamento. Tem como objetivo discutir o a meta 1 – educação infantil, do Plano Municipal de Educação de Corumbá, como uma questão de direito. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa documental e bibliográfica.

O direito à educação está prescrito no artigo 205, da Constituição Federal de 1988 (CF/1988): "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p.121).

Além desse artigo, o texto constitucional, o artigo 208 da CF/1988, no § 1º, do inciso I do declara: "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (BRASIL,1988, p.122). Em conformidade a CF/1988, o acesso e a permanência de todos no espaço escolar é um direito republicano, que tem de ser efetivamente público, obrigatório e gratuito, de todos e para todos.

A educação escolar, na análise de Saviani (2013) é uma condição imprescindível, mesmo que não suficiente, para a compreensão dos de todos os direitos e deveres de um cidadão, para o exercício da cidadania.

DESENVOLVIMENTO

A cidade de Corumbá, considerada cidade gêmea de Ladário, está localizada no estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira Brasil-Bolívia. Tem uma população de 103.703 habitantes e cerca de 70 mil km². Localiza-se a 450 km da capital do estado do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, a 600 km de Santa Cruz de la Sierra, na Bolívia. Corumbá situa-se na margem direita do Rio Paraguai, no Pantanal Sul—mato-grossense. Localiza-se próxima à linha divisória com o território boliviano (SILVA,2012). A Rede Municipal de Ensino de Corumbá tem o total de 1.232 estudantes matrículas em creches, 1.232 estudantes matrículas em pré-escolas, distribuídos em 35 escolas, sendo destas 24 urbanas e 11 rurais (QEDU,2017).

O Plano Municipal de Educação de Corumbá (2015-2005), documento construído de forma participativa, em alinhamento ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, e ao Plano Estadual de Educação (2014-2025), aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, tem o que tem o objetivo de planejar e traçar 20 metas e estratégias educacionais para a área educacional do município de Corumbá (MUNICIPIO DE CORUMBÀ,2015,p.11).

De acordo com o diagnóstico presente no Plano Municipal de Educação de Corumbá (2015-2025), o "[...]percentual de crianças que frequentam a educação infantil (creche) em Corumbá (rede pública e privada) é de 17,2%, conforme Gráfico 1, abaixo da média nacional (23,2%), sendo que a meta desse plano é de alcançar o percentual de 50% até 2024 (MUNICIPIO DE CORUMBÀ,2015,p.27).

Ainda, de acordo com esse diagnóstico, a educação infantil do município de Corumbá, "[...] tem buscado se organizar de maneira a assegurar a formação das crianças de zero a cinco anos [...]. Para tanto, em consonância com o Plano Nacional de Educação (2015-2025), elegeram como finalidade o "[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (MUNICIPIO DE CORUMBÀ,2015, p.26).

Para a garantia do direito à educação infantil, partiu-se dos seguintes pressupostos: "[...] a não discriminação de raça, credo, gênero, classe social, respeitando-se as diferenças

individuais e as necessidades especiais. Enquanto ambiente coletivo deve ser considerado o papel complementar à família na educação de seus filhos" (MUNICIPIO DE CORUMBÀ,2015, p.26).

Estes pressupostos, de acordo com esse documento, o município está conseguindo fazer uma conexão entre os conceitos de universalização e qualidade do ensino. Bruno (2011, p.551) conceitua "universalização como expansão do acesso à educação escolar da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores".

A meta 1 - educação infantil, tem como objeto

> Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME (MUNICIPIO DE CORUMBÀ,2015,p.26).

Todavia, para que essa meta seja cumprida, conforme expressa o texto PME/Corumbá (2015-2025), as políticas públicas voltadas para a educação infantil devem priorizar a acessibilidade; qualificação dos profissionais da educação infantil; melhorar as condições de trabalho; intensificar as relações entre escola e comunidade; discutir com a comunidade os projetos pedagógicos, valorizar a linguagem das crianças, as atividades lúdicas , as experiências individuais e coletivas, processos de avaliação contínuos (MUNICIPIO DE CORUMBÀ,2015).

Desta forma, conforme o que expressa o diagnóstico da meta 1, a ideia de qualidade da educação infantil está centrada nas relações entre escola e sociedade. Além disso, o município busca fazer a integração de serviços educação, saúde e bem-estar social.

Para atingir a universalização da educação infantil, a meta 1, conta com 16 estratégias que se articulam com a legislação vigente e visam a ampliação da oferta dessa etapa de ensino no município de Corumbá, até o ano de 2025. O acesso e permanência estão interligados às ações voltadas à universalização e qualidade do ensino, reafirmando o objetivo de universalizar com qualidade.

Silva (2012, p.67) explica que o termo universalização implica pelo menos três ações do poder público, isto é, "[...] o reconhecimento do direito, a ampliação da oferta de modo a alcançar a maior proximidade possível em relação a taxa líquida de escolarização; e que se assegure o caráter obrigatório e gratuito e com qualidade".

Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2009), explicam que o conceito de qualidade vai se alterando no tempo e no espaço, uma vez que este tente a vincular-se às demandas e

exigências sociais de cada época A qualidade da educação se correlaciona com a ideia de educação enquanto bem público, direito republicano, que precisa ser assegurado para todos, para assim, potencializar as ações universalizantes, não apenas para a educação infantil, mas para todas as etapas e modalidades da educação básica, garantindo esse direito a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, infere-se que a universalização da educação infantil na pré-escola é um direito de todas as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Tal direito para ser concretizado precisa de construções que conduzam o município ao cumprimento desse direito social, expandindo as formas de oferta, facilitando o acesso de maneira a se aproximar da meta1 e suas estratégias, buscando se afastar do discurso de exclusão historicamente construído e se aproximar de um processo de democratização das ações essenciais à formação das crianças da educação infantil. Fazendo valer o seu direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http: //www.planalto.gov.br/ccivil_03/acessado em: 26 de julho de 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil.

BRUNO, Lúcia. **Educação e desenvolvimento econômico no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.16. n. 48, set-dez. 2011.

- II –

CONSENSO EM JÜRGEN HABERMAS E GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Adrielly Benigno de Moura (UERN)
adriellymoura@hotmail.com

Joaquim Gonçalves Barbosa (UERN)
joaquim.barbosa60@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica sobre o que tem sido escrito sobre Consenso em Habermas e Gestão Escolar, de maneira qualitativa, utilizando como fonte de pesquisa o Portal de periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Científica Online (SCIELO). Este levantamento bibliográfico é uma das etapas para a realização de uma pesquisa de mestrado, a qual se propõe analisar como a proposição de consenso contribui para a prática democrática de uma gestora de escola pública.

Nossa argumentação estará dividida em três partes: primeira, tratará sobre algumas reflexões sobre Gestão Democrática e Consenso em Habermas; a segunda, abordará os caminhos percorridos da pesquisa nos portais já mencionados. E a terceira, alguns comentários sobre os trabalhos considerados relevantes e suas contribuições para a pesquisa.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PROPOSIÇÃO DE CONSENSO EM JÜRGEN HABERMAS

Sabemos que não existe modelo de gestão democrática, ela se efetiva no dia a dia escolar, quando, mediante um conflito comum, os sujeitos envolvidos no processo exercitam argumentação e contra-argumentação, tendo em vista a racionalidade comunicativa (consenso).

Medeiros (2007) lança um desafio aos gestores para ao compreenderem a racionalidade sistêmica, busquem mecanismos com vistas a efetivação da racionalidade

comunicativa nas relações decisórias dentro da escola, objetivando a concretização da democracia. A mediação comunicativa pode tornar possível a superação dos domínios do poder e levar à constituição de consensos, no entanto a gestão educacional, que deveria ter como foco principal o fazer pedagógico, atuando como mecanismo emancipatório dos sujeitos ainda está aquém da sua potencialidade, necessitando de uma reflexão que perpasse a racionalidade dos que nela atuam, sua legitimação nesse processo e motivação como agentes de transformação.

Se por um lado necessitamos ressignificar nossa condição de sujeitos, por outro será preciso ocupar os espaços que a modernidade apresenta, buscando "escutar" a si mesmo e se perceber como sujeitos de um processo individual e social. No exercício da gestão, geralmente a burocracia, a tendência capitalista de índices e resultados deixa de lado essa subjetividade. Vale mencionar a importância de estudos dessa natureza, uma vez que tenta entrelaçar a prática dos sujeitos e a concepção que se tem delas, utilizando o dia-a-dia como um dos suportes para pensar com e sobre.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O acesso ao portal de periódicos da CAPES, utilizei a busca "por assunto" os seguintes descritores: Consenso em Habermas AND Gestão escolar, que resultou em vinte e quatro (24) trabalhos, que ao filtrar por "revisados por pares" reduziu para dezesseis (16) produções, das quais, a grosso modo (lendo os resumos), apenas Paula (2013) nos pareceu interessante para nosso estudo.

A busca na biblioteca online da BDTD, utilizei os descritores: Consenso "AND" Habermas, com filtro de publicações dos últimos dez anos que resultou em cento e noventa e seis (196). O que me chamou atenção nesta busca foram os filtros abrangentes e mesclavam desde filtragem de repositório por instituição específica à por área de concentração e conhecimento, no entanto se optasse por busca por "área de conhecimento" "Ciências Humanas: Educação" restariam apenas quatro produções, o que restringiria a busca por estudos que enriquecessem a pesquisa que me proponho a fazer.

Percebendo a dificuldade de encontrar trabalhos relacionados ao nosso tema, resolvi buscar em outras plataformas como o Scielo[1]. A pesquisa neste portal utilizados os mesmos descritores encontrando, sem filtros, vinte e seis (26) publicações. Ao preferir pelos escritos em Português, esse número caiu para treze (13), dos quais selecionei apenas Gomes (2005)

[1] Scientific Electronic Library Online - SCIELO

que considerei relevante por se tratar de uma abordagem que apresenta uma reflexão da concepção e consenso segundo Habermas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quatro trabalhos foram consideramos relevantes, Paula (2013), Assencio (2013), Gomes (2005) e Zanchin (2017), sendo um artigo, duas teses e uma dissertação, respectivamente, que falaremos um pouco sobre suas contribuições.

Paula(2013), reflete sobre a abordagem freudo-frankfurtiana e a estratégia de pesquisa que dela deriva, articulando a metodologia de pesquisa-ação a socioanálise de Rene Lourau, trata sobre a construção de conhecimento para os estudos organizacionais orientados pelo interesse emancipatório que seja tecnicamente aplicável e guie a atividade pratica/comunicativa, que poderá enriquecer nosso estudo na perspectiva emancipatória, e nos ajudará a refletir a respeito das relações comunicativas dentro da organização escolar.

Assencio (2013), discute os pressupostos da "guinada linguístico-pragmática" de Jürgen Habermas, cujo ponto central é a proposição do consenso entre sujeitos capazes de linguagem e ação do agir comunicativo. Com uma hipótese que se confirma durante a pesquisa, a de que Habermas, mesmo sendo modernista, compartilha com os pós-modernistas do chamado "idealismo linguístico". O texto trata desde os fundamentos e conceitos-chave da guinada linguística, bem como dos elementos teóricos da teoria de Jurgen Habermas.

Zanchin (2017), aborda o agir comunicativo como proposta de reflexão e delimitação dos interesses existentes entre o mundo sistêmico e o mundo da vida, utilizando uma análise da bibliografia habermasiana com foco na qualidade da educação. Propõe o agir comunicativo, baseado em regras de interação simbólica (debate) que visam o estabelecimento de critérios para entendimento mútuo (consenso), expõe o conceito de qualidade na educação e tece o referencial teórico de Habermas para o campo da educação.

Entendo que agregará novos conhecimentos para minha pesquisa uma base de reflexão sobre essa teoria no âmbito da gestão democrática educacional, percebendo a interferência de interesses estratégicos dos envolvidos no processo educativo, com conceitos sobre intersubjetividade, agir estratégico, debate e consenso mantendo um enfoque nos fatores que determinaram a formação da modernidade.

Gomes (2005), trata de maneira teórico-conceitual, o conceito de consenso, identificando as contribuições da teoria habermasiana para a fundamentação de um projeto

educativo crítico-emancipatório, levando em consideração o aspecto intersubjetivo dos sujeitos e destacando a relevância do consenso como um critério fundamental para o desenvolvimento de uma ação educativa emancipatória. E ainda elenca três componentes fundamentais da racionalidade, *o conhecer, o agir e o falar*. Contextualiza a contribuição teórica de Habermas, e identifica algumas patologias da crise da modernidade, demonstrando *que há uma crise de legitimação que afeta o pensar e o agir das pessoas decorrente, sobretudo, do processo de modernização acelerada da nossa sociedade* e argumenta sobre o consenso como *requisito importante a ser considerado pelos projetos educativos que visam à emancipação* (p.141).

Entendo que tais contribuições enriquecerão o percurso da pesquisa que pretendo realizar, e que a descrição e análise dos resultados nos possibilitará refletir a respeito da Teoria do Agir Comunicativo, em especial da proposição de consenso numa perspectiva crítico-emancipatória de uma gestão escolar tida como democrática.

REFERÊNCIAS

FERREIRA. Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte", Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo.** – Brasília: LiberLivro, 2010.

Boufleuer, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas.** Ijuí: Ed. Ijuí; 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social.** Madrid: Taurus, 1987.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração Educacional e Racionalidade: O desafio Pedagógico.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. – 232 p. – (coleção fronteiras da educação).

OLIVEIRA, I. B. de. **Sobre a Democracia.** In: OLIVEIRA I. B. (Org.). A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE. 1999. p. 13 – 30.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PINTO, J. M. R. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. Paidéia, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, fev.-ago. 1995.

- III -

O PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS: O CASO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Alba Valéria Baensi
Política, Formação, Educação e Sociedade/*NUGEPPE/ UFF*
abaensi@gmail.com

Amanda Moreira Borde
POGEFE/NEEPHI/UNIRIO
amandaborde@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A educação nacional tem a democracia como base, sendo alicerçada pela Constituição Federal de 1998, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024, instituído pela lei federal nº 13005/2014.

Os sistemas de ensino são orientados pela legislação nacional e possuem como um de seus princípios a ser seguido a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), tendo como obrigação definir as normas para cumpri-las diante da particularidade de cada ente federado, com observância aos conceitos impostos, que são: "I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes." (BRASIL, 1996).

A gestão democrática possui alguns pilares, conforme propõem Bernado; Borde (2016) e um deles é a consulta pública, conforme preceitua o PNE em vigor, que garante a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores escolares e a outra é a atuação dessa comunidade escolar em conselhos escolares, nas questões administrativas, financeiras, pedagógicas e de mobilização da comunidade em prol de uma educação de qualidade definida em seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Para que os conselheiros possam se envolver com propriedade das suas ações, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), lançou um curso para esses cidadãos que dedicam seu tempo, voluntariamente, visando ao planejamento e melhor direcionamento. O curso de formação para Conselheiros Escolares foi criado em 2013 e lançado como um projeto-piloto nos Estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Nesse último, somente alguns municípios foram contemplados para as primeiras turmas, como Magé, São João de Meriti, Mesquita, Nova Iguaçu e Tanguá.

A partir do ano de 2014 até início de 2016, o referido curso foi oferecido em larga escala, possibilitando que todos os municípios que tivessem interesse em implementá-lo o fizesse. No Estado do Rio de Janeiro houve uma adesão significativa de municípios para inscrever seus conselheiros escolares nesse curso. Tal fato pode ser observado no artigo de Baensi (2016) e nos estudos apresentados por Baensi; Borde (2017), no Congresso Internacional Transformações e (In)Consistências das Dinâmicas Educativas, que ocorreu em Portugal/Coimbra.

Após mais de um ano sem oportunizar a abertura de novas turmas, em agosto de 2017 o MEC reformulou parte da dinâmica desse curso. A oferta continuava sendo por adesão, o que nos leva a indagar como ocorreu a oferta dessas novas turmas e de que modo foi realizada a adesão e sua relevância na estatística de formação de conselheiros?

Desse modo, as autoras optaram por dar continuidade ao estudo realizado por Baensi (2016), trazendo algumas significativas contribuições do seu artigo e ampliando-o para esta pesquisa. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é analisar os dados sobre formação para conselheiros escolares, realizada pelo PNFCE desde o ano de 2013 até 2017, no estado do Rio de Janeiro. Para atingir os objetivos utilizamos a pesquisa quantitativa e qualitativa, ou seja, mista, considerando a sua importância.

DESENVOLVIMENTO

O curso de formação para conselheiros escolares foi oferecido na modalidade de Educação a Distância (EAD) e certificado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Tinha a duração de 40h, distribuídas em 12 horas presenciais e 28 no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Para que toda essa dinâmica fosse possível, era necessária a atuação do tutor que era o personagem fundamental para o êxito dos alunos nessa formação.

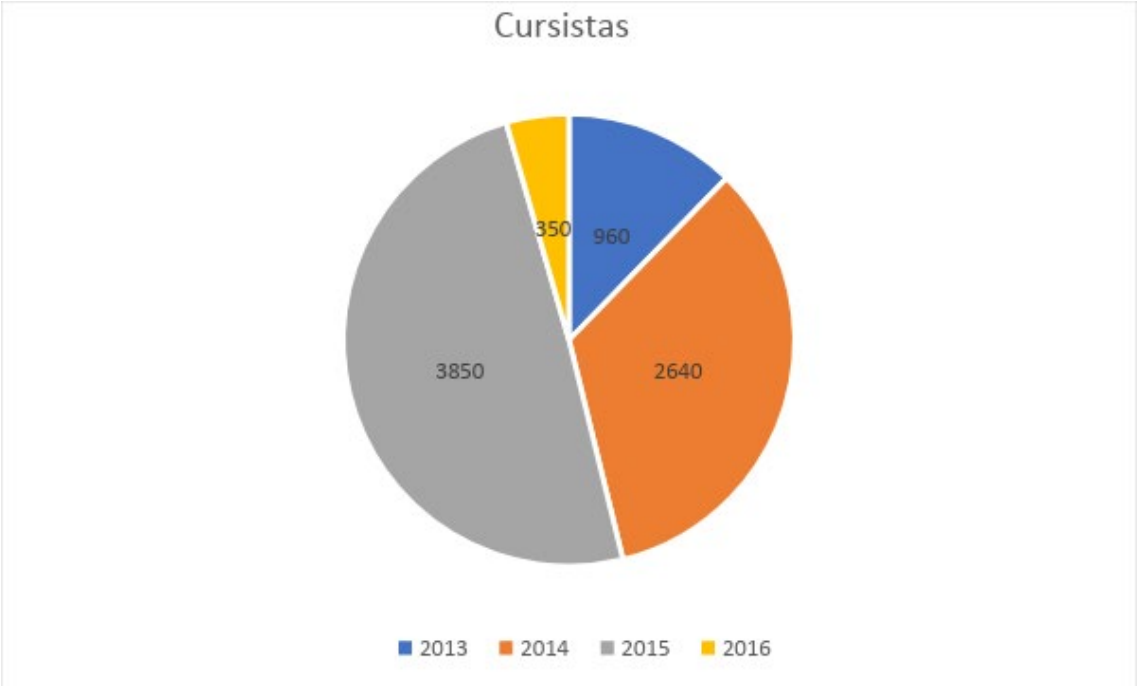
Para garantir uma formação adequada aos tutores que atuariam nessas turmas, foram convidados concluintes de um curso de extensão sobre Conselhos Escolares que também

compunha o PNFCE, oferecido inicialmente aos técnicos das Secretarias de Educação e posteriormente para demanda social. Essa formação aconteceu em âmbito nacional por intermédio de algumas universidades públicas no país.

No Rio de Janeiro, duas universidades ofereceram essa formação, porém Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) foi a primeira universidade fluminense a se integrar ao PNFCE (REIS; MIRON; OLIVEIRA; PAULA (2014) e que formou todas as turmas existentes para esse público, a partir de 2013. Esse curso de extensão tinha duração de 200 horas, divididas em duas fases, cada qual com 100 horas, entre os anos de 2014 e 2016.

Nessa perspectiva, o Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Estado do Rio de Janeiro (GAFCE/RJ), também integrante do PNFCE, mobilizou os municípios na formação suas turmas, selecionando concluintes desse curso de extensão para atuarem como tutores. Cada tutor recebia uma bolsa por turma no valor aproximado de setecentos reais. Vejamos no gráfico abaixo o quantitativo de cursistas no período de 2013 a 2016.

GRÁFICO 1 – QUANTITATIVO DE CURSISTAS INSCRITOS



Fonte: As autoras a partir de BAENSI (2016).

Nota-se que em 2015, o quantitativo de cursistas aumenta 4 vezes em relação à oferta inicial. Esse fato se dá pela adesão dos municípios e a formação de mais técnicos de secretarias de educação para ministrar os cursos e o forte engajamento do GAFCE/RJ.

A decrescente de concluintes no ano de 2016 se deu em função de ter ocorrido apenas uma possibilidade de oferta naquele ano, dado o início do enfraquecimento das ações efetivadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores após o impeachment da presidenta da época.

No ano de 2017, o MEC autorizou para o Estado do Rio de Janeiro a abertura de novas turmas com quantitativo entre 40 e 50 cursistas, a serem iniciadas nos meses de maio e setembro. Apesar da crescente demanda, o número de vagas preenchidas foi reduzido em comparação aos anos anteriores.

A mudança ocorrida era que não haveria repasse destinado aos tutores pelo governo federal, devendo cada município elaborar sua própria estratégia para a realização do curso. Ademais, tudo continuaria sob responsabilidade do MEC que, inclusive passaria também a emitir os certificados e mesmo com os municípios, em geral, arcando com o pagamento das bolsas dos tutores e com o momento de crise no país, o Estado do Rio de Janeiro formou vinte turmas, totalizando mais de 800 cursistas inscritos.

POSSÍVEIS CONCLUSÕES

O PNFCE teve um papel de suma importância nas formações dos conselheiros escolares, sendo o GAFCE/RJ o principal articulador dos municípios para formação dos conselheiros escolares, tendo seu auge em 2015. No entanto, a redução das vagas preenchidas e, por conseguinte, do número de concluintes se deu em função da crise econômica vivida pelo país que acarretou cortes dos gastos públicos, afetando diretamente os investimentos feitos no campo da educação.

De certo, o curso de formação foi essencial no fortalecimento dos C.E do Rio de Janeiro, diante do desafio que é atuar nas questões administrativas, pedagógica, mobilizadora. Ele possibilitou a qualificação dos conselheiros em sua atuação ao construir novos conhecimentos e por meio da troca de experiências nos encontros presenciais e nos momentos de interação no AVA.

REFERÊNCIA

BAENSI, A. V. A Implementação do curso para conselheiros escolares no estado do Rio de Janeiro como possibilidade de formação continuada para professores: um caso de sucesso. In: V Seminário Estadual da Anpae-RJ: "A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois', 2016, Niterói. Anais do V Seminário Estadual da Anpae-RJ: 'A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois". Niterói: ANPAE-RJ,. v. 37. p. 905-914, 2016.

BAENSI, A. V.; BORDE, A. M. Curso de formação para conselheiros escolares no estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso. In: Congresso Internacional Transformações e (In)Consistências das Dinâmicas Educativas, Coimbra/Portugal[2017]

BERNADO, E. da S.; BORDE, A. M. PNE 2014-2024: Uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, p. 253-273, 2016.

REIS; A. S. B. dos; MIRON, A. L. M.; OLIVEIRA; M. L. de; PAULA, L. A. L. de. Formação continuada em conselhos escolares: construindo experiências participativas. In: PAULA, L. A. L. de, OLIVEIRA, L. M. T. de (orgs). *Conselho escolar:* formação e participação. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

_____. *Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. *Lei Federal Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

- IV –

MODERNIZAÇÃO E REFORMAS CONSERVADORAS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

Alda Maria Duarte Araújo Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
aldacastro01@hotmail.com

O trabalho tem como objetivo analisar como as reformas da administração pública implementadas nas últimas décadas do século XXI repercutiram na gestão educacional intensificando o seu caráter conservador. Parte-se do pressuposto que essas reformas priorizaram a lógica do mercado trazendo um novo conceito de modernização como forma de gerenciar os serviços públicos. A reforma gerencial tem seu aporte teórico nas ideias neoliberais, que prevê a redução da intervenção do Estado no âmbito social e a utilização dos mecanismos de mercado na condução dos serviços públicos, a busca pela eficiência e eficácia dos resultados têm sido a tônica para a implantação das políticas educacionais.

As diretrizes gerenciais repercutiram no campo da gestão educacional pois trazem em seus princípios ideias modernizadoras e reformistas, sem contudo objetivar transformar o contexto no qual as escolas estão inseridas. Em comum, preveem a participação, a autonomia e a descentralização como estratégias de qualificação da educação, no entanto, nem sempre a sua operacionalização está articulada ao real significado de um processo democrático. Segundo autores, como Libâneo (2001) e Abranches (2003), em um contexto neoliberal, ocorre uma ressignificação desses conceitos utilizados, na lógica gerencial, não como mecanismos de um processo democrático, mas como processo necessário à racionalização dos recursos.

Um dos princípios que está na base da reforma gerencial implementada nos serviços públicos é o conceito de accountability (responsabilização) que segundo documentos do Centro Latino Americano para o Desenvolvimento (CLAD, 1999; 2006) pressupõe dois aspectos: de um lado a responsabilidade dos governos em prestar contas aos cidadãos; de outro, o direito dos cidadãos em controlar as ações dos governos.

De acordo com o CLAD (2006, p. 45/46), seriam cinco as formas de responsabilização a permear a administração pública: a responsabilização pelos controles clássicos e pelo controle parlamentar ambos em desenvolvimento desde os anos de 1950, envolvem o poder Executivo, Legislativo e Judiciário e o controle mútuo entre eles; a responsabilização pelo controle social, estas, ocorrem por meio dos Conselhos das Auditorias Externas independentes e nas audiências públicas no Parlamento; a responsabilização pela introdução da lógica dos resultados, que se orienta pelo constante monitoramento e controle dos resultados, sendo necessário, torná-los quantificáveis para assim, auferir os ganhos de eficiência e efetividade das políticas e a responsabilização pela competição administrada. As três últimas se inserem no contexto mais atual, e, combinada com as anteriores, complementam-se em busca das transformações necessárias ao capital.

No que se refere à responsabilização pela competição administrada, ressalta-se que essa forma de responsabilização parte do princípio de que a falta de concorrência no interior do serviço público é um fator impeditivo da eficácia, eficiência e qualidade deste, assim, aponta como solução formas de diversificar os provedores dos serviços e ações públicas, para que em meio à pluralidade de atores, instaure-se diferentes formas de competição. Os princípios, conceitos e estratégias implícitos à governabilidade e responsabilização conduziram as políticas públicas brasileiras, sendo amplamente implementados na educação alterando de forma significativa suas estruturas organizacionais e os padrões de relacionamento entre Estado e a sociedade.

No campo da gestão educacional os princípios da gestão gerencial foram implementados mais efetivamente, a partir do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Como marco dessa modernização, Pessoa (2000) ressalta a Emenda Constitucional nº 19/98, que ao dispor de mecanismos de aperfeiçoamento da administração pública positivada na Constituição de 1988, imprimiu novas conceituações e práticas inerentes ao modelo gerencial, dentre as quais destaca: a adoção de um sistema de privatização em larga escala; terceirização de diversos serviços públicos importantes; adoção de valores gerenciais e de mercado na Administração Pública.

Uma das primeiras iniciativas no campo do planejamento educacional foi a adoção do planejamento estratégico com a implementação Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE-Escola). Por meio dele se desenvolvem ações para ajudar as escolas na elaboração do planejamento estratégico para melhoria de seus indicadores e descritores de desempenho. Ressaltava-se a importância da liderança das escolas (diretores, orientador, coordenador, secretário) que devem ter conhecimentos e capacidade de liderança, tomada de decisão e

planejamento; conhecimentos técnicos e capacidade de trabalhar em equipe e habilidades em promover mudanças.

Nesse contexto, a União defendia o discurso da modernização da gestão como forma de qualificar a educação e atribuía a falta de qualidade não a insuficiência de recursos, mas a ineficiência dos processos administrativos. Justificava dessa forma, o não aumento dos investimentos e conclamava a sociedade a participar dos processos de gestão, argumentando que essa seria uma forma de controle público sobre as verbas destinadas às instituições. Na década de 2000 para dar organicidade e coesão aos vários programas da União o governo institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que de acordo com o MEC (2007) pode ser considerado como um plano executivo ou um conjunto de programas que visa dar consequência às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Ainda nessa lógica e para atender às exigências internacionais e nacionais de melhoria dos índices educacionais, o governo brasileiro lançou, por meio do Decreto nº 6.094/2007 o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, por meio do qual buscava regular um novo pacto federativo entre os diferentes sistemas educacionais brasileiros que conduzissem ao alinhamento e fortalecimento do nexo entre estes, para assim, conjugar esforços para a melhoria da qualidade da educação. Baseado nessas diretrizes os municípios e estados foram orientados a elaborarem seus Planos de Ações Articuladas (PAR). De acordo com o Decreto nº 6.094, a adesão dos municípios é voluntária, no entanto, a assistência técnica e financeira é condicionada a essa adesão, o que torna pouco viável não fazê-lo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conclui-se que as reformas implementas na década de 1990 possuem um caráter reformista, pois não tem entre seus objetivos a transformação do contexto educacional, mas sim a sua manutenção em novas bases. O conceito de democracia tem sido fortemente evocado pelo processo de reorganização da administração pública, com repercussões, no campo da gestão escolar, embora com conotações diferenciadas. A compreensão da lógica que o permeia e a importância que tem adquirido esse conceito é complexa e desafiadora e na mesma proporção de sua complexidade, compreende-se a importância de seu desvelar.

A educação, enquanto política social, ofertada por um Estado pouco autônomo, regido pela lógica economicista, pelos princípios do mercado, segue a agenda educacional globalizada. A construção da lógica dessas políticas introduz o sentido da mercadorização dos direitos no interior da sociedade de forma gradativa, mudando o foco das políticas sociais

universalistas, para políticas focalizadas baseadas na competitividade, na meritocracia, na diferença.

REFERENCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar:** espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRUCIO, Fernando Luis. **O impacto do modelo gerencial na administração pública.** Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. ENAP, Brasília, 1997.
BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007d.

____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. (2007) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em dezembro de 2018.
CLAD. Centro Latino Americano para o Desenvolvimento. **Responsabilização na Nova Gestão Pública Latino-Americana.** Clad, 2006.

DUARTE. Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação Sistêmica e Política de Financiamento da Educação Básica. **Educação e sociedade.** São Paulo: Cortez, 92, v. 26, N. Especial, 2005.
PESSOA, Robertônio Santos. **Alerta! A "nova administração pública**". Jus Navigandi, Teresina, a. 4, n. 43, jul. 2000.

- V -

A ABORDAGEM DOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS DE IMPLEMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA LEI DE CRIAÇÃO DA EMPRESA MUNICIPAL DE MULTIMEIOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO- MULTIRIO: LEI Nº 2029 E SUAS MODIFICAÇÕES

Aldenira Mota do Nascimento

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise comparativa entre a Lei nº 2.029, de 18 de outubro de 1993, que autoriza o poder executivo municipal a criar a MultiRio Ltda – Empresa de Multimeios do município do Rio de Janeiro, e as alterações legislativas realizadas no ano de 2002 pela Lei nº 3.416, de 26 de junho daquele ano (RIO DE JANEIRO, 1993; 2002). A análise será feita a partir da abordagem dos arranjos institucionais de implementação.

Com isso, vamos pensar no contexto brasileiro, as estruturas estatais e de políticas públicas encontram grandes desafios na sua implantação e resultados devido à multiplicidade de atores estatais e não estatais que participam e interferem nos processos de formulação, implementação e controle das políticas, exigindo assim novos modelos analíticos das mesmas.

Essa complexidade pode ser abordada a partir de aspectos da Constituição Federal de 1988 que descentralizam as decisões e a participação em relação às políticas, garantindo uma maior corresponsabilidade e coparticipação dos estados e munícipios nesses processos, bem como maior autonomia (BRASIL, 1988). Segundo Pires (2014) essa nova perspectiva é chamada de descentralização, transversalidade, participação, transparência, entre outros nomes.

Tradicionalmente, a administração pública brasileira era centralizadora tanto nas decisões quanto na administração. As políticas eram construídas de cima para baixo e o modelo de burocracia era fragmentário. Um grupo pequeno e coeso de intelectuais pensava

as políticas e os assim denominados burocratas as executavam. Nesse modelo, a única competência exigida dos agentes do Estado era que levassem a efeito suas políticas.

Esses desafios apontam para o fato de que os processos de implementação não são lineares e sugerem que "a implementação bem-sucedida de políticas de direitos humanos requer novas e renovadas capacidades estatais" (PIRES, 2000, p.197). Nesse sentido, a abordagem de arranjo institucional de implementação se revela como a mais adequada para a avaliação e estudo desse tipo de política.

Entendemos por Arranjo Institucional "um conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses na implementação de uma política pública específica" (GOMIDE; PIRES, 2014, p.13).

DESENVOLVIMENTO

A empresa pública MultiRio foi criada no ano de 1993 através de uma decisão da Secretaria Municipal de Educação, que tinha a finalidade de torná-la um dos braços da política de Educação do Rio de Janeiro na produção de multimeios para atender à demanda dos professores e alunos da Rede Municipal, com sede neste município e com prazo de duração indeterminado. Sendo assim, ao longo de 25 anos essa empresa vem sendo responsável pela formulação e implementação de uma política de Multimeios com características específicas, que envolvem uma estrutura organizacional, verba para seus gastos e investimentos. Ela foi constituída sob a forma de uma sociedade civil por cotas, da qual a prefeitura municipal do Rio de janeiro tem a maioria (99%) e a Companhia Municipal de Limpeza Urbana - Comlurb detém 1% das cotas (RIO DE JANEIRO, 2018).

De acordo com os documentos de fundação da MultiRio datados de 1993, o seu objetivo social é a "promoção de ações educativas, através da geração, produção e difusão de dados, sons e imagens" (RIO DE JANEIRO, 1993, p.01). Com a alteração da Lei nº 3.416/2002, o objetivo da empresa é alterado (RIO DE JANEIRO, 2002). Na primeira lei podemos entender que pelos verbos utilizados, a empresa poderia se propor a ser uma TV educativa, enquanto na Lei nº 3416/2002, a sua divulgação é ampliada para diferentes meios tecnológicos e a articulação dessa política com a política municipal de educação fica explicitada (RIO DE JANEIRO, 1993; 2002).

Além dos pontos tratados em relação à empresa MultiRio na análise das Leis nº 2.029/1993 e nº 3.426/2002, vemos que os textos das leis têm o cuidado de deixar ao poder do executivo municipal o controle do patrimônio caso a empresa seja extinta, afirmando que

todos os seus bens integrantes pertencem ao estado. Além disso, o prefeito tem autoridade para abrir crédito especial e criar despesas para a empresa, podendo alterar de forma parcial ou total o orçamento em vigor (RIO DE JANEIRO, 1993; 2002).

CONCLUSÃO

Através dessa análise pudemos compreender melhor a moldura formal da MultiRio por meio de um dos atos normativos da empresa. O que podemos concluir é que a lei é curta em extensão e ampla em poderes, facultando à MultiRio a atuação e produção para dentro e fora da rede, na educação formal e informal, bem como a realização de parcerias com empresas públicas e privadas, nacionais e internacionais. A maneira como a lei foi redigida deixa lacunas para a interpretação do implementador, podendo este atuar com discricionariedade e a autonomia.

Sendo assim, como a MultiRio desenvolve multimeios em diversos aparatos tecnológicos, seu objetivo e sua atuação, bem como as negociações, deveriam dar certa liberdade para a implementação de projetos em/com diferentes instituições, pois os avanços tecnológicos e a sua influência nos modos de pensar, agir e sentir de uma sociedade tem sido de uma transformação avassaladora na sociedade atual. Se a lei fosse tão fechada, poderia ser que esse a política desenvolvida pela MultiRio já estivesse inviabilizada. Para realizar essa observação e análise faz-se necessário investigar o plano mais informal e cotidiano de implementação, para perceber como as diferentes burocracias responsáveis pela mediação, mobilização e circulação das relações entre a formulação e a implementação acontece e, ainda, como ocorre a entrega da política nas escolas a seus usuários, isto é, aos alunos.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 set. 2018.

GOMIDE, A. A.; PIRES, R. R. C. Capacidades estatais e democracia: a abordagem dos arranjos institucionais para análise de políticas públicas. In: GOMIDE, A. A.; PIRES, R. R. C. (Eds.). **Capacidades estatais e democracia: arranjos institucionais de políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2014. p.15-30. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2206. Acesso em: 20 ago. 2018.

PIRES, R. Arranjos institucionais de implementação de Políticas e Ações Governamentais em Direitos Humanos. In: DELGADO, A. L. et al. **Gestão de Políticas Públicas de Direitos Humanos**. Brasília: Enap, 2014, p.189-210.

PIRES, R. Intersetorialidade, arranjos institucionais e instrumentos da ação pública. In: MACEDO, J. et al. (Org.). **Cadernos de Estudo** – Desenvolvimento Social em Debate, Brasília, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2000, p. 67-80.

RIO DE JANEIRO (município). **Decreto nº 44.978, 30 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Empresa Municipal de Multimeios Ltda - MULTIRIO. Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/91354/4221268/DecretoRion44978de30.08.2018.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

RIO DE JANEIRO (município). **Lei nº 2.029, de 18 de outubro de 1993**. Institui a Empresa Municipal de Multimeios LTDA – MULTIRIO e aprova o seu contrato social. Rio de Janeiro, RJ, 1993. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/14509618/lei-n-2029-de-18-de-outubro-de-1993-do-municipio-do-rio-de-janeiro. Acesso em: 10 ago. 2018.

RIO DE JANEIRO (município). **Lei Ordinária nº 3416, 26 de junho de 2002**. Altera a denominação, o objeto social e a Estrutura Organizacional da Empresa Municipal de Multimeios Ltda. — MULTIRIO. Disponível em: http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/d38566aa34930b4d03257960005fdc91/f30118454cdf4c43032576ac0072e930?OpenDocument. Acesso em: 10 jun. 2018.

- VI -

CONDICIONANTES PARA A PARTICIPAÇÃO DE JOVENS EM GRÊMIOS ESTUDANTIS DE REGIÕES DE PERIFERIA: DADOS DE PESQUISA

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin
UEPG – audiboutin@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As instâncias colegiadas possibilitam ampliação das possibilidades participativas na escola. Contudo, participar da tomada de decisões e da construção de objetivos coletivos não é uma tarefa simples, uma vez que nesse ato, estão envolvidos condicionantes de ordem material, institucional, políticos sociais e ideológicos, conforme destaca Paro (2004). Tendo em vista a existência desses condicionantes, este artigo tem como objetivo verificar como os mesmos se materializam nos grêmios estudantis localizados em periferias da cidade de Ponta Grossa, PR.

Os grêmios estudantis, objetos desse estudo, foram selecionados mediante o mapeamento das escolas estaduais de ensino médio que possuem grêmios estudantis na cidade de Ponta Grossa. Verificamos que das 50 escolas, 27 possuem grêmios estudantis[2] e deste total, selecionamos, seis grêmios estudantis, localizados em regiões de periferia do município. Como metodologia de pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com os presidentes desses grêmios, as quais foram gravadas, transcritas e analisadas sob o viés do referencial marxista.

GRÊMIO ESTUDANTIL POSSIBILIDADES PARTICIPATIVAS NA ESCOLA

O grêmio estudantil é uma instância colegiada que representa os estudantes do ensino fundamental, médio e técnico, de uma mesma instituição de ensino, é autônomo e garantido por lei[3]. Podemos defini-lo, como um espaço de sociabilidade no qual os

[2] Informação disponibilizada pelo Núcleo Regional de Educação - (NRE) da cidade de Ponta Grossa, PR.

[3] A Lei Federal 7.398/85, garante a participação autônoma dos jovens em grêmios estudantis (BRASIL, 1985) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, dispõe sobre o "direito de organização e participação em entidades estudantis" (BRASIL, 1990) dos jovens e adolescentes brasileiros.

estudantes podem desenvolver eventos, debater questões políticas, pautar demandas e organizar estratégias para o encaminhamento de lutas.

A medida que a participação dos grêmios é fundamentada nos interesses da coletividade dos estudantes, ocorre a práxis política. Contudo, Paro (2004, p. 41-47) aponta para a existência de condicionantes internos a instituição escolar, de ordem "material", "institucional", "políticos sociais" e "ideológicos" que inibem a participação das instâncias colegiadas.

De acordo com Paro (2004, p. 41-47) os "condicionantes materiais" se materializam mediante a ausência de condições objetivas na escola para o desenvolvimento das ações participativas, os "condicionantes institucionais" constituem "mecanismos de ação coletiva" que em algumas realidades possuem mera existência formal. Os "políticos sociais" são os interesses que orientam as ações de sujeitos inseridos na realidade escolar e os "condicionantes ideológicos" são as concepções que orientam as suas ações e comportamento. (PARO, 2004).

ELEMENTOS QUE INIBEM A PARTICIPAÇÃO EM GRÊMIOS ESTUDANTIS DE PERIFERIAS

No que se refere aos grêmios estudantis de regiões de periferias da cidade de Ponta Grossa, verificamos que os condicionantes destacados por Paro (2004) também interferem no desenvolvimento da participação dos mesmos. Nas escolas de periferias, a falta de espaços adequados para a realização das atividades, dificulta o desenvolvimento de ações, conforme indica o fragmento:

> A estrutura do colégio, é bem complicada mesmo. Lá atrás temos quatro salas de madeira, que eram pra ser provisórias e estão ali desde 2010. Eu acho que antes mesmo já tinham essas salas. [...] Na sala sete tinha um buraco na parede, perto da janela se o aluno encostasse a carteira ali, a carteira caía, [...] chove dentro. (GRÊMIO ESTUDANTIL D)

Não há como desenvolver atividades em condições inadequadas, espaços improvisados e em estruturas que colocam em risco a segurança dos jovens. Para que a participação se efetive, é necessário criar condições, pois conforme aponta Gadotti (2014) a participação requer estrutura adequada, horários condizentes com as possibilidades do coletivo, preparação e organização.

Em relação aos "condicionantes institucionais" a participação, apontados por Paro (2004), verificamos que nas realidades pesquisadas, os grêmios possuem existência

meramente formal e a falta de autonomia, contribuiu para práticas conciliadas com os interesses dos gestores e não dos alunos:

> Eu nunca tentei fazer nada sem a permissão [...] então eu sempre procuro a autorização, [...] eu sempre procuro pra não gerar confusão pra não gerar atrito. A gente sempre procura a direção pra ver se dá pra fazer, se não der a gente reavalia [...]. (GRÊMIO ESTUDANTIL F)

A situação relatada expressa uma participação fragilizada. A falta de autonomia, contribui para "um mesmo modo de pensar e agir" (GRAMSCI, 1978, p. 12), qual inibe o embate político e estabelece um conformismo, mediante a dependência da permissão do gestor para a realização das atividades. Em relação aos "condicionantes políticos sociais", dos quais Paro (2004) comenta, averiguamos que esses, se materializam em situações nas quais o gestor, nega a aprovação de projetos com base nas determinações do Núcleo Regional de Educação – (NRE):

> [...] A gente pensa em algum projeto e na hora que chega na direção dá algum probleminha, "aquele não, não é bem assim", ou até chega a ir pro núcleo e o núcleo não autoriza eles dizem que pensam bastante na segurança, só que na nossa cabeça não tem problema, [...]. (GRÊMIO ESTUDANTIL D)

Podemos verificar que além do grêmio estudantil, não ter conquistado a autonomia para desenvolver as atividades, mesmo que as mesmas que tenham passado por uma votação em assembleia, a sua implementação é condicionada a autorização do gestor escolar e, essa possui conotação política.

Por fim apontamos os condicionantes de natureza ideológica, de Paro (2004), também conferem existência nos grêmios estudantis das escolas de periferias:

> Tem um professor, que brigamos, [...], ele levou uma bala de borracha lá na greve, aí tivemos uma reunião, ele levantou no meio da reunião e mostrou esse roxo na barriga e disse: "Olha isso é pra vocês, isso é pra todos vocês, [...] aí eu falei:" Dá licença, você é um falso", veja bem ele falou que aquela bala que ele levou na barriga foi por nossa causa, por nós alunos, só que o que ele faz na sala? Ele joga apagador em aluno, joga giz em aluno, chama aluno de vagabundo, chama isso e aquilo, só que quer representar nós. (GRÊMIO ESTUDANTIL B)

As relações instituídas entre professores e alunos, e vice-versa, contribuem para que a participação dos grêmios estudantis não seja contemplada de forma satisfatória. Na situação

relatada, o modo como o professor age em sala de aula, reflete as posturas, ideologias e a compreensão, desse profissional do ensino, sobre educação e perspectivas sobre juventude.

Infelizmente nas escolas de periferias da cidade de Ponta Grossa, a participação é muito limitada, devido a existência de elementos de ordem interna que contribuem para que isso ocorra. Contudo, no interior dos conflitos e dos embates podem existir possibilidades do rompimento com a ordem instaurada, pois mesmo em condições tão adversas, a existência do grêmio estudantil, é um elemento de resistência.

CONCLUSÃO

A participação dos jovens em grêmios estudantis, talvez seja a primeira experiência política da maioria dos estudantes brasileiros. No interior dessas instâncias, a juventude pode se organizar em torno de um objetivo e aprender que todos os espaços podem ser de luta. Por isso, é importante criar condições para a participação discente, pois não há práxis política na escola sem dar voz aos alunos.

Nas escolas de periferias da cidade de Ponta Grossa, a participação dos grêmios estudantis, é permeada por uma série de elementos de ordem material, institucional, políticos e ideológicos dificultam a sua realização. Contudo, mesmo considerando que, a ação desses grêmios, é restrita e condicionadas, todos os jovens que entrevistamos apontaram a necessidade de romper com as condições apresentadas e, por isso, confiamos a eles nossas esperanças de uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei Federal**, nº 7.398, de 04 de novembro de 1985. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm > Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL, **Lei Federal nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm > Acesso em: 13 jan. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional.** Conae 2014. Disponível em:<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

- VII –

GESTÃO, CULTURA E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESCOLAS PRIVADAS DO DISTRITO FEDERAL

Alessandra Freire Magalhães de Campos[4]
Universidade Católica de Brasília (UCB)
E-mail: ale.fmcampos@gmail.com

Victor Laus-Gomes[5]
Universidade Católica de Brasília (UCB)
E-mail: victorlaus@gmail.com

INTRODUÇÃO

Libâneo (2008, p. 87) adota o sentido de escola como unidade social, que "reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição". Por possuir estrutura e funcionamento próprios, Dinis (2015) ressalta a necessidade de investigar as organizações educativas, enquanto organizações sociais, à luz das relações de seus atores, da natureza de sua construção e de suas peculiaridades. Assim, este estudo motiva-se pela possibilidade de suscitar o diálogo entre a prática e a pesquisa sobre a gestão escolar, mais especificamente sobre as relações entre a gestão, a cultura e a identidade organizacional, orientado pela seguinte questão: qual a percepção da equipe escolar quanto às possíveis relações entre o perfil do diretor escolar, a cultura organizacional e a identidade institucional da escola?

A pesquisa, de natureza quantitativa-exploratória, foi realizada em duas escolas privadas de educação básica do Distrito Federal, com o objetivo de explorar as possíveis relações entre o perfil do diretor escolar, a cultura organizacional e a identidade institucional das escolas, considerando os aspectos pedagógicos e culturais do ambiente e do trabalho escolar.

---

[4] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB.
[5] Doutor em Comunicação, Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB.

Para Libâneo (2008, p. 109),

> a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. [...] Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. [...] Há, em cada escola, uma forma dominante de ação na interação entre as pessoas.

A partir dessa compreensão, relacionamos a cultura escolar ao paradigma da complexidade, enunciado por Morin, segundo o qual a organização como um todo é mais e menos do que a soma das partes que a constituem e, em uma relação recursiva, pode ser considerada produto e produtora da cultura (MORIN, 2015). Dessa forma, parece necessário um olhar sobre as particularidades das organizações educativas, suas equipes e gestores, e as relações que se produzem e se auto-organizam em sua dinâmica organizacional.

O campo de pesquisa abrangeu duas escolas privadas de educação básica do Distrito Federal, as quais passaram por troca de direção escolar em 2018, sendo possível investigar a percepção dos participantes após a substituição de seus diretores. A escolha pela realização da pesquisa em instituições da rede privada justifica-se pela abrangência desse setor nos processos do ensino e da aprendizagem e de formação dos alunos no sistema de ensino brasileiro. Os dados do Censo Escolar 2017, disponibilizados pelo INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018), indicam que o DF possui 532 estabelecimentos privados, o que representa 48,01% do total da rede de ensino na área urbana dessa unidade da federação, atendendo a 30,13% das matrículas na Educação Básica, o que corresponde a um total de 191.937 estudantes.

No resultado do Produto Interno Bruto do Distrito Federal (PIB-DF) 2015, divulgado em novembro de 2017, o DF ocupa a oitava posição entre as maiores economias do Brasil e, em relação ao Produto Interno Bruto – PIB per capita, permaneceu na primeira posição entre as Unidades da Federação de 2010 a 2015. Entre 2014 e 2015, Educação e saúde mercantis aumentaram a participação na estrutura econômica do DF de 3,1% para 3,9% (COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL, 2017).

RESULTADOS

Os dados do presente estudo foram coletados através da aplicação, via internet, de questionário estruturado junto a amostra não-probabilística por conveniência de 26

funcionários das duas escolas. Os questionários foram enviados para orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários administrativos. Em uma das escolas, que possui um quadro de 214 funcionários, foram registrados 12 respondentes. Na outra, com 82 funcionários, 14 responderam. As respostas foram coletadas no período de 28 a 30 de novembro de 2018. A amostra não-probabilística pode ser considerada adequada para estudos exploratórios (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

As questões do questionário foram distribuídas em dois blocos. O primeiro esteve relacionado a critérios de eficácia vinculados à dimensão pedagógica da gestão escolar. O segundo indicou critérios de relevância vinculados à dimensão cultural da gestão. Tomou-se por base o paradigma multidimensional da administração da educação sugerido por Sander (2007).

Os dados apontam que 89% da equipe escolar consideram extremamente importante o papel do diretor quanto aos aspectos de: inovação e mudança; comunicação assertiva entre a equipe de trabalho e a comunidade escolar; construção de um clima de confiança e de comprometimento entre os membros da equipe; estímulo à formação continuada da equipe pedagógica; valorização da equipe e do desempenho do trabalho realizado; fortalecimento das relações interpessoais na escola; e melhoria das práticas de ensino e da qualidade do trabalho pedagógico. As respostas dos participantes indicam que, para a equipe escolar, há uma relação mais expressiva entre o perfil do diretor, a cultura e a identidade organizacional da escola, do que com aspectos relacionados à dimensão pedagógica da gestão.

CONSIDERAÇÕES

"Fiquei aqui refletindo sobre a importância que tem a direção em uma escola."
(Professora Escola "B")

Este depoimento espontâneo de uma professora participante da pesquisa exprime a primeira consideração que trazemos com este trabalho: a de que é necessário refletir e investigar o papel da direção e suas relações com o contexto organizacional da gestão escolar. Este parece ser um dado importante para as escolas do século XXI, que se deparam com o desafio de conduzir seus projetos em consonância com as demandas da sociedade do conhecimento, inserida no contexto complexo e multidimensional da chamada mundialização (MORIN, 2007). A pesquisa possibilitou levantar a perspectiva de que um dos fatores para que mudanças e melhorias sejam incorporadas a práticas escolares e a políticas

educacionais relaciona-se ao perfil do diretor escolar e a sua relação com aspectos da cultura organizacional e da identidade das instituições escolares.

Como alerta Gatti (2002), as pesquisas na área de educação devem produzir vinculação entre a universidade e os níveis básicos de ensino e aproximar-se de questões práticas da educação brasileira, características fundamentais para que a pesquisa em educação no Brasil possa trazer contribuições substantivas para as práticas escolares. Esperamos, com essa pesquisa realizada no âmbito das organizações educativas, oferecer "um instrumento analítico com grandes potencialidades para o seu estudo", conforme sugerido por Dinis (2015, p. 226).

REFERÊNCIAS

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL e IBGE em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA. Produto Interno Bruto do Distrito Federal 2015. Brasília: CODEPLAN, 2017. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Produto_Interno_Bruto_do_Distrito_Federal_2015_divulgado_em_16.11.2017.pdf> Acesso em 15 de out.2018.

DINIS, Luís Leandro. Das teorias da organização a organização das teorias: do mundo da gestão ao mundo da educação. RBPAE, v. 31, n. 1, p. 197-232, jan./abr. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano: 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 12 de out.2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, l. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed, Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3. ed, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO-MEC, 2001.

SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

- VIII -

OS LIMITES DA DEMOCRACIA ESCOLAR E A RELAÇÃO ENTRE A MACRO E A MICROPOLÍTICA

Alice Happ Botler – UFPE
alicebotler@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em 2018, cerca de dois milhões de crianças em idade escolar ainda se encontram fora da escola, o que equivale a 5% dos indivíduos nessa faixa etária (GOHN, 2018). Apenas este dado, dentre tantos outros, já é suficiente para demonstrar que o debate sobre a qualidade ofertada pelo processo de escolarização ainda merece muita atenção. (CURY, 2014; DOURADO E OLIVEIRA, 2009; XIMENES, 2017). Este trabalho tem por objetivo problematizar a relação entre a macro política da educação e a micropolítica da escola. Propõe-se a contribuir com reflexões acerca das contradições desse processo de transposição, possibilitando evidenciar o papel dos sujeitos enquanto protagonistas dos processos de planejamento, execução e avaliação de práticas educativas na escola. Sua base de dados advém de pesquisa realizada em sites acadêmicos, sendo, portanto, qualitativa de base bibliográfica. Dentre os autores do referencial teórico utilizado estão também Arendt (2015), Ferraço e Amorim (2018), Freitas (2016), Nascimento (2018).

DESENVOLVIMENTO

As políticas educacionais ampliaram seus dispositivos, especialmente desde a LDB 9394/96, incorporando uma diversidade de problemas postos à educação, com um discurso que visa a redução da exclusão social: políticas relativas às crianças, à juventude, dentre outras, passam a nos revelar possibilidades de reflexão e redefinição prática, no âmbito do currículo escolar. Assim, a análise a respeito da exclusão hoje em dia agrega novos elementos, como as diferenças raciais, étnicas, religiosas, de gênero, que se apresentam enquanto

combate às diversas formas de injustiças sociais, além dos temas já em pauta relativamente ao processo educativo, como as dimensões do acesso, permanência, promoção e qualidade.

Isso decorre, principalmente, de indicadores que ainda gritam e das desigualdades sociais que se refletem na educação e na escolarização. Da mesma forma, a educação também tem papel importante de potencializar a mudança social frente à reversão da atual situação acima delineada. Por este motivo, somos levados a questionar os limites das políticas educacionais em termos de seus desdobramentos nas práticas escolares.

Em A Condição Humana, Arendt (2015) suspeita que a experiência política passa, na Era Moderna, a ser domínio dos poucos que tem acesso à verdade, o que gera alienação. A autora associa a experiência da política com a ideia de liberdade (de culto, de expressão e de pensamento). Liberdade é, assim, identificada como *ausência* de constrangimentos (definição negativa de liberdade); é um *exercício dos homens em interação* que ocorre quando eles se encontram em *posição de igualdade*, realizado geralmente de forma discursiva. (NASCIMENTO, 2018).

Tal aspecto nos leva a problematizar a relação agência versus estrutura: Pode a escola se tornar efetivamente uma esfera de ação política? Pode-se pensar em estudantes definindo espaços e caminhos nas suas escolas? Pode-se mesmo conceber uma escola como *agente*, diante da política educacional?

Essas questões são indispensáveis para o debate acerca do processo de democratização da educação e minimização do problema da exclusão, seja no âmbito da gestão escolar, ou da prática educativa, podendo vir a contribuir com o fortalecimento dos vínculos identitários dos estudantes com a escola pública e seus grupos sociais, sejam alunos, professores ou responsáveis. Além disso, tais indagações mobilizam o protagonismo dos escolares no estabelecimento de ações políticas e educativas, contribuindo, assim, tanto para o debate democrático, como para a valorização da escola pública.

Freitas (2016) critica a reforma empresarial da educação evidenciando a noção de responsabilização participativa dos sujeitos em oposição à imputação de responsabilidades, característica das atuais políticas educacionais, esclarecendo que a micropolítica é a via pela qual a escola se firma ou se desorienta diante das determinações normativas. O autor explica que as políticas educacionais pretendem resolver os problemas das escolas desconsiderando seus agentes e a trama de relações que ali se desenrola.

Segundo este autor, vem ganhando importância a focalização de estudos no microcosmo escolar, em que o fundamento da qualidade está na *construção do seu coletivo como uma instância organizadora*. Delimita-se assim, claramente, não apenas os limites da imposição

de modelos universais para todas as escolas, tal como vem estabelecendo as políticas educacionais recentes, como demarca-se a centralidade da micropolítica quando se tem em vista a qualificação da educação e do trabalho escolar, como uma forma de *contra regulação*. Esta complexa teia de regulação-contra regulação, que opera por políticas pautadas na lógica dos resultados estimula a competitividade interna nas escolas, eliminando as possibilidades de diálogo e relações interpessoais solidárias.

Capella (2004) coaduna com esta abordagem e demonstra como os processos de mudanças por que passa a própria concepção de cidadania tem viés político, como direito adquirido para os *sujeitos políticos*. O poder político é requisito para se obter os direitos; no entanto, a cidadania baseia-se na conquista de direitos jurídicos ou formais. Mas não existe nenhum direito sem seu referente "conteúdo" na forma de deveres. A democracia, portanto, realiza-se não apenas com a descentralização outorgada da política, mas com a autonomia construída coletivamente a partir da realidade local. (BOTLER, 2009).

CONSIDERAÇÕES

A atenção dada às formas de exclusão recentemente focalizadas pelas políticas educacionais no Brasil, que trazem como objetivo reduzi-las, suscita a necessidade de analisar a relação entre a macro e a micropolítica educacional. Procuramos neste trabalho também desvelar o seguinte questionamento: como construir novas cidadanias, estruturalmente inclusivas de sujeitos coletivos em torno de valores, especialmente dos escolares *na* escola com vistas ao enfrentamento das novas formas de exclusão?

Nestes termos, a relação entre a macro política da educação e a micropolítica da escola pode vir a contribuir com reflexões acerca das contradições desse processo de transposição, contribuindo para evidenciar o papel dos sujeitos enquanto protagonistas das práticas educativas na escola, o que nem sempre acontece, *apesar* das políticas educacionais democratizantes estabelecidas desde 1996.

Nos empenhamos neste trabalho em estimular o leitor a pensar a escola na perspectiva das singularidades locais, na contramão da lógica sistêmica da performatividade e avaliação em larga escala, por meio da visibilização dos diferentes grupos identitários.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de janeiro: Forense, 2015

BOTLER, Alice. Abordagens contemporâneas da gestão escolar. In: _____ (Org) **Organização, Financiamento e Gestão Escolar:** Subsídios para a Formação do Professor. Recife: Editora da UFPE, 2009.

CAPELLA, Juan-Ramon. Globalização, o desvanecimento da cidadania. In: BURBLES e TORRES. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. São Paulo: Artmed, 2004.(153-167)

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Dez 2014, vol.35, no.129, p.1053-1066.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

FERRAÇO, Carlos Eduardo e AMORIM, Antônio Carlos. Micropolítica, Democracia e Educação. **Teias** v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.)

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.
GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade: uma nova cultura de participação. **Caderno CRH**, Salvador, v31, n 82, p. 177-133, jan/abr 2018.

NASCIMENTO, José Almir. **A educação como dispositivo de proteção integral à criança e ao adolescente**: um discurso de qualidade. (Tese). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias; SILVA, Mariana Pereira da. Judicialização da educação infantil: efeitos da interação entre o sistema de justiça e a administração. São Luiz do Maranhão: **38 Reunião da Anped**, 2017.

- IX -

IMPLICAÇÕES E CONTRADIÇÕES SOBRE OS PROCESSOS ORGANIZATIVOS DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI N. 13.415/2017

Alice Raquel Maia Negrão
Mestranda em Gestão e Currículo da Educação Básica-PPEB/NEB/UFPA;
aliceraquelmaia@yahoo.com.br

Ms. Maria do Socorro Vasconcelos Pereira
Doutoranda em Educação PPGED/UFPA; ms-per@bol.com.br

Dra. Dinair Leal da Hora
Professora Permanente PPEB/NEB/UFPA; tucupi@uol.com.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

A reforma do ensino médio brasileiro (Lei n. 13.415/2017) integra e advém de um cenário nacional político econômico global cuja ênfase mercantil e concorrencial está agindo sobre a educação, limitando e cerceando direitos sociais públicos e fortalecendo a abertura a serviços educacionais privados em livre mercado.

Valendo-nos das contribuições das análises sociológicas, temos por objetivo identificar as implicações e contradições sobre a gestão dos processos organizativos do ensino médio e os embates entre a dimensão ontológica e a visão mercadológica da formação do ser social. Para tanto, nos ancoramos na abordagem qualitativa, com estudos bibliográficos, análise documental e análise de conteúdo, como caminho metodológico.

Os estudos de Assis e Lima (2018), Barroso (2005), Lima (1997, 2003), Libâneo (2016), Frigotto (2014), Araújo (2018) e a Lei 13.415/2017, foram utilizados para a compreensão pretendida e possibilitaram concluir que a reforma defende a implementação de uma estrutura de regulação social que agrava as desigualdades sociais pela dualidade, diferenciação e flexibilização do ensino médio, centrado no objetivo da correção dos processos de ensino e não da oferta da formação humana.

IMPLICAÇÕES E CONTRADIÇÕES SOBRE OS PROCESSOS ORGANIZATIVOS DO ENSINO MÉDIO

As várias implicações[6] de caráter estrutural, funcional e gestionário sobre a gestão e os processos organizativos do ensino médio no Brasil, convertem-se pela ampliação e difusão do modelo de gestão gerencial na gestão pública sob a perspectiva taylorista-fordista; a interferência das organizações internacionais na gestão, formulação, implementação das políticas educacionais e no estabelecimento de novos marcos regulatórios na educação brasileira, mediante a burocracia, o gerencialismo e a eficácia técnica a partir de projetos e programas coordenados pelo governo federal e implementados pelos sistemas educacionais, orientados por princípios capitalistas; e pela tensão aguda entre as lógicas legais e tradicionais de poder, terreno privilegiado das medidas de racionalização e os efeitos na produção normativa no ordenamento jurídico, como pressão em responder às exigências e solicitações intimamente ligadas às políticas educativas de descentralização e autonomia da gestão, como meio de promover a eficiência da qualidade de ensino.

Para Libâneo (2016), a implementação progressiva de projetos e programas pelo governo federal, fortalece processos de regulação da educação por meio dos processos organizativos do sistema educacional, em especial do ensino médio, assentada em princípios capitalistas da formação do trabalhador especializado, resultante da modernização da lógica capitalista neo-taylorista que adentra a educação básica. Baptista e Abrantes (2015) ressaltam que, na contemporaneidade, há tensões entre as perspectivas da democracia, relativas à maior participação dos sujeitos no processo de decisão.

Lima (2003, p. 127) destaca que para sustentar o país, entre outras implicações, "o setor da educação é atualmente terreno privilegiado das medidas de racionalização", contexto em que a racionalidade econômica tem sido base das estratégias gerencialistas, cuja discussão circula em torno da eficácia educativa sob vulgata gestionária de domínio econômico-empresarial e Barroso (2005, p. 732), assevera que o novo papel regulador do Estado demarca as propostas de substituição da administração pública de práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos da intervenção estatal, reforçando o que Assis e Lima (2018) apontam como um cenário de incertezas e desafios quanto à manutenção das conquistas sociais e educacionais.

---

[6] As implicações que tratamos neste texto referem-se a um conjunto de percepções advindas das análises sociológicas e da visão crítica sobre os estudos da gestão educacional e dos processos organizativos do ensino médio no Brasil (1996 - 2016).

Nesse panorama, as implicações da modernidade sobre os processos organizativos do ensino médio evidenciam contradições sobre as finalidades da educação em disputa entre à dimensão da formação ontológica do ser social (valor de uso) e os valores de mercado (valor de troca), que coexistem no embate presente da relação de classes.

Assim, a atual reforma (Lei nº. 1.415/2017), que se converte no "Novo Ensino Médio" brasileiro, expressa uma organização política que se sustenta por estruturações jurídicas contrárias aos interesses sociais para atender à base econômica nacional e internacional, sedimentada continuamente por ideologias contra a ordem democrática, que põe em risco, não apenas saberes estruturantes, por meio da limitação e regulação imposta pelo projeto neoliberal mas, também, como afirma Frigotto (2014), regredindo a educação média à perspectiva pragmática e tecnicista da pedagogia das competências, porém agora, com o diferencial norteador voltado para a perspectiva da flexibilização, com contradições que se fazem presentes na exigência da Lei em relação aos fins da educação, condicionados a âmbitos ideológicos e políticos, com preeminência de uma classe social sobre a outra.

As implicações de tal reforma aqui salientadas configuram-se como estratégias para a oferta de uma educação média precária que se converte no que Freitas denomina de eliminação adiada[7].

CONCLUSÃO

O estudo nos leva a concluir que há um forte processo de desmonte da educação brasileira em que a análise sobre a educação vem sendo substituída pela racionalidade técnica e o poder legal, referente à aceitação das normas e aos ordenamentos jurídicos.

Percebemos que as medidas de política educativa reformista, como é o caso da Lei nº. 13.415/2017, orquestrada por uma estrutura de regulação social de valorização dos modelos unipessoais, agravam as desigualdades sociais pela dualidade, diferenciação e flexibilização do ensino médio, centrado no objetivo da correção dos processos de ensino e não da oferta da formação humana, com descentralização e garantias de recursos adequados e suficientes.

---

[7] Conceito proposto por Freitas (2005) para explicar as novas formas de exclusão que as reformulações podem estar gerando. Por este, o que estaria ocorrendo é a criação ou alongamento de trilhas destinadas às classes populares dentro do sistema, mantendo-as provisoriamente em seu interior, mas sem aprendizagem real. Com isso, estariam sendo *atualizadas* as funções históricas da escola, a qual tem que cumpri-las em um ambiente agora mais exigente: política, tecnológica e socialmente.

Vemos ainda, que as propositivas da respectiva reforma são acompanhadas por ações restritas e sem financiamento adequado e suficiente, além de serem concebidas a partir de ideologias de caráter conservador e que a perspectiva de flexibilização, ancorada nos itinerários formativos e no ensino à distância, evidencia a contradição entre o que é estabelecido pelos princípios e fins da educação com a limitação e qualidade da oferta que a

- X -

ELEIÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES: MECANISMO DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E SOCIALIZAÇÃO DE PODER? [8]

Aline Bettiolo dos Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

Elton Luiz Nardi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
elton.nardi@unoesc.edu.br

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Se, por um lado, a década de 1980 no Brasil é considerada uma década perdida, devido ao precário quadro econômico, por outro, Saviani (2013) anota que se tratou de uma das mais fecundas décadas de nossa história, haja vista o movimento crítico que despontou ainda no final dos anos 1970, com intensa mobilização de entidades científicas e associações educacionais.

Nesse sentido, sinalizava-se nos anos 1980 a aposta em um projeto societário caracterizado pela defesa à democratização da sociedade e da educação, assim como da gestão da escola pública. Tratou-se, segundo nosso entendimento, de um esboço de contraponto ao sistema político da referida década, que se aproxima do que Thompson (1981) define como *experiência sentida*, ou seja, mais do que viver a experiência é participar dela de modo a desenvolver consciência social.

Com base nas reflexões de autores como Paro (2000; 2003), Dourado (2006) e Mendonça (2001), situamos a eleição de diretores como um dos mecanismos potenciais à democratização da gestão escolar, ainda que esse processo não se resuma a um mecanismo específico. Também situamos essa forma de escolha como experiência que pode contribuir para desenvolver consciência, se inscrita em um projeto de gestão democrática abraçado coletivamente. Isso representaria, segundo nosso entendimento, um indício de participação

[8] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

política, esforço em socializar poder e disposição para o enfrentamento à lógica autoritária e clientelista que ainda preside relações em sociedade e na escola.

No entanto, contrariamente aos movimentos dos anos 1980, a tônica da década de 1990 foi o avanço neoliberal no país, que nos termos de Behring (2003) equivale a uma *contrarreforma*, reação burguesa para maximizar lucro, recrudescer a relação capital-trabalho e subtrair direitos sociais da classe trabalhadora. Ao considerarmos o que Dardot e Laval (2016) anotam sobre neoliberalismo, tendo em conta que um dos aspectos é o de "[...] moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência [...]" (p. 136), depreendemos que noção de classe, participação política, experiência percebida e consciência social tendem a ser cada vez mais fragilizadas, corroborando condições para a limitada democracia capitalista.

Assim posto, de uma perspectiva crítica, o presente trabalho tem por objetivo analisar em que medida a eleição de diretores constitui mecanismo de participação política e socialização do poder, na realidade local de dois municípios catarinenses. Para tanto, caracteriza esses temas a partir dos sentidos atribuídos por sujeitos sociais das duas redes municipais sobre eleições diretas para diretores escolares, cuja recolha ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. A definição dos municípios decorreu do processo de análise de documentos que compõem o plano formal-institucional, explorados em trabalho anterior.[9]

RESULTADOS

Os entrevistados foram a Professora A Mãe A Estudante A1 e Estudante A2, além da Professora B, Mãe B e Estudante B. Os sujeitos do conjunto A pertencem a um município da mesorregião Serrana, já os do conjunto B, de um município do Oeste Catarinense. As entrevistas foram guiadas por questões gerais que tiveram como núcleo os seguintes aspectos: papel da eleição de diretores, tendo por base a experiência dos sujeitos nos processos de eleição para diretor de sua escola; leituras acerca da socialização da participação e do poder; e visões quanto ao sentido que creditam às suas práticas.

Para uma síntese que espelhe os posicionamentos em sua totalidade, apresentamos no Quadro 1 ideias centrais das respostas dos sujeitos, por meio das quais buscamos analisar a

[9] Os resultados aqui abordados vinculam-se à dissertação "Socialização da participação política e do poder na eleição de diretores escolares: aparência *versus* essência na gestão democrática da escola pública", defendida em junho de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc.

eleição de diretores como mecanismo de participação política e socialização do poder e caracterizar esses temas, com base nas experiências dos dois sistemas municipais de ensino catarinenses.

De acordo com as respostas dos sujeitos, todos reconhecem a importância do mecanismo de eleição e seus argumentos vão em diferentes direções. Apenas a *Professora A* e o *Estudante B* atribuem à eleição um papel mais radical enquanto forma de escolha, o que se alinha às premissas de Mendonça (2001). Isso se justifica pela ideia de rompimento de práticas conservadoras, ainda que o mecanismo por si só não seja garantia disso. Apesar de identificarmos o entendimento de partilha de poder em quase 50% das respostas, expresso nos termos de via mais democrática de escolha, os *Estudantes A1* e *A2* valorizam a dimensão técnica da gestão, em detrimento da dimensão política.

A dimensão técnica tende a ser a tônica de cinco das sete respostas do segundo item. Distante da ideia de partilha de poder, que Paro (2000) defende como *participação propriamente dita*, socializar a participação, no entendimento dos sujeitos, significa escolha das maiorias, ou possibilidade de escolher um bom diretor, o que é indicativo de realce ao aspecto técnico. Em linhas gerais, o reconhecimento da possibilidade de escolha também é característica marcante nas respostas relacionadas à socialização do poder e ao sentido que creditam às suas práticas. Dessa forma, a escolha não parece significar envolvimento dos sujeitos em processos decisórios da escola, a não ser no momento de eleger o diretor.

Quadro 1 – Síntese da caracterização da participação política e da socialização do poder pelos sujeitos entrevistados

Sujeito	**Papel da eleição de diretores**	**Socialização da participação**	**Socialização do poder**	**Sentido em suas práticas: naturalização ou resistência / superação do sistema?**
Professora A	Romper com a prática da indicação	Escolha das maiorias	Maior exercício de escolha	Abrir a escola à comunidade
Mãe A	Via mais democrática de escolha	Escolha das maiorias	Maior exercício de escolha	Possibilidade de os sujeitos escolherem
Estudante A1	Permite escolher alguém que tome decisões certas	Participar para escolher um *bom* diretor	Acompanhar o trabalho do diretor	Possibilidade de os sujeitos escolherem
Estudante A2	Permite escolher alguém capaz de elevar a qualidade do ensino	Participar para escolher o *melhor* candidato	Maior exercício de escolha	Possibilidade de os sujeitos escolherem
Professora B	Via mais democrática de escolha	Participar para escolher quem *dê conta* da gestão	Votos com pesos diferentes	Possibilidade de os sujeitos escolherem
Mãe B	Via mais democrática de escolha	Pais conseguem perceber melhor quem pode ser *bom* diretor	Votos com mesmo peso (mais *justo*)	Abrir a escola à comunidade
Estudante B	Romper com a prática da indicação	Participar para escolher *bem* quem será diretor	Maior exercício de escolha	Possibilidade de os sujeitos escolherem

Fonte: entrevistas com os sujeitos do Município A e do Município B.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos sociais, os indícios são de que o potencial da eleição se circunscreve à possibilidade de escolha do diretor, o que nos leva a considerar que o mecanismo eletivo naquelas realidades não se articula à participação política, nem à socialização do poder, mas a uma prática formal, que naturaliza o sistema e, no limite, obstaculiza o desenvolvimento de consciência social por parte dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-96.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

- XI –

A PRODUÇÃO DA AGENDA POLÍTICO-EDUCACIONAL: COMPREENDENDO OS CONCEITOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS SOBRE AS DISPUTAS ENTRE SINDICATO E GOVERNO

Aline Chalus Vernick Carissimi
APP-Sindicato
alinevernick@gmail.com

INTRODUÇÃO

A agenda política tem se constituído tema constante nas pesquisas sobre políticas educacionais, tanto a sua definição como seu desenrolar e sua efetivação. Os estudos em políticas educacionais evidenciam cada vez mais a presença de disputas pelo poder na produção da agenda, principalmente quando diz respeito à articulação das pautas corporativas, neste caso as pautas sindicais e a política educacional.

Dessa forma, podemos observar a importância do sindicalismo docente na construção da agenda política educacional em trabalhos como os de Gouveia e Ferraz (2013) em que discutem a ação sindical docente e sua articulação com os interesses corporativo-trabalhistas e a política educacional. Também verificamos a capacidade de organização do sindicato docente e sua interlocução entre ações, reivindicações e desafios presentes no conjunto da política educativa conforme destacado no estudo de Melo (2013).

Outro trabalho significativo na temática do sindicalismo docente e agenda política é o estudo realizado por Ferraz e Gindin (2014) que destacam o sindicalismo docente brasileiro no governo Lula, em especial o protagonismo sindical na constituição de políticas corporativas para o magistério público sobretudo a atuação da CNTE e seus sindicatos filiados na luta travada em redor da aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN).

Ao discutirmos a noção de campo político e a relação de poder tal como proposta por Bourdieu (2012), concluiremos que os sujeitos que operam no cenário político disputam o poder, concorrem pelo poder, isso porque o campo político é um campo de forças e de lutas, que visa à transformação da relação de forças. Ainda assim, o autor, destaca que todo campo político tende a organizar-se entre dois polos, progressistas e conservadores, esquerda e direita, entre outros.

Se a disputa pelo poder se revela em luta política, num campo político que opera em polos distintos, podemos entender que os sindicatos são elementos centrais dessa disputa, que operam aparelhados tanto em organizações como em partidos, utilizando-se deles para defesa e condução dos interesses da classe trabalhadora.

Essa representação de classe traduzida pelos sindicatos constitui-se em capital político dos trabalhadores, também denominado por Bourdieu (2012, p.188) de capital simbólico, poder simbólico, ou seja,

> O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma *fides*, uma *auctoritas*, que lhe confia pondo nele sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe. (BOURDIEU, 2012, p.188)

Nesse sentido, podemos dizer que a luta política, e no caso dessa pesquisa, a disputa pela agenda política, toma como elemento central, na produção das políticas educacionais, a relação entre sindicalismo docente e governo. Cabe destacar que o poder simbólico dos sindicatos, é portanto a capacidade de representação dos trabalhadores.

Essa disputa entre os campos políticos e de forças, como destaca Bourdieu (2012), é que é decisiva para a compreensão de como ocorre o processo de construção da agenda política e a negociação das pautas corporativas dos trabalhadores do serviço público com o governo.

DESENVOLVIMENTO:

Nesse trabalho, além dos conceitos básicos de política e agenda política já mencionados anteriormente, também destaca-se a necessidade de explorar a ideia do significado de ação sindical, o que pode ser explicado no desvelar da atuação do sindicato no tocante ao movimento das reivindicações e das negociações com os governos, ou seja, a disputa em torno da agenda política. Essa ação sindical implica o desenvolvimento de

estratégias sobre as demandas da categoria para que enfim ascendam à agenda política e ainda ao contexto da negociação.

Para Ferraz (2012), a ação sindical tem como princípio motor a melhoria futura da condição do trabalhador, porque se torna uma atividade específica da sociedade capitalista que tem o trabalho e o mercado como elementos fundamentais para a sua existência.

Dessa maneira, podemos dizer que a ação sindical pode se traduzir na ordenação das demandas tanto específicas e corporativas de uma determinada categoria, bem como a produção dos meios de pressão para que essas demandas ascendam à agenda política dos governos, quando é o caso do serviço público.

Ao pensar a construção da agenda política, tomam-se em conta as contribuições dadas por Muller e Surel (2002), esses autores analisam as políticas públicas a partir de três vertentes da noção de política, sendo:

1) a esfera da política (*polity*);
2) a atividade política (*polities*);
3) a ação pública (*policies*).

Nesse sentido, podemos dizer que esse trabalho vislumbra o desenrolar da segunda vertente, ou seja, o campo da atividade política, neste caso a construção da agenda política e a disputa entre sindicato e governo na negociação das demandas.

Muller e Surel (2002) destacam que ao analisar a inscrição de determinado objeto na agenda da política "um problema deve estar integrado de fato às formas e às lógicas de funcionamento do aparelho político-administrativo" (2002, p.66), assim entende-se que as ações sindicais se inscrevem na agenda política por adentrarem esses espaços que exigem decisão política.

O movimento de construção da agenda política considera, portanto, neste trabalho, a relação sindicato-governo, tendo como parâmetro dois governos distintos e, *a priori*, de projetos políticos diferentes entre os anos de 2003 e 2015.

A ação sindical se produz na construção das reivindicações da categoria e nas disputas travadas em torno delas demarcando mecanismos de pressão e luta, a fim de determinar uma agenda política, que se materializa a partir de negociações com o governo.

Para Bordieu (2012), a luta política, no caso deste trabalho, traduzida pela ação do sindicato, tem como fundamento as determinantes econômicas e sociais que são típicas da divisão do trabalho político, realizadas pelos agentes politicamente ativos, nesse caso os dirigentes sindicais, inseridos em campos de forças e campo de lutas.

A luta sindical está cravada no campo político, no qual a vida política encontra desigual instrumentos de reprodução do mundo social e por isso demanda lutas e pressões em torno do poder, no intuito de vislumbrar esforços que possam produzir maior igualdade social, inclusive os direitos dos trabalhadores, pois ainda de acordo com Bourdieu (2012), tudo que é politicamente pensável para uma determinada classe determina-se na relação entre os interesses que exprime essa classe e a capacidade de expressão de seus interesses.

Assim, podemos concluir que aí está o papel do sindicato, ou seja, expressar os interesses de uma classe, a partir de sua organização e ação sindical, de tal forma que podemos dizer ainda que o papel do sindicato está ancorado na luta de classes dada pelo jogo político entre governo e a fração de classe representada pelo sindicato, essa capacidade de organização política e sindical é que constitui o capital político do sindicato.

A participação no jogo político compõe, para Bourdieu (2012), a "vida política" vivenciada nas relações, nesse caso, na relação entre a luta das organizações políticas e a luta das classes, uma relação simbólica, em que se disputa o espaço ou a estrutura do campo político, a posição na política, isso é possível por conta do campo político organizar-se em dois polos distintos, o do "partido" do movimento, nesse caso o partido predominante na estrutura sindical, e o partido que detém o monopólio do Estado.

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FERRAZ, M. A.; Sindicalismo Docente no Brasil: elementos para uma análise. In: GOUVEIA, A. B. e FERRAZ, M. A.; **Educação e conflito:** luta sindical docente e novos desafios. Curitiba: Appris, 2012.

FERRAZ, M. A.; GINDIN J. Sindicalismo docente no governo Lula: desafios de protagonismo e fragmentação. In: OLIVEIRA, R. V.; BRIDI M. A.; FERRAZ, M. **O sindicalismo na era Lula**: paradoxos, perspectivas e olhares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

MELO, S. D. G. Trabalho docente e organização sindical em Minas Gerais. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 48, p. 93-110, abr/jun. 2013.

MULLER, P.; SUREL, Y. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

- XII –

ENSINO FUNDAMENTAL: TENSÕES ACERCA DO CORTE ETÁRIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Alzira Batalha Alcântara
- UNESA /UERJ - alzirabatalha@hotmail.com

Roseli de Aboim Costa
UNESA - oselimaritan@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Resolução nº 1/2010 (BRASIL, 2010) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu o corte etário para matrícula no ensino fundamental que não foi respeitado por todos os entes subnacionais. Tal realidade acarretou um conflito normativo entre a resolução do CNE e as legislações dos estados e municípios que desembocou no judiciário. Diante deste quadro, o presente trabalho investiga a judicialização da referida Resolução no âmbito da justiça estadual do estado do Rio de Janeiro. Consubstancia-se em pesquisa bibliográfica, análise documental e acesso ao sítio eletrônico do Tribunal de Justiça do estado do Rio de Janeiro (TJRJ). Conclui-se que o intenso uso da via judicial interfere nos sistemas de ensino, desconsidera os Conselhos de Educação evidenciando falta de diálogo entre os poderes institucionais.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1/2010: DISTINTAS LEITURAS

A Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (BRASIL, 2009) ampliou o ensino obrigatório para a faixa de 4 a 17 anos, mas não estabeleceu limite de idade (dia e mês), para iniciar o ensino fundamental. Apesar de a competência para legislar sobre direito educacional ser concorrente, isto é, todos os entes podem legislar, cabe à União disciplinar as normas gerais sobre o tema por determinação expressa do art. 24, §1º, da Constituição Federal (CF). No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), o artigo 8º prescreve que cabe à União a coordenação da política nacional de educação.

A regulamentação é realizada pelos Conselhos, por meio de pareceres, deliberações e resoluções. A LDBEN (BRASIL, 1996) estabeleceu a idade e coube ao CNE definir a data limite para ingresso na pré-escola e no fundamental. A Resolução CNE/CEB nº 1/2010 (BRASIL, 2010) prescreveu o corte etário em 31 de março para matrícula no fundamental, a partir de 6 anos. A partir dessa Resolução, municípios e estados deliberaram sobre a matéria em simetria às normas nacionais, mas outros elegeram datas distintas, tendo em vista autonomia para legislar. Essas diferentes interpretações acerca da Resolução têm impulsionado a judicialização. Para Oliveira (2015, p. 106), "foi visível o desordenamento causado pela interferência do Poder Judiciário em todos os sistemas de ensino do país".

No estado do Rio de Janeiro, a data de corte gerou controvérsias entre responsáveis de alunos, Secretarias de Educação, sindicatos, Ministério Público, Defensoria Pública e juízes. Diante desse imbróglio, a Representante Legal do Centro Educacional Marapendi consultou o CEE/RJ acerca da data de corte. Em resposta, foi emitido o Parecer CEE nº 062/2011 favorável à Lei Estadual nº 5.488/2009, que estabeleceu admissão de matrícula no primeiro ano do fundamental de alunos com seis anos completos ou a completar no decorrer do ano letivo, isto é, até a data de 31 de dezembro do ano em curso.

A exposição do voto do relator ilustra as idas e vindas da regulamentação do tema com a ampliação do ensino fundamental para nove anos. A primeira Deliberação - CEE/RJ nº 299/2006 - estabeleceu como data limite 30 de abril para matrícula no fundamental (RIO DE JANEIRO, 2006). Entretanto, a Deliberação CEE/RJ nº 308/2007 dispôs que as crianças deveriam completar seis anos até o primeiro dia do corrente ano letivo do calendário escolar e não mais 30 de abril (RIO DE JANEIRO, 2007).

Tais Deliberações geraram resistência e judicialização. No caso específico de Campos dos Goytacazes, uma decisão em Ação Civil Pública promovida pelo Ministério Público determinou que a matrícula dos alunos, para o ingresso no 1º ano do fundamental, seria efetivada independentemente da idade, bastando apresentar laudo técnico indicando capacidade. Entretanto, a Lei Estadual nº 5.488/09 dispensou o laudo técnico, permitindo a matrícula a toda criança que completasse seis anos até 31 de dezembro do ano em curso. Por se tratar de lei ordinária estadual, o CEE entendeu que essa lei passou a disciplinar o tema.

Muitos municípios não seguiram a legislação estadual, mas sim a Resolução CNE/CEB nº 01, dado que têm autonomia política. Tal possibilidade arrastou o tema novamente para o campo jurídico. Mais uma vez, Campos de Goytacazes teve o deferimento de liminar, e foi determinado que o município deveria observar a Lei Estadual nº 5.488/2009, isto é, a data de corte seria 31 de dezembro e não 31 de março, como indica o CNE. Diante

dessa decisão judicial, o Conselho Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes consultou o CEE, que emitiu novo Parecer, de nº. 070/2014, favorável à Lei Estadual nº 5.488/2009, indicando 31 de dezembro do ano em curso como data de corte.

O STF, em 2018, reiterou a data de 31 de março como limite, porém o CEE/RJ manteve a data de 31 de dezembro do ano em curso como corte conforme a Lei Estadual nº 5.488/2009. Ao pesquisar a jurisprudência no site do TJRJ, foram encontrados 23 acórdãos questionando o limite etário. Todos desconsideraram as Resoluções do CNE e as Resoluções dos CME. Desse modo, crianças com cinco anos de idade, cujos pais recorreram ao Judiciário, foram matriculadas durante o 1º ano do fundamental. Para o presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), as deliberações do CNE, ao restringir a idade para matricular crianças na pré-escola e no fundamental, reduziriam as matrículas provocando um problema econômico.

A idade de corte nas Resoluções não foi estabelecida aleatoriamente. Conforme o Conselho Federal de Psicologia, há ciclos de desenvolvimento que orientam a definição da data para a entrada na escola. Oliveira (2015, p. 152) observa que "ainda não há como mensurar os efeitos dessa matrícula antecipada na vida dessas crianças". No entanto, cita estudo, realizado com base nos resultados da Prova Brasil, que indica um rendimento de crianças abaixo de seis anos aquém das crianças que ingressaram na faixa etária indicada nas Resoluções.

CONCLUSÃO

A trajetória do limite etário serve para ilustrar como a intervenção do Judiciário nas políticas educacionais pode desorganizar os sistemas de ensino. Além disso, qualquer data de corte vai gerar contrariedade por aqueles que se sentirem prejudicados.

Tanto o Judiciário quanto o CEE/RJ aplicam o disposto na Lei Estadual nº 5.488/2009, ignorando as recomendações do CNE. Essa interpretação favorece a competição praticada pela rede privada em busca de matrículas e despreza o papel de distintos Conselhos evidenciando falta diálogo entre os poderes institucionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília 2009. Acrescenta § 3º ao Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, em 11 de novembro de 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 01/2010, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. *Diário Oficial* da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 15 de janeiro de 2010.

_____.TJRJ - Processo nº 2009/014.009941-0 - Comarca de Campos dos Goytacazes. Arquivado em definitivo - maço nº 1114, em 07/11/2013.

OLIVEIRA, S. M. P. de. *A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos*: percepção de pais, diretores e juízes. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação nº 299/2006*. Fixa normas para o funcionamento do Ensino Fundamental, tendo em vista a Lei nº 11.274/2006. Publicada no *Diário Oficial* do estado do Rio de Janeiro 06/10/2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação nº 308/2007*. Altera normas para o funcionamento do Ensino Fundamental, tendo em vista a Emenda Constitucional no 53, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação ao Art. 7º, Inciso XXV; Art. 23, Parágrafo único, Art. 30, Inciso VI e Art. 208, Inciso IV e a Lei Estadual no 5.039, de 12 de junho de 2007, e revoga a Deliberação CEE Nº 299/2006. Publicada no *Diário Oficial* do estado do Rio de Janeiro 06/01/2009.

_____Conselho Estadual de Educação. *Parecer n. 062/2011*. Responde consulta da Representante Legal do CEMP - Centro Educacional Marapendi, localizado no Município do Rio de Janeiro, a respeito da Resolução CNE nº 06/2010. Publicado no *Diário Oficial* do estado do Rio de Janeiro 05/12/2011.

_____Lei nº 5488/2009. Dispõe que terá direito à matrícula no 1° ano do ensino fundamental de nove anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. Publicado no *Diário Oficial* do estado do Rio de Janeiro 23/06/2009.

- XIII -

REVISITANDO A CORRIDA POR RESULTADOS NO IDEB EM MUNICÍPIOS CEARENSES

Ana Lídia Lopes do Carmo,
Universidade Estadual do Ceará,
lidia.lopes@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) anuncia a avaliação como mecanismo de organização da educação nacional e estabelece em seu Art. 9º, inciso VI, que a União incumbir-se-á de: "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 1996). Essa diretriz recebeu reforço da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e especificamente na meta 7 traça médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A avaliação educacional compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desde 1990, e serve ao objetivo de fomentar a qualidade da educação básica. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador nacional constituído por dados referentes à taxa de rendimento escolar (aprovação), com base no Censo Escolar, e das médias de desempenho em Português e Matemática nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Este trabalho é inspirado no projeto de pesquisa denominado: *Bons resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos*[10] desenvolvido por três universidades. A iniciativa fez parte do Observatório da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

[10] Criando em: dez/2008; duração: 2 anos; Governo Federal. Realizado a partir de 2009, por pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS).

Educacional Anísio Teixeira (Inep), contando com recursos financeiros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (capes).

Considerou-se esse conjunto de municípios com bom desempenho no Ideb dos anos iniciais, entre os anos de 2005 e 2007, com o objetivo de analisar o percurso histórico dos resultados obtidos após dez anos de aplicação da avaliação, se continuam ou não sendo satisfatórios buscando identificar os principais elementos que impulsionam a corrida por resultados nesses municípios.

A pesquisa se justifica por refletir sobre indicadores educacionais que fornecem dados que norteiam e subsidiam políticas públicas, além de auxiliar aos envolvidos mais diretamente com a gestão da escola para melhoria do ensino e para garantia do direito de aprender.

A seção a seguir apresenta o desenvolvimento, onde constam o referencial teórico e a análise dos dados coletados, seguido das considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

Algumas iniciativas e modelos de avaliação de sistemas educacionais vem surgindo, e em consequência disso uma "cultura de avaliação educacional está se consolidando, na ideia de accountability" (GATTI, 2009, p.15). A expressão *accountability* é de origem inglesa. Para Vieira (2008) esse termo: [...] se refere ao processo pelo qual os sujeitos informam e/ou exigem informação acerca do uso dos recursos financeiros, humanos, materiais, etc - para obtenção de um determinado objetivo. (p. 124)

A política de responsabilização na educação pode ser encarada como um dos mecanismos da gestão pública que busca resultados. Porém, estes devem estar aliados a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A metodologia aplicada na realização deste estudo adota o que tem sido denominado na literatura como modelo misto de pesquisa (*mixed model research*), ao procurar integrar procedimentos quantitativos e qualitativos (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2003). São utilizadas fontes diversas em particular aquelas da base de dados do Inep.

Por se tratar de um recorte de um projeto desenvolvido em 2009, a estratégia adotada para a seleção da amostra, no estado do Ceará, levou em conta o Ideb dos anos inicias, de 2005 e 2007, dois primeiros anos de aplicação da avaliação. A amostra compreende os cinco municípios com maior variação no Ideb entre os anos de 2005 e 2007 - Boa Viagem,

General Sampaio, Martinópole, Aratuba e Ipú - e os cinco com melhores resultados no Ideb em 2007 - Mucambo, Sobral, Catunda, Jijoca de Jericoacoara e São Gonçalo do Amarante.

A tabela 1 demonstra os resultados obtidos pelos dez municípios ao logo das sete avaliações realizadas. Estão em cinza os resultados que atingiram a meta projetada pelo MEC e com asterisco aqueles que decresceram de um ano para o outro. Onde não há nota é devido a não participação ou ao não atendimento aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Tabela 1: IDEB e Projeções por Município

Município	IDEB Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Aratuba	3,2	4,1	3,9*	5,1	5,4	6,1	5,9*	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
Boa Viagem	2,4	3,8	4,1	4,4	4,5	5,2	5,6	2,5	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8
Catunda	3,5	4,4	4,0*	4,2	4,8	6,4	8,2	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,8
General Sampaio	2,4	3,6	3,9	-	4,4	5,6	5,7	2,5	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8
Ipu	2,2	3,1	4,0	4,5	4,1*	4,8	6,6	2,3	2,6	3,0	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5
Jijoca de Jericoacoara	3,7	4,4	4,9	6,9	7,2	7,6	8,2	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9
Martinópole	3,0	4,0	4,4	5,3	6,4	6,5	7,3	3,0	3,4	3,8	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
Mucambo	3,5	4,5	4,9	7,5	6,2*	6,1*	6,8	3,5	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4	5,7
São Gonçalo do Amarante	3,8	4,5	4,7	5,1	4,9*	6,1	6,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Sobral	4,0	4,9	6,6	7,3	7,8	8,8	9,1	4,0	4,4	4,8	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1

Fonte: Inep

A partir da série histórica do Ideb observamos que 50% dos municípios selecionados (Aratuba, Catunda, Ipu, Mucambo e São Gonçalo) obtiveram defasagem de um ano para o outro, ocasionando a interrupção do crescimento contínuo. Em Aratuba e Mucambo esse fato ocorreu por duas vezes, em 2009 e 2017, e em 2013 e 2015, respectivamente.

Nos anos posteriores à 2007, as redes mantiveram bons rendimentos no indicador quanto ao alcance das metas propostas pelo MEC, com exceção de Catunda em

2011; esclarecendo que General Sampaio não participou da avaliação dos anos inicias neste mesmo ano.

A princípio os dez municípios foram classificados em dois grupos: maior variação e maior Ideb. Obedecendo ao mesmo agrupamento, foram atualizados os resultados dos anos subseqüentes, dessa forma chegamos à situação presente de cada um deles, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Classificação anterior e atual dos municípios

Classificação anterior	Município	Classificação atual
Maiores variações no IDEB de 2005 para 2007	Aratuba	113º lugar na variação de 2005 a 2017
	Boa Viagem	28º lugar na variação de 2005 a 2017
	General Sampaio	21º lugar na variação de 2005 a 2017
	Martinópole	17º lugar na variação de 2005 a 2017
	Mucambo	94º lugar na variação de 2005 a 2017
Melhores resultados no IDEB em 2007	Catunda	5º lugar no IDEB em 2017
	Ipu	48º lugar no IDEB em 2017
	Jijoca de Jericoacoara	6º lugar no IDEB em 2017
	São Gonçalo do Amarante	50º lugar no IDEB em 2017
	Sobral	1º lugar no IDEB em 2017

Elaboração própria

Observa-se que embora os municípios tenham atingido as metas projetadas pelo MEC, não estão conseguindo manter-se em crescimento contínuo. No grupo de maior variação nenhum conseguiu permanecer entre os dez melhores, considerando a primeira e a ultima avaliação. Quanto aos de melhor resultado no ultimo monitoramento, encontramos um cenário mais favorável, três redes conservaram-se entre os dez primeiros do ranking em 2017, Sobral (1º), Catunda (5º) e Jijoca de Jericoacoara (6º).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, revisitar os dados da pesquisa realizada em 2009 permitiu perceber que os municípios de Sobral e Jijoca de Jericoacoara vêm se destacando na "corrida por

resultados" educacionais, pois além de permanecerem entre os dez melhores resultados do estado, em 2017, conseguiram manter-se em crescimento contínuo ao logo dos anos de avaliação. Sabe-se que o primeiro possui sistema próprio de avaliação, e seu resultado está associado à política de continuidade adotada pela gestão municipal e ao comprometimento dos atores escolares. Tais iniciativas podem inspirar outras redes para que, de acordo com sua realidade, planejem suas ações na perspectiva da obtenção de melhor desempenho, visando à melhoria da qualidade da educação em suas localidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 05 fev. 2019.

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>.
Acesso em 05 fev. 2019.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Sísifo. Revista de ciências da educação. n. 9. 2009. Maio/Ago. p. 7-18.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. B. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches.** 2 ed. Boston, Allyn & Bacon, 2003.

PROJETO: **BONS RESULTADOS NO IDEB: Estudo exploratório de fatores explicativos**. Universidade Estadual do Ceará; Universidade Federal da Grande Dourados; Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

VIEIRA, S. L. **Educação básica: política e gestão da escola** / Sofia Lerche Vieira. – Fortaleza: Liber Livro, 2008. 200 p. – (Coleção Formar).

- XIV -

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E POBREZA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AFRÂNIO – PE

Ana Lúcia Borba de Arruda –
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
anaborba@hotmail.com

Karla Reis Gouveia –
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
karlareisgouveia4@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em tempos difíceis, ou, para melhor dizer, tempos sombrios, no que tange à conjuntura nacional sociopolítico-econômica brasileira, de perdas de direitos conquistados pela classe trabalhadora - com destaque para os educacionais, e de retrocessos sociais, com relação à negação de direitos, conforme aponta o último estudo divulgado na primeira quinzena de agosto de 2018 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018), com base na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) 2015, em que 6 em cada 10 crianças e adolescentes vivem na pobreza no Brasil, cabe-nos a tarefa de investigar e analisar, como os entes federados têm respondido a esse quadro de desigualdade socioeconômica.

O presente texto é resultante da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, cadastrado no CNPq e sediado na UFPE/PPGE. Nesse estudo, delimitamos o âmbito Municipal, focalizando, especificamente, o seguinte problema de pesquisa: como as políticas municipais de educação de cidades do interior do estado de Pernambuco têm rebatimento na mudança dos processos de exclusão social e/ou escolar que tem levado ao aumento da pobreza e das desigualdades sociais?

Nessa etapa da investigação, o nosso *objetivo* foi o de analisar o Plano Municipal de Educação de Afrânio/PE[11], buscando identificar possíveis relações entre as diretrizes, metas e estratégias previstas e o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social nesta municipalidade.

Nosso referencial para a coleta e análise dos dados teve como norte as prioridades que constam no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e que deveriam ser implementadas por meio de políticas intergovernamentais

> (...) quanto à elevação da escolaridade da população, à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública, e à democratização da gestão da educação pública (...) (ANDRADE e ARRUDA, 2017, p. 44)

Para análise dos dados da pesquisa, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008). Elegemos as seguintes categorias centrais: Educação, Pobreza, Desigualdades Sociais e Fracasso Escolar. Identificamos, na primeira etapa da análise, por meio de leitura flutuante, subcategorias que estavam imbricadas a essas. Passamos à segunda etapa da análise de conteúdo, quantificando as unidades de registro (categorias e subcategorias), conforme abordaremos mais adiante. Por fim, realizamos a análise temática propriamente dita – terceira etapa da análise de conteúdo.

RELAÇÃO EDUCAÇÃO E POBREZA (REP): EMBASAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO EMPÍRICA

Pode-se reconhecer que a produção acadêmica das duas últimas décadas tem buscado responder ao crescente interesse por compreender, cientificamente, o processo de proposição, implementação e avaliação de políticas públicas formalmente concebidas com a incumbência de reverter o histórico quadro de desigualdade social e de negação de direitos fundamentais aos cidadãos que mais precisam (GARCIA et. al, 2017). Mesmo assim, é importante esclarecer que "a associação entre educação e pobreza não é imediata, direta e a pesquisa educacional não possui um referencial conceitual próprio para interpretar a REP" (YANNOULAS, 2013, p. 38).

[11] Município que está localizado na mesorregião São Francisco e na Microrregião Petrolina, no extremo oeste do estado de Pernambuco.

Consideramos pertinente a proposição de três dimensões, sistematizadas didaticamente por Yannoulas (2013), para a análise da REP, são elas: I - *Com relação à Situação de Pobreza* (como chegam os alunos à escola?); II - *Com relação ao Sistema Escolar* (como transitam os alunos na escola?); III - *Com relação ao Mercado de Trabalho* (como saem os alunos da escola?).

Com relação ao primeiro enfoque, *Situação de Pobreza*, a autora afirma que as situações podem ser analisadas pelas articulações entre as políticas educacionais e as políticas de assistência social. Em nosso estudo, elegemos duas categorias centrais identificadas no conjunto dos dados coletados. A primeira é "Pobreza", mencionada apenas uma vez no PME. A segunda é "Transferência de Renda" esta referida cinco vezes no texto da política em foco. Para este primeiro enfoque, sistematizamos as seguintes subcategorias: Programas, inscrito de forma genérica, que recebeu o maior número de menções ao longo do texto: trinta e nove vezes, seguida da subcategoria "Assistência social", referido dezoito vezes; além de "Assistência social, saúde e proteção", como seis menções, e da subcategoria "Programas de transferência de renda" realçada três vezes. Cabe destacar que as subcategorias "Assistência educacional", "Política de Compensação", "Política de Inclusão" e "Proteção Social" não foram mencionadas sequer uma vez no conjunto do PME analisado.

Quanto ao segundo enfoque, *Sistema de Ensino*, Yannoulas (2013) a relaciona às *situações de fracasso, exclusão e desigualdade social*. Para esse enfoque, delimitamos as categorias centrais: exclusão social e desigualdade social. A primeira foi mencionada apenas uma vez e a segunda não recebeu atenção ao longo do texto. Focalizamos as seguintes subcategorias e respectivas quantidades de menções no PME: Acesso (quarenta e seis), Qualidade (quarenta e sete), Aprendizagem (vinte e sete), Permanência (vinte e um), Acesso e permanência (duas), Inclusão (nove), Diversidade (oito), Evasão (quatro), Abandono escolar (três), "Fracasso escolar", "Inclusão social", "Qualidade de ensino" e "Classes Sociais menos favorecidas" (um vez cada). As subcategorias "Reprovação" e "Emancipação" não foram mencionadas.

E por fim, o terceiro enfoque, *Mercado de Trabalho*, está relacionado ao quanto a escola pode possibilitar o acesso a essa finalidade da educação, conforme estabelece o Art. 22 da LDB/1996. Para este enfoque, estabelecemos duas categorias centrais: Mercado de Trabalho, mencionada três vezes no documento analisado, e Empregabilidade, que não recebeu menção no texto. Já as subcategorias foram assim sistematizadas: Emprego, citada cinco vezes, Inserção, com duas menções, bem como formar para o trabalho e Ascensão social, estas sem qualquer menção no documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do referencial teórico, bem como dos dados empíricos analisados, é possível considerar que a REP que se infere do PME analisado, por um lado, foi estabelecida, considerando que importantes categorias e subcategorias semanticamente vinculadas à luta pelo fim da pobreza e da extrema pobreza foram incorporadas na principal política educacional do Município que recebeu a pesquisa. Não obstante esse avanço, no sentido de tratar a garantia do direito à educação intrinsecamente articulado com o conjunto de outros direitos igualmente relevantes, percebe-se ainda a necessidade de maior atenção a temas, como fracasso escolar, inclusão social, qualidade de ensino e classes sociais menos favorecidas, uma vez que, por meio destes, pretende-se tanto evidenciar o quadro-síntese da situação de pobreza que os alunos chegam à escola, quanto indicar quais caminhos a Política Educacional deve trilhar no sentido de corroborar alternativas para a superação de realidade.

Para tanto, faz-se imprescindível, não apenas reconhecer a pertinência, mas incorporar textualmente ao PME temas como Política de Compensação, Política de Inclusão e Proteção Social, que ainda não constitui compromissos assumidos no planejamento educacional do Município, apesar de constituir narrativa frequente do discurso que circula no meio político-partidário, sobretudo quando este é referente a contextos empobrecidos economicamente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Francisco da Silva; ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. **Relação entre Educação e Pobreza no Brasil: algumas notas**. In: GARCIA, Adir Valdemar ... [et al.] (Organizadores). Reflexões sobre a pobreza [Recurso eletrônico on-line]: educação e assistência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. 295 p. (Educação, Pobreza e Desigualdade Social; v.2).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 19. Ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

GARCIA, Aldir Valdemar, et al**. Reflexões sobre a pobreza** [Recurso eletrônico on-line]: educação e assistência / Adir Valdemar Garcia ... [et al.] (Organizadores). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. 295 p. – (Educação, Pobreza e Desigualdade Social; v.2).

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Literatura recente sobre uma antiga problemática**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada (Coord.) — Brasília: Liber Livro, 2013.

- XV -

CONSELHOS ESCOLARES EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO CATARINENSES

Ana Paula da Motta – Unoesc
anapauladamotta@gmail.com

INTRODUÇÃO

O conselho escolar é um órgão colegiado, instituído pelos sistemas de ensino e que tem base legal na LDB de 1996, conforme artigo 14, inciso II (BRASIL, 1996), cuja finalidade e atribuições diferenciam-no dos demais conselhos setoriais e de gestão pública, instituídos no país com maior vigor a partir da Constituição Federal de 1988.

Atenta a essa realidade, a base normativa dos sistemas de ensino de seis municípios amostrados do estado de Santa Catarina e os documentos relativos à gestão educacional, inclusive documentos relativos aos conselhos escolares dos referidos sistemas de ensino, foram submetidos ao exame analítico a fim de que fosse traçada uma caracterização da participação e da atuação política nesses conselhos, com atenção aos aspectos relacionados à socialização do poder decisório.

OS CONSELHOS ESCOLARES NO PLANO FORMAL-INSTITUCIONAL DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE SANTA CATARINA

No plano formal-institucional dos municípios amostrados, tomei por referência os seguintes documentos: leis orgânicas municipais; leis dos sistemas municipais de ensino; e leis dos atuais planos municipais de educação. Já no âmbito das escolas, focalizei os regimentos internos dos conselhos escolares. Essa opção decorre da utilização de documentos relevantes que tratam ou, ao menos deveriam tratar, do princípio constitucional da gestão democrática da escola pública e da implementação de espaços e mecanismos de participação na gestão escolar e educacional.

Com base nas descrições resultantes do exame dos documentos dos municípios e escolas amostrados, no Quadro 1 são sistematizados os elementos relativos a características da participação e do poder decisório identificados no plano formal-institucional.

Quadro 1.A – Síntese das disposições legais relacionadas aos conselhos escolares das escolas dos municípios amostrados

Município	Base legal	Conselho escolar			
		Referência	**Campo de atuação**	**Composição**	**Funções**
A	Lei Orgânica	Implícita	Assuntos referentes à gestão institucional e aos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro da escola.	Diretor (membro nato e presidente) e representantes dos professores, especialistas em assuntos educacionais, alunos, pais, funcionários e sociedade civil, (quando solicitarem assento).	Consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico
	Lei do sistema municipal de ensino	Explícita			
	Lei do plano municipal de educação	Explícita			
	Regimento do conselho escolar da Escola A				
B	Lei Orgânica	Implícita	Organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar.	Diretor da escola (membro nato) e representantes dos profissionais da educação, funcionários, pais e alunos (neste último caso, representados pelos pais ou responsáveis legais).	Consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico
	Lei do sistema municipal de ensino	Explícita			
	Lei do plano municipal de educação	Explícita			
	Regimento do conselho escolar da Escola B				

Fonte: Elaborado pela autora com base na legislação dos municípios pesquisados (2018).

Quadro 1.B – Síntese das disposições legais relacionadas aos conselhos escolares das escolas dos municípios amostrados

Município	Base legal	Conselho escolar			
		Referência	**Campo de atuação**	**Composição**	**Funções**
C	Lei Orgânica	Implícita	Questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras no âmbito escolar, na perspectiva dos princípios da gestão democrática.	Gestor da instituição (membro nato) e representantes de pais ou responsáveis legais, alunos, profissionais da educação e demais servidores.	Consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico
	Lei do sistema municipal de ensino	Explícita			
	Lei do plano municipal de educação	Explícita			
	Regimento do conselho escolar da Escola C				
D	Lei Orgânica	Implícita	Órgão máximo ao nível da escola, nos limites da legislação em vigor.	Coordenador da escola (membro nato) e pelos representantes dos professores, pais ou responsáveis, alunos maiores de 8 anos e demais servidores da escola.	Consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico
	Lei do sistema municipal de ensino	Explícita			
	Lei do plano municipal de educação	Explícita			
	Regimento do conselho escolar da Escola D				

Fonte: Elaborado pela autora com base na legislação dos municípios pesquisados (2018).

Quadro 1.C – Síntese das disposições legais relacionadas aos conselhos escolares das escolas dos municípios amostrados

Município	Base legal	Conselho escolar			
		Referência	**Campo de atuação**	**Composição**	**Funções**
E	Lei Orgânica	Implícita	Gestão enquanto espaço de informação, formação e organização, promovendo a integração do poder público, comunidade, escola e família.	Diretor da escola (membro nato) e pelos representantes do corpo docente, corpo administrativo, funcionários, pais ou responsáveis, comunidade (bairro) e alunos maiores.	Consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico
	Lei do sistema municipal de ensino	Explícita			
	Lei do plano municipal de educação	Explícita			
	Regimento do conselho escolar da Escola E				
F	Lei Orgânica	Nada consta	Objetivos institucionais da escola e modos operacionais para o seu funcionamento, organização e relacionamento com a comunidade.	Diretor da escola (membro nato) e representantes dos segmentos do magistério, alunos, pais ou responsáveis, servidores e comunidade (presidente da APP ou pessoa indicada por ele).	Consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora com base na legislação dos municípios pesquisados (2018).

Da sistematização dos dados relativos ao plano formal-institucional dos municípios e escolas/conselhos amostrados, é possível alcançar algumas inferências em relação à atuação política dos conselhos escolares. A primeira delas é que, em geral, quanto às leis orgânicas dos municípios, embora não haja referência explícita aos conselhos escolares (e seria pouco provável que ocorresse, haja vista tratar-se da maior lei municipal), dispositivos que tratam da gestão administrativa ou educacional são indicativos da valorização da participação da

comunidade ou da sociedade civil nos assuntos públicos, o que, a meu ver, inclui o conselho escolar como uma das vias possíveis.

Quanto às leis dos sistemas de ensino e do plano municipal de educação, constato que os documentos tocam na figura dos conselhos, referindo-o como um dos mecanismos de participação das comunidades escolar e local na gestão democrática do ensino público, exceto no caso do Município F[12]. No entanto, são raros os detalhamentos acerca desse colegiado, como em relação à finalidades, composição e atribuições, o que fica circunscrito aos regimentos internos de cada conselho, de onde é possível extrair esses aspectos.

De posse dos regimentos, foi possível ter um panorama de como o conselho escolar deve funcionar, desde a sua principal função, como instrumento de democratização da gestão, até as atribuições que lhe são conferidas, sua composição e representação pelos diferentes segmentos escolares. De acordo com os dados constantes do Quadro 1, é possível identificar algumas similitudes entre os colegiados das escolas quanto à organização e às finalidades, de modo que o tom da participação política firmado nos documentos é igualmente semelhante.

CONCLUSÕES

Os dados colhidos permitem-nos constatar que, no domínio das funções deliberativa e consultiva, quanto aos aspectos pedagógico e administrativo, os conselhos escolares, em sua maioria, tendem a concentrar sua atuação na articulação, elaboração, análise, definição, aprovação e acompanhamento do cumprimento das diretrizes, prioridades, metas e planejamento das instituições escolares, bem como no encaminhamento de sugestões para discussão e deliberação que possam contribuir com o processo ensino-aprendizagem. No que concerne à função mobilizadora, a atuação do conjunto dos colegiados amostrados se mostra mais restrita aos âmbitos pedagógico e administrativo, reforçando a evidência de que o domínio financeiro constitui campo de atuação primeira da Associação de Pais e Professores, que diretamente trata do recebimento, aplicação e prestação de contas dos recursos recebidos pelas escolas, sendo essa entidade constituída como unidade executora com tal finalidade.

Os resultados alcançados nos levam a perceber que o conjunto de elementos normativos aqui levantado oferece um referencial que permite lançar algum grau de

[12]Somente na lei do sistema de ensino está implícita a ideia de participação do colegiado na democratização da gestão da escola.

preocupação quanto às condições de os conselheiros efetivamente protagonizarem ações politicamente comprometidas com a democratização da gestão escolar. Isso porque essas condições têm relação com a participação ativa, crítica e consciente dos sujeitos sociais, em suas lidas nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro da escola, quando do desempenho das suas funções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

- XVI -

A PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA "TOCANTINS" E O MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB)

Ana Rosa Pinheiro da Silva
Universidade Federal do Pará
arosa.tuc@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escola pública enquanto espaço social denota a participação da comunidade, essa dinâmica nos remete à atuação dos movimentos sociais.

Esta investigação, que se encontra em andamento, tem como objetivo expor o processo de criação de uma escola em região ribeirinha, de Tucuruí-PA, e sua relação com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) descrevendo os elementos e os desdobramentos que a compõe nos processos de gestão e nos processos pedagógicos, pois a escola é considerada uma "instituição social" (PARO, 1996, p. 331). Nessa perspectiva questiona-se: Como se deu a participação do MAB no processo de implementação da escola "Tocantins"? Como ela se expressou ao longo dos anos? Qual a presença desse movimento na atualidade nos processos de gestão e pedagógicos desse estabelecimento de ensino?

METODOLOGIA

Os dados serão levantados a partir de uma realidade dinâmica, deste modo a pesquisa será abordada na perspectiva qualitativa, pois ela possui atributos que permitem ao pesquisador "compreender a conduta humana do próprio ponto de referência de quem atua" (ESTEBAN, 2010, p. 38). Busca-se entender o fenômeno no lugar mesmo em que se manifesta, por isso esta pesquisa é predominantemente de campo com levantamento documental. Os resultados serão apresentados à luz da análise de conteúdo, segundo Franco (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escolha do MAB local se deu principalmente em razão dele se constituir movimento orgânico assentado nos eixos de luta do MAB nacional e por se localizar em região amazônica, de grande importância e visibilidade internacional. O movimento possui experiência com projetos educativos e histórico de resistência frente à situação de alijamento vivida por seus integrantes, pois ele emerge de sujeitos coletivos "oriundos de vidas inundadas" (CORRÊA, 2007, p. 22).

Esses sujeitos passaram por um processo de "desterritorialização[13] [...] vinculado, dialeticamente, ao movimento de territorialização do capital" afetando as relações sociais e acarretando quebra de vínculo com suas raízes históricas e culturais cultivadas ao longo da vida, pois "o grande capital, ao se territorializar para a Amazônia por meio de mega-projetos [...] faz-se nesse movimento" (CORRÊA, 2007, p. 23-62).

Neste sentido, segundo Trindade (2005), o MAB tem intensificado suas lutas, abrangendo pautas, inclusive relacionadas à educação, por exemplo: por uma educação que valorize a vida, a história, a cultura, a identidade e o trabalho campesino; por uma gestão democrática; por projetos de alfabetização de jovens e adultos e escolas nas comunidades atingidas.

A pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola na região do lago cujo Projeto Político Pedagógico (PPP) expõe, por exemplo, o campo como "um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos que ali vivem [...] com as realizações da sociedade humana do conhecimento científico [...] e da cidadania" de forma que "a educação básica e sua oferta para a população rural [...] deveria ser implantada mediante a implementação das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região" (SEMEC, 2013, p. 2), temática que requer estudo mais aprofundado, com levantamento empírico, para constatar (ou não) sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a relação escola e movimentos sociais é fundamental no processo de construção de saberes que permitem aos sujeitos a capacidade de participação e tomada de decisões relacionadas, sobretudo, às políticas públicas na e para a escola.

[13] Exclusão e perda de terra, da identidade cultural e histórica, visto que o modo de vida e produção dessas pessoas está vinculado ao campo.

Entretanto, participar e intervir nessas questões constitui-se tarefa complexa, pois o maior desafio consiste em reformular o próprio papel do Estado e da escola, pois implica uma participação mais efetiva da sociedade e dos sujeitos que integram os movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **Educação popular do campo e desenvolvimento territorial rural na Amazônia: uma leitura a partir da pedagogia do movimento dos atingidos por barragem**. 2007. 353 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e traduções.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4. ed. Liber livro, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. – São Paulo: Xamã, 1996.

SEMEC, Secretaria Municipal de Educação – Tucuruí-PA. **Projeto Político de Educação para o Campo (Escolas da Zona Rural)**. 2013

TRINDADE, Gestine Cássia et. al. [org.]. **Movimento dos atingidos por barragens: a educação no movimento dos atingidos por barragens.** Tramandaí: Ísis, 2005.

- XVII -

A GESTÃO ORÇAMENTÁRIA DAS ESCOLAS ASSISTENCIAIS DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA

André Gomes da Conceição
Colégio Brigadeiro Newton Braga
Comando da Aeronáutica - Ministério da Defesa
andregomesdaconceicao@gmail.com

As Escolas Assistenciais da Força Aérea Brasileira (FAB) são escolas de Educação Básica. Atualmente, essas escolas são três: o Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB), localizado no município do Rio de Janeiro/RJ e fundado em 1960; a Escola Caminho das Estrelas (ECE), localizada no Município de Alcântara/MA e fundada em 1987 e; a Escola Tenente Rêgo Barros, localizada no município de Belém/PA, fundada em 1947.

Essas escolas pertencem ao Sistema de Ensino da Aeronáutica (SISTENS) (BRASIL, 2011), nunca tiveram dotação orçamentária exclusiva, nem Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) até o ano de 2018 e tampouco acompanharam o artigo 15º. da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, onde se lê que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (BRASIL, 1996).

Porém, se existem tais escolas públicas, obviamente existe um Fundo Público (OLIVEIRA, 1998) que mantém essas instituições. Dessa forma, identificar as origens e as regras sobre a utilização desses recursos públicos se tornou um desafio para os trabalhadores docentes destas escolas, uma vez que gestão e docência são atividades inseparáveis quando se quer promover uma educação emancipatória.

Em pesquisa stricto sensu, se verificou que o Comando da Aeronáutica (COMAER), por meio da Diretoria de Ensino (DIRENS) – Órgão localizado em Brasília/DF e responsável pela elaboração do orçamento das escolas - ao ser instado a comentar sobre o modelo de gestão orçamentária, se recusou a responder ao contato formal realizado por meio do Centro de Comunicação Social da Aeronáutica (CECOMSAER). Esta recusa em se

debater o tema poderia significar, por exemplo, uma forma de defesa da manutenção do atual modelo de gestão orçamentária das Escolas Assistenciais da FAB (EAF).

A Controladoria-Geral da União (CGU), também provocada a colaborar com a divulgação das informações orçamentárias das EAF, direito do cidadão previsto pela lei que regula o acesso à informação, Lei 12.537 (BRASIL, 2011) e pela Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000), chegou a utilizar como argumento para justificar o não acesso à informação a Súmula nº 6 de 2015 da Comissão Mista de Reavaliação de Informações (CMRI) do Governo Federal na qual se lê:

> A declaração de inexistência de informação objeto de solicitação constitui resposta de natureza satisfativa; caso a instância recursal verifique a existência da informação ou a possibilidade de sua recuperação ou reconstituição, deverá solicitar a recuperação e a consolidação da informação ou reconstituição dos autos objeto de solicitação, sem prejuízo de eventuais medidas de apuração de responsabilidade no âmbito do órgão ou da entidade em que tenha se verificado sua eliminação irregular ou seu descaminho (BRASIL, 2015).

Assim, segundo a CGU, quando o Estado informa ao cidadão não ter informação a dar, este fato representa uma informação per si. E, por ser informação de ordem satisfativa, cabe ao cidadão se resignar com esta resposta, unilateralmente.

Os docentes das (EAF), por sua vez, afirmam que o modelo de gestão orçamentária interfere qualitativamente no seu trabalho, de maneira que esta gestão impede a plena realização das atividades que os trabalhadores acreditam serem as mais eficientes (CONCEIÇÃO, 2018, p. 120), pois os docentes não têm acesso às informações orçamentárias de suas escolas, permitindo caracterizar a gestão orçamentária das EAF como estranha para este segmento que compõe a comunidade escolar (CONCEIÇÃO, 2018, p. 104).

Sendo o trabalho antecedido por uma teleologia e, uma vez que o fim regula e domina os meios (LUKÁCS, 2013), qual seria o conhecimento real dos professores dessas escolas a respeito das condições materiais para aquisição dos meios de trabalho fundamentais à realização do seu trabalho, de acordo com aquilo que foi planejado?

Destarte, em não havendo consciência das condições materiais que permitiriam alcançar os objetivos do seu trabalho, os professores dessas escolas se encontram em clara situação de aprofundamento do estranhamento em relação ao objeto orçamento de suas escolas e, desse modo, têm comprometidos os seus pores teleológicos (LUKÁCS, 2013).

Está colocado, então, nas escolas assistenciais da FAB, o aprofundamento do trabalho estranhado [que] inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência (MARX, 2010, p. 84), de maneira que esse meio para a sua existência que os trabalhadores docentes dessas escolas buscam acaba por se resumir ao salário pago em troca de uma atividade docente alienada e castrada na sua possibilidade (dýnamis) (LUKÁCS, 2013, p. 51)

Desse modo, nem mesmo a contemplação das disponibilidades orçamentárias faz parte da realidade docente nas EAF. Menos ainda existe a possibilidade para se planejar e realizar o trabalho docente considerando os objetivos dos professores dessas escolas quando não se permite a esses trabalhadores interferirem na gestão de tais instituições.

Assim, estando a gestão orçamentária das escolas sob o controle de um segmento de classe que opera fora das escolas, se permite corroborar o que Francisco de Oliveira diz:

> a classe cuja "propriedade" reside na gestão da articulação entre o público e o privado; seus interesses não têm correspondência com os das outras classes sociais, mas nem por isso deixam de ser reais. O processo de constituição da esfera pública especificou essas funções de forma ainda mais radical: para operar a articulação entre o público e o privado, foi necessária a constituição de um grupo social especial, que se converte em classe exatamente sem interesse dos tipos que caracterizam as classes sociais clássicas, o proletariado e a burguesia (OLIVEIRA, 1998, p. 42).

Em outras palavras, os trabalhadores docentes lotados nas EAF não têm acesso a quaisquer informações a respeito da gestão orçamentária das suas instituições e, dessa maneira, gestão e docência estão separadas nessas escolas de modo que estão negados aos professores os conhecimentos das potencialidades do seu trabalho quando se considera a necessidade de aquisição de meios de trabalho, incrementando o estranhamento do trabalho, uma vez que:

> a relação do homem consigo mesmo lhe é primeiramente objetiva, efetiva, pela sua relação com o outro homem. Se ele se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, com o seu trabalho objetivado, enquanto objeto estranho, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona com ele de forma tal que um outro homem estranho (fremd) a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com a sua própria atividade como uma [atividade] não livre, então ele se relaciona com ela como atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem (MARX, 2010, p. 86-87).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de de zembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 20 dez 1996. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 junho 2018.

BRASIL. Lei nº 12.464, de 4 de agosto de 2011. Dispõe sobre o ensino na Aeronáutica; e revoga o Decreto-Lei no 8.437, de 24 de dezembro de 1945, e as Leis nos 1.601, de 12 de maio de 1952, e 7.549, de 11 de dezembro de 1986, Brasília, 4 ago 2011. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12464.htm>. Acesso em: 27 junho 2018.

BRASIL. Regimento Interno das Escolas Assistenciais. Boletim do Comando da Aeronáutica nº 197 , Brasília, 12 novembro 2018.

CONCEIÇÃO, A. G. D. O estranho vulgar: a gestão orçamentária das escolas asisitenciais da Força Aérea Brasileira. Rio de Janeiro: UERJ - Dissertação de Mestrado, 2018.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social II. Tradução de Ivo Tonet, Ronaldo Velmi Fortes Nélio Schineider. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponivel em: <https://gpect.files.wordpress.com/2016/12/ff130318ae9d9b74571de73bdc7d1509.pdf>.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, F. D. Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

- XVIII -

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PROEJA: AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO IFSP

Andréa dos Santos Lopes
FFCLRP/USP
andrea_lopes@usp.br

Teise de Oliveira Guaranha Garcia
FFCLRP/USP
teise@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho sistematiza e discute resultados parciais de pesquisa que tem por objetivo analisar a consecução de políticas de garantia de acesso e permanência no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP[14].

Os objetivos da educação nacional prescritos pela constituição brasileira asseguram, em tese, como parte do direito universal à educação, o desenvolvimento da personalidade humana, a formação para a vivência cidadã e a qualificação para o mundo do trabalho (CF/88, art.205). Carlos Jamil Cury (2002) **a**firma que a Educação além de ser um direito, é também um dever na formação cidadã e para a inserção no mundo do trabalho. (CURY, 2002, p.246)

Destacam-se neste trabalho, resultados iniciais obtidos por meio de consulta ao Banco de Dados do IFSP que se configura como campo empírico da pesquisa. As

[14] A pesquisa ora em desenvolvimento se configura como estudo de caso no qual a visão de profissionais da gestão, estudantes e docentes é privilegiada, juntamente com análise documental.

informações indicam que a proposição de medidas com vistas a assegurar a permanência do estudante convivem com altos percentuais de reprovação, abandono e evasão.

PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: MEDIDAS COM VISTAS A ASSEGURAR O ACESSO E PERMANÊNCIA

Para se assegurar a continuidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ano de 2005 estabeleceu-se através do Decreto nº 5478 de 24/06/2005, o *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos,* que permitia somente que a Rede Federal ofertasse tal modalidade.

No ano de 2006, o referido decreto foi revogado e, em seu lugar foi promulgado novo Decreto (Decreto no.5840, 2006), alterando a nomenclatura do programa[15]. Em seu artigo 2º estabeleceu que no mínimo 10% do total de vagas nos IFs deveriam ser destinadas ao PROEJA (BRASIL, 2006). O decreto ainda possibilitou a oferta do PROEJA por sistemas estaduais e municipais de ensino, além de instituições privadas de serviço social, como aquelas vinculadas ao chamado "Sistema S" (BRASIL, 2006, art.3).

Para se garantir a permanência dos estudantes, destaca-se a Política de Assistência Estudantil – PAE, de acordo com Resolução nº41/2015 (BRASIL, 2015), que prevê auxílio financeiro mensal em ¼ do salário mínimo vigente, ao longo do curso para todos os alunos matriculados no PROEJA.

ACESSO E PERMANÊNCIA NO PROEJA EM UM IFSP: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA, REPROVAÇÃO E EVASÃO.

O ingresso no PROEJA na unidade pesquisada é realizado por meio de processo seletivo simplificado, no qual são avaliadas as condições socioeconômicas dos candidatos, conforme consta nos editais de ingresso e Resolução nº 86/2017 em seu artigo 42. O curso oferecido denomina-se Técnico em Mecânica. Anualmente são oferecidas 40 vagas para este curso.

Informações relativas a aprovação, reprovação, abandono e evasão no curso destinado a jovens e adultos no Instituto pesquisado foram obtidas em documentos da unidade. A coleta compreendeu os últimos cinco anos informados até a elaboração deste texto, ou seja, 2013 a 2017. Limita-se a apresentação aos dados dos primeiros anos do curso,

[15] O nome passou a ser *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* – PROEJA.

quando se verifica o maior volume de reprovações. Os dados são sistematizados na Tabela 1 e na sequência discutidos:

Tabela 1 – Matrículas, Aprovações, Reprovações do PROEJA – Integrado ao Técnico em Mecânica no período de 2013 a 2017

TURMAS POR CURSO	Vagas ofertadas	Ingressantes	Reativação de Matrícula Trancada	Adaptação	Reprovados/Evadidos	Matricula Inicial Efetiva	Transferido p/ outra	Veio Transf. de outra	Transferido p/ outra	Veio Transf. de outra	TM - Trancamento	Cancelados	Matrícula final	Aprovados	Reprovados/	TM - Trancamento
2013	40	30	0	2	5	37	0	0	1	0	0	4	32	18	14	0
2014	40	38	0	0	2	40	1	0	0	0	0	1	38	19	19	0
2015	40	19	9	9	5	24	0	0	0	0	0	0	24	13	11	0
2016	40	40	0	0	2	42	0	0	0	0	0	1	41	10	31	0
a-2107*	40	17	0	0	9	26	1	0	1	0	0	0	24	6	18	0
b-2017*		22	0	0	5	27	0	0	0	0	0	0	27	7	20	0
Total		166	9	11	28	196	2	0	2	0	0	6	186	73	113	0

Fonte: Tabela 1 elaborada pelas autoras a partir de dados obtidos da unidade pesquisada.
*No ano de 2017, os alunos do PROEJA foram divididos em duas turmas devido ao número de reprovação do ano anterior.

No período compreendido entre os anos de 2013 a 2017, ingressaram 196 alunos. Dentre matriculados no 1º ano do curso, 37 já o haviam frequentado; nove reativaram suas matrículas; 28 já haviam sido reprovados ou abandonaram a escola em anos anteriores (sem efetuar o trancamento da matrícula). Ainda, 11 estudantes somados os anos de 2013 e 2015, realizaram adaptações aos estudos pois eram provenientes de outros cursos.

As 40 vagas anuais não foram preenchidas em nenhum dos anos, exceto em 2016. Do total de 196 matrículas iniciais, os alunos que sofreram reprovações anteriores ou deixaram a unidade, representam 14,21%%. Houve também a perda de 10 matrículas, que em seis casos foram canceladas.

Os números elevados de reprovações e/ou jubilamentos somam 113 reprovações durante o período estudado. Considerando o total de matrículas finais, 186, isto significa que 60,75% de estudantes no PROEJA da unidade foram reprovados no 1º ano e apenas 39,24% foram aprovados sem reprovações.

Os anos de 2016 e 2017 lideram as reprovações: em 2016 foram 75,6% e em 2017 representaram 74,5% dos matriculados.

As informações sistematizadas na Tabela 1 permitem inferir ainda que há um alto índice de abandono, pois dentre as matrículas efetivas no período, 28 alunos que haviam sido reprovados/evadidos do ano anterior realizaram nova matrícula; dois alunos se transferiram para outra escola; dois se transferiram para outras turmas (cursos); seis alunos cancelaram as matrículas. Há também 38 alunos com informações de destino diferenciados do curso. Como há 113 reprovações no período, pode-se inferir que em relação a 75 estudantes, ou seja, 40,32% dos matriculados ao final do ano letivo, não se sabe o destino.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O IFSP tem políticas de acesso e permanência, todavia observa-se no período selecionado que não são preenchidos os números de vagas ofertadas para os ingressantes em todos os anos do período estudado, ou seja, 2013 a 2017. Verifica-se, número elevado e contínuo de reprovações, indicando mediações insuficientes para evitá-las.

Temos como hipótese que o abandono é o destino de parcela significativa dos matriculados. Tal abandono, considerando-se o público alvo, que são jovens e adultos potencialmente trabalhadores, pode estar relacionado às dificuldades em se conciliar o estudo com o mundo do trabalho. Diante dessa situação, é imprescindível a pesquisa do campo empírico para "ouvirmos" os desafios enfrentados pelos gestores, professores e principalmente os estudantes ingressos e egressos do PROEJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL, **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Revogado pelo Decreto nº 5840/2005. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto nº5840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Revogando o Decreto nº 5478/2005, Brasília, 2006.

BRASIL. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. **Resolução nº 41 de 02 de junho de 2015**. Altera a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2015, São Paulo, 2015.

CURY, C J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa**.** São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho de 2002.
Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>.
Acesso em 8 de fevereiro de 2019.

- XIX -

O CONCEITO DE LIBERDADE NAS PROPAGANDAS SOBRE A LEI 13.415/17: BREVE ANÁLISE A PARTIR DAS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO MÉDIO[16]

André Randazzo Ortega
Universidade Federal de Viçosa.
E-mail: andreortega10@gmail.com

INTRODUÇÃO

Após o engendramento e execução do golpe parlamentar que impediu o governo da presidente Dilma Rousseff, durante os primeiros meses de 2016, o cenário da educação no Brasil foi abalado com a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746, que instituiu uma reforma para o ensino médio no país. As novas determinações para a reorganização dessa etapa da educação básica seguiram à risca as principais características que, segundo Lombardi e Lima (2018, p.52), marcam o governo que sobreveio ao afastamento de Dilma, ou seja, de caráter antinacional, antipopular e antidemocrático. Em fevereiro de 2017 a medida foi sancionada como Lei 13.415/17.

Logo que foi promulgada, a MP recebeu críticas provenientes de secretarias estaduais de educação e diversas entidades representativas dos profissionais da educação. Não obstante, o governo respondeu às críticas com uma intensa campanha publicitária vinculada nos maiores meios de comunicação do país, buscando exaltar as novas diretrizes para o ensino médio. (SAVIANI, 2018, p.40-41).

Manifestando-se como um claro subterfúgio para garantia de apoio e condições azeitadas para a plena implementação da reforma do ensino médio, o discurso contido nas propagandas lança mão do uso de diversos termos e palavras que apelam para a subjetividade e o imaginário principalmente dos jovens que, de fato, encontram-se desestimulados com a escola, principalmente no ensino médio. (KRAWCZYK, 2009). Nesse cenário, um dos

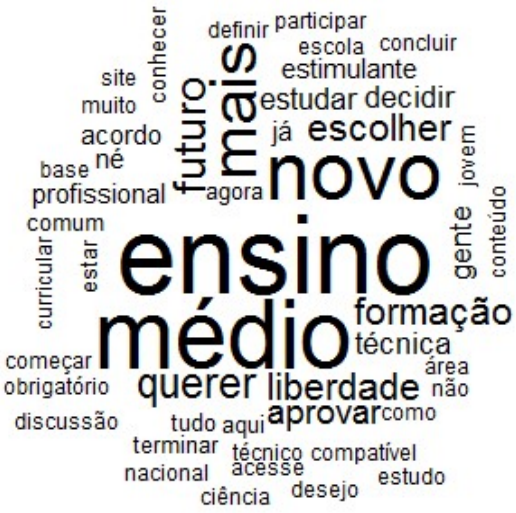
[16] O presente resumo apresenta resultados da pesquisa "Propaganda, Mídia e Educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio consubstanciada na Lei 13.415/17", que conta com financiamento pela Fapemig, vigente de março de 2018 a fevereiro de 2019.

termos é o conceito de "liberdade". Sendo assim, este trabalho objetiva analisar o conceito de "liberdade" conforme contido nas propagandas sobre a Lei 13.415/17. Em seguida, realizar-se-á uma contraposição do uso do termo nos anúncios às características do ensino médio no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que lança mão da análise conteúdo como técnica de recolha de dados. O estudo é conduzido pelo uso do *software Iramuteq*, com a utilização de duas de suas ferramentas principais: a análise de Similitude e geração de Nuvem de Palavras. Os dados que serão mostrados abaixo foram obtidos a partir da transcrição do conteúdo de cinco propagandas, todas disponibilizadas no canal do MEC, na plataforma *Youtube,* entre os dias 26/12/2016 e 04/01/2017, de forma a obter-se o *corpus* textual.

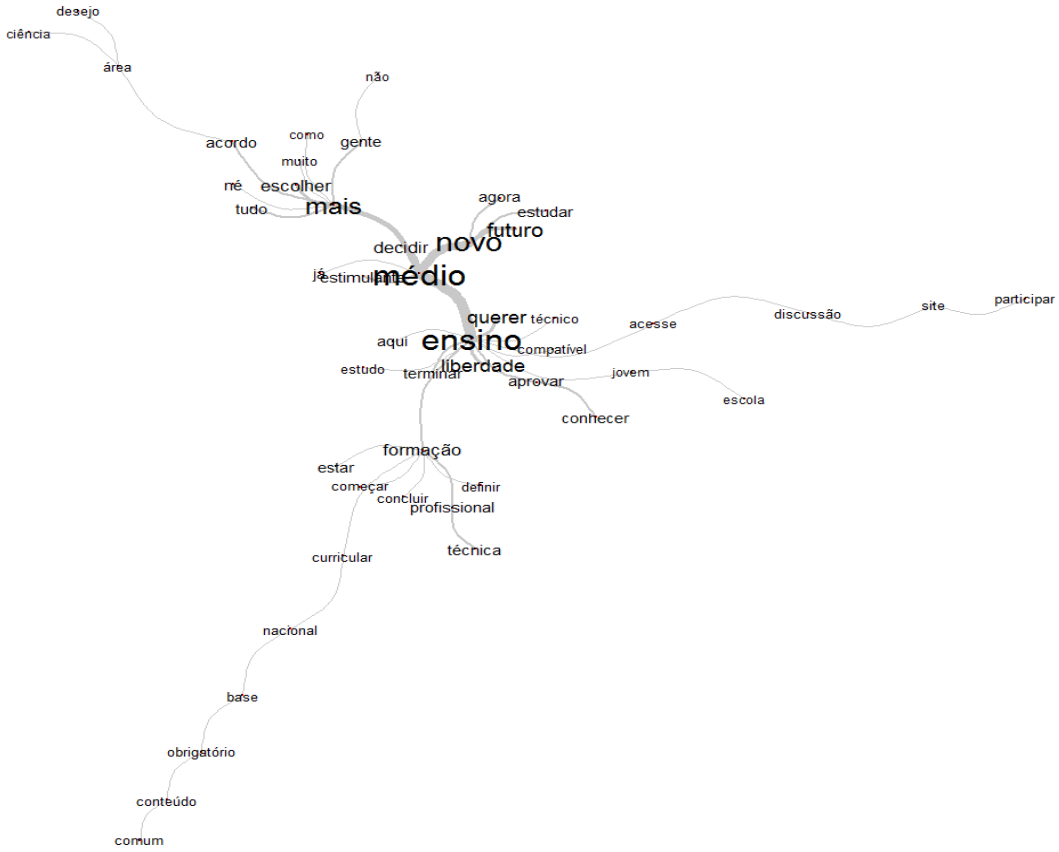
DESENVOLVIMENTO

Figura 1 - Nuvem de Palavras do conteúdo das cinco propagandas.



Conforme podemos observar na figura 1, o termo "liberdade" tem destaque significativo dentre as ocorrências contidas nas propagandas sobre a reforma do ensino médio analisadas, sendo que tal importância pode ainda ser ampliada se descartarmos a expressão "ensino médio", por motivos óbvios a principal dos anúncios, e a palavra "novo", que une-se a esta última para formar título através do qual o governo vende sua reforma: "Novo Ensino Médio". Isso nos permite inferir que o conceito de liberdade é parte fundamental na construção da "mensagem" que os anúncios pretendem transmitir, e, por isso, um dos de maior apelo.

Figura 2 - Análise de similitude das cinco propagandas



Já a figura 2 revela que a estrutura do conteúdo dos anúncios publicitários sobre a Lei 13.415/17 possui um eixo central formado justamente pelas palavras que compõem o mote "Novo Ensino Médio" e que dele se ramificam outros arcos discursivos, sendo um deles aquele em que se encontra o termo "liberdade", que, por seu turno, aproxima-se de termos como "estudo", "terminar", e, principalmente "ensino". Essa estrutura nos permite afirmar que o uso do termo "liberdade" nos anúncios alude para a liberdade de ensino, de estudo e de término do ensino médio que o estudante teoricamente adquiriria com a implantação do "Novo Ensino Médio". Segundo as propagandas: "Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro." (MEC, 2016). Para além, o termo ainda se aproxima de palavras como "querer" e "aprovar". Isso significa, em termos gerais, que a liberdade de ensino e estudo relaciona-se no discurso com a vontade e o querer dos jovens, num ensino médio mais alinhado às suas vocações, e que, por isso, a reforma deveria

ser aprovada. Na linguagem dos anúncios: "Quem conhece o Novo Ensino Médio aprova!" (MEC, 2016a).

A construção discursiva exposta acima é uma leitura feita a partir de um dos principais pressupostos da Lei 13.415/17, assim definido no texto legal: "O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, [...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]". (BRASIL, 2017)

Sendo assim, é na possibilidade de escolha por um desses itinerários que repousaria a liberdade do jovem com a reforma do ensino médio, tão enfatizada pelas propagandas. Não obstante, entendemos que um estudo mais cuidadoso de questões relativas à história recente do ensino médio e à própria interpretação da Lei torna o conceito de liberdade contido nos anúncios algo impossível de ser realizado. Para fins de demonstração, formulamos três proposições (questionamentos) que nos permitem fundamentar esse argumento:

- 1-) Segundo Krawczyk (2009), ausência de sentido, crise, apagão e falta de qualidade são termos constantemente associados ao ensino médio. Uma reforma que se ocupe desta etapa de ensino é, portanto necessária. Entretanto, Saviani (2018) defende que a inconsistência, e por que não a inconstância, da educação são reflexos da descontinuidade democrática que marca a história do Brasil. Ora, em se tratando justamente de uma reforma que de solavanco atinge o ensino médio em meio a um processo claro de ruptura democrática, antipopular e antinacional, é possível esperar que ela de fato enfrente os graves problemas que assolam esta etapa da formação básica?
- 2-) Ainda segundo Krawczyk (2009), apesar dos avanços nos últimos anos, o ensino médio é desigual no que se refere ao atendimento das diversas regiões e das classes sociais no Brasil, não sendo garantida a universalidade de sua oferta, e ainda menos uma boa qualidade. Enquanto os jovens das camadas mais favorecidas gozam de um ensino de relativa qualidade e boa estrutura, os jovens da classe trabalhadora muitas vezes estudam em ambientes precários, dividindo as atividades escolares com trabalho para garantir o sustento de suas famílias. Num cenário tão desigual, para onde vai a perspectiva de liberdade se muitos dos problemas estão fora da própria escola?
- 3-) O próprio texto da Lei exclui a liberdade como preconizada nos anúncios ao determinar que os itinerários formativos serão ofertados conforme possibilidade dos

sistemas de ensino. Isso é o mesmo que dizer que os alunos de regiões mais pobres terão minada na base sua possibilidade de escolha, sendo parcos os recursos anunciados pelo governo para implantar a reforma.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A partir do que foi exposto, entendemos que o conceito de "liberdade" manifesta-se como um dos elementos centrais no discurso contido nas propagandas sobre a Lei 13.415/17, atuando na esteira da precária realidade do ensino médio. Ao contrário, entretanto, de buscar solução para os problemas, a reforma proposta em 2016 atende a interesses privados e ao programa antipopular conduzido após o golpe contra Dilma Rousseff. Nesses termos o conceito de "liberdade" funciona como o canto da sereia para os jovens ansiosos por melhorias na educação, garantindo opiniões favoráveis à reforma, mas é incompatível com as características que marcam o ensino médio no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017.

KRAWCZYK, Nora. O Ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!* (30seg). 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÂO. *O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!* (30seg). 2016a.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

- XX -

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA DE ESTADO: UMA LEITURA DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE 2001 E 2014[17]

Andressa Garcia de Macedo
Universidade Estadual de Maringá
dessa.kenes@gmail.com

Maria Eunice França Volsi
Universidade Estadual de Maringá
mefvolsi@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende discutir o direito à educação infantil nas políticas de Estado implantadas entre 1996 e 2014. Portanto, constitui-se objetivo da presente investigação compreender as políticas públicas para a garantia do direito à Educação Infantil, por meio do estudo dos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e 2014. O recorte temporal (1996-2014) justifica-se devido a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN) - Lei n.9.394/96, em que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e da Lei n° 13.005/2014, que aprova o PNE/2014, o qual apresenta como primeira meta a universalização da Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos de idade até 2016 e ampliação do atendimento à crianças de zero a três anos de idade na creche para 50% até 2024 (BRASIL, 2014).

Compreende-se o PNE como uma Política de Estado, que visa o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, sendo um "instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas do setor" (BRASIL, 2014, p.7).

[17] Pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq).

Diante do exposto sobre a primeira etapa da Educação Básica, em que se sabe que a inscrição de um direito na forma legal de um país não ocorre de forma rápida, questiona-se: de que modo a Educação Infantil se efetiva como um direito nas políticas de Estado entre 1996 e 2014, notadamente no PNE de 2001 e 2014, uma vez que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica na LDBEN/96 e com matrícula obrigatória aos 4 anos de idade a partir da Emenda Constitucional n.59/2009?

Para uma compreensão da temática abordada apresenta-se uma reflexão do direito à Educação Infantil, no qual objetiva discutir se as políticas previstas nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014 têm contribuído para a garantia do direito a Educação Infantil à todas as crianças do país e, por fim, tecem-se as considerações finais obtidas por meio do estudo.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2001 E 2014: CONCEPÇÕES E LIMITES

Ao analisar a história das políticas para a educação brasileira é possível inferir que o direito a educação não tem se constituído como política de Estado. Para Dourado (2016), o Plano Nacional de Educação representa um instrumento de suma importância para que o direito a educação se constitua como política de Estado

O PNE de 2001 (Lei n° 10.172) é resultado do contido no Art. 214 da CF/88, no qual sinaliza que a referida lei estabelecerá o PNE, com duração plurianual, articulando os diferentes níveis de ensino com o desenvolvimento do mesmo, e da LDBEN/96, no §1° do Art. 87, que determina que caberá a União, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil neste Plano foi contemplada em 26 metas e objetivos, sendo que em vista do objeto de pesquisa, a meta um do primeiro nível de ensino foi selecionada, que corresponde a Educação Infantil, e a mesma objetiva a ampliação da oferta desta etapa da Educação Básica, atendendo 30% de crianças de 0 à 3 anos e 60% de 4 à 6 anos, no prazo de cinco anos de vigência do plano e alcançar respectivamente 50% e 80% até o final de vigência do mesmo (BRASIL, 2001).

A taxa de frequência à escola de zero a três anos avançou de 9,4% no ano de 2000 para 17,1% em 2007. A taxa de frequência à escola de quatro a seis anos passou de 61,2% em 2000 para 77,6%[18] em 2007, isto implica dizer, que a porcentagem em relação à segunda

[18]Fonte: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica

etapa da educação infantil que corresponde à pré-escola praticamente alcançou seu objetivo, entretanto, no que se refere à creche encontrava-se longe de concretizar seu objetivo, uma vez que não atingiu os 30% que eram meta para os cinco primeiros anos de vigência do plano, ficando longe de alcançar os 50% previstos para 2010.

O PNE de 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), traz 20 metas e 254 estratégias, no qual a meta um é relevante para a pesquisa, pois objetiva a universalização da pré-escola até 2016, compreendendo que faz parte desta etapa as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta da creche (0 a 3 anos de idade), para no mínimo 50% das crianças até 2024 (BRASIL, 2014), constata-se que, referente a fase da creche permanece a mesma do PNE anterior, comprovando sua não efetivação.

Quanto às estratégias para a efetivação desta meta, são previstas 17, com destaque para 1.1 e 1.15, que dizem respeito à qualidade do ensino nesta etapa, como meio de garantir que as crianças da faixa etária correspondente a Educação Infantil estejam frequentando a escola, entretanto, é preservado o direito da família quanto a matrícula das crianças do nascimento aos 3 anos de idade.

Para tanto, busca-se verificar os avanços obtidos quanto à matrícula dos dois indicadores da meta um, no qual se observou o crescimento de 89,6% (2014), para 90,5% (2015) em relação à faixa etária de 4 e 5 anos e de 19,2% para 30,4% na frequência de crianças na fase da creche[19].

O atual PNE contempla avanços quanto ao recurso financeiro destinado à educação, entretanto, a respectiva ascensão possui limitações, visto que o percentual destinado à educação referente ao Produto Interno Bruto (PIB), pode ser distribuído entre as parcerias público-privado, não atribuído somente ao público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo verificou um descompasso entre o estabelecido na lei e a realidade, pois ao pensar no desafio proposto, verifica-se a falta de políticas que garantem o direito à educação infantil de forma a atendê-las com qualidade, uma vez que podemos observar a discrepância entre o que é destinado à educação por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -

[19] Fonte: http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores

FUNDEB, com o que é proposto no PNE por intermédio do Custo Alunos Qualidade Inicial – CAQi e Custo Aluno Qualidade - CAQ.

A garantia do direito à educação é uma constante luta no âmbito das políticas educacionais, na qual é imperioso um ensino público, gratuito e de qualidade, o que implica na garantia de maior investimento financeiro.

Em conclusão, o desafio da garantia do direito à Educação Infantil como política de Estado, somente será possível com investimento pelo poder público em ações que evidenciem o compromisso com a educação das crianças pequenas, pois não basta apenas que seja prevista no ordenamento legal, é imprescindível que se cumpra o estabelecido em lei. Ressalta-se, por fim, a necessidade da luta permanente pela garantia desse direito às crianças brasileiras, bem como, o desenvolvimento de pesquisas, estudos e reflexões que tenham como objeto, a criança e as políticas públicas a ela destinadas. Sigamos na luta pelo direito a Educação Infantil como política de Estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação**: 2001/2008. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei n°10.172/01- 9 de jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei n°13.005/14- 25 de jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano nacional de educação como política de Estado: antecedentes histórico, avaliação e perspectivas. In: **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectiva.2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes.**Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira / Luis Fernandes Dourado. — Brasília : Inep, 2016.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas(SP): Autores Associados, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2009.

- XXI –

ELEMENTOS DOS/PARA OS ESTUDOS SOBRE OS SALÁRIOS DOCENTES

Andreza Barbosa
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
E-mail: andrezab27@gmail.com

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a temática dos salários dos professores foi discutida somente no âmbito dos sindicatos e órgãos de classe. Recentemente, no entanto, essa temática passou a fazer parte da preocupação de pesquisadores tanto da área da educação como também de outras áreas. As pesquisas da área da educação, no geral, têm apontado para a defasagem salarial dos professores com relação às outras profissões para as quais se exige mesmo nível de formação, para os impactos dessa remuneração na atratividade da docência e na qualidade do trabalho desempenhado pelo professor (BARBOSA; 2011; PINTO; ALVES, 2011; JACOMINI; MINHOTO, 2015; ALVES; SONOBE, 2018).

Tendo em vista que os professores representam a maior parte do funcionalismo público e que os salários docentes representam a maior parte dos gastos com educação, os estudos sobre os salários docentes costumam se dar no âmbito das discussões sobre o financiamento da educação. Os resultados de pesquisas anteriormente realizadas (BARBOSA, 2011; BARBOSA; AGUIAR, 2016; BARBOSA, 2018) evidenciam, no entanto, que os salários docentes precisam ser compreendidos não apenas no âmbito das discussões sobre o financiamento da educação, mas também, no âmbito da especificidade do trabalho docente. Nesse sentido, esse texto irá destacar alguns apontamentos decorrentes dessas pesquisas buscando contribuir com os estudos sobre a temática dos salários docentes.

OS SALÁRIOS DOS PROFESSORES E A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Ainda que seja necessário realizar comparações entre os salários dos professores e a remuneração recebida por outras profissões, inclusive para se aferir o diferencial entre elas, há que se considerar que o trabalho docente possui características específicas que o diferencia dos demais tipos de trabalho.

Em pesquisa realizada anteriormente (BARBOSA, 2011) evidenciamos vários aspectos da especificidade do trabalho docente, a começar por sua natureza que é distinta do trabalho em geral. No entanto, nos limites desse trabalho, nos dedicaremos a explorar apenas alguns elementos da especificidade do trabalho docente com base em pesquisas mais recentemente realizadas (BARBOSA; AGUIAR, 2016; BARBOSA, 2018) e que, a nosso ver, poderiam contribuir com os estudos sobre os salários docentes.

Um primeiro elemento é a importância social atribuída ao trabalho do professor. Os professores são apontados como sujeitos centrais na implementação de toda e qualquer mudança que se proponha na educação. Ora, se os professores desempenham um trabalho com muita importância social, é exatamente isso que torna relevante compreender o impacto das condições de trabalho (como a remuneração) na qualidade do seu trabalho. Se preocupa as precárias condições de trabalho e salário dos trabalhadores da indústria, por exemplo, preocupa ainda mais a precarização das condições de trabalho e salário dos professores em função dos impactos que isso pode ter sobre o seu trabalho e, consequentemente, para o conjunto da sociedade.

Outro elemento fundamental a ser considerado nos estudos sobre os salários docente é a jornada de trabalho dos professores. Para além de considerar o valor do salário em função da jornada que compõe o contrato de trabalho do professor, é necessário considerar a especificidade dessa jornada. É comum encontrarmos pesquisas que, ao calcular o diferencial de salário dos professores com o de outras profissões, pressupõe que os professores trabalham menos horas, porém, esse cálculo é feito quase sempre considerando o número de horas de aula, ou seja, o número de horas trabalhadas diretamente com os alunos.

Nesse sentido, Barbosa e Aguiar (2016), em pesquisa que investigou a composição do tempo de trabalho de 464 professores da rede pública estadual paulista, identificaram que quase a totalidade desses professores afirmam precisar dedicar mais tempo além do que compõem sua jornada de trabalho para conseguir atender às demandas da docência. Nessa pesquisa, a quantidade de professores que declararam não trabalhar nenhuma hora extraclasse totaliza 3,88%, 33,41% afirmou trabalhar de 1 a 5 horas semanais, 36,64% de 6 a

10 horas, 14,87% de 11 a 15 horas e 5,17% declararam trabalhar mais de 30 horas semanais em atividades extraclasse.

Esses dados estão de acordo com os dados levantados por Oliveira e Vieira (2012) na Pesquisa "Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil" que destacam que 72% dos professores por elas analisados declararam levar trabalho para ser realizado em casa: "Destes, 45% dedicam cinco horas semanais a essas tarefas, e 26% dedicam de cinco a dez horas de trabalho semanais em casa". (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 161).

Ocorre que é muito difícil aferir o tempo efetivamente trabalhado pelos professores pois ele costuma se misturar ao tempo privado, ser irregular e variar muito de um professor para o outro. Mas, ainda que haja essa dificuldade, o grande número de professores que têm declarado trabalhar muitas horas além do tempo contratual parece evidenciar a limitação de se calcular a remuneração docente somente em função das horas trabalhadas em sala de aula.

Por fim, é necessário destacar que, embora a maior parte das pesquisas que tratam dos salários docentes partam de dados estatísticos, de folha de pagamento, etc., raramente dando voz aos professores a respeito dessa temática, nossas pesquisas (BARBOSA, 2018) têm mostrado que os professores têm muito a contribuir para a compreensão da composição dos salários docentes e os efeitos deles no seu trabalho.

Dentre outros elementos, os professores destacam a questão dos baixos salários levarem ao aumento da jornada e os prejuízos que isso pode trazer para o trabalho, como evidencia a fala de uma professora: "Porque eu acho que quanto menor o salário, mais aulas as pessoas pegam e menos tempo elas têm livre para se dedicar ao que tem que fazer, uma aula, corrigir trabalho... Aí a aula perde qualidade cada vez mais". (BARBOSA, 2018, p. 9). Os professores também sinalizam para os efeitos da baixa remuneração na atratividade na docência como pode ser observado na fala seguinte: "Os três anos que eu fiquei na outra escola [...] não tinha professor. Porque se um professor efetivo já não tem lá aquele salário, um eventual muito menos. Eles preferem vender roupa, vender bolinho, vender qualquer outra coisa." (BARBOSA, 2018, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas aqui mencionadas parecem permitir destacar alguns elementos a serem considerados nos estudos que tratam da temática dos salários docentes. Nos limites desse trabalho discutimos a importância de levarmos em conta a importância social atribuída ao professor, a especificidade da jornada de trabalho docente e, também, a importância de ouvir

o que os professores têm a dizer sobre os seus salários. Esses elementos podem trazer importantes contribuições que ajudariam a qualificar os dados quantitativos que frequentemente são levantados nas pesquisas que estudam a remuneração docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.143, maio/ago. 2011.

ALVES, T.; SONOBE, A. K. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 446-476, abr./jun. 2018.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros:** implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____; AGUIAR, T. B. Jornada de trabalho docente dos professores da rede pública estadual paulista no município de Piracicaba. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3; 2016, Águas de Lindóia. **Anais**... Águas de Lindóia: UNESP, 2016.

_____. Salários e formação de professores na rede pública estadual paulista. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4; 2018, Águas de Lindóia. **Anais**... Águas de Lindóia: UNESP, 2018.

JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Vencimento, Remuneração e Condições de Trabalho de Professores da Rede Municipal de São Paulo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1235-1259, out./dez. 2015.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In. OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. P. 153-190.

- XXII -

PESQUISAS E INTERVENÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS: ABORDAGENS NO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Angela Maria Martins
Programa de Pós-Graduação Universidade Cidade de São Paulo
Fundação Carlos Chagas
amartins@fcc.org.br
Eixo: Política e Gestão da Educação Básica

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute um dos aspectos que tem sido apontado em debates na área da educação: a realização de pesquisas colaborativas e/ou de intervenção em escolas públicas, visando a construção de subsídios que contribuam tanto na implementação de programas de governo coerentes às necessidades de alunos e profissionais da educação, como na reorganização de práticas escolares revestidas de significado para esses atores. O estudo integra o Painel de Pesquisa "Micropolíticas em foco: desdobramentos das políticas educativas *no chão* da escola", e se configura como desdobramento de investigação maior financiada pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo 445406/2014-3) e pela Fundação Carlos Chagas, que analisou um programa de governo denominado Sistema de Proteção Escolar. A pesquisa desenvolveu metodologia de análise de implementação de política educacional em busca de examinar o escopo legal e normativo das diretrizes que orientam o referido Programa, e, concomitantemente, realizou ações colaborativas com gestores de Diretorias de Ensino, identificando relações de convivência e situações de conflito que envolvem alunos, profissionais da educação, famílias e comunidade externa. A investigação partiu do pressuposto que a análise de políticas públicas - ao considerar opiniões, representações e/ou percepções de profissionais responsáveis pela implementação de diretrizes e objetivos de programas de governo - possibilita revelar práticas profissionais que incidem na gestão participativa no cotidiano de escolas públicas (ou não), lançando mão de perspectivas

ancoradas no campo teórico das microssociologias, foco deste trabalho. Ressalte-se que professores e gestores podem classificar alunos entre bons e maus - os que obedecem e os que se rebelam -, construindo, muitas vezes, estigmas e estabilizando essas noções como fatos sociais, o que torna, de certa forma, homogêneos os referenciais que suportam as atividades cotidianas de sala de aula e as regras a serem cumpridas nos demais espaços escolares. Nessa visão, as múltiplas interações contribuem para estabelecer uma ordem mínima, transformando a classe em "micro sociedade instituída que, ao mesmo tempo, institui-se continuamente" (LAPASSADE, 2005, p. 64).

INTERVENÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS: APORTES, POSSIBILIDADES E LIMITES

No início do século XX universidades e centros de pesquisa de países centrais realizaram pesquisas sociológicas de intervenção sob demanda do Estado e de organizações sem fins lucrativos, com vistas a analisar mudanças provocadas pelos processos migratórios da população do campo para a cidade que geravam miséria e desemprego em massa. Os estudos não se limitavam a diagnosticar dados socioeconômicos, mas, sobretudo, encaminhavam propostas de intervenção para superação desse cenário. Nesse contexto, duas perspectivas de pesquisa foram construídas nas ciências sociais: intervenções baseadas em procedimentos estatísticos - demandadas por organizações não governamentais e pelo Estado, para encaminhar soluções aos problemas sociais graves provocados pela intensificação da industrialização - e intervenções fundamentadas na psicossociologia. As divergências entre essas duas tendências pontuaram a produção científica nas ciências sociais durante o século XX. Nos Estados Unidos, consolidou-se uma dimensão aliada à necessidade de acompanhar o Estado em ação, por meio da avaliação de programas de intervenção social. Na Europa, forjou-se uma dimensão mais crítica e politizada, enfatizando os direitos dos segmentos mais pobres da população (GUERRA, 2010).

Nesse cenário, ainda, diferentes correntes de pensamento buscaram romper com a clássica oposição entre conceitos - objetivo/subjetivo; indivíduo/sociedade; material/ideal – sobretudo nas teorias da construção social (CORCUFF, 2001; BOURDIEU 2005) e da psicologia social (GOFFMAN 1991).

Dentre as perspectivas construídas no campo da psicossociologia, a pesquisa-ação exerceu forte influência nos estudos na área da educação como possibilidade de relacionar teorias às práticas da sala de aula, configurando-se como percurso metodológico para levantar, analisar e solucionar problemas que afetam processos de aprendizagem. Ao mesmo

tempo, a pesquisa-ação fundamentou programas de governo de formação continuada de professores e gestores, embora limites devam ser considerados no que se refere à sua exequibilidade em função de diferentes intervenientes nos processos de implementação das políticas públicas educacionais, conforme se analisou anteriormente (MARTINS, SILVA, 2018).

Outra corrente construída na França nos anos de 1970 se ancora no vasto campo denominado de investigação-ação: a sociologia da intervenção. Dentre outros teóricos, Lapassade, Lourau (1972) propõem uma análise institucional para intervenções em universidades e escolas, espaços de construção do conhecimento. Os autores assinalam que em organizações complexas significados e sentidos individuais acabam subsumidos por missões e objetivos gerais que unificam as normas da instituição. Entretanto, no cotidiano de trabalho as divergências emergem e originam negociações, conflitos, posturas contraditórias, dissimulações, reinterpretações e/ou releituras do que deve ser feito, o que configura, na visão dos autores, o polo negativo dos objetivos da própria instituição. Para superar essa situação, eles propõem, dialeticamente, uma dinâmica que leve em consideração tanto as percepções dos sujeitos envolvidos, assim como os enquadramentos normativos das organizações, permitindo emergir uma síntese possível de renovação das relações internas de trabalho.

A polêmica sobre investigação-ação - termo polissêmico – se insere no campo mais amplo das teorias da ação e/ou da sociologia da ação, foco de análise deste trabalho. Dessa forma, a pesquisa-ação e a pesquisa de intervenção - em suas várias perspectivas - enquadram-se em um dos inúmeros tipos de investigação-ação - termo genérico adotado para a noção que defende o aprimoramento das práticas por meio do seu conhecimento e do retorno a elas, ou seja, do seu (re) conhecimento e sua (re) significação, após um processo de indagações e reflexões sobre possibilidades de mudança nessas práticas (MARTINS, NOVAES, 2017).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em suma, a relação entre pesquisadores e objetos de estudo, ou a relação entre conhecimento e ação, entre teorias e práticas profissionais deve ser repensada quando se trata de pesquisas envolvendo escolas públicas, pois é relevante examinar o que ocorre efetivamente em redes e unidades de ensino nos processos de implementação de políticas de educação. As investigações ancoradas no amplo campo das teorias da ação podem ser

articuladas em torno dos seguintes eixos propositivos: as técnicas devem ser reorganizadas durante todo o percurso; os grupos que são o objeto de pesquisa também são os sujeitos do conhecimento; o ponto de partida não precisa ser um quadro teórico e de hipóteses, mas problemas concretos enfrentados no cotidiano de diretores, professores e alunos; o estudo deve encaminhar proposições metodológicas no planejamento e reorganização de processos de gestão, projetos pedagógicos e planos de ensino. Em suma, pode-se considerar como ponto de partida situações que professores e gestores percebem como problemas do cotidiano e exigem respostas urgentes nos contextos institucionais, adversos e desafiadores. As experiências e os conhecimentos adquiridos nesse processo - compartilhados com outros profissionais cujas situações/problemas cotidiano de trabalho sejam semelhantes – podem contribuir na construção de subsídios para as políticas educacionais revestidos de sentido para os atores educacionais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *Razões práticas* – sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus Editora, 2005.

CORCUFF, P. *As novas sociologias*. Bauru, Edusc, 2001.

GOFFMAN, E. *A Representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1991.

GUERRA, Isabel Carvalho. *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção.* Cascais: Princípia, 2010.

LAPASSADE, Georges, LOURAU, René. *Chaves da Sociologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MARTINS, A. M.; NOVAES, A. Acompanhamento na formação de gestores educacionais em Mestrado Profissional: metáforas circulantes nos discursos de estudantes In: PASSARELLI, Lilian, G.; (Org.). *Formando formadores para a escola básica do século XXI*: relatos de pesquisa.1 ed. São Paulo: PUCSP, 2017, v.1, p. 35-52.

MARTINS, A. M.; SILVA, C. M. Formação continuada: percepções de diretores da educação básica sobre um plano de governo. *Interacções.* Porto, Pontifícia Universidade Católica do Porto, 2018, v. 14, n. 49, p. 25-47.

-XXIII -

ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO RS: DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO À AMPLIAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Angela Chagas – UFRGS
angela.bchagas@gmail.com

Mateus Saraiva – UFRGS
mateus.saraiva@ufrgs.br

Brenda Jover – UFRGS
joverbrenda@gmail.com

"Aqui tem laboratório de informática, de ciências e muita aula prática! Aqui podemos escolher os conteúdos extras também!". É assim a descrição das escolas de Ensino Médio em tempo integral feita pelo Ministério da Educação (MEC) em propaganda de promoção da reforma do Ensino Médio[20]. A ampliação da jornada escolar, aliada à flexibilidade curricular, é um dos pilares da Lei 13.415/2017. A redação determinou o aumento do tempo de aula de 800 para 1,4 mil horas anuais, ou seja, sete horas diárias. No entanto, não foi definido um prazo para que isso aconteça.

Para ensaiar a ampliação da jornada, o governo criou a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que prevê repasse de R$ 2 mil por aluno matriculado, aos Estados e ao Distrito Federal, no prazo de 10 anos. Todavia, a suplementação do financiamento está aquém das necessidades.

No Rio Grande do Sul (RS), apenas 12 dentre 1.101 escolas estaduais foram selecionadas para participar do Programa (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Essa oferta reduzida representa o primeiro passo para o aprofundamento das desigualdades educacionais, à medida que exclui a maior parte dos estudantes, principalmente aqueles que já estão no mercado de trabalho, deslocados ao ensino noturno ou ao abandono escolar (FERRETI, 2018).

[20] Propaganda sobre o EMTI: < https://www.youtube.com/watch?v=2qHx66I1Bbw>. Acesso em 02/02/2019.

A ampliação da jornada sugere abundância de oportunidades. Ball et. al (2016) afirmam que os formuladores das políticas precisam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação. Assim, as escolas precisam de condições para garantir uma oferta diversificada e com qualidade aos jovens – vide a propaganda oficial. Mas que condições a rede estadual do RS tem de garantir a ampliação da jornada escolar? Se não há condições para todos, qual é o critério de escolha das instituições?

A seleção das escolas foi definida pelo MEC na Portaria nº 727/2017 e estabelece, entre outros critérios: 120 matrículas no 1º ano do Ensino Médio; alta vulnerabilidade socioeconômica; contar com pelo menos quatro de seis itens de infraestrutura.

A previsão inicial era a participação de até 30 instituições da rede estadual do RS na primeira etapa (BRASIL/2016), mas ficou em 12 (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Para refletir sobre os critérios de escolha e as possibilidades que essas escolas têm de oferecer educação com qualidade, analisamos dados do Censo Escolar e dos Indicadores INEP relacionados a matrículas, perfil socioeconômico e infraestrutura, mencionados na Portaria. Com o entendimento de que os itinerários demandam especialização e que a qualidade acadêmica exige profissionais com titulação específica, também analisamos a adequação da formação docente.

AS ESCOLAS SELECIONADAS

Dentre as 12 escolas selecionadas para participação no EMTI, observamos que:

- Apesar de 382 instituições da rede estadual contarem com mais de 120 alunos no 1º ano, uma das escolas possuía oficialmente matrícula insuficiente, 112 alunos.
- A alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à totalidade da rede também não foi considerada, pois apenas uma escola está no nível 3 no Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), com alunos cujos responsáveis completaram até o Ensino Médio e têm renda familiar entre 1 e 1,5 salário mensal. Outras 10 contam com Inse 4 e uma, 5. Quando se leva em conta a totalidade, 39% possuem um Inse no nível 3 ou abaixo desse, o que evidencia que os colégios selecionados não apresentam alta vulnerabilidade no contexto. A propósito, 11 instituições estão localizadas em municípios com alto ou muito alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)[21] e metade está em regiões centrais das cidades.

[21] Dados do IDHM de 2010 retirados do site do IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs. Acesso em: 12 de fev/2019.

- Com relação à infraestrutura, dos seis critérios exigidos:

    - Apenas três estão presentes nas 12 escolas: biblioteca/sala de leitura, refeitório e número mínimo de oito salas de aula. Na totalidade da rede, 98,5% das instituições contam com pelo menos um espaço para a prática da leitura, 80% possuem refeitório e 83,9% tem 8 ou mais salas.
    - Das 12 escolas, uma delas não tem quadra de esportes, percentual semelhante ao da rede, 13,2% das instituições não contam com espaço para a prática esportiva.
    - Apesar de 97,1% das instituições contarem com cozinha, uma das instituições selecionadas não tem.
    - Não há no Censo dados sobre vestiário, mas sobre chuveiros nos banheiros. Apenas três das 12 instituições afirmaram contar com a estrutura – em toda a rede chega a 41,2%.

Além dos itens presentes na portaria do MEC, analisamos outros dados fundamentais para uma educação integral de qualidade. As 12 escolas possuem laboratório de informática e acesso à banda larga; uma delas não dispõe de laboratório de ciências e três não contam com auditório. No entanto, a situação é pior quando se levam em conta itens fundamentais para um processo educacional inclusivo: quatro têm dependências adaptadas para pessoas com deficiência e salas de atendimento especial, percentual pior do que o da totalidade da rede.

Considerando as 12 escolas, em nenhum componente curricular todos os professores têm formação adequada para a área que lecionam. Centrais à reforma, língua portuguesa tem 81,5% e matemática 65,2%. Já inglês, que passa a ser a língua estrangeira obrigatória, tem 63,7% dos professores com formação. Apenas 35% dos docentes de física e 45,9% dos de química têm formação no componente curricular. Resultados com menos de 50% também são verificados em sociologia (31,7%), artes (29,9%) e filosofia (34,5%). Vale ressaltar que a situação das escolas selecionadas pouco difere da realidade da rede, com percentuais abaixo de 50% nas mesmas disciplinas. Logo, a dificuldade parece ser garantir uma base comum com qualidade, antes de diversificá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontam a falta de clareza quanto ao cumprimento dos critérios estabelecidos pelo MEC para inclusão no programa de tempo integral. Ao contrário do que define a Portaria 727/2017, a maioria das escolas selecionadas no RS não possui alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à rede. Sobre a infraestrutura, apenas três dos seis itens elencados na Portaria estão presentes em todas as instituições incluídas no EMTI. Cabe ressaltar que a situação dessas escolas reflete as dificuldades enfrentadas pelo conjunto da rede estadual.

Conforme Ball et al. (2016, p. 14), os textos das políticas são escritos em relação a escolas "que só existem na imaginação febril dos políticos, funcionários públicos, e conselheiros em relação a contextos fantásticos", sem levar em conta a complexidade da atuação dessas políticas. Em relação ao EMTI, percebe-se que o discurso da ampliação da jornada funciona muito bem na propaganda de promoção da reforma do Ensino Médio. No entanto, quando se chega na implementação da política, a realidade é outra. Os problemas de adequação da formação docente, com professores dando aulas de disciplinas para as quais não têm formação são emblemáticos da situação.

Segundo Ferreti (2018), o que se tem visto é um aprofundamento das desigualdades educacionais, à medida que a política de tempo integral atende a um universo muito pequeno de escolas, com pouca possibilidade de ampliação em função das condições estruturais das instituições. Aliado a isso, está uma preocupação com a condução da iniciativa após o encerramento do prazo de 10 anos de destinação de recursos federais, cabendo aos Estados o ônus do aumento dos custos. Nesse sentido, seriam os programas de ampliação do tempo apenas mais uma peça de propaganda?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 1.145/2016, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Brasília. Disponível em: <encurtador.com.br/gruEI>. Acesso em 12/01/2019.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera leis e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <encurtador.com.br/nwFHX>. Acesso em 10/01/2019.

BALL, S. J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. 32 (93). 2018.

INEP. **Microdados do Censo Escolar.** Disponível em <www.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 01/01/2019.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 01/01/2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018**. Instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio. Disponível em: <encurtador.com.br/ehS13>. Acesso em 02/01/2019.

- XXIV –

O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO AMAZONAS: UMA ANÁLISE DO "PROJETO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL"

Angela Maria Gonçalves de Oliveira
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
angela.biase@hotmail.com
Apoio: Fundação de Amparo do Amazonas – FAPEAM

Andréia Silva Abbiati
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP
andreia.abbiati@ifsp.edu.br

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como um direito fundamental, de natureza social, direito de todos e dever do Estado. A responsabilidade do Poder Público com a garantia desse direito pressupõe a observação irrestrita de três finalidades previstas no Artigo 205 da Lei Maior: a) o pleno desenvolvimento da pessoa; b) seu preparo para o exercício da cidadania; c) sua qualificação para o trabalho, constituindo-se, pois, em uma educação integral.

No Brasil, as primeiras experiências de educação integral datam de 1950, ano em que Anísio Teixeira inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no município de Salvador, estado da Bahia. Esta proposta compreendia uma formação completa do aluno por meio de "atividades-intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético filosófico" (COELHO, 2009, p. 89), sendo necessário à sua viabilização, o atendimento do aluno em jornada escolar ampliada, ou seja, em tempo integral.

A experiência desenvolvida em Salvador pode ser considerada um marco na história da educação brasileira e tornou-se referência para diferentes projetos de educação integral, desenvolvidos, posteriormente, em nosso país, dentre eles o Projeto "Escola de Tempo Integral", da rede estadual do Amazonas.

Diante do exposto, apresenta-se como objetivo deste estudo analisar a concepção de educação integral que informa o Projeto "Escola de Tempo Integral" enfocando os aspectos relativos aos mecanismos de acesso dos alunos a essas escolas bem como sua estrutura curricular, aspectos estes previstos nas normativas aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM).

O PROJETO "EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL"

Na rede estadual do Amazonas a educação integral foi regulamentada, inicialmente, por duas normativas do Conselho Estadual de Educação do Amazonas: a Resolução CEE/AM n. 112/2008 e a Resolução CEE/AM n. 17/2011. A primeira instituiu o Projeto "Escola de Tempo Integral" enquanto que a segunda aprovou a operacionalização do mesmo nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio.

De acordo com a Resolução n. 112/2008, o acesso dos alunos às vagas do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deveria ocorrer pela aferição do rendimento escolar dos estudantes. De outra forma, para ingresso no 1º ano do Ciclo I, a Resolução n. 17/2011 previu um processo seletivo tendo como um dos critérios a menor renda salarial familiar e, em caso de desempate, o maior número de dependentes.

Essa forma de seleção evidenciou o caráter focalizado e excludente dessa política, com uma visão enviesada a respeito da infância e adolescência em situação de vulnerabilidade social, a ser superada por meio da educação. Para Cavaliere (2014, p. 1212), "essa solução organizacional do tempo integral, (...) na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada 'educação integral', mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos 'mais necessitados'".

No que diz respeito à organização do tempo de permanência da criança na escola, o Projeto "Escola de Tempo Integral" (EETI) foi proposto "com o objetivo de oferecer aos educandos uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida" (AMAZONAS, 2008, p. 36).

A Resolução n. 17/2011 (p. 14) reiterou essa perspectiva ao assinalar: "o currículo da escola de educação em tempo integral propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar efetivamente de uma sociedade democrática", compreendendo, pois, uma concepção de educação integral em tempo integral.

No entanto, conforme dispõe a Resolução n. 17/2011, a organização do tempo escolar das EETIs previu, no período da manhã, o desenvolvimento das aulas das disciplinas constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais e, no período vespertino, oficinas e projetos organizados em atividades complementares, atividades curriculares desportivas e atividades de enriquecimento curricular, contemplando aspectos de leitura, escrita, resolução de problemas matemáticos, além das atividades lúdicas e prazerosas.

Colares e Souza (2015, p. 260) advertem para a necessidade de superar o "dualismo pedagógico" observado na distribuição das "atividades com conteúdo disciplinares mais rígidos oferecidos por professores em um turno, e no outro turno atividades mais lúdicas, menos exigentes, mais prazerosas, desenvolvidas por voluntários, estagiários e/ou monitores".

Arroyo (1988, p. 4) salienta, ainda, que os projetos de escolas em tempo integral devem preocupar-se com uma formação ampliada do estudante, proporcionando "ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme sua personalidade por inteiro".

Nesta perspectiva, todas as atividades da escola de tempo integral precisam ser educativas: o tempo, o brincar, as refeições, o lazer e tudo aquilo que acontece no interior da escola deve estar assentado no projeto político pedagógico como ação educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos revelou que o Projeto "Escola de Tempo Integral" passou ao largo da concepção constitucional de educação integral, entendida como direito de todos e dever do Estado. Ao priorizar o atendimento de uma parcela reduzida de alunos caracterizou-se como sendo uma política focalizada e excludente, não possibilitando o acesso de todos aqueles que possuem o direito à educação integral, conforme previsto na Lei Maior de 1988.

Da mesma forma, uma organização curricular que contribua para a garantia do direito à educação integral do aluno supõe a diversificação curricular a partir do planejamento coletivo e integrado das atividades que compreendem as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, "de forma que o aluno perceba que qualquer uma daquelas atividades faz parte do seu "ser humano", ou seja, constitui sua educação completa, integral" (COELHO; HORA, 2009, p. 185).

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 112/2008**. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 17/2011**. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 3-10, mai. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/89>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401205&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2018.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em: 01 jul. 2018.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S.l.], jun. 2013. ISSN 2318-1982. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/202>. Acesso em: 31 jan. 2019.

COLARES, A. A.; SOUZA, R. Educação e Diversidade: Interfaces e Desafios na Escola de Tempo Integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 247-266, dez2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1028>. Acesso em: 12 nov. 2018.

- XXV –

A LUTA DE CLASSES NO INTERIOR DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ E SUA RELAÇÃO COM O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: ELEMENTOS DELINEADORES DE PESQUISA

Angelo Juliano Carneiro Luz
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
e-mail: kaiteangelo@hotmail.com

Simone de Fátima Flach
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
e-mail: eflach@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta algumas reflexões de pesquisa de doutoramento, em andamento, a qual tem como foco a luta de classes no interior dos Conselhos Municipais de Educação do Estado do Paraná e possíveis relações com o princípio de gestão democrática do ensino público.

O referencial teórico que dá suporte à investigação é materialismo histórico e dialético, de forma a evidenciar que a divisão de classes que orienta a organização social capitalista está presente em todas as instituições. Na educação essa influência não é neutra e reflete mesmo em instituições criadas com o intuito de democratizar a gestão, tais como os Conselhos de Educação.

ELEMENTOS DELINEADORES E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM A INVESTIGAÇÃO

Tendo em vista a formalização dos Conselhos Municipais de Educação em sistemas de ensino no âmbito de 16 municípios do Estado do Paraná a pesquisa investiga a conquista de espaços democráticos institucionalizados com o intuito de compreender as contradições existentes nos processos democráticos representativos legalmente instituídos.

Mediante esse viés, a perspectiva gramsciana de hegemonia apresenta-se como categoria de análise que permite compreender a forma e o conteúdo político presente na luta de classes, ou seja, as condições materiais e as ideologias que fundamentam a ação, como se concretizam deliberações e qual concepção de mundo e de interesses permeiam nos encaminhamentos de proposições dos grupos representados nestes Conselhos.

Sendo assim, a contribuição marxista de Antonio Gramsci permite aprofundar a análise crítica, pois coloca em destaque a influência política, cultural, intelectual e moral dos grupos sociais e a capacidade da sociedade civil encontrar fundamentos políticos na relação entre os intelectuais e as massas, cabe ressaltar que esse encaminhamento se justifica no fato da luta hegemônica se desenvolver a partir da sociedade civil. (LIGUORI; VOZA, 2017)

Para tanto, considera-se que a democracia vigente corresponde às demandas da estrutura econômica, a qual conserva diretrizes fundamentais para a sua vigência. Esta condição encontra no referencial teórico gramsciano fundamentos da teoria marxiana que viabilizam a identificação de limites e pressupostos do sistema político definido pela hegemonia de uma classe sobre a outra (GRAMSCI, 2007).

A partir disso defende-se que há necessidade desvelar a luta de classes existente na institucionalização e na atuação de Conselhos Municipais de Educação do Paraná, no sentido de destacar a luta pela efetivação do domínio e direção das demandas educacionais da sociedade.

Neste sentido, o objetivo central é desvelar a luta de classes no processo participativo dos órgãos de controle social da educação do Estado do Paraná, bem como a materialização desta luta nas ações políticas propositivas e deliberativas dos sujeitos envolvidos a partir das condições objetivas e da compreensão do papel social dos sujeitos envolvidos no enfrentamento das condições particulares ou desiguais engendradas na paridade e representatividade destes órgãos (LIMA, 2011).

Frente a estas questões é necessário considerar que "A gestão democrática burguesa se encontra nos limites da estrutura da democracia burguesa, submetida às condições históricas da formação econômica, social e política desta sociedade." (SCHLESENER, 2018, p. 64).

A pesquisa tem como foco, identificar e analisar, os pressupostos que permitiram e permitem a execução da tarefa correspondente a demandas apresentadas no cenário após a reforma do Estado brasileiro, no que diz respeito a institucionalização dos Conselhos Municipais de Educação a partir da luta de classes.

Esses elementos permitem organizar um quadro delimitador que explicita e organiza a proposta de pesquisa, conforme segue:

QUADRO 1 – Elementos delimitadores da pesquisa

Tema de Pesquisa	A democracia burguesa em Gramsci: a luta de classes no controle social da educação
Objeto da Tese	A luta de classes entre a institucionalização e atuação de Conselhos Municipais de Educação do Paraná.
Questões de Pesquisa	*Questão Central:* • Como se estabelece a luta de classes na constituição e instituição de Conselhos Municipais de Educação?
	Questões complementares: • Como se evidenciam as relações de força no processo de constituição e institucionalização de CMEs? Como estas se fazem presentes nas ações político-educacionais? • Como ocorre a participação da sociedade civil e da sociedade política em CMEs?
Objetivos	*Geral:* • Desvelar a luta de classes no processo participativo de CMEs do Paraná e como esta se materializa nas ações políticas. •
	Específicos: • Identificar os CMEs do Paraná que têm funções propositivas e deliberativas na política educacional local. • Descrever como ocorre o controle social nas políticas educacionais locais a partir da atuação dos CMEs. • Analisar as possíveis relações entre a implementação de políticas educacionais locais e o controle social exercido pelos CMEs. •

Fonte: Dados de Pesquisa (2018).

Como método de investigação, adota-se o materialismo histórico e dialético, pois permite compreender a realidade na perspectiva da totalidade social, consubstanciando a apreensão dos elementos mediadores, dentre eles a política, a economia e as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na elaboração das políticas públicas educacionais.

Para tanto, a pesquisa estará alicerçada na análise de documentos legais, e no estudo bibliográfico, a partir de referenciais teóricos que possibilitem analisar, a sociedade a partir da historicidade dos fenômenos de maneira dialética, bem como por meio de mapeamento e

de entrevista com os sujeitos envolvidos nos Conselhos Municipais de Educação do Estado do Paraná que possuem sistema de educação formalizado legalmente.

Para compreender o processo propositivo e deliberativo no âmbito dos conselhos de controle social da educação do estado do Paraná, é necessário identificar os sujeitos envolvidos nesses órgãos, quais seus anseios e como compreendem sua participação nos processos deliberativos, quais instituições da sociedade são representadas e como ocorre essa representação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em andamento tem evidenciado a necessidade de identificar as pautas propositivas e deliberativas e a atuação dos membros frente às demandas existentes na gestão da política educacional, bem como as relações apresentadas pelos interesses de efetivação por projetos e práticas sociais em vista a consolidação de projetos hegemônicos permeadas por interesses de determinada classe.

Portanto, localizar as efetivas demandas e a formalização das ações participativas organizadas, a partir das relações hegemônicas estabelecidas no seio da sociedade de classes representa tarefa significativa no campo da política, pois ao considerar as implicações da participação social institucionalizada via conselhos gestores e as mediações envolvidas no processo da consolidação da democracia burguesa possibilita compreender a efetivação da democracia participativa em relação à concepção que norteia determinado *modus operandi*, e, fomenta a práxis à participação democrática.

Nesse sentido, espera-se que a pesquisa colabore com o debate a respeito dos mecanismos de gestão democrática do ensino público adotados em diferentes realidades e, quiçá contribuir para a superação da desigualdade nos processos participativos.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI. Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e colaboração de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.3, 2007.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs). **Dicionário Gramsciano**: 1926-1937. 1. ed. São Paulo: Boimtempo, 2017.

LIMA, A. B. (org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SCHLESENER, A. H; "Esta mesa redonda é quadrada": notas sobre gestão democrática a partir dos escritos de Antonio Gramsci. In: SCHLESENER, A. H.; OLIVEIRA, A. L. D. OLIVEIRA, T. M. G. D. **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais.** Curitiba: UTP, 2018. p. 63- 85.

-XXVI -

CONSELHOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES: FORTALECENDO A PARTICIPAÇÃO DE TODOS

Aníbal Saltório de Almeida Júnior, UFES
mandaprosaltorio@hotmail.com

Itamar Mendes da Silva, UFES
itamar.mendes@ufes.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de pesquisa de mestrado cujo objeto de estudo são os Conselhos Escolares, seu processo de implementação e formas de composição, organização e funcionamento na perspectiva da gestão democrática, no município de Cariacica/ES.

A implementação dos Conselhos Escolares, nas Unidades de Ensino do município de Cariacica, como instrumento de participação da comunidade escolar nos processos de construção, decisão e planejamento da educação local, percorreu um longo caminho até ser efetivada. Nesse trabalho se apresenta análise, baseada em normas e documentos, do conflituoso e longo processo de construção de canais/veículos que representa sucessivos patamares de institucionalidade para a democratização da educação em cumprimento do princípio legal da "gestão democrática".

A Ditadura Civil-Militar que vigorou no país entre os anos de 1964 e 1985 retirou direitos que precisaram de muita luta para serem conquistados e/ou recuperados. A população precisou se organizar para garantir sua participação nas esferas públicas de tomada de decisões. Esse processo se fortalece ao mesmo tempo em que o regime começa a dar sinais de enfraquecimento pelo esgotamento do modelo econômico desenvolvimentista ancorado em financiamento externo (RAMOS; FERNANDES, 2010, p. 48-49).

Nesse contexto ganham força, em todo o país, ações de movimentos políticos que lutam pela redemocratização, afim de que a sociedade pudesse participar nas esferas públicas de tomada de decisões, incluindo as escolas. Tal organização permitiu a criação de políticas

públicas voltadas para a ampliação das oportunidades educacionais e uma educação mais próxima aos anseios, necessidades e a realidade vivida pelas camadas populares que adentram à escola. Apesar das iniciativas para que a gestão das escolas do município fosse democrática, ter esse princípio balizado pela lei garante a sua efetiva prática cotidiana?

DESENVOLVIMENTO

Os Conselhos escolares se originam nesse processo e exemplificam uma política pública que veio possibilitar a participação da sociedade nas decisões acerca dos serviços públicos. A própria natureza dos Conselhos Escolares corrobora tais afirmações, pois se caracterizam como

> [...] órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola (BRASIL, 2004, p. 34-35).

Como instrumento que legaliza a participação democrática da comunidade escolar nas decisões tomadas pela unidade de ensino, o Conselho Escolar surge com a prerrogativa de garantir que os anseios e as necessidades da comunidade serão considerados no momento nas decisões dos rumos da educação local. Tal perspectiva pode contribuir para que a educação ofertada seja relevante, significativa e veículo de transformação da realidade local. Sobre este aspecto, Silva (2002) afirma que:

> O Conselho de Escola surgiu num momento em que a sociedade brasileira dispunha-se a participar da vida das instituições e, especialmente, da escola. Tal espírito deve-se ao histórico de exclusão da imensa maioria da população dos processos decisórios, aprofundado durante o regime militar. Ele foi criado com o objetivo de promover mudanças nos processos decisórios a partir do interior da escola, congregando todos os atores envolvidos no processo educativo local. Representava um espaço de educação para a democracia que renascia no Brasil [...] (SILVA, 2002, p. 13).

O surgimento dos Conselhos Escolares se dá em meio a um período de agitação, lutas e de mudança em que forças democráticas começam ocupar lugar em governos municipais e estaduais e a criar normas legais que os preveem. Porém, sua consolidação se dá com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007), que garantiu em seu texto a Gestão Democrática como sendo um princípio do ensino (Art. 206, inc. VI), fato

reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 2015), Art. 3º, inc. VIII.

No município de Cariacica a democratização e a participação popular, acerca dos processos que conduzem à organização e ao planejamento da educação, só se concretizou com a assinatura do Decreto Nº 111/2004, que regulamentou a implantação dos Conselhos de Escola nas Unidades de Ensino da rede municipal, e do Decreto Nº 139/2004, que dispôs sobre as atribuições dos membros dos Conselhos Escolares. É possível ver como foi morosa a transição que veio se propor a democratizar as decisões tomadas nas escolas nesse do município, visto que foram quase vinte anos de espera desde a promulgação da Constituição de 1988 para que a determinação ser garantida. Nessa mesma direção segue a Lei Nº 4.373/2006, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, dando autonomia ao município para criar e organizar a educação em seu território.

A Constituição Federal e a LDB, garantiram a Gestão Democrática como princípio do ensino deixando ao Sistema criar legislação própria para definir o funcionamento da gestão da educação em cada esfera de atuação. Tal realidade se efetivou no município de Cariacica, apenas, no ano de 2011, com a Lei Complementar Nº 035.

Até o ano de 2004 é perceptível a lentidão e a falta de interesse, por parte do governo para que a sociedade pudesse se apropriar das discussões e do papel dos Conselhos Escolares. Essa realidade começa a mudar com a criação dos instrumentos que possibilitaram publicizar as ações desse órgão colegiado, dando transparência às atividades e servindo de ferramenta educativa para que a comunidade escolar se apropriasse do mesmo, exercitando a democracia. Debates e disputas político-ideológicas foram travados até que os instrumentos para consolidação deste princípio fossem criados e postos em prática no município. Porém, todo este trabalho não foi suficiente para a consolidação de tal política, pois a democracia precisa, cotidianamente, ser ensinada, praticada e incentivada para que não se perca ou se esvazie, com o tempo.

CONCLUSÕES

Apesar de todo o histórico de lutas para a concretização da Gestão Democrática no município de Cariacica e de todas as conquistas alcançadas, é fulcral que a escola se aproprie de tal realidade e que possa, por intermédio de formações elaboradas junto com os conselheiros, ensinar e incentivar o exercício da democracia, partindo das reais necessidades que estes possuem. Tal prática fortalecerá a ação dos Conselhos Escolares, possibilitando

que estes se tornem, cada vez mais, espaços de diálogo, debate, proposições e de construção de uma educação realmente significativa para a comunidade escolar.

Criar os instrumentos que permitem a participação de todos não é suficiente para que a democracia se consolide nas esferas e órgãos decisórios que envolvem a educação. É de fundamental importância que os Conselhos Escolares criem maneiras de incentivar a participação consciente de seus membros, como afirma Silva (2002, p.34), ao dizer que "[...] a participação precisa ser incentivada e as pessoas não nascem participativas, mas precisam contar com incentivos e instrumentos para poder participar".

Incentivar a participação de toda a comunidade escolar nas ações que permeiam os interesses da mesma é papel da escola pública, pois é de sua natureza garantir o acesso de todos ao que diz respeito a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: 2004. *Coleção Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*, Caderno 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

_____. Constituição Federal 1988. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 55/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

RAMOS, Géssica Priscila; FERNANDES, Maria Cristina. *Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil*. In: LUIZ, Maria Cecília (org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 47-58.

SILVA, Itamar Mendes da. **Conselhos de Escola na Cidade de São Paulo**. São Paulo: Instituto Pólis/PUC-SP, 2002. 48 p. *Coleção Observatório dos Direitos do Cidadão: acompanhamento e análise das políticas públicas da cidade de São Paulo*, Caderno 9: Educação – Conselho de Escola.

-XXVII -

A FORMAÇÃO E O EMPODERAMENTO DO CONSELHO ESCOLAR

Antonia Rilzonete de Castro Batista (UERN)
E-mail: rilzonetebatista@hotmail.com

Profª Drª Arilene Maria Soares de Medeiros (UERN)
E-mail: arilene.medeiros@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Este texto faz parte do objeto de pesquisa do mestrado em andamento, sendo construído na perspectiva de saber como a formação dos Conselheiros Escolares contribui para seu empoderamento no contexto das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Mossoró-RN.

Faz parte do Conselho Escolar o segmento de professores, funcionários, responsáveis, alunos, diretor e representante da comunidade todos juntos decidindo o que é melhor para a educação pública. Há 30 anos que a Constituição Federal de 1988 deliberou no art. 206, princípio IV "a gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 2017, p.44) mostrando a responsabilidade de todos nas decisões da escola para a educação de qualidade, por meio dos conselhos.

A princípio observamos que o colegiado é formado por pessoas com ou sem graduações que estão à frente das decisões pedagógica, financeira e administrativa. Desse modo é fundamental que os conselheiros participem de formações, capacitações para a troca de conhecimentos. Portanto a pergunta que circula o texto é: *qual a contribuição do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) para o empoderamento dos conselheiros escolares na gestão democrática de escolas públicas municipais de Mossoró?* Embora saibam da necessidade das formações, precisamos que os conselheiros façam a conexão da teoria com a prática empoderando seu conhecimento e sua vivência com racionalidade, que permite os conselheiros participarem das atividades escolares contribuindo para o desenvolvimento do aluno pensante.

Diante da posição de empoderar com racionalidade Medeiros (2007, p.169) argumenta que a racionalidade pertinente ao processo de gestão democrática é aquela verossímil a "um agir comunicacional endereçado a mediar relações entre sujeitos que almejam conhecer, transformar a realidade na qual estão inseridos, tornando-se autênticos" capazes e autoconfiantes nas decisões. Neste sentido objetivamos compreender a contribuição da formação mediante o PNFCE no sentido de empoderar os conselheiros escolares, para que estes venham participar autenticamente das decisões na escola.

Segundo Berth (2018 p.14) empoderar-se é se dá poder seja individual ou estando em grupo "em estágios de autoarfirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas variadas Habilidades humanas, de suas histórias, principalmente, um entendimento sobre a sua condição social e política" um sujeito que se liberta contribuindo e fortalecendo seu grupo social. No caso aqui, empoderar os conselheiros é fortalecer o Conselho Escolar, para que haja com justiça, equilíbrio e capacidade de decisão levando-os ao empoderamento coletivo.

DESENVOLVIMENTO

É importante relatar que na formação adquirimos conhecimentos, trocamos vivências, conhecemos pesquisadores, pensamos juntos aperfeiçoando nossas atitudes interagindo com o aprendizado, construindo uma gestão democrática, a este respeito Wittmann (2006, p.29)diz "A formação dos participantes em reuniões e processos de estudo de todos os envolvidos, especialmente dos membros do Conselho Escolar, é fundamental para contribuir cada vez mais" com a gestão da escola, com a realidade escolar e ética profissional e pessoal.

Pontuamos que a política pública voltada para a gestão democrática via Conselho Escolar oferece curso por meio do Ministério da Educação e Cultura- MEC com o PNFCE apresentando temas como democratização, cidadania, o pedagógico, igualdade social, direitos humanos, financiamento, qualidade da educação, direitos dos trabalhadores entre outros.

O MEC apresenta formação pelo PNFCE, mas cabe aos municípios oferecer capacitações, como mostra Aguiar (2013. p,14)com apoio do "Grupo Articulador de Fortalecimento do Conselho Escolar(GAFCE) […] que atuam na implantação e no fortalecimento dos Conselhos Escolares" com capacitações que venham atingir a necessidade dos conselhos fortalecendo o vínculo com as escolas, desta maneira Paro(2007p.83) menciona a necessidade de um Conselho atuante, assim explicita "é previsto

ainda que o conselho de escola, como órgão deliberativo, para elaborar, acompanhar e avaliar o planejamento e funcionamento da unidade escolar" só tenha condições de atuar democraticamente quando o colegiado se empodera das suas funções com conhecimento e criticidade.

Desta feita Berth (2018 p.14) expõe o "empoderamento é instrumento de emancipação política e social e não se propõe a viciar ou criar relações paternalistas, assistencialistas". O empoderamento é reconhecer que a homogeneidade não existe, pois as relações precisam acontecer de modo a cada um se colocar enquanto sujeito participativo. A formação precisa ser vista como uma ferramenta de poder democrático porque dá ao colegiado argumento para debates e diálogos, Navarro (2004, p.23) oportuniza o sujeito "construir uma forma de lidar com as diferenças […] abrindo espaço para que cada um possa demonstrar e ser atendido nas suas necessidades e potencialidades".

Na concepção de Berth e Navarro os sujeitos precisam conquistar a liberdade de expressão, com o poder de contribuir participando ativamente com diálogo, respeito e organização se assumindo como sujeitos históricos e autônomos que acreditam em educação igualitária para todos.

Diante dessas observações, subscrevemos que o PNFCE apresentem formações e capacitações ao colegiado com questões que abordem repertório lingüístico sobre empoderamento, queremos e precisamos no Conselho de conselheiros participativos, contribuindo com as decisões, Roso e Romanini (2014, p. 86) relatam que "empoderamento, nesse sentido, implica conquista da liberdade avanço e superação[…] por parte daquele que se empodera" acrescentando conscientização e potencialidade nas atitudes racionais.

CONCLUSÃO

Mediante o exposto é inegável a importância do estudo apresentado nas formações continuadas e capacitações do PNFCE, nestes oportunizamos conselheiros a empoderar-se de novos saberes para que sejam participativos e absorvam conhecimento, troque experiência se alimente de informações que dignifique seu processo de transformação no grupo social inserido.

Em suma precisamos de um conselho empoderado que reconheça o poder do conhecimento teórico transformado em prática, com humildade, diálogo, autoconfiança, respeito, equilíbrio ético e racional contribuindo e influenciando positivamente com princípio de justiça e solidariedade nas decisões do Conselho Escolar, cooperando com o

desenvolvimento do aluno, ajudando-o a ser um cidadão de bem em busca de seus direitos respeitando seus deveres, ou seja, o empoderamento dos conselheiros escolares é uma necessidade, haja vista a necessidade de assegurar a efetiva participação nas decisões políticas, administrativas, financeiras e pedagógicas da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar e a aprendizagem da escola/** elaboração Ignez Pinto Navarro...[et. al.] Caderno 2 Brasília MEC, SEB, 2004.

____Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação/** elaboração Lauro Carlos Wittimann …[et. al.] Caderno 6 Brasília MEC, SEB, 2006.

____. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Curso de Formação para conselheiros escolares: conselho escolar na democratização da escola/** elaboração Cefisa Maria Sabino Aguiar...[et. al.] Caderno Módulo 1Brasília MEC, SEB, 2013.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte – MG. Grupo Editorial letramento 2018.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração Educacional e Racionalidade: O Desafio Pedagógico**. ijuíedunijuí, p. 2007- 232.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, democracia e qualidade no ensino.** São Paulo 1º Ed e 6º impressão editora Ática e Corprint Gráfica, 2007.

ROSO, Adriane. ROMANINI, Moises. **Empoderamento Individual, Empoderamento Comunitário e conscientização: um ensaio teórico.** Revista Psicologia e Saber Social, v3,n1.Rio de Janeiro. 2014.Acesso em: 10/01/2019. Disponível em:<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/12203>.

- XXVIII -

OS DESDOBRAMENTOS DA GESTÃO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – SP

Ariane Dabien Garrido Barroso
Universidade de Araraquara – UNIARA
arianedgb@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Escola é constituída por diversos segmentos de trabalhadores que garantem o seu funcionamento e a promoção da aprendizagem dos alunos, função primordial da sua existência e criação. É uma instituição que "tal como a conhecemos é o produto de uma evolução histórica bastante longa, que iniciou aproximadamente no século XVI." (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 56)

Em um cenário complexo, a escola se mantém de forma hierarquizada (WEBER, 1976), com cargos e funções distribuídos e organizados, incluindo neste ambiente a sua gestão. É neste formato que se encontram as unidades escolares públicas municipais da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto (SJRP).

Observar como a gestão das escolas públicas se organizam e como as equipes gestoras se compõem foi o que motivou os estudos e a dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara-SP (UNIARA), e que traz neste texto, um recorte da pesquisa.

Refletir sobre a gestão, especialmente na rede municipal de SJRP, deve-se ao fato, de suas unidades escolares apresentarem uma particularidade, possuem como equipe gestora somente o coordenador pedagógico, ou somente o diretor de escola. Porém, poderá ter unidades com mais gestores. A equipe gestora poderá ter o diretor e o coordenador e, ainda, o diretor, coordenador e assistente de direção.

Esta situação se concretiza por meio do Decreto nº 9.674/1998 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1998a), que estabelece o módulo de pessoal das escolas municipais de

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, alterado pelo Decreto 9.969/1998 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1998b).

Vivenciar um único gestor responsável pela unidade escolar, especialmente o coordenador pedagógico, foi uma experiência diferenciada na minha trajetória profissional, uma vez que como estudante de escola pública da rede estadual de ensino e, posteriormente professora desta mesma rede de ensino, havia conhecido a figura do diretor de escola como um cargo ou uma função hierárquica, na escola.

Foi atuando como docente na rede municipal de ensino de SJRP que conheci esta realidade primeiramente e, mais tarde como diretora de escola, que observei este cenário de maneira mais especifica, pois as normatizações legais constituíam o meu cotidiano e uma das minhas atribuições.

Contudo, foi somente atuando como chefe do departamento[22] de infraestrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME), em contato com as solicitações dos coordenadores e dos diretores (que atuavam sozinhos) quanto à manutenção dos prédios escolares, que observava as diferenças que os pedidos continham, considerando o cargo de quem os solicitava.

Esta situação levou-me a reflexões e à pesquisa acadêmica que resultou neste trabalho. A hipótese levantada é de que um gestor sozinho não consegue desempenhar todas as funções que compõem o seu rol de atribuições e que possuem normatização legal. Após pesquisar os bancos de dados acadêmicos e não identificar trabalhos com este tema, foi o que justificou a relevância dos estudos e aprofundamentos de análise da situação apresentada.

Foi por meio de estudos dos documentos oficiais da rede pública municipal de ensino de SJRP e reflexões sobre a minha prática profissional como docente e diretora de escola, tanto da rede pública estadual de ensino de São Paulo (SP), como na rede pública municipal que a pesquisa se concretizou.

MÓDULO DE GESTORES: REVISÃO DA LITERATURA

Os autores que estudam a história da educação brasileira e em seu contexto abordam a gestão escolar, apresentam pesquisas sobre a administração escolar, coordenação e orientação pedagógica, refletindo sobre os papéis desempenhados pelos gestores em suas funções, porém, não há ênfase no módulo ou na composição da equipe gestora nas unidades escolares públicas.

[22] Departamento responsável pela manutenção, adequação e reformas dos prédios escolares.

Inicialmente, revisando a literatura, busquei trabalhos acadêmicos no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que abordassem o tema: a formação das equipes gestoras das escolas (módulo de gestores), nos diversos sistemas de ensino, tanto no âmbito federal, estadual, quanto no municipal, porém, com essas especificidades não encontrei.

Em continuidade à revisão da literatura, posteriormente, foi sobre o tema gestão escolar, nos bancos de dados da CAPES, em artigos científicos publicados em periódicos no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e por trabalhos ou comunicações publicadas em eventos das diversas edições dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O levantamento possibilitou o conhecimento de trabalhos que abordam tanto as funções desempenhadas pelo diretor de escola, como pelo coordenador pedagógico, com o objetivo de conhecer e aprofundar o conhecimento acadêmico nesta área de estudo, o que viabilizou um número significativo de contribuições, contudo, nenhuma abordagem quanto ao módulo de gestores nas unidades escolares.

METODOLOGIA

Quanto a metodologia de pesquisa desenvolvida, num primeiro momento o trabalho apresenta características de exploratória, pois busca um conjunto de documentos e, num segundo momento características de descritiva analítica, pois descreve e analisa as ações desenvolvidas a partir dos indicadores pesquisados.

As unidades escolares analisadas pertencem a rede pública municipal de ensino, totalizando cento e nove (109) escolas, no ano de 2016, da Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio – Modalidade de Atendimento Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015)

As informações obtidas foram organizadas em tabelas e quadros e, quanto às análises das atribuições desempenhadas pelo diretor de escola, coordenador pedagógico e assistente de direção, foi conferido ênfase pedagógica e/ou administrativa, ou ambas.

As análises abordavam os referenciais teóricos que investigam políticas educacionais, em especial, Weber (1976) e Lima (2011) no que se referem ao planejamento, à organização e a gestão das redes de ensino e das escolas.

CONCLUSÕES

No que diz respeito aos resultados obtidos da pesquisa, as principais conclusões sinalizam para: 1) a dificuldade – em especial no que se refere à disponibilidade de tempo e de conhecimento técnico – dos gestores que atuam sozinhos, em assumirem as atribuições que originalmente são de competência de outro(s) possível(eis) membro(s) da equipe gestora e 2) para a necessidade de uma formação continuada para esses gestores esclarecendo-os para os possíveis desdobramentos em assumir atribuições que legalmente não são de sua responsabilidade.

Contudo, foi possível evidenciar nos estudos, dimensões que não havia pretensão de identificar. Destaco neste sentido a importância dos papeis desempenhados pelo diretor de escola e pelo coordenador pedagógico e, o trabalho colaborativo desenvolvido na unidade escolar.

REFERÊNCIAS

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 2ª edição. São Paulo. Cortez. 2011.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Decreto nº 9.674, de 18 de junho de 1998**. Estabelece o módulo de pessoal, das Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. 1998a. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/208520>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Decreto nº 9.969, de 13 de novembro de 1998**. Fica retificado o anexo I do decreto n.º 9674, de 18 de junho de 1998, que fixa o módulo de pessoal das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere aos especialistas de educação do quadro de magistério. 1998b. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/208526>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação – SME. Portal da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto. **Banco de dados das Unidades Escolares**. 2015. Disponível em: <http://www.demandanet.com/portal/>. Acesso em: 20 jun. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: COELHO, Edmundo Campos (org.). **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar. 1976. p. 15-28.

- XXIX -

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E *ACCOUNTABILITY* NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO CARIRI CEARENSE

Arlane Markely dos Santos Freire – PPGEd/UFCG
arlanemarkely@yahoo.com.br

Andréia Ferreira da Silva - PPGEd-UFCG
silvaandreia@uol.com.br

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

No Brasil, um conjunto de iniciativas de avaliação em larga escala vem sendo desenvolvido, desde os anos 1990, visando criar parâmetros de qualidade da educação e referenciais para a formulação e o monitoramento das políticas educativas. Tais iniciativas se baseiam na seleção e na premiação dos melhores - escolas, alunos, professores - por meio da avaliação do desempenho individual que pode conferir honra, *status* e prestígio. Trazem para dentro da escola a lógica de mercado, que está diretamente ligada a uma cobrança cada vez maior por resultados estabelecidos externamente.

Considerando este contexto, temos desenvolvido, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande/PB, uma pesquisa que tem como objeto de estudo a implantação de políticas de *accountability* nas redes de ensino público dos municípios que compõe a região metropolitana do Cariri cearense, no período de 2007 a 2018. Busca conhecer o contexto de emergência dessas políticas, suas configurações e seus desdobramentos na carreira docente. O lócus da pesquisa é a região metropolitana do Cariri Cearense, criada em 2009, constituída pelos municípios de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Missão Velha, Caririaçu, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri (CEARÁ, 2009).

Neste trabalho apresentamos parte dos resultados desta pesquisa, em andamento. É apresentada a seguir a análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCRS) dos

profissionais do magistério dos nove municípios que constituem a região, bem como o estudo inicial dos Planos Municipais de Educação (PME) aprovados no ano de 2015. Os documentos indicados foram examinados buscando-se identificar as definições referentes a instituição de sistema próprio de avaliação e à criação de política de concessão de bonificação e premiação aos docentes. O texto foi produzido tendo por base revisão bibliográfica sobre a temática das iniciativas de avaliação externa no país e no estado do Ceará e análise de documentos.

DESENVOLVIMENTO

A implantação de um sistema de avaliação em larga escala no Brasil, ocorreu inicialmente com o Projeto Edurural, em 1981, e, em seguida, com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), pelo Ministério da Educação (MEC), no final dos anos 1980, e sua restruturação, nos anos 1990, em Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com estas iniciativas, o MEC foi criando mecanismos para a avaliação e o monitoramento da qualidade do ensino brasileiro (BRASIL, 2018). Além das ações em nível federal, a partir da década de 1990, os estados do Rio de Janeiro, Paraná e Ceará também criaram sistemas próprios de avaliação externa da educação básica, instituindo medidas de *accountability* educacional.

Segundo Afonso (2009) o conceito *accountability* está associado à três dimensões, avaliação externa, prestação de contas e responsabilização. Neste modelo, a avaliação consiste em um instrumento central da regulação da educação por meio da criação de parâmetros e indicadores de qualidade para o monitoramento das políticas educacionais.

No Estado do Ceará, em 1992, foi criado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), com o objetivo de fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais do Estado. Esse Sistema abrange as escolas públicas das redes estadual e municipais do estado, avaliando os alunos da Educação Básica, da alfabetização até o ensino médio. Dando prosseguimento a esta política, em 2009, o Governo do Estado do Ceará instituiu o "Prêmio Escola Nota 10", que se propõe a incentivar as escolas e seus profissionais a elevarem as notas no SPAECE por meio da concessão de bonificação. Vale ressaltar que, desde de 2007, os repasses referentes a cota parte dos munícipios do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) passaram a estar vinculados também aos resultados nas avaliações externas.

Além do exposto, pesquisa realizada por Freire e Silva (2018), que analisa PCCRS dos profissionais do magistério de munícipios da região metropolitana do Cariri, identificou, em quatro municípios, dos sete estudados, a previsão da concessão de bonificações temporárias aos docentes tendo como referência o alcance das metas previstas para o SPAECE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A análise preliminar dos PME, de três municípios da região metropolitana do Cariri cearense, Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, identificou a existência de definições referentes à avaliação externa e à bonificação dos profissionais da educação. Tal como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2014), os PME estudados estabeleceram em suas metas estratégias com vistas a diminuir a diferença entre os resultados do SAEB e do IDEB das escolas do município com menores e maiores índices. Também, determinaram a criação de políticas de estímulo e incentivos para as escolas que atingirem as metas do IDEB. O município de Barbalha, na estratégia 1, da Meta 3 do seu PME, estabelece a implantação do Projeto Aprova Barbalha, com o objetivo de melhorar a proficiência das escolas municipais na Prova Brasil, e na estratégia 9 o direcionamento das iniciativas de formação dos professores de Português e Matemática às avaliações externas. (BARBALHA, 2017). Estas definições demonstram como a avaliação externa e as políticas de bonificação estão inseridas na política educacional dos municípios estudados.

CONCLUSÕES

A adoção de estratégias gerenciais no campo educacional acaba por fazer uso de mecanismos que favorecem uma cobrança cada vez maior por resultados, mas em contrapartida não leva em consideração todas as dimensões que necessitam ser consideradas no momento do cálculo. Como bem descrevem Shiroma e Schneider (2013) esse modelo de avaliação de desempenho presta-se à comparação, ao ranqueamento. É proposto como forma de reduzir gastos públicos com pagamento de professores e assegurar baixos salários para elevar a atratividade dos "adicionais" nas remunerações de docentes. A reserva de uma cota de bônus para um percentual pré-determinado de docentes revela o caráter seletivo da proposta para a qual não basta ser bom professor, tem que estar entre os melhores (SHIROMA; SCHNEIDER,2013, p.101). Os resultados iniciais desta pesquisa apontam que por meio das políticas de *accountability* vêm ocorrendo a introdução de mecanismos de mercado que acabam por favorecer uma maior cobrança aos profissionais do magistério e

assim ocasionando cada vez mais a responsabilização sobre os mesmos em função dos resultados nas avaliações externas, sejam elas a nível nacional ou estadual.

De acordo com Afonso ainda se acrescenta " que apesar da insistência frequente na necessidade de uma cultura de avaliação, a avaliação de políticas está consideravelmente menos teorizada (e menos valorizada) e é menos praticada do que a avaliação dos alunos, das escolas e dos professores." (AFONSO,2007, p.19). Contudo para se compreender a implantação das políticas de *accountability*, atreladas à avaliação externa, e seus desdobramentos na carreira docente se faz necessário aprofundar mais ainda nossos estudos, de modo a entender como isso ocorre em todos os municípios que constituem o lócus da pesquisa que desenvolvemos

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, V.07-n1-p.11-22, jan/abr 2007

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

BARBALHA, **Lei nº 2.272**, de 22 de junho de 2017. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providencias. Crato, Ce. Disponível em: http://barbalha.ce.gov.br/app/uploads/2017/10/11102017.pdf

BRASIL, **Saeb**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb.2018

CEARÁ. **Lei Complementar Estadual do Ceará N. 78 de 2009**. Disponível em:https://pt.wikisource.org/wiki/Lei_Complementar_Estadual_do_Cear%C3%A1_78_de_2009

FREIRE, Arlane Markely dos Santos, SILVA, Andréia Ferreira da Silva. A meritocracia nos planos de cargos, carreira e remuneração (ppcr) da região metropolitana do cariri cearense**.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de Desempenho Docente: Contradições da Política "Para Poucos" Na Era do "Para Todos**". Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 89-107, jun. 2013. ISSN 1981-8416.

- XXX –

O "PROJETO TRILHAS/ NATURA" NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ (PA) - 2012/2018.

Áurea Peniche Martins
Ufpa/Brasil | penicheaurea@yahoo.com.br

Terzinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Ufpa/Brasil | tefam@ufpa.com

Ana Maria Raiol da Costa
Ufpa/Brasil | anaraioldavi@gmail.com

A relevância do presente estudo se confirma pelo suposto que a organização da educação brasileira está pautada no contexto das relações público-privadas na educação. Neste artigo, busca-se focalizar o papel do Estado condicionado a processos históricos determinantes. O objetivo central é destacar o posicionamento do Estado na condução das políticas públicas para então enveredar na relação entre o público e o privado na educação com foco no "Projeto Trilhas/Natura". Este texto é desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, com utilização de revisão bibliográfica. Para Marx (2011), o Estado é a organização da burguesia para a dominação do capital. Esse entendimento resume o Estado como uma organização para a manutenção do capital. Contudo é nesse lugar que ganha espaço a compreensão de Gramsci (2004), uma vez que revê essa condição do Estado enquanto instrumento de dominação. Em Gramsci (2004) o proletariado ao assumir o Estado, o assume para beneficiar a classe trabalhadora e não o capital. Optamos, então, para as nossas análises, utilizar o conceito de Gramsci (2004) porque segundo ele, o Estado burguês está a serviço do capital, mas o Estado não está "restrito" ao capital, uma vez que os trabalhadores estão na disputa pelo o Estado. Esse empreendimento em torno da compreensão do papel do Estado nos remete à análise acerca do significado do termo Política Pública e assim tecemos considerações em torno do contexto de centralização e

descentralização na organização da educação brasileira para situar a parceria púbico- privada como indutora de políticas educacionais, e nesse movimento focar no "Projeto Trilhas/Natura". No Brasil, a esfera pública, incluindo-se o setor educacional, inaugura uma forma de administração pública gerencial trazendo novos mecanismos que, em tese, suscitariam resultados quantitativos que redundariam nos qualitativos, diferenciando-se da gestão pública burocrática, modelo, até então, adotado pelo Estado brasileiro, porque "deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados [...]" (BRASIL, 1995, p.16).Partindo dessa análise, um debate que toma conta do cenário político e econômico é, a abrangência e entrada do setor privado ou o chamado terceiro setor no cenário político, capaz de interferir nas decisões políticas e administrativas, principalmente como indutor de políticas públicas. O termo "terceiro setor" de acordo com Montaño (2010, p.57) "representa uma construção ideológica", mas que não se "reduz a sociedade civil e congrega diversos sujeitos com aparente igualdade nas atividades, porém com interesses, espaços e significados sociais diversos, contrários e contraditórios". Em síntese, a inserção do privado no público reforça e forja, de fato, a naturalização dos princípios empresariais dos grupos poderosos, de forma que, tais princípios são adotados na administração pública, como também são tidas como prática aceitável na vida cotidiana pelos cidadãos, sob a justificativa de efeito contrário, isto é, assumindo e propagando como verdade absoluta que a eficiência e eficácia das empresas privadas podem e devem ser adotadas pela gestão pública. Em contrapartida, corrobora-se com Saviani (2014) à medida que há necessidade de um enfrentamento aos grandes grupos empresariais, pois além de atuar no ensino têm ramificações nas forças dominantes da economia e também na própria esfera pública. Neste contexto o Portal Trilhas (2014) expõe que o TRILHAS de Leitura teve início em 2009, mas foi em 2011 que ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como "um projeto educativo eficaz" para ser implementado no ano de 2012 como "política pública", junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos nas escolas públicas. Na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá, o projeto iniciou efetivamente no município em 2014. O "Projeto Trilhas" fornece livros, jogos, material de orientação ao professor. Uma das estratégias do Instituto Natura é a premiação de uma biblioteca completa para a escola que melhor se destacar. Embora o projeto em estudo seja pensado pela esfera privada, a sua implementação se efetiva na esfera pública, mais especificamente na escola pública e justamente por isso, o projeto adquire a forma de ação proveniente do Estado, isto ocorre, por exemplo, no município de São Miguel do Guamá.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: < http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. V.1 e 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO NATURA BEM ESTAR BEM. **Relatório anual Instituto Natura 2014**. Disponível em http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-trilhas.html .Acesso em o6/12/15.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez Editora, 6ª edição, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista Especial ao Portal Anped**. Disponível em < http://www.anped.org.br/>. Acesso 02 out.2014.

- XXXI -

A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM QUEIMADOS (RJ).

Bethânia Bittencourt
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
bethania1707@gmail.com

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação pública está estabelecida como princípio nos documentos legais nacionais desde o final da década de 80 (BRASIL, 1988; 1996; 2014). Os entes federados puderam fazer suas interpretações acerca desse princípio pelo fato de legislarem e criarem políticas para os seus respectivos sistemas de ensino. Na perspectiva de compreender a gestão democrática das escolas públicas, o presente estudo objetiva a investigação da interpretação local da forma que políticas de gestão escolar, especificamente para a orientação pedagógica, foram delimitadas no município de Queimados, na Baixada Fluminense, e explicitar os sentidos de gestão democrática da escola pública dados pelos orientadores pedagógicos, atores da cena da escola. Tal movimento relaciona-se com o que Ball (1994) expõe ao afirmar que os formuladores locais das políticas não possuem controle das interpretações dos textos oficiais, isto é, cada município ao organizar os seus sistemas de ensino percorre diferentes trajetórias. Movimentos aproximados e distintos podem ser observados uma vez da grande pluralidade de municípios existentes no Brasil.

O município de Queimados emancipou-se em 1990, sendo um dos mais jovens do estado do Rio de Janeiro. Na esteira das políticas formuladas desde a sua emancipação, no que concerne a gestão escolar, temos a normatização da orientação pedagógica pelo Estatuto do Magistério (QUEIMADOS, 1995) que estabelece esse profissional como função assumida por professores do ensino fundamental. Posteriormente, a lei 1019/ 2010 (QUEIMADOS, 2010) criou trinta cargos para orientadores pedagógicos providos por concurso público, ocorrido no ano de 2012. Atualmente, os dois formatos para a atuação de orientadores pedagógicos, função e cargo, coexistem no município.

O estudo aqui apresentado resulta de uma dissertação de mestrado e a construção de dados da pesquisa ocorreu através de questionário aplicado no ano de 2018 aos orientadores pedagógicos alocados no cargo na rede municipal, selecionados por meio do concurso público. Buscou-se investigar a percepção da gestão democrática da escola e na atuação cotidiana destes profissionais da educação.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa apoia-se na abordagem do ciclo de políticas como referencial teórico e metodológico (BOWE; BALL; GOLD, 1992). O ciclo de políticas foi definido inicialmente como três contextos inter-relacionados e não lineares - o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática – o que possibilita uma análise de como são gestadas as políticas, afastando-nos do paradigma de que são implementadas e verticalizadas do Estado para as escolas. O contexto de influência trata das agendas e interesses que fizeram com que determinada política fosse aprovada naquele momento e daquela forma no contexto da produção de texto e o contexto da prática, utilizado na pesquisa, implica em como as políticas postas nos textos oficiais são interpretadas no interior das escolas, através das leituras dos atores ali alocados que encenam, modificam e até mesmo rejeitam as diversas e simultâneas políticas que circulam nas escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Posteriormente, Ball (1994) acrescentou ao ciclo os contextos dos efeitos/resultados e da estratégia política.

A partir dos dados construídos no contexto da prática observamos que, para uma parte dos respondentes ao questionário, os conselhos escolares são o principal mecanismo de gestão democrática da escola pública. Para Lima (2014), a existência de órgãos colegiados poderá constituir uma alternativa democrática de grande alcance, sobretudo se a participação nos processos de decisão puder ocorrer nas escolas, assim dotadas de certa autonomia e inseridas num contexto de administração escolar de tipo descentralizado. Outra parte dos respondentes apontou não acreditar na funcionalidade desse órgão e desconhecer como os representantes foram escolhidos, o que pode indicar a não participação dos orientadores nesse processo.

No que se refere à gestão democrática na atuação desses atores no interior das escolas foram apontadas demandas burocráticas excessivas, como o preenchimento de planilhas, formulários e dados considerados pelos respondentes como desnecessários ao fazer pedagógico, afastando-os do cerne da sua função. Desse modo, ao aumentar os controles do trabalho realizado nas escolas com ações planejadas externamente pelas instâncias superiores,

como a secretaria de educação, ao não ser um trabalho autogovernado, o ensino e os processos pedagógicos resultariam cada vez mais em um trabalho regulamentado e cheio de tarefas para os orientadores, aproximando-se do que Lima (2014) denomina como fúria gestionário.

Por fim, os respondentes apontaram que tudo que acontece na escola é considerado de caráter pedagógico e, consequentemente, responsabilidade do orientador pedagógico, o que Moehlecke (2017) indica em pesquisas empíricas como a figura do orientador pedagógico "faz tudo" na cena das escolas. Ao aprofundar o contexto da prática dos orientadores pedagógicos salientamos que os contextos de influência e de produção de produção de textos sobre o lugar desse profissional no município não foram investigados devido às limitações da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa revelou os movimentos tomados no município de Queimados (RJ) no sentido de definir e formular políticas para o seu sistema de ensino em quase três décadas de emancipação. Nesse percurso, são admitidos orientadores pedagógicos como função – deslocados da sala de aula para a gestão escolar – e como cargo – provindos através de concurso público. Ao investigar os sentidos de gestão democrática da escola pública no contexto da prática dos orientadores pedagógicos alocados no cargo, os resultados revelaram o paradoxo entre a compreensão do conselho escolar como principal mecanismo e a descrença de que esse colegiado funcione, além do desconhecimento de como os representantes chegaram a ele. Ademais, a atuação do orientador na escola precisa dar conta de muitos processos o que torna o trabalho exaustivo, somado à crescente demanda burocrática exigida pela Secretaria de Municipal de Educação, esvaziando o fazer pedagógico desse profissional.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Education Reform. What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes Open University Press. USA, 1994. p. 14-27.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas. Ponta Grossa: Editora UEPG. p. 11-34, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. Reforming education and changing schools. The police process and the processes of policy. London: Routledge, 1992. p. 06-23.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Lei n° 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 Acesso em: maio 2018.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? Educ. Soc., v. 15, no129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. A Orientação Pedagógica na gestão escolar no Brasil: história e debates atuais. In: MOEHLECKE, Sabrina, AMARAL, Daniela Patti e FERNÁNDEZ, Silvina Julia (orgs). História, políticas e experiências de gestão escolar: o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino públicos do Rio de Janeiro. CRV Editora, Curitiba, 2017.

QUEIMADOS. Lei n° 169 de 17 de fevereiro de 1995. Estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal de Queimados. Disponível em: < http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp > Acesso em março/ 2018.

QUEIMADOS. Lei n° 1019/10 de 30 de dezembro de 2010. Cria cargos de provimento por concurso público na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Disponível em: < http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp> . Acesso em março/ 2018.

- XXXII –

EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BELÉM

Brenna Nayara Monteiro Silva
UFPA-brenna_monteiro@hotmail.com

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
UFPA- tefam.ufpa.com.br

Este texto é resultado de pesquisas desenvolvidas no Grupo de estudos e pesquisas "Observatório da Gestão Escolar Democrática - Observe", com intuito de analisar o mecanismo necessário para a democratização da gestão nas escolas públicas no Município de Belém.

Logo após o período ditatorial civil-militar no Brasil instalado em 1964 que durou cerca de 20 anos, a luta histórica pela construção da gestão democrática ganhou força nos anos de 1980. No campo educacional já se fazia criticas ao modelo de administração escolar baseado na gestão empresarial, tendo em vista a redemocratização do Estado brasileiro diferentes organizações e movimentos sociais lutaram em defesa da escola pública e por uma gestão democrática. Este período foi marcado por uma grande mudança no cenário politico e social do Brasil, conquistas como a Constituição cidadã de 1988 e posteriormente a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, com importantes avanços assegurando direitos educacionais básicos.

A construção da gestão democrática no Brasil tem seu *start* a partir da LDB 9394/96 que instituiu as normas para tal:

> Art.3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> [...]
> VIII- gestão democrática do ensino público na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> (...)

> Art.14º- Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I- Participação dos professionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes. (Brasil.1996)

No art.3º, inciso VIII, a Constituição Federal - CF no inciso VII apresenta "a gestão democrática do ensino público na forma da lei". A expressão na forma da lei deixou um amplo espaço para que setores privados abrissem precedentes para educação privada e a livre iniciativa em sua forma de gestão.

A estrutura das políticas educacionais no Brasil apresenta sintonia com as políticas neoliberais ao longo dos últimos 20 anos, o contexto de crise no sistema de ensino brasileiro, com um fenômeno político que critica a relação do Estado e sociedade, exalta o discurso na esfera Municipal, Estadual e Federal que atribui a garantia de educação de qualidade à iniciativa privada, pois incorpora princípios mercadológicos como: estratégias, resultados, indicadores de melhoria no desempenho dentre outros, assim não há preocupação com qualidade da educação e sim com índices que podem ser mensurados, quando a escola ainda possui um caráter excludente.

E para Libâneo (2015, p. 87) "as escolas são, pois organizações, e nelas sobressai a interação entre pessoas, para promoção da formação humana". A escola pressupõe o acesso à cultura, conhecimento, liberdade de ideia, base de fundamentos filosóficos e científicos e para uma cidadania participativa.

A gestão escolar é entendida como utilização racional de recursos para determinados fins (PARO 1986). Por mais que a gestão democrática esteja legalmente proposta na CF e na LDB, ainda está longe de ser uma realidade brasileira. Identificando que um dos principais mecanismos para gestão democrática são os Conselhos Escolares e eleições diretas para diretores de escolas. A construção da gestão democrática propõe um espaço de participativo que pais, professores, funcionários, alunos e comunidade estejam envolvidos, sendo a solução de alguns dos problemas da escola, para que possa realmente ser vista como um espaço para todos.

A democracia é uma construção permanente, um processo de resistência aos sistemas autoritários que ainda se encontram dentro das escolas e tem como pilares-chave: a participação de todos, a autonomia para o efetivo exercício coletivo para a democratização das relações de poder. Segundo Santos:

> Entende-se a autonomia num processo conjunto entre professores, alunos, técnicos e administração, e não apenas como uma reivindicação profissional para tomada de decisão; só com a autonomia há espaço para elaboração de critérios próprios de ação (2003, p.18).

A autonomia é sempre relacional, a autonomia entre escola e educação deve ser uma relação construída, devendo acontecer em relação aos sujeitos envolvidos, estimulando para que ocorra a descentralização, oferecendo a possibilidade dos sujeitos da escola definirem em conjunto quais rumos a escola e o sistema educacional devem seguir. Desta forma deve ser fundamental uma autonomia individual que possibilite a participação ativa dos sujeitos e das próprias instituições.

A lei federal nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de educação, estabelece orientações, metas que devem ditar os caminhos para educação durante 10 anos, está afinada a CF e a LDB sobre a construção da gestão democrática trás no art. 2°, inciso VI, e no seu art. 9º, dispõe acerca da necessidade de os Estados, municípios e o distrito federal devem aprovar regras especificas para gestão democrática em seus sistemas de ensino.

A legislação vigente que aponta a necessidade de elaboração de sua legislação própria, o Estado do Pará elaborou o Plano Estadual de Educação, por meio da Lei nº. 7.441, de 02 de julho de 2010 e para garantir uma ampla discussão democrática através do plano, elaborou o plano municipal de educação de acordo com o PNE com realidade educacional da cidade de Belém do Pará.

No Pará existe a Lei n° 7.855, que dispõe sobre a eleição direta para os cargos de diretor e vice-diretor das escolas da rede estadual de ensino, mas elas ainda não se concretizaram, o que indica que por mais que exista lei especifica muitos cargos ainda são ocupados por meio de nomeações/indicações políticas, o gestor ainda é escolhido pela Secretaria Municipal de Educação, e esse processo pode ser visto em grande parte das escolas, as eleições diretas são importantes para acabar com um sistema eletivo de práticas tradicionais pautadas no clientelismo.

Existe uma exigência oficial para a criação do Projeto Político Pedagógico - PPP para as escolas, sua importância se traduz na organização e condução do processo educativo das escolas, todos os setores pedagógicos e administrativos devem estar envolvidos na criação no PPP, pois todas as ações estabelecidas pelas escolas devem estar ligadas à execução do Projeto. A escola deve estar consciente do processo que deseja percorrer estando atribuído ao seu projeto politico pedagógico.

A Resolução N° 34- CME, de 03 de dezembro de 2014, institui a criação dos Conselhos Escolares, que devem ser espaços políticos de discussão com todos os sujeitos inseridos no processo educativo, para que se possam definir ações que atendam as necessidades para a melhoria da educação, o conselho serve para fortalecer a democracia no âmbito educacional, pois amplia a participação de todos, por vezes o conselho não atende a finalidade para o que foi criado e passa a atuar apenas como gerenciador de recursos como Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e outros.

Sendo assim, conclui-se a necessidade e importância dos mecanismos democráticos e participativos dentro da escola que se estabelece em um campo de luta de política que entende a necessidade de superação das mentalidades que se apoiam em políticas clientelistas e patrimonialistas no domínio público.

As políticas e práticas da construção da democratização da gestão passam pela criação de colegiados, autonomia, processo de escolha dos dirigentes escolares destacando-se a importância das eleições diretas, criação do projeto político pedagógico e a participação da comunidade.

REFERENCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007. 408 p. (Coleção Docência em Formação).

PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a [1986].

SANTOS, T. F. A. Monteiro dos. A gestão das políticas públicas educacionais brasileiras a partir das reformas dos anos de 1990. Revistas Travessias, Paraná, vol.02. nº.2,2008.

BRASIL, Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Plano de Educação do Estado do Pará. Belém, 2010.

BELÉM, Resolução N° 34- CME, de 03 de dezembro de 2014, institui a criação dos Conselhos Escolares, Belém, 2014.

Lei n. 7.855, de 12 de maio de 2014. Institui o processo de eleição direta para Diretor e Vice-Diretor escolar da rede estadual de ensino. Pará, 2014 a. Diário Oficial do Estado do Pará, 14 de maio de 2014.

- XXXIII -

AS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR E SUAS ATRIBUIÇÕES AO TRABALHO DO DIRETOR

Bruna Gomes de Oliveira-UFBA
brunsoliveira0309@gmail.com

Rodrigo da Silva Pereira-UFBA
rodrigosilvapereira@ufba.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de iniciação científica iniciada em agosto de 2017. O objeto de investigação é a gestão escolar em Salvador: perfil, concepção de gestão e trabalho dos diretores, por meio de 12 entrevistas com os gestores escolares que compõem o Núcleo Territorial de Educação (NTE) 26, escolas que ofertam exclusivamente o ensino médio regular em Salvador e região metropolitana, pesquisa esta vinculada a Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Este manuscrito, em específico, tem como foco analisar as dimensões que compõem o trabalho do gestor escolar, sendo elas pedagógica, administrativa e financeira, analisando como o gestor da escola A1 conduz o seu trabalho dentro das especificidades de cada dimensão organizativa da gestão escolar.

O estudo se justifica pelo fato de a gestão escolar se constituir como um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais que de maneira organizada atingem o objetivo último da educação com qualidade social. Nesse sentido cabe a essa temática mais pesquisas acadêmicas para melhor conhecer o perfil, a concepção de gestão e trabalho dos diretores, pois são eles peças chaves do processo educacional.

METODOLOGIA

Na presente pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, de caráter exploratório tendo como instrumento a entrevista semiestruturada, analisando os dados coletados a partir de uma perspectiva crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Menezes (2001) o conceito de gestão escolar foi criado para superar a limitação do termo administração escolar, sendo criado a partir dos movimentos de abertura política do país, que começaram a promover novos conceitos e valores. Assim, no âmbito da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema com uma cultura própria, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem.

Sendo assim a gestão escolar é composta por diversos elementos que fazem desse mecanismo eficaz e eficiente no que tange aos objetivos educacionais. Segundo Paro (2015) a gestão utiliza-se de recursos humanos e materiais que juntos proporcionam o alcance da finalidade última da educação. No entanto a gestão escolar é dividida em dimensões que segmentam o trabalho do gestor escolar, por possuírem diferentes especificidades que devem ser geridas de maneira plena, sendo elas as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

A dimensão pedagógica está diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem: corpo docente, alunos, metodologias, avaliações, enfim tudo que envolve o aluno e sua aprendizagem. A dimensão administrativa é a responsável pela mediação dos recursos humanos e materiais, pela elaboração de planos e projetos e pela tomada de decisões. E por fim a dimensão financeira, responsável por gerir o dinheiro destinado à instituição escolar.

A entrevista realizada com o gestor A1 da escola A, aponta que as três dimensões da gestão devem trabalhar em conjunto, mas em suas concepções pessoais a dimensão pedagógica se faz a mais importante, por ser a dimensão que diretamente está relacionada ao aluno e seu processo de aprendizagem, sendo assim ela supõe ser a dimensão a qual o gestor escolar dedicaria mais tempo, no entanto ao longo de sua trajetória, o gestor A1 vem percebendo que os gestores escolares não dedicam muita atenção para ela, deixando a cargo dos coordenadores e muitas vezes vice-diretores. Em sua gestão na escola A, a dimensão pedagógica está sendo a mais difícil e a que tem lhe dado mais problemas.

Sobre as outras dimensões, administrativa e financeira, o gestor A1, as consideram simples e mais fáceis de lidar, segundo ele "as outras dimensões são apenas números, é questão de você dominar, entendeu? Para quem não domina os números fica realmente difícil" (Gestor A1). Reconhecendo assim que estas dimensões exigem habilidades que muitas vezes extrapolam as qualificações dos gestores, como domínio da matemática, pelo fato da dimensão financeira, por exemplo, exigir dos gestores prestações de contas, o que

necessariamente utiliza dos conhecimentos em contabilidade e matemática financeira, exigindo assim mais tempo e dedicação, porém não é vista como difícil na gestão da escola A. De modo geral, o gestor A1 analisa: "Nós temos três vice-diretores, uma secretária e duas coordenadoras pedagógicas, que não fazem parte assim de fato da gestão, mas que nos ajuda muito na gestão da escola" (Gestor A1). Percebe-se assim que o seu bom relacionamento com esta equipe contribui positivamente nas dimensões organizativas de seu trabalho.

Percebe-se na gestão do diretor A1 traços de uma gestão democrática, pois o gestor A1 cita que sua equipe gestora o auxilia muito nas demandas da gestão, o que reflete em uma gestão democrática, pois ele consulta sua equipe nos momentos de tomada de decisões e demandas importantes da gestão, no entanto ao mesmo tempo percebe-se traços de uma gestão autoritária, surgindo aqui as contradições da gestão, primeiro por não considerar as coordenadoras pedagógicas e secretária como integrantes da gestão e segundo por citar que a dimensão pedagógica é a que tem lhe causado mais problemas, imputando ao corpo docente responsabilidades sobre as dificuldades, demostrando ter uma apreciação distorcida do trabalho dos professores. Segundo o gestor A1:

> "Dentro da minha gestão o corpo docente é mais difícil de lidar do que os alunos, os alunos acabam sendo vitimas do descaso, desleixo do nosso corpo docente, eles pagam muito caro, [...] eles são pisoteados, massacrados, porque nós temos um corpo docente obsoleto, um corpo docente já velho, que não se especializa, que não busca novidades, que não vem para essa era da informática."

Entendemos que em uma gestão democrática o gestor deve apreender o que vem acontecendo com seu corpo docente, dialogar, compreender suas dificuldades e demandas e juntos encontrarem soluções para as problemáticas que os afligem. O gestor deve se preocupar em melhor proporcionar com qualidade o processo de ensino-aprendizagem para seus alunos, favorecendo o melhor desenvolvimento do seu corpo docente, segundo Paro (2015) "embora seja protagonista da função docente, o professor não educa sozinho. A escola é que precisa ser concebida como educadora, pois a função educativa escolar não depende apenas do professor, mas de toda a estrutura e funcionamento da escola." Sendo assim as dificuldades com a dimensão pedagógica refletem certo afastamento do gestor com os professores, percebe-se isso pelo fato do gestor A1 possuir um bom relacionamento com as pessoas que diretamente auxiliam em suas demandas, sendo eles os três vice-diretores, a secretária e duas coordenadoras pedagógicas e um relacionamento ruim com o corpo docente, a qual em sua fala ouvem-se apenas julgamentos e críticas.

CONCLUSÃO

Desse modo conclui-se que o trabalho do gestor A1 na escola A vem encontrado dificuldades no que tange a dimensão pedagógica e facilidade nas outras dimensões, cabe dizer que a escola A encontra-se com uma gestão contraditória em suas concepções, pois possui traços de gestão democrática ao mesmo tempo em que demonstra certo autoritarismo e falta de diálogo com o corpo docente. Esta analise servirá de base para estudos futuros nas outras escolas entrevistadas que compõe o NTE26.

REFERENCIAS

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. ***Verbete gestão escolar.*** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/gestao-escolar/>. Acesso em: 04 de jan. 2019

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente**? São Paulo: Cortez, 2015.

- XXXIV -

A PRIVATIZAÇÃO ACOBERTADA: O PAPEL DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MPBNC) NA AMPLIAÇÃO DO MODELO DE GOVERNANÇA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Camila Grassi Mendes de Faria
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
E-mail: camila.grassimf@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a articulação do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC) na política educacional brasileira instituída na conjuntura pós-golpe jurídico-parlamentar (MANCE, 2018) de 2016, assim como o papel do movimento na ampliação do modelo de governança. Entende-se como modelo de governança o fenômeno internacional que acompanha a fase de expansão do neoliberalismo marcada pela transição dos modelos de governo, tal como de suas agências, para um modelo em que a política passa a ser "feita de novas maneiras, em novos espaços, por novos atores, e muitos desses novos espaços são privados" (BALL, 2018, p. 1). A organização do capital nesta fase é exercida no campo de disputa do Estado por meio de redes articuladas entre si, compostas por agentes veiculados ao setor público e ao privado, de modo a constituir o que Stephen Ball (2018) denomina de *Comunidade Política*. Tal configuração, ao modificar as agências estatais a fim de atender as demandas dos agentes que a compõe, hibridiza elementos de "governo-burocracias, mercados e redes" (BALL, 2018, p. 3). Este fenômeno vem imprimindo características específicas no processo de formulação, articulação e implementação das políticas educacionais brasileiras.

Anterior ao golpe jurídico-parlamentar, a articulação das alianças entre Estado, Terceiro Setor e Mercado remetia à relação de *pacto social* (MELO, CAVALCANTE, FARIA, WOLF, 2014) voltada à concepção neodesenvolvimentista de governo. Porém, a articulação

de tal relação na formulação da política educacional conferiu, no período pós-golpe, maior *déficit democrático* na produção da política. Este elemento é também apontado nos estudos de Ball (2018, p. 4) em parte dos modelos de governança da política global.

A rede do MPBNC tem se caracterizado como um dos principais agentes na formulação da reforma curricular da Educação Básica instituída entre 2016 e 2018. Atuante junto ao MEC e ao CNE, vem ampliando o modelo de governança de modo a tornar o projeto de educação e sociedade de seus agentes específicos um projeto dirigido para o conjunto da sociedade brasileira. Seu papel no processo de ampliação da privatização da educação vem se dando tanto pela característica endógena como exógena, que podem ampliar-se através dos marcos normativos instituídos no período analisado. Estas podem ser operadas por meio do funcionamento de escolas como empresas, pelo fomento de parcerias público-privadas, pela venda de materiais didáticos, elaboração de currículos, formação do corpo docente, aplicação e processamento de avaliações em larga escala, ou até mesmo por meio da venda de "pacotes" completos de serviços educacionais (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 21-22).

OS AGENTES PRODUTORES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERÍODO PÓS-GOLPE

O Estado enquanto arena de disputa (POULANTZAS, 1980), ao agregar um conjunto de agentes organizados em rede alinhados à concepção neoliberal, fez com que estes grupos ganhassem maior espaço e poder de articulação no campo da produção da política nacional no período entre 2016 e 2018.

A composição do CNE é um exemplo deste fenômeno. Esta foi alterada logo após Michel Temer assumir a posse como presidente em maio de 2016. Por meio da antecipação da indicação em seis meses dos conselheiros, foram, segundo o Diário Oficial de 28 de junho de 2016, indicados 12 membros para sua composição, sendo que três deles faziam parte do MPBNC. Foram eles, Eduardo Deschamps, ex-presidente do CONSED e indicado posteriormente à presidência do CNE, Aléssio Costa Lima, presidente da UNDIME naquele período, sendo renomeado para o biênio de 2017/2019, e Antonio Ibañez Ruiz, docente aposentado da UNB, indicado para a Câmara de Ensino Superior. Eduardo Deschamps, foi também nomeado no período de vigência da nomeação a presidente da comissão bicameral responsável pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MPBNC, 2018).

A rede do MPBNC é composta por agentes do Banco Itaú BBA, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, o Instituto Inspirare, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes, o SESC, o MEC, CNM, o INEP, o CONSED, a Undime, o Banco Mundial, Comunidade Educativa (CEDAC), a Fundação SM, o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), o Instituto Singularidades, Academia Paulista de Educação, o CENPEC, o Movimento Todos pela Educação, a Fundação Cesgranrio, a Abrelivros, a Labedu, a Cidade Escola Aprendiz (ONG), o Instituto INSPER, a Fundação Roberto Marinho e a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (MPBNC, 2018).

A reforma curricular concebida com maior ação destes atores, teve seu primeiro marco normativo por meio da Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016), regulamentada posteriormente pela lei 13.415/2017. Esta seguiu com a aprovação em duas etapas do documento orientador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos os processos foram amplamente criticados pela comunidade científica, pelas comunidades escolares e pelas entidades sindicais, sendo aprovados em meio a resistências, de modo a desconsiderar as audiências públicas e as manifestações contrárias à reforma.

Os marcos regulatórios dirigidos à implementação da reforma, exemplificam a concepção destes agentes e marca uma maior abertura a parcerias público-privadas. Remonta à busca por "soluções colaborativas" na qual "soluções são pagas" e vendidas por um "mercado de soluções" (BALL, 2018, p. 3). Esta característica marca a presença de uma *privatização acobertada* (BALL; YOUDELL, 2008) da educação brasileira, que ocorre por meio da produção antidemocrática da política educacional e pelo fomento de parcerias público-privadas dirigidas a sua implementação.

A ação da rede tem se realizado por vias formais, próprias à produção da política educacional e também por vias informais, mediante complexas redes de interdependência que ligam atores individuais e coletivos posicionados tanto no setor público como no privado. Essa relação dá-se por meio do entrelaçamento de ambos os setores e seus agentes, o que vem imprimindo uma nova configuração na política educacional brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação dos agentes que compõem o MPBNC na formulação da política educacional vem promovendo a ampliação do modelo de governança por meio de sua atuação junto ao CNE e ao MEC. Esse movimento ocorre por meio da ampliação de articulações construídas no período anterior ao golpe de 2015. Sendo que, o Programa Pró-

BNCC e as demais normatizações instituídas entre 2016 e 2018, abrem caminho para a atuação prática dos agentes que compõem a rede do MPBNC no processo de implementação de seu projeto formativo, tornando-o um projeto aplicado ao conjunto da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. **Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vistas e declaração de votos**. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** AGUIAR, A.; DOURADO, L. F. (org.). ANPAE, Recife, 2018.

BALL, S.,J. **Política Educacional Global: reforma e lucro**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos in Política Educativa – RELEPE, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 15/12/2018.

BALL, S.,J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública.** Instituto de Educación, Universidad de Londres. Bruxelas, maio de 2008. Disponível em: <https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la _privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf>. Acesso em: 05/01/2018.

CROSO, Camilla; MAGALHAES, Giovanna Modé. **Privatização da educação na América Latina e no caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino**. Educ. Soc.,Campinas , v. 37, n. 134, p. 17-33, Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00017.pdf>. Acesso em: 04/04/2018.

MANCE, E. **O golpe: BRICS, dólar e petróleo**. Saluz, Passo Fundo, 2018. Disponível em: <http://euclidesmance.net/docs/o_golpe.pdf>. Acesso em: 12/12/2018.

MELO, A. de; FARIA, C. M de.; WOLF, L.; CAVALCANTE, R. G.. **Educação e trabalho na perspectiva do empresariado brasileiro: o projeto de educação básica da Confederação Nacional da Indústria**. Caderno CEDES online, vol. 34, n.94, pp.333-348, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622014000300333&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02/01/2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Quem somos. Disponível em: < http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 01/01/2018.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1980.

- XXXV –

APORTES PORTUGUESES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: DA ENDOPRIVATIZAÇÃO À EXOPRIVATIZAÇÃO

Camila Maria Bortot
Universidade Federal do Paraná
camilabortot@hotmail.com

Elisângela Alves da Silva Scaff
Universidade Federal do Paraná
elis-scaff@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O debate sobre a qualidade da educação vem se acirrando a partir dos anos 1990, no âmbito das Reformas Gerenciais implantadas sob o argumento da eficiência e da eficácia educacional. Tais reformas, pautadas pelas mudanças nos processos produtivos industriais e pela adoção, inicialmente, na esfera privada e em seguida na pública, da gestão por resultados e, principalmente, da concepção de gestão para a qualidade total, propugnam novos padrões de sociabilidade que envolvem desde coletivos sociais à organizações e fundações ligadas ao Terceiro Setor, na busca da Nova Gestão Pública (NGP) (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Esses novos padrões atingem diretamente a educação infantil, precipuamente pela influência das Organizações do Terceiro Setor, que influenciam na elaboração de políticas educacionais para o atendimento de zero a seis anos no Brasil.

Considerando a qualidade como um dos princípios do Direito à Educação Infantil, buscamos no presente texto compreender as intencionalidades do privado sobre o público para a Educação Infantil, a partir do documento "Educação Infantil em debate: a experiência de Portugal e a realidade brasileira", de 2014, elaborado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e Fundação Itaú.

DESENVOLVIMENTO

A FMCSV, parceira do Movimento Todos pela Educação (TPE), é protagonista na elaboração de materiais didáticos/pedagógicos, disseminadores de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e orientações para a Educação Infantil.

O documento "Educação Infantil em debate: a experiência de Portugal e a realidade brasileira" (FMCSV, FUNDAÇÃO ITAÚ, 2014) foi elaborado pela referida fundação, em parceria com a Fundação Itaú e se constitui por 8 capítulos: organização da gestão, fontes de financiamento, formação e identidade profissional, estruturação do currículo, sistema de avaliação, participação da sociedade civil, expansão da cobertura e experiência portuguesa e sua contribuição para o Brasil, sobretudo no segmento creche.

Apesar da manifesta intenção de não utilizar a organização da Educação Infantil em Portugal como modelo para o Brasil, visto que, segundo o documento, "O Brasil não precisa de modelos, mas de interlocutores" (FMCSV; FUNDAÇÃO ITAÚ, 2014, p. 7), o modelo de oferta da educação infantil em Portugal parece apontar tendências profícuas, assimiladas no Brasil por meio das organizações do terceiro setor.

Uma dessas tendências está no distanciamento entre a Educação Infantil e o Ministério da Educação em Portugal, cuja oferta possui clara vinculação com parcerias público-privadas.

Tais apontamentos indicam que os atendimentos, sobretudo nas creches, recebem apoio do Estado, e outras formas de atendimento direto às crianças de zero a três anos são realizadas pelo setor público, por meio do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS) (e não o Ministério da Educação), com *componentes* educativos e não do *trabalho* educativo, repassando os recursos para organizações filantrópicas.

Ainda enfatizam que às crianças portuguesas de zero a três anos não há uma política específica para garantir o acesso às creches "[...] e cuidar das crianças nessa faixa etária é considerado dever prioritário da família, e, apenas quando ela não pode arcar com essa responsabilidade, o Estado entra como coadjuvante e apoiador da família" (FMCSV; FUNDAÇÃO ITAÚ, 2014, p. 17).

Outra dimensão apontada é a qualidade da formação profissional, ao indicar que em Portugal 'educadores de infância' são responsáveis pelo projeto educativo e pedagógico da creche, e, com os ajudantes de ação educativa, desenvolvem atividades de cuidado e sócio pedagógicas junto às crianças a partir de 1 ano. No berçário, a lei não requer a presença de um educador de Infância no trabalho direto com os bebês, trabalho realizado pelos técnicos na área do Desenvolvimento Infantil (FUNDAÇÃO ITAÚ; FMCSV, 2014). Dessa forma, a

formação para atuar com a primeira etapa da Educação Infantil não requer profissionais com formação em nível superior e/ou determinada pela legislação, juntamente àquela oferta em instituições filantrópicas e creches comunitárias.

O documento enfatiza que para atingir Educação Infantil de qualidade "Conhecer a realidade de Portugal, [...] pode **iluminar** a **nossa própria situação, tornando mais claros os desafios brasileiros nessa área"** (FMCSV, FUNDAÇÃO ITAÚ, 2014, p. 71, grifos nossos). Ao analisar o estudo da FMCSV e Fundação Itaú, é visível a intencionalidade em demarcar que essas possibilidades que poderiam ser exploradas no Brasil, a partir da perspectiva da consolidação das parcerias público-privadas e uma educação não-formal para a creche.

Rosemberg (2002) ajuda-nos a compreender esse cenário ao afirmar que, para reduzir os investimentos públicos, as políticas constituídas e os programas apoiam-se nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais", ou seja, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na comunidade, ainda que falte conhecimentos profissionais e materiais pedagógicos, bem como que não se tenham objetivos e intencionalidades claros.

As enunciações do documento em análise, em vários momentos, coadunam com as intencionalidades de outros dois documentos, do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, quais sejam: "Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil" (EVANS; KOSEK, 2011) - traduzido pela FMCSV – e a Declaração de Incheon (2015), respectivamente. Tais documentos orientam aos países investimento em programas na infância a partir de outros arranjos educativos e uma educação não-formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o Direito à Educação de Qualidade "visa primariamente proteger a máxima qualidade do ensino" (XIMENES, 2014, p. 121), não há dúvidas que as intencionalidades apontadas no documento não corroboram para essa conceituação. Os enunciados de implementação das parcerias público-privadas para a oferta das políticas sociais focalizadas contrapõem a toda discussão levantada sobre a maximização do conceito de qualidade do Direito à Educação Infantil, travada por pesquisadores e coletivos na luta da efetivação da educação da primeira infância.

Apreende-se tendências na perspectiva da privatização endógena" ou endoprivatização (BALL; YOUDELL, 2007), na produção de intencionalidades a partir de

uma lógica privada na educação pública e a incidência dos atores empresariais na gestão da política educacional, em detrimento dos mecanismos de participação democrática e do fortalecimento de atores comprometidos com a estruturação de sistemas públicos de educação. Pode-se aferir que as intencionalidades da endoprivatização seguem, tendencialmente, à exoprivatização (BALL; YOUDELL, 2007) na Educação Infantil, alinhadas, ainda, com as orientações dos organismos multilaterais, em ações que estão direta e indiretamente relacionada à procura e criação de novas oportunidades de lucro (GROSO, MAGALHÃES, 2016; ADRIÃO, T.; et al, 2015).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.; PAIVA, G.; XIMENES, S. **Sistemas de Ensino Privado na Educação Pública Brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. Relatório de Pesquisa. GREPPE, Ação Educativa. 2015.

BALL, S; YODELL, D. H. Privatización encubierta en la educación pública, **Internacional de la Educación**. 2007. Disponível em:http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 24 de junho de 2018.

EVANS, D. K.; KOSEC, K. **Educação Infantil**: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil. São Paulo: Editor: Ex-Libris Comunicação Integrada, Tradução para o português: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 15 de Jun. de 2011.

FMCSV; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Educação infantil em debate**: a experiência de Portugal e a realidade brasileira. São Paulo: Fundação Itaú Social, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

GROSO, C. MAGALHÃES, G. M. Privatização da Educação América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação e Sociedade**, v. 37, nº 134, p. 17-33, jan-mar., 2016.

UNESCO. INCHEON - **Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. 2015.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. FERNANDES, M. D. Estado e Terceiro Setor: As novas Regulações entre o Público e o Privado na Gestão da Educação Básica Brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 6/ 32, março/ 2002.

XIMENES, S. B. **Direito à qualidade na educação básica:** teoria e crítica. São Paulo: QuartierLatin, 2014.

- XXXVI -

BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Camila Tecla Mortean Mendonça
UniCesumar – teclacamila@hotmail.com

Renata de Oliveira
UniFamma – re.mga@hotmail.com

Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de Oliveira
patriciamertzig@gmail.com

Maria Luisa Furlan Costa
UEM - luisafurlancosta@gmail.com

INTRODUÇÃO

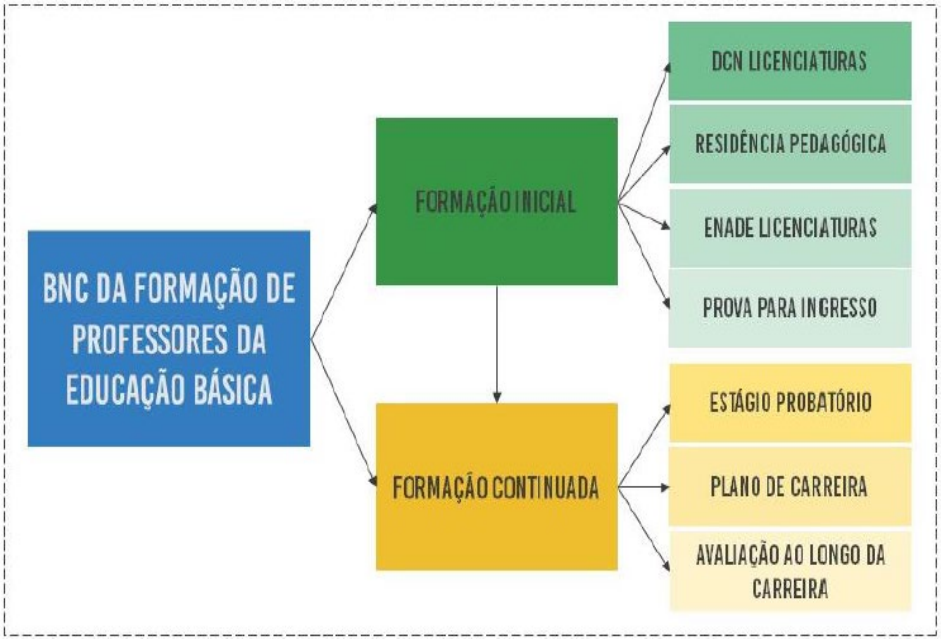
Foi enviado para discussão no Conselho Nacional de Educação – CNE em dezembro de 2018 a versão preliminar da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. A formulação deste documento faz parte do pacote de reformas da Educação que está sendo posta em prática desde 2017, em vistas a atender o que se prevê na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação – PNE com vigência 2014-2024, no que diz respeito a elaboração de uma Base Nacional Comum para os currículos, a ser implementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar.

Neste sentido, partindo das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais/CNPQ (GPEaDTEC) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e por entender a necessidade da análise esta proposta que será posta em discussão neste ano (2019) é que nos colocamos a pensar, estudar e conhecer este documento, a fim de que possamos contribuir de forma ativa na elaboração da versão final.

DESENVOLVIMENTO

A proposta que se coloca em discussão para a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica trás em seu texto algumas mudanças significativas para a formação de professores no Brasil. Formulada a partir de referenciais internacionais e de experiências de diversos países da Europa sobre a formação de professores da educação básica, o documento propõe como eixos principais: a criação do Instituto Nacional de Formação de Professores, órgão responsável pela autorização, acompanhamento e avaliação dos cursos e formulação de políticas públicas; a reorganização da formação de professores, dividindo-a em duas etapas: formação inicial e formação continuada, conforme a figura 1; a Residência Pedagógica desde o primeiro ano do curso em substituição aos Estágios Supervisionados; a ampliação do ENADE como porta de entrada para a carreira docente, com aplicação anual e obrigatória; e a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura, no caso da Pedagogia, a proposta é dividir o curso em três etapas distintas de formação.

Figura 1: Proposta para reorganização da Formação de Professores da Educação Básica.



Fonte: Brasil (2017, p. 29).

A proposta poderia ser considerada relevante se não fosse a forma como o documento descreve a organização atual da formação de professores e o papel que o professor desempenha na sociedade além de propor mudanças. Sabemos que a Educação em nosso país não tem alcançado os melhores índices, no entanto, em uma breve análise é

possível compreender que há um baixo investimento em educação pública, há a ausência de políticas educacionais mais consistentes, enfrentamos a desvalorização da profissão e o abandono das famílias com relação a educação de seus filhos, a violência escolar contra os professores dentre tantas outras mazelas pelas quais a educação de nosso país tem encarado nessas últimas décadas. Isso não nos serve de justificativa, no entanto, esses fatores também não podem ser desconsiderados no processo educativo, pois influenciam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem.

Outro ponto relevante a esta discussão trata da dicotomia entre teoria e prática já enraizada no imaginário brasileiro quando se discute a função social dos cursos universitários. De acordo com Saviani (2013, p.99/100)

> Há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre os professores e entre os alunos é muito comum a reivindicação da prática contra a teoria. Os alunos frequentemente formulam aos seus professores a objeção: "esse curso está muito teórico, precisa ser mais prático". Os professores, de modo especial quando se encaminham propostas de reorganização de ensino, de reforma da organização escolar, dos processos curriculares, etc., tendem também a responder: "Isto é teoria, nua muda nada, vai ficar tudo do mesmo jeito!" No entanto, objetivamente, nós constatamos que, quer se queira ou não, a ligação entre teoria e prática é bastante estreita.

Ainda de acordo com o documento, embora muitos destes fatores sejam determinantes para o sucesso escolar, estes podem ser "compensados pela ação da escola", pois "o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos" (BRASIL, 2017, p. 5). Ou seja, mesmo tendo ciência da incidência desses fatores no processo de ensino e de aprendizagem, os mesmos não são levados em consideração, como se todos os estudantes tivessem acesso ao mesmo capital cultural e as mesmas condições de igualdade.

Neste sentido, o professor é responsabilizado e culpabilizado pelo mau desempenho dos seus alunos e o foco então passa a ser a formação destes professores, que é caracterizada como deficitária tendo em vista que a maior parte dos cursos de formação é ofertado no período noturno ou na modalidade a distância, uma formação em que a:

> [...] didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados a formação inicial ou se detêm excessivamente nos conteúdos que fundamentos a educação, dando pouca atenção aos conteúdos que o professor deverá ensinar, ou se detêm nos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de suas didática os metodologias específicas (BRASIL, 2017, p. 31).

Neste contexto, o documento passa a trazer a residência pedagógica como uma solução a esta problemática, uma vez que o futuro professor poderá dar sentido ao conhecimento adquirido na academia por meio da relação deste com o contexto da prática. Ainda não sabemos de que forma isso será se desenhar, tendo em vista que somente com a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação é que saberemos qual a carga horária destinada a esta residência e como ela se aplicará na realidade dos cursos de formação de professores.

No entanto, o que podemos esperar é uma redução na procura destes cursos, pois na nossa realidade, a maior parte dos alunos que optam pelos cursos de licenciatura trabalha o dia todo, fora da área da educação e estudam no período noturno ou na modalidade a distância. Neste sentido, pensar em uma residência pedagógica que inicie desde o primeiro ano do curso de graduação é selecionar o público que terá acesso a estes cursos.

Outro ponto relevante que merece destaque está no despreparo em que estes alunos terão que enfrentar ao ingressar na residência pedagógica. O médico ao iniciar a sua residência já passou pelas disciplinas que dão base ao conhecimento que será aplicado e desenvolvido na prática. Neste sentido, por que os alunos do curso de licenciatura irão para a residência pedagógica sem o mínimo de conhecimento sobre os processos pedagógicos e desenvolvimento cognitivo dos seus alunos? Não há discordância de que os futuros professores devem ter uma ligação mais efetiva com a escola e de que é preciso repensar os processos de estágio supervisionado, no entanto, será que inserir os futuros professores sem o mínimo de conhecimento nas as salas de aula é o mais adequado?

CONCLUSÃO

Novamente a educação brasileira está diante de mais um documento que descreve uma situação que desconsidera muitas variáveis e que dá continuidade ao processo de aligeiramento da formação profissional de professores para atuar na Educação Básica.

Observamos também uma nova forma de selecionar os estudantes nos cursos de licenciatura favorecendo aqueles que não precisam trabalhar enquanto estudam. Esse tema possibilita também questionar o documento no que se refere a teoria do capital humano o qual o aluno é convidado a participar de forma ativa e seu processo de aprendizagem porém o que se busca é a maximização dos recursos destinados a educação.

Melhorar as estatísticas educacionais brasileiras requer pensar a educação fora dos padrões impostos pelo mercado que age por meio de políticas públicas de caráter conservadoras e imediatistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

- XXXVII –

ASSOCIAÇÃO ENTRE A AUTOEFICÁCIA DO DIRETOR E O ESTILO DE GESTÃO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Carla da Conceição de Lima
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
carlacdl@ig.com.br

Com o processo de democratização do ensino iniciado na década de 1980, materializado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**,** e acompanhado da ampliação do acesso, especialmente das crianças de 7 a 14 anos ao Ensino Fundamental, emergiram diversas propostas de reforma educacional com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública. O foco das reformas educacionais passa a ser o trabalho realizado dentro das unidades de ensino, oferecendo lugar de destaque para a gestão escolar na agenda da política educacional desde a década de 1990 (OLIVEIRA & PAES DE CARVALHO 2018).

O cotidiano da escola, no entanto, não apresenta consenso em relação às atribuições desempenhadas pelo diretor, embora diversos estudos indiquem que eles desempenham um papel-chave na transformação do cotidiano escolar, mesmo que o impacto de suas intervenções não seja necessariamente direto. Qualidades pessoais e profissionais, as especificidades da própria escola e os processos de combinação e recombinação de prioridades configuram várias formas de atuação, estabelecendo "perfis de escola" e, consequentemente, de gestão (POLON & BONAMINO, 2011;). Entretanto, inúmeras pesquisas (LEAL & NOVAES, 2018) afirmam que o cotidiano dos diretores é primordialmente dividido entre pedagógico (foco na aprendizagem dos alunos e em ações e práticas que visam o melhor rendimento e desempenho discente) e administrativo (normas para o funcionamento da escola; planejamento, organização e controle de recursos financeiros, dos materiais e da infraestrutura).

Cabe ressaltar que, ao estabelecer metas para si e planejar cursos de ações, os diretores mobilizam os recursos e regulam o nível de esforço necessário para realizá-lo, conduzindo a realização das ações pelo exercício do pensamento antecipatório (IAOCHITE, 2017). Nesse

sentido, um aspecto que é mediador e preditivo das ações realizadas pelos diretores escolares é sua autoeficácia, que na direção escolar pode ser definida "como um julgamento sobre as próprias capacidades para estruturar cursos de ação específicos, a fim de produzirem resultados desejados nas escolas por eles dirigidas" (GUERREIRO-CASANOVA, 2014). A autoeficácia, segundo Iaochite (2017), funda-se na capacidade e competência do sujeito e num conjunto de informações sobre as características das tarefas a serem realizadas em um determinado contexto e momento pelo indivíduo.

Neste trabalho investigamos na rede estadual de Minas Gerais se existe associação entre a autoeficácia do diretor e a frequência com que ele realiza algumas atividades administrativas e pedagógicas na escola. Para tal adotamos a abordagem quantitativa com aplicação de questionário para 3.644 escolas da rede estadual de Minas Gerais, selecionada por ter uma grande diversidade de "perfis de escola" devido a amplitude geográfica e aos distintos contextos escolares. Obtivemos respostas de 586 diretores.

A partir do software SPSS realizamos a análise fatorial na questão "Em sua função de diretor, o quanto você consegue" que nos possibilitou construir o indicador de autoeficácia do diretor que apresentou os seguintes níveis: baixa, média e alta. Em seguida, usando análise de variância na questão "*Indique com que frequência você realiza as seguintes atividades no seu trabalho na direção escolar*[23]*"*, expressa por uma escala de Likert (nunca, raramente, algumas vezes e frequentemente), consideramos cada variável da questão como dependente e o indicador de autoeficácia do diretor como variável independente.

Observamos que houve uma diferença considerável e estatisticamente significativa entre os níveis de autoeficácia e algumas das variáveis. *Acompanhar a entrada e saída dos alunos* e *Atender aos pais*, nos níveis baixo e médio, e nas variáveis *Assistir às aulas (ou parte delas)* e *Elaborar relatórios e mapas de notas*, nos níveis médio e alta. A única variável que apresenta resultados significativos nos três níveis de autoeficácia foi *Orientar o planejamento escolar (conteúdos a priorizar, estratégias de ensino e formas de avaliação*

Esses resultados colocam em evidência que os diretores do nível baixa autoeficácia realizam atividades que exigem sua presença física na escola com foco nas interações e nos relacionamento estabelecidas com os discentes e pais. Fica a hipótese de que tais atividades possam estar relacionadas, assim como observado em estudo de Polon e Bonamino (2011),

[23]Acompanhar a entrada e saída dos alunos; atender aos pedidos dos professores (equipamentos e materiais); assistir às aulas (ou parte delas); elaborar relatórios ou mapas de notas; orientar o planejamento escolar (conteúdos a priorizar, estratégias de ensino e formas de avaliação); conversar com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações; atender aos pais; organizar festas e eventos da escola; dar aulas quando algum professor falta; acompanhar reuniões e/ou conversas entre o supervisor e o professor sobre alunos; acompanhar os passeios pedagógicos.

a um estilo de gestão mais relacional, ou seja, "as tarefas associadas à sua presença no cotidiano escolar e que privilegiem o atendimento aos alunos e pais" (POLON & BONAMINO, 2011, p. 9).

Os diretores do nível média autoeficácia realizam as atividades que remetem a sua presença no cotidiano, mas que também se voltam para atividades que visam o monitoramento do processo de ensino aprendizagem, resultados dos discentes e o planejamento escolar. Ou seja, esses diretores possuem um estilo de gestão que têm nuances relacionais, mas sua ênfase são as tarefas que denotam, respectivamente, "estilo de gestão" organizacional (*Elaborar relatórios e mapas de notas),* que pode – indiretamente – se reverter em "suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas, ou controlar resultados através da produção de mapas, planilhas" (POLON & BONAMINO, 2011, p. 9) e um "estilo de gestão" também focadas nos aspectos pedagógicos.

Esses diretores, assim como os de nível alta, ao realizarem tais tarefas (*Assistir às aulas (ou parte delas)* e *Orientar o planejamento escolar (conteúdos a priorizar, estratégias de ensino e formas de avaliação),*exerceriam assim, na concepção de Polon e Bonamino (2011) e Polon (2012), estilo de gestão que "expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar" (POLON & BONAMINO, 2011, p. 9).

Portanto, podemos constatar no cotidiano dos 586 diretores há predominância de um estilo de gestão pedagógico, que deixam a hipótese de que esses profissionais monitoram o processo de ensino e aprendizagem nas unidades de ensino sob a sua responsabilidade. Além disso, concluímos que existe associação entre a autoeficácia do diretor e as tarefas que ele realiza no cotidiano, vez que quanto maior a autoeficácia mais os diretores se dedicam a tarefas de monitoramento do processo de ensino aprendizagem, do rendimento discente, bem como do planejamento com intuito de propor ações que podem melhorar o desempenho dos estudantes.

REFERÊNCIAS

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto. **Eficácia coletiva escolar**: contribuições das crenças de eficácia de docentes e gestores escolares. Psicologia: Ensino & Formação, 2014.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; COSTA FILHO, Roraima Alves da; MATOS, Mayara da Mota; SACHIMBOMBO, Keila Michelly Canhina. **Autoeficácia no campo educacional**: revisão das publicações em periódicos brasileiros. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 45-54. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00045.pdf>

Acesso em: 30 dez 2018.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; NOVAES, Ivan Luiz. **O diretor de escola pública municipal frente às atribuições da gestão administrativa**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 7 n. 14 Jan./abr. 2018 p. 63-77. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/30020/pdf> Acesso em: 08 jul.2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAES DE CARVALHO, Cynthia**. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 23 e230015. 2018. 18p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230015.pdf> Acesso em: 08 jul. 2018.

POLON, Thelma Lúcia Pinto; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes.** Disponível em: <www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0521.pdf> Acesso em: 21 fev. 2016.

- XXXVIII -

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A ATUAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA PÚBLICA

Carmem Lucia Santos-UFPA
carmen0910@msn.com

Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos Santos-UFPA
tefam@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte dos estudos de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar como se configura a atuação do diretor escolar na gestão da escola pública. Está fundamentado inicialmente em uma pesquisa bibliográfica, a partir da produção teórica existente sobre o tema em tela e que resultou na necessidade de compreender como o desenvolvimento do Estado neoliberal contribuiu para a criação de políticas públicas voltadas para a gestão escolar e, consequentemente, para a atuação do diretor. Tivemos na revisão da literatura um dos instrumentos que possibilitou o desvelamento dos aspectos que contribuíram para a atual configuração da escola pública, partindo do pressuposto de que a escola é o *lócus* onde o diretor desenvolve o seu fazer profissional.

DESENVOLVIMENTO

Iniciamos o estudo conceituando o Estado a partir do entendimento de Mészáros (2003), que o define não apenas como uma superestrutura política e representativa do capital, mas também como uma força motriz, política e administrativa deste modelo de sociedade. Analisando o desenvolvimento do Estado a partir do capitalismo, destacamos a crise mundial que ocorreu em meados dos anos 70, a qual colocou em xeque a era de prosperidade que se iniciou após a Segunda Guerra Mundial. Fazendo uso das palavras de Hobsbawn (1995) era o fim da "era dourada" — período em que não só os países capitalistas desenvolvidos, mas

o bloco socialista e parte do então chamado Terceiro Mundo alcançaram altíssimas taxas de crescimento.

A partir da crise do capitalismo, instalou-se uma crise de legitimidade do Estado, onde seria necessário que houvesse uma redefinição do seu papel. Abrucio (1997) destacou quatro fatores sócio-econômicos que contribuíram fortemente para detonar a crise do Estado contemporâneo; crise econômica mundial iniciada em 1973, criando uma situação de ingovernabilidade: os governos estavam inaptos para resolver seus problemas e a globalização e todas as transformações tecnológicas que modificaram a lógica do setor produtivo e também afetaram o Estado.

No Brasil, a reforma do Estado se deu a partir dos anos 90, materializada por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE. Em estreita articulação às recomendações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), consubstanciado nas diretrizes fixadas no que ficou conhecido como Consenso de Washington. O PDRAE instituiu uma série de reformas na administração pública brasileira no sentido de alcançar a racionalização e modernização do aparelho estatal introduzindo um novo modelo de gestão pública: a administração gerencial (GOMES 2018).

Na década de 1980, com a Constituição Federal – CF, em seu artigo 206, a escola pública passou a ter a perspectiva da gestão democrática, pois esta lei enunciou como um dos princípios básicos do ensino, "a gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 2012, p. 136), tendo sido referenciada também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 9.394/1996. Embora a gestão democrática do ensino seja o modelo regulamentado por meio da legislação, para que as políticas de democratização da escola e da gestão sejam efetivadas, é preciso ter claro que uma lei ou uma norma somente será sustentada se ela estiver na intencionalidade das ações, na consciência e na prática dos sujeitos.

Podemos então afirmar, de acordo com Lima Araújo (2012), que existem dois modelos de gestão escolar, com dois projetos bem definidos, com características que se afastam, confundem e por vezes se aproximam, a saber: uma perspectiva gerencial e uma democrática. Embora o modelo de gestão gerencial esteja voltado para consolidar a lógica mercadológica no âmbito educacional, focada em produtividade, otimização de recursos, premiação e atendimento de metas, a gestão democrática compreendida como um processo permanente, conforme evidencia Paro (2011), Santos (2018) e Souza (2007), deve nortear todas as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Concordamos com Drabach (2013), quando relata que a existência de mecanismos como eleição de diretores, a construção coletiva do projeto pedagógico e o conselho escolar potencializam o desenvolvimento da gestão democrática na escola, como espaço para o diálogo, a participação, a expressão dos anseios da comunidade escolar. Sabemos, contudo, que por si só estes instrumentos não são capazes de garantir que a democracia aconteça, mas, tampouco sem eles a escola poderá desenvolver uma gestão democrática.

Nesse sentido, Souza (2007) destaca que sendo o papel do diretor escolar de natureza político-pedagógica e operando na coordenação política da escola, a sua eleição para a função implica reconhecer que o seu trabalho é mais do que o de um burocrata, preocupado apenas com a dimensão técnica da função, mas de alguém comprometido com a comunidade escolar que pauta as suas decisões a partir dos interesses coletivos. O diretor deve ser o mediador para que na soma dos esforços, possa, com a comunidade, implantar e desenvolver práticas e ações que contribuam para as decisões coletivas que fortaleçam a participação efetiva da comunidade.

CONCLUSÕES

Essa análise inicial nos leva a constatar que o desenvolvimento do Estado neoliberal que se deu a partir da crise do capitalismo iniciada em 1973 acabou provocando profundas mudanças no interior do Estado, redefinindo o seu papel de provedor e protetor para regulador e fiscalizador. Para dar conta de dar respostas à crise e influenciado por organismos internacionais, surge um novo tipo de gestão da coisa pública, o gerencialismo.

No Brasil, o Estado neoliberal se estabelece a partir da reforma gerencial, que aconteceu nos anos 80 por meio do PDRAE, influenciando a gestão educacional imprimindo em suas estruturas dois tipos de gestão; a democrática, regulamentada por meio da CF e da LDB, e a gerencial que embora antagônica, seus princípios se confundem com os princípios da gestão democrática modelando as políticas públicas aos interesses do mercado.

A partir dessa realidade, o diretor da escola pública é caracterizado, ou como um agente de transformação, fazendo uso dos processos democráticos de gestão no interior da escola, ou como um agente de manutenção da lógica neoliberal por meio de técnicas gerenciais de gestão. O diretor que se propõe a utilizar em sua prática princípios da gestão democrática tem o desafio de lidar com as determinações do Estado e ao mesmo tempo viabilizar ações que permitam decisões coletivas e a participação como meios de efetivação da gestão escolar democrática.

REFERENCIAS

ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos Enap**, n.10, 1997. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=1742 (Acesso em 07/01/2019)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasilia, DF: Senado, 2012.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez, 1996.

DRABACH, Nadia Pedrotti, **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30427?show=full (acesso em 26/07/2018)

GOMES, Albiane Oliveira. Modernização da Gestão Escolar e Qualidade da Educação: o plano de desenvolvimento da escola em questão. In: SANTOS, Terezinha Andrade Monteiro dos (Org.). **Diálogos sobre a Educação Básica**, Curitiba: CRV, 2018.

HOBSBAWN, E. (1995), *Era dos extremos: o breve século XX* (1914-1991), São Paulo: Companhia das Letras.

LIMA ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de. **A Gestão Premiada: a experiencia de gestão do C.E.E.M.R.C. São Francisco Xavier em Abaetetuba – Pará.** Tese defendida no doutorado em Educação do PPGED do Instituto de Educação do Pará – UFPA, Belém: 2012. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2739 (acesso em 20/01/2019)

MÉSZÁROS, István. **O Século XXI, socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro (Org.). **Diálogos sobre a Educação Básica**, Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de PósGraduação em Educação. São Paulo, 2007. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10567 (Acesso em 20/12/2018)

- XXXIX -

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A CRIAÇÃO DE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES

Carmen Lígia Caldas Haiduck
c-ligia@uol.com.br

Regina Tereza Cestari de Oliveira
reginacestari@ucdb.br

Universidade Católica Dom Bosco
FUNDECT/MS/CNPq

INTRODUÇÃO

Este texto busca discutir a relação entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o processo de criação de Conselhos Municipais de Educação (CME) em dois municípios do Estado de Mato Grosso do Sul (Sidrolândia e Três Lagoas), no período de 2007 a 2014, selecionados segundo os critérios: criação do CME em ciclos diferenciados do PAR, índice populacional e estimativa populacional acima de 50.000 habitantes no período dos ciclos e localização em diferentes regiões do estado de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa, em desenvolvimento, fundamenta-se na análise documental e em entrevistas semiestruturadas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), agenda prioritária e estratégica do segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), ganhou destaque na política educacional brasileira da primeira década do Século XXI, com a intenção de fortalecer o regime colaborativo entre os entes federados e melhorar a qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

No âmbito da política pública, um plano traduz as intenções e estratégias que expressam o projeto de sociedade, sendo o planejamento educacional "uma forma específica de intervenção do Estado em educação, visando a implantação de uma determinada política educacional", como afirma Baia Horta (1982, p.195).

O PDE foi oficializado para a educação básica com a promulgação do Decreto n. 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e criou um

instrumento de planejamento estratégico e gestão, o Plano de Ações Articuladas (PAR), que diagnostica, avalia e propõe ações que visam a melhoria da qualidade da educação da localidade, sendo monitorado pelo Ministério da Educação (MEC). Com isso, a União estabeleceu a política de regulação centralizada nas transferências voluntárias e de assistência técnica aos estados e municípios (OLIVEIRA; HAIDUCK, 2018).

Importa destacar que essa proposta constitui o molde concebido no Estado federativo, em que estados e municípios, diante de suas autonomias, assumem a gestão de políticas públicas por iniciativa própria, ou por adesão a algum programa proposto por outro nível de governo mais abrangente, mediante estratégias de indução (ARRETCHE, 1999).

DESENVOLVIMENTO

O PAR estrutura-se em quatro dimensões correspondentes aos eixos de ação para a gestão e planejamento dos sistemas de ensino, ou seja, gestão educacional; formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos, sendo focalizadas nas diretrizes expressas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e possibilitam aos municípios implantar suas políticas educacionais com base na avaliação dos Indicadores organizados em Áreas de atuação.

Na dimensão gestão educacional do PAR, a Área 1 "Gestão democrática articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino", oportuniza a criação de mecanismos que possam vir a incidir na gestão democrática, por exemplo, os Conselhos Municipais de Educação, órgãos de gestão educacional com a "função de intermediação entre o Estado e a sociedade" (WERLE *et a.l,* 2008, p.86), constituídos de representantes da sociedade civil e da sociedade política e, portanto, considerado um órgão de Estado.

O quadro a seguir, identifica o Indicador 2 da mencionada Área, o critério de pontuação 1 atribuído, indicando uma situação crítica, em que se deve implementar um conjunto de ações imediatas, assim como a justificativa apresentada pelos municípios.

Chama-se a atenção para as justificativas, observando-se que apesar de constar na Lei Orgânica, o município de Três Lagoas ainda não havia implantado o Conselho de Educação. Enquanto o município de Sidrolândia, que adotava as orientações do Conselho Estadual de Educação, conforme Parágrafo Único do Art. 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (BRASIL, 1996), manifesta a sua intenção de implantar o Conselho de Educação.

A pesquisa tem permitido perceber a fragilidade dos entes federados, quanto à implantação e implementação de políticas educacionais. Nesse sentido, Ferreira (2014, p.

619-629) assevera que o PAR "é um instrumento capaz de compensar a fragilidade operacional e política dos entes, o que justifica uma intervenção planejada pelo centro".

Quadro 1. Dimensão Gestão Educacional: Indicador 2 da Área 1 nos dois ciclos do PAR - Três Lagoas-MS e Sidrolândia-MS

Município de Três Lagoas-MS (1º Ciclo 2007-2010)	**Município de Sidrolândia-MS (2º Ciclo 2011-2014)**
Área 1: Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino	**Área 1:** Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino
Indicador 2: Existência, composição, competência e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME)	**Indicador 2**: Existência, composição, competência e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME)
Critério de pontuação: 1 – Quando não existe o Conselho Municipal de Educação (CME). Ou quando o CME é apenas formal	**Critério de pontuação: 1** – Quando não existe o Conselho Municipal de Educação (CME). Ou quando o CME é apenas em lei.
Justificativa: Existe na Lei Orgânica (Está previsto), mas não foi instituído.	**Justificativa**: O município está vinculado ao Estado, pois o processo de implantação do CME está em andamento
Demanda: Implantar CME	**Demanda:** Implantar o Conselho Municipal de Educação em 2012.

Fonte: MEC/SIMEC

CONCLUSÕES

O destaque do PDE relaciona-se com o retorno do sentido do planejamento no âmbito do Estado. Apesar de ter recebido muitas críticas, o PDE reacendeu o debate sobre importantes questões na política educacional como a aplicação do regime de colaboração entre os entes federados (FONSECA, 2013) e a coordenação de políticas educacionais em âmbito local.

A política indutora que o PAR apresenta, além de propiciar a articulação entre os entes, na execução de suas ações, e oportunizar a cultura do planejamento com base em diagnóstico e avaliação sobre a realidade local, tem incentivado a criação de órgãos de gestão. Nesse sentido, infere-se que o PAR, especialmente por meio dos Indicadores da Área 2, induziu os municípios à criação dos Conselhos de Educação, no caso, os dois em estudo.

O processo de construção da gestão democrática é lento, nesse sentido, a criação de Conselhos de Educação expressa importante passo na condução da materialização do direito à educação, por meio de políticas educacionais em âmbito local.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **RBCS**, vol.14 n. 40, jun./1999.

BAIA HORTA, José Silvério. Planejamento Educacional. In: BOSI, Alfredo; SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval Trigueiro; BAIA HORTA, José Silvério. **Filosofia da educação brasileira**. 5. ed., Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 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. Brasília, 2007a. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 25 fev. 2012.

BRASIL. SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação. Ministério da Educação/SE- Secretaria Executiva. **PAR Analítico do Estado**: Três Lagoas e Sidrolândia –MS. Disponível<:http://simec.mec.gov.br/cte/cte.php?modulo=relatorio/impressão_monitoramento&aco=A&ptostatus=A>. Acesso em: 16 abr. 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Federalismo e planejamento educacional no exercício do PAR. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.153, p. 602-623, jul/set, 2014.

FONSECA, Marília. Planejamento Educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Org.). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21.** Brasília: Liber Livro, 2013.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; HAIDUCK, Carmen Lígia Caldas. Conselhos de Educação no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 471-484, ago. 2018.

WERLE, Flavia Obino; THUM, Adriane. Brill; ANDRADE, Alenis Cleusa de. O sistema municipal de ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre: ANPAE, v.24, n.1, p. 79-109, jan./abr. 2008.

- XL -

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA?

Carolina de Moura Vasconcelos
. Universidade Estadual de Maringá.
carolvasconcelos.uem@gmail.com

Telma Adriana Pacifico Martineli
. Universidade Estadual de Maringá.
telmamartineli@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O período pós-crise de 1970, que refletiu em uma nova regulação econômica, social e ideológica sob a configuração neoliberal, marcou as décadas seguintes, principalmente de 1990. Quando a educação passou a ser alicerçada na égide das necessidades da reestruturação produtiva, sob influência dos organismos internacionais, em conjunto com os Estados nacionais e agentes locais.

Assim, neste estudo, buscamos analisar a agenda globalmente estruturada para a Educação (AGEE), a partir do estudo Dale (2004) e de Souza (2016) e sua relação com a política educacional brasileira no contexto político atual. E nesta pesquisa tomaremos a concepção de Tello e Mainardes (2012, p. 9), de que "[...] a especificidade da análise de uma política de educação é complexa e faz parte de uma totalidade social, por essa razão e a partir dessa perspectiva é a chave para o estudo da gênese, do movimento e das contradições das políticas educacionais".

A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO

A Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) compreende o conjunto de dispositivos político-econômicos que organizam a economia global e que de alguma forma refletem suas ações na educação (DALE, 2004). Porém, esta agenda não é operada de maneira articulada, ela possui divergências entre os organismos, em que por vezes é mais representada por uma instituição e por vez, por outra (SOUZA, 2016). Segundo Mainardes e Alferes (2014, p. 408) a AGEE permite estabelecer

> [...] as ligações que ocorrem entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativa, com o intuito de mostrar como que uma nova força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais e como é que os estados interpretam e respondem a uma agenda comum estruturada para a educação.

Portanto, as políticas educacionais consistem em: fixação de normas para a melhora do desempenho educacional, com a focalização na numeracia e letramento; no uso de modelos de gestão empresarial; e na adoção de avaliações de desempenho (DALE, 2004; SOUZA, 2016).

Por fim, compreende-se que a AGEE não é uma lista de imposições, mas uma tendência que pode ser assumida por um determinado país de acordo com o seu contexto (DALE, 2004; SOUZA, 2016). Além disto, em meio às influências da ideologia neoliberal, há um emaranhado complexo de relações que somente por ser explicado pelas condições do sistema capitalista de produção.

A influência da AGEE nas políticas educacionais brasileiras não significa que são tomadas de maneira pacífica e voluntária, pois os estados e países podem tomar decisões por caminhos diferentes daqueles pontuados na agenda. Entretanto, adverte Souza (2016, p. 473) que "[...] trata-se de decisões tomadas no contexto do capitalismo, em sua fase globalizada". O que significa que os desenvolvimentos regionais mesmo que tomem decisões que se diferem da AGEE, são articulados, dominantemente, à lógica do capital e as necessidades de uma sociedade de classes.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM UM CONTEXTO POLÍTICO REACIONÁRIO: UMA AGENDA ANTIDEMOCRÁTICA

O contexto político brasileiro tem sofrido um retrocesso para a democracia do país, principalmente a partir de 2016, o mal-estar da democracia já apresentou seus indícios em 2013, com as fortes ações da operação Lava Jato e em 2014 com a eleição acirrada entre Dilma Rousseff e Aécio Neves, agravado com a inconstitucionalidade do *Impeachment* da ex-presidenta Dilma Roussef em 2016 (DUARTE ,2016).

De acordo com Silva *et.* (2016) a entrada de Michel Temer como presidente em 2016 foi caracterizada como golpe de estado, que sem legitimidade política, realizou modificações nas políticas educacionais. Foram elaborados e realizados projetos de leis como a Proposta da Emenda à Constituição (PEC) 241/2016 e o Projeto de Lei Complementar (PLP) 257/2016, que limitam os gastos com saúde e educação por 20 anos, ataques aos direitos das

mulheres, dos LGBTIs, aos serviços públicos, censuras nas escolas com a Escola sem Partido. Além, dos cortes em políticas públicas, como Financiamento estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Ciências sem fronteiras, e para finalizar a elaboração de forma aligeirada da Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Avritzer (2018), o governo de Temer estruturou uma agenda própria que se difere do programa da chapa eleita. Isto demonstra que o governo tomou medidas que se aproximam da AGEE, principalmente as medidas educacionais, que cada vez mais equipara a educação aos modelos de gestão empresarial. A estruturação desta nova agenda não segue um caminho democrático, pois as modificações iniciaram em um golpe de estado, seguidas de medidas e projetos de leis impostos, desconsiderando às críticas de entidades e instituições representativas da sociedade. A regressão democrática do país prosseguiu no mandato de Jair Bolsonaro, cujas ações continuam as medidas definidas em um governo de golpe de estado, retira os direitos sociais e as liberdades individuais por meio de projetos de leis e emendas constitucionais atendendo a AGEE.

Apesar reação antidemocrática, há resistência de grande parte da população, principalmente de movimentos sociais, como de negros, indígenas e LGBTIs. Movimentos representados por minorias, que lutam pelos direitos sociais e culturais desde o período da constituição de 1988.

No âmbito da educação os movimentos de resistências podem ser identificados nas sociedades científicas organizadas, como a SBPC; na ANPED, que tem, insistentemente se posicionado por meio de cartas de repúdio às medidas educacionais recentes; a ANPAE e ANDES, entre outras entidades representativas, que apesar do momento crítico e de tendência repressora, lutam por uma agenda para a justiça social

No entendimento de Cristiano e Martins (2008, p. 21): "São estes atores sociais que pressionam o Estado de forma mais incisiva, garantindo alguns avanços nas políticas sociais que beneficiam a população em geral [...]". Por isto, a implementação de políticas não é algo determinado de forma pacífica e harmônica, existem conflitos e resistências que bloqueiam e/ou dificultam o avanço antidemocrático.

CONCLUSÃO

A agenda globalmente estruturada configura uma concepção de educação enquanto mercadoria (DALE, 2004) e, quando assumida pelos países, trazem aspectos de gestão empresarial para as políticas educacionais. No Brasil, medidas que vem sendo implementadas

desde o governo de Lula e Dilma, se intensificaram a partir de 2016 com cortes de gastos, focalizações em ensinos técnicos voltados para competências e eficiência no trabalho.

O contexto brasileiro demonstra que a política educacional tem se aproximado das determinações desta agenda, com o agravante direcionamento para uma agenda antidemocrática, principalmente a partir do golpe de estado em 2016.

A regressão democrática vem acontecendo, mas possui na sua contramão movimentos sociais de resistência que lutam pelos direitos de toda população. As constantes lutas de classes em uma sociedade capitalista permanecem, e é na classe trabalhadora que encontraremos resistência para as medidas que retiram os direitos sociais.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, L. O pêndulo da democracia no Brasil: Uma análise da crise 2013-2018. **Novos Estud.** São Paulo, v. 37, n. 02, 2018.

CRISTIANO, M; MARTINS, S. O. **A interação movimentos sociais/educação.** Anais do III Simpósio Lutas Sociais na América Latina, Londrina, 2008.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a Existência de uma "cultura educacional Mundial comum" ou localizando uma "agenda Globalmente estruturada para a educação"?.**Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 87, 2004.

DUARTE, H. **A inconstitucionalidade do impeachment da ex-Presidente Dilma: por uma análise constitucional do/no Estado Democrático de Direito**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIX, n. 153, out 2016.

MAINARDES, J; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de RogerDale. **Atos de Pesquisa em Educação.** Paraná, v. 9, n. 2, 2014.

SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE,** v. 32, n. 2, 2016.

SILVA, M. R; PIRES, G. L; PEREIRA, R. S. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica em tempos de neoconservadorismo e de "neoliberalismo que saiu do armário"; mas também de tempos de resistência: Fora Temer!!!. **Motrivivência.** Santa Catarina, v. 28, n. 48, 2016.

TELLO, C; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en PolíticaEducativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas,** V. 20, N. 9, 2012.

- XLI -

DESIGUALDADE NA MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AS LUTAS DO MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE

Caroline Correia Maciel
(UFMS - carol.maciel85@hotmail.com)

Margarita Victoria Rodríguez
(UFMS – poroyan@uol.com.br)

Sara Santana Armoa da Silva
(UFMS - sarasil@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

Destaca-se que a gestão político-administrativa de descentralização no setor educacional determinada pela Constituição Federal de 1988 viabilizou a divisão de responsabilidades entre os entes federados (município, estado e Distrito Federal). Essa organização, especialmente na educação básica e mediante a autonomia concebida, se tornou um mecanismo que intensificou a materialização das desigualdades na oferta da educação pública.

A situação supracitada provocou diferentes manifestações sindicais organizadas pelos professores da educação básica, haja vista a condição desigual estabelecida para que as políticas previstas fossem implementadas nas diversas redes educacionais brasileiras. Esse fato delineou a necessidade de investigação dos sindicatos docentes na perspectiva de identificar suas especificidades.

Para inquirição do movimento real do sindicalismo docente da educação básica o presente artigo esteve fundamentado em Netto (2011 p. 22) quando explicita que "[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto de sua estrutura dinâmica tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva [...] A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa[...]". Com base nisso, buscou-se identificar a materialidade do movimento sindical docente a partir de um levantamento de

pesquisas que pudessem contribuir para desvelar processualmente a sua realidade concreta, e por conseguinte, elucidar as singularidades e as lacunas que ainda merecem ser investigadas.

Ressalta-se que esse artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento[24], mediante a análise das produções acadêmicas expressas em formato de artigo. Para tal, as buscas dos trabalhos foram realizadas nos periódicos disponíveis no site da Scielo e da oasisbr, bem como de um evento específico da educação, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED).

Em consideração à pesquisa em andamento, foi definida a utilização cruzada de descritores com os termos "sindicalismo, docente, movimento, sindical, sindicato, políticas, educacionais, e Mato Grosso do Sul". Foram selecionados artigos que de alguma maneira, no título, no resumo, ou ainda nas considerações finais dos trabalhos apresentaram discussões pertinentes à temática apresentada.

A seguir, se apresenta de forma mais detalhada o caminho de investigação do objeto e as buscas das produções acadêmicas para estudo e análise.

AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COMO PRERROGATIVA PARA COMPREENSÃO DO MOVIMENTO SINDICAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para alcançar o objetivo proposto de estudar e analisar as produções acadêmicas sobre o sindicalismo docente da educação básica, o processo de buscas foi iniciado nos sites estabelecidos. A partir disso, percebeu-se que as publicações possuíam vertentes temáticas distintas e definiu-se, portanto, classificar essas diferentes perspectivas de produção em quatro categorias: 1) histórica – discussões vinculadas à história do movimento sindical docente; 2) identidade ou gênero – debates pautados no tema sobre identidade docente, subjetivação e relações de gênero no movimento sindical. 3) teórica – abordagens de conceitos e teorias associadas a compreensão do sindicalismo docente; e 4) políticas educacionais – discussões que vincularam o movimento sindical às políticas educacionais.

Realizadas as buscas e organizados os 30 artigos conforme as categorias definidas, verificou-se que a vertente temática que se apresentou com maior volume de publicações sobre o sindicalismo docente da educação básica foi a perspectiva histórica. Nesse caso, considerou-se que uma quantidade relevante de discussões puderam contribuir com a compreensão do movimento sindical docente por meio da história. Foram 12 artigos selecionados que coadunam à essa linha, e destes, 5 desenvolveram discussões internacionais.

[24] Sindicalismo Docente e as Políticas Educacionais na Educação Básica do Mato Grosso do Sul

As publicações que investigaram o sindicalismo docente da educação básica no Brasil abordaram discussões, especialmente em torno da região Sudeste, no estado de São Paulo. Nas regiões Sul e Centro-Oeste também foram verificadas publicações com debates sobre o referido objeto, mas em menor volume. Nesse caso, evidencia-se a necessidade de incrementar as pesquisas nessas regiões para ampliar o conhecimento da totalidade do objeto em evidencia.

A tendência temática de identidade e gênero no contexto do sindicalismo docente da educação básica apresentou 8 artigos nas buscas realizadas. As produções encontradas concentraram-se exclusivamente no cenário nacional e indicaram diferentes assuntos em debate com especificidades relacionadas à feminização e às relações de poder entre homens e mulheres nos espaços do sindicato. No entanto, percebeu-se que essa linha de análise é abordada em boa parte por produções da mesma autora, Maria Ondina Vieira Ferreira, com cinco artigos dos oito encontrados.

Adversa à perspectiva acima, na vertente temática teórica foram selecionados apenas dois artigos, os quais apresentaram a teoria marxiana como referência teórica na escolha de categorias e discussões relacionadas ao sindicalismo docente e o movimento da sociedade capitalista. O baixo número de publicações de artigos na vertente teórica mencionada pôde indicar uma necessidade de maior compreensão da realidade do objeto com base em conceitos e categorias fundamentados, que segundo Netto (2011, p. 47) são essenciais pois "[...] constituem a articulação interna da sociedade burguesa [...] as categorias exprimem formas de modo de ser, determinações de existência frequentemente aspectos de uma sociedade determinada[...].

Nas produções vinculadas à perspectiva das políticas educacionais foram encontrados 8 artigos, os quais analisaram a realidade sindical em tempo mais recente. As perscrutações acerca do sindicalismo docente mostraram interesse de investigação no período das duas décadas dos anos 2000. Tal situação pode ser explicada pelo contexto de ampliação da regulamentação das políticas educacionais federativas a partir de 2005, com a promulgação da Lei n. 11.502/2007 e da Lei n 11.738/ 2008, além de outras normas legais, as quais subsidiaram a categoria dos professores para reivindicação de seus direitos.

Todas as publicações encontradas na vertente temática mencionada acima discutiram o cenário nacional, com maior interesse investigativo na região Sudeste primeiramente, seguido da região Sul, e por último, com apenas um trabalho, na região Centro-Oeste.

De modo geral, considerou-se que há necessidade de alargar a compreensão acerca do sindicalismo docente da educação básica nas quatro categorias definidas para análise e

especialmente em quatro regiões brasileiras: Sul, Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Tal evidência está referenciada na quantidade de publicações e na problematização vinculada a descentralização do federalismo e a autonomia dos entes federados, os quais implicam em singularidades relacionadas ao movimento sindical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a problematização estabelecida no presente artigo, a concepção do movimento real do objeto, o objetivo proposto e a sistematização das categorias, pode-se considerar que o sindicalismo docente na educação básica se configura ainda como um objeto com necessidade de compreensão das suas singularidades que estão postas, inclusive, em conjectura com a totalidade da sociedade atual.

Essa evidência se apresenta como relevante não apenas para a pesquisa em andamento, a qual esse artigo está vinculado, mas para os inúmeros pesquisadores que contribuem com a investigação científica e, por conseguinte, auxiliam que a sociedade compreenda a realidade concreta e as múltiplas determinações em que os processos em produção estão constituídos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Planalto. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

BRASIL, Planalto. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Referente a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN.

NETTO, José Paulo; BRÁZ, Marcelo. Introdução ao estudo do Método de Marx. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

- XLII -

ESCOLAS DE TURNO ÚNICO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Caroline Domingues da S. Teles de Assis, UFRJ
caroline.domingues@yahoo.com

Daniela Patti do Amaral, UFRJ
danielapatti.ufrj@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado em desenvolvimento que investiga as políticas públicas que colocam em cena o processo de ampliação das escolas de horário integral no município do Rio de Janeiro.

A ampliação do oferecimento da educação em tempo integral é uma demanda da meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), além de ser mencionada nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e presente dentre os objetivos e metas do PNE anterior (BRASIL, 2001).

A meta indicada no PNE atual (BRASIL, 2014) trata do acesso de 25% dos alunos da educação básica a 50% das escolas públicas passando a oferecer horário integral nas redes de ensino até o fim de vigência do Plano, em 2024. Na medida em que os Planos Municipais de Educação devem estar em consonância com o PNE, o município do Rio de Janeiro manteve o objetivo de ter 50% das escolas em horário integral até 2020, entretanto, aumentou para 45% a porcentagem de alunos da educação básica que serão atendidos nessas escolas na meta 6 de seu plano (RIO DE JANEIRO, 2018).

Entretanto, partindo das diretrizes estabelecidas pelo PNE e PME-RJ que contemplavam a década de 2001- 2011, o Programa Ginásio Carioca (GC) foi criado através do Decreto nº 32.672 de 18 de agosto de 2010 com o objetivo de implementar ações para a melhoria da qualidade da educação direcionada a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro. Além disso, o decreto caracteriza o caráter experimental do programa e direciona o novo modelo a dez escolas denominadas Ginásios

Experimentais Cariocas com o tempo ampliado de nove horas e meia num primeiro momento.

Em novembro de 2010, a lei municipal nº 5.225 de autoria do vereador Jorge Felippe estabeleceu o turno único (TU) de sete horas na rede municipal do Rio de Janeiro, considerando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, estabelecendo o prazo de 10 anos para sua concretude com a razão de 10% ao ano.

Um ano após a aprovação da lei, o turno único foi implantado nas 10 escolas que previamente seriam denominados Ginásios Experimentais Cariocas, porém não mais com o desenho de nove horas e meia para a presença do estudante nesses espaços.

A partir dessa conjuntura, o problema dessa pesquisa trata da investigação do contexto da prática na atuação e recepção da política do turno único em duas escolas pertencentes ao primeiro grupo de escolas reformuladas no ano de 2011 na perspectiva do "Ciclo de Políticas" (BOWE, BALL, GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006). O foco da pesquisa serão os docentes e pretende-se analisar a recepção da política pelos professores das escolas e as mudanças que a nova configuração trouxe para a dinâmica da do trabalho docente dos professores que atuam no segundo segmento do ensino fundamental.

DESENVOLVIMENTO

Bowe, Ball & Gold (1992) apresentam cada contexto do ciclo de políticas como um conjunto de arenas de ação públicas e privadas permeadas por diferentes esforços para compromissos e finalidades diversas. Não existe uma única direção de fluxo de informações entre eles, isto é, os contextos compartilham dados entre si sem necessariamente uma ordem pré-estabelecida.

Segundo Mainardes (2006), os autores não separam as fases de formulação e atuação das políticas por defenderem que se trata de um processo contínuo permeado por intenções, disputas e embates nos quais os profissionais atuantes nas escolas também estão envolvidos. Sobre o foco da análise de políticas, os autores chamam a atenção sobre "a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática." (MAINARDES, 2006, p.50) A dinâmica descrita pelo autor será o percurso do presente estudo. A política do GC que está atrelada ao TU será verificada a partir da interpretação e dos sentidos atribuídos pelos profissionais (gestores e docentes) que decidem o formato dado ao contexto da prática nas

escolas com todas as tensões, embates, encontros e desencontros que as versões da política possam causar: "Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas". (MAINARDES, 2006, p.50)

Um pré-requisito para um professor da rede lecionar nessas escolas era a ampliação da sua carga horária para 40 horas se esta fosse menor. Assim, um professor que estava presente na escola duas ou três vezes na semana, nessa configuração passa a frequentar a escola todos os dias e, muito mais que isso, conhecê-la e vivenciá-la profundamente.

Dentro dessas mudanças, interesso-me em investigar as consequências na reconfiguração do perfil desse profissional que passava pela escola durante sua semana atarefada e agora está imerso num universo que em outro momento só conhecia pela superfície. Com isso, a participação desse docente nos mecanismos de gestão democrática engrenados pela escola também pode se modificar uma vez que sua presença na unidade é constante.

CONCLUSÕES

A pesquisa se propõe a contribuir para as investigações do campo a fim de indicar especificamente os caminhos políticos e práticos da ampliação da jornada escolar em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

Ademais, o projeto Ginásio Carioca no município do Rio de Janeiro nasce com a proposta da *escola em tempo integral* (CAVALIERE, 2009) na intenção de modelar esse espaço a fim de receber discentes e funcionários de maneira produtiva durante todo o turno único. Por isso, o GC possui matriz própria referindo-se a uma formação humana e contrapondo-se a uma posição unilateral no ensino. O modelo apresenta três eixos de organização: excelência acadêmica, autonomia e educação para valores.

Além disso, outra questão importante nessa ampliação é em que medida o turno único implantado nas escolas públicas do Rio de Janeiro não se trata apenas do aumento da carga horária escolar. Dessa forma, as secretarias de educação, de um modo geral, precisam estabelecer políticas que possibilitarão uma educação integral em horário integral, o que vai além de meramente aumentar o tempo do aluno em sala de aula (CAVALIERE, 2014).

Nas diretrizes do GC, encontramos direcionamentos como o protagonismo juvenil, o comprometimento da equipe gestora e professores com o modelo pedagógico específico, encontros diários para planejamento e estudo, e a parceria escola/comunidade. Esses encaminhamentos expressam uma tentativa das diretrizes do GC em incluir a gestão

democrática com intuito de promover a participação dos diversos componentes do ambiente escolar em suas reflexões e decisões.

Desse modo, o recebimento das ações políticas de implantação do turno único por parte do corpo docente também será parte desse estudo, assim como, sua nova atuação diante de desse novo modelo de educação.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Education Reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Diário [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. O PNE 2001-2010: metas e estratégias. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 13 out. 2018.

BOWE, R. e BALL, S. Reforming education and changing schools. London: Routledge, 1992.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* aluno em tempo integral. Em Aberto, v.22, n.80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil; filantropia ou política de Estado? Educação & Sociedade (Impresso), v.35, p. 1205-1222, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

RIO DE JANEIRO. Lei Nº 5.225, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro, RJ. Nov, 2010. Disponível em:
<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/5bc8a6fa147caf4a832577d500523d68?OpenDocument >
Acesso em: 29 nov 2018

_____. Lei Nº 6.362, de 28 de maio de 2018. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.

- XLIII -

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A AGENDA NEOLIBERAL: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

Catarina Cerqueira de Freitas Santos - UFBA
ctacerqueira@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das reflexões de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, que tem por objeto o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI. Amparado pelas portarias do Ministério da Educação (MEC) nº 1.145/2016, nº 727/2017 e nº 1023/2018, o programa estabelece a ampliação da jornada diária escolar, tendo como base a reforma do ensino médio brasileiro, consubstanciada na Lei nº 13.415/2017. O objetivo deste trabalho consiste em expor um recorte dessa pesquisa, destacando a presença de parte dos interesses da agenda neoliberal nas normativas do programa, contrapondo-se com a concepção de educação para a formação integral e emancipatória dos sujeitos.

O estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre os sentidos e as implicações de programas de tempo integral para o ensino médio na atualidade. Dessa forma, busca-se problematizar: De que maneira o Programa de Fomento às EMTI se relaciona com a agenda neoliberal presente na educação brasileira?

Metodologicamente, optou-se por realizar um estudo documental, através da análise das portarias do Ministério da Educação nº 1.145/2016, nº 727/2017 e nº 1023/2018. Parte-se do pressuposto que o estudo das políticas públicas sociais, em especial a política educacional, deve ser realizado tendo por parâmetro que as disputas de diferentes forças sociais, que possuem os seus projetos de sociedade, influenciam na formulação e implantação de políticas ou programas estatais (AZEVEDO, 1997).

DESENVOLVIMENTO

As políticas educacionais de ampliação do tempo do estudante na escola, podem possibilitar uma formação crítica, reflexiva, humanista e que compreenda o trabalho como um princípio educativo ou podem transformar a escola "em uma antecâmara de uma vida econômica e profissional muito desigual" (LAVAL, 2004). Isso porque coexistem diferentes interesses ideológicos que disputam o tempo e a formação da juventude.

Gramsci (2000) estabelece dois modelos de escolas: as escolas "interessadas" e as escolas "desinteressadas" As primeiras, são aquelas em que o princípio educativo vinculado ao processo pedagógico é realizado de maneira mecânica, imediatista e profissionalizante, e, portanto, estão politicamente interessadas na formação restrita dos filhos dos trabalhadores. Como contraponto, as escolas "desinteressadas" devem fornecer uma cultura ampla, profunda e coletiva, que tenha como princípio ensinar o homem a ser livre (NOSELLA, 2016).

Os modelos de escolas "interessadas" na atualidade coadunam com os dispositivos da agenda neoliberal. Concordamos com Harvey (2011), quando o mesmo afirma que o neoliberalismo é um projeto de classe que surge como estratégia do capital diante da crise dos anos de 1970, e que este projeto se sustenta "por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes de privatização, livre-mercado e livre-comércio e legitima políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista" (HARVEY, 2011, p.16).

As diretrizes que regem a implantação e monitoramento do EMTI nas escolas também apresentam categorias associadas ao neoliberalismo e a reforma gerencial da educação, tais quais responsabilização e meritocracia. Para medir a proficiência dos estudantes, e consequentemente o desempenho dos gestores das escolas, é utilizado como critério o IDEB. As taxas de abandono e evasão devem ser reduzidas, ao final de três anos a uma média de 5%. No art 25° da Portaria 727/2017, há a determinação que estabelece a possibilidade do MEC criar outros indicadores de desempenho adicionais e punição dos gestores escolares que não alcançarem as metas estabelecidas.

Também a fim de alcançar as metas, o Programa EMTI faz uma inferência direta no currículo das escolas ao vincular a sua proposta curricular a Base Nacional Comum Curricular -BNCC. Para tanto, determina que carga horária mínima de Língua Portuguesa e Matemática deve ser ampliada para 300 horas semanais cada uma, conforme o disposto no item XI do Art. 12° da Portaria 727/2017. Fica claro que a ampliação da jornada diária se relaciona com

uma preparação intensiva dos estudantes para as avaliações externas e a melhoria dos índices educacionais.

Além disso, a Portaria nº 1023/2018, estabelece no art. 8, inciso XI § 10 que a proposta curricular deverá conter carga horária específica para trabalho com protagonismo juvenil e competências socioemocionais ou carga horária específica para que o estudante possa desenvolver seu Projeto de Vida. Nesse tocante, a inclusão do projeto de vida e competências cognitivas e socioemocionais no currículo, segundo Gawryszewski (2018), é uma estratégia que corrobora para a formação de um trabalhador resiliente, suscetível a suportar incertezas e assimilar mudanças abruptas que poderão ser constantes em sua vida, sobretudo em um contexto de aplicação de contrarreformas que implicam na retirada/diminuição de direitos. (GAWRYSZEWSKI, 2018). Dessa forma, esse é um forte elemento do programa EMTI que visa condicionar a formação dos educandos a uma adaptação às condições flexíveis e precarizadas do mercado de trabalho no contexto das economias neoliberais contemporâneas.

CONCLUSÕES

A Educação Integral é uma conceituação extremamente sedutora para uma sociedade brasileira que ainda anseia a superação do dualismo escolar que diferencia a escola dos filhos da elite da escola da classe trabalhadora. É comum associá-la com a ampliação do tempo escolar. Porém, uma escola de tempo integral nem sempre será uma escola de educação integral e, nem sempre, políticas e programas educacionais que elucidam a educação integral tem, realmente, por finalidade o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

O Programa de Fomento EMTI, evoca a ideia de promover uma formação integral a partir do tempo integral, apropriando-se de um discurso e de uma demanda de setores populares da sociedade que lutam por uma educação pública de qualidade. A leitura dos documentos normativos desse programa, contudo, demonstra que a ampliação do tempo diário do estudante é orientada para a preparação das avaliações externas e interessada em uma formação restrita que visa uma futura empregabilidade precarizada dos jovens da classe trabalhadora, em consonância com a agenda neoliberal. Para tanto, condiciona a própria organização da gestão pedagógica ao formato gerencial e dispõe de critérios como meritocracia e responsabilização como orientadores do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 727, de 13 de junho de 2017. **Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.** Disponivel em: <http://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44099663 > Acesso em 21 dez. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1023 de 04 de outubro de 2018. **Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/4409966 3>.

AZEVEDO, J.**A educação como política pública**, 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

GAWRYSZEWSKI, B. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 826-843, set. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796/18612. Acesso em: 03 jan. 2019

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa.** Londrina: Editora Planta, 2004
NOSELLA, P. A **Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2016

- XLIV -

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DOS CONSELHOS E FÓRUNS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PORTO NACIONAL

Celestina Souza
Universidade Federal do Tocantins
celestepsouza@gmail.com

Aldizia Carneiro de Araujo,
Universidade Federal do Tocantins
aldiziapedagoga@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa 'Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino' desenvolvida no Estado do Tocantins, no Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT (EpeEM), vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (NEPCE) e ao Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE).

Com esta pesquisa busca-se elucidar aspectos sobre a efetivação da democracia na gestão da educação, por meio dos Conselhos e Fóruns Municipais de Educação, e destacar oportunidades e desafios para a participação da sociedade nos espaços e mecanismos institucionalizados, que em pleno funcionamento representam o controle social junto ao poder público no planejamento, execução, monitoramento, avaliação e fiscalização das políticas públicas.

Com a obtenção de resultados parciais, verificou-se a importância e necessidade de identificar como o controle social e a participação da comunidade se efetivam ou poderão se efetivar com a instituição do Conselho e do Fórum Municipal de Educação.

Como procedimentos metodológicos, realizou-se revisão bibliográfica e documental, seguida de pesquisa de campo, com a aplicação de questionário semiestruturado. Para tanto, os municípios da microrregião de Porto Nacional foram contatados para que representantes dos conselheiros nos Conselhos Municipais de Educação e nos Fóruns Municipais de Educação respondessem ao instrumento. Os dados foram consolidados em uma abordagem quali-quantitativa, tendo a análise de conteúdo como método da investigação (BARDIN, 2009).

DESENVOLVIMENTO

A legislação brasileira garante autonomia aos entes federados no que se refere à criação de sistemas próprios de ensino, conforme a Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988, art. 211), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996 (BRASIL, 1996, art. 8°) e o Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2014 (BRASIL, 2014). Na constituição do sistema é imprescindível a criação do Conselho Municipal de Educação e do Fórum Municipal de Educação que viabilizam a participação dos segmentos da sociedade civil organizada no processo de democratização da educação, o que ratifica os fundamentos da gestão democrática. A realização das Conferências Municipais/Estaduais/Distritais de Educação desde 2010, com última edição em 2018, vem se consolidando como instrumento de participação da sociedade.

De acordo com Bordignon (2009, p.51), os conselhos surgiram para atender as demandas do governo e, sob esta perspectiva, "os conselheiros eram escolhidos pelo Poder Executivo, com base em critérios de "notório saber" educacional e representatividade regional e dos diferentes graus de ensino". Somente, a partir da Carta Magna de 1988 é que se tornaram de natureza de órgãos de Estado. Portanto, faz-se necessário compreender a concepção, a natureza e a composição desses conselhos, além de considerar os princípios de totalidade, sinergia, intencionalidade, autonomia, organização e normatização que se consolidam por meio dos elementos constitutivos do sistema de ensino (BORDIGNON, 2009).

Entende-se os conselhos e fóruns como espaços de participação cidadã, de enfrentamentos, compostos por representantes do poder executivo e da sociedade civil, nos quais devem coexistir confrontos, debates, discussões, avaliações e tomada de decisões coletivas. Nesses espaços, a sociedade civil pode intervir na implementação de políticas

públicas, questionar seu funcionamento e propor alterações, tendo em vista a garantia de uma participação livre de alienação.

A participação da sociedade civil de forma democrática por meio de Fóruns é uma conquista recente no país, visto que o Fórum Nacional de Educação é uma entidade que foi constituída na Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, através da Portaria nº. 1.407, de 14 de dezembro de 2010. Uma conquista histórica com instrumento de diálogo entre a sociedade civil organizada e o poder público em prol de uma educação pública e de qualidade. O MEC executa e coordena as políticas nacionais do SNE, os conselhos têm caráter normativo, deliberativo e fiscalizador, enquanto o FNE se constituiu de ampla representação da sociedade, tendo como responsabilidade principais organização da CONAE e acompanhamento e monitoramento da execução do Plano Nacional de Educação. O trabalho do FNE se estende as suas representações em cada esfera de poder, nos Estados os Fóruns Estaduais de Educação e nos municípios os Fóruns Municipais de Educação.

Na pesquisa, foram levantados dados sobre as situações de participação da sociedade, sejam em conselhos ou em fóruns municipais, oportunizadas nos processos de tomada de decisão: 66,7% entendem que algumas são adequadas. Os respondentes revelaram que são indicados por seus pares, sem eleição propriamente dita. O que justifica de certa forma a rotatividade, confirmando certa conexão entre eleições municipais e indicação de conselheiros. Cabe aqui indagar: os Conselhos Municipais estão para atender as demandas do governo ou da sociedade?

Na etapa de coleta de dados, avaliamos o tempo de atuação/experiência no CME. Os resultados obtidos indicam que 50% dos conselheiros têm mais de dois e até três anos de atuação no Conselho e 50% mais de três anos, revelando uma rotatividade intimamente ligada aos períodos de eleições municipais.

Ao analisarmos os desafios apresentados pelos respondentes identificamos: necessidade da sensibilização dos membros dos Conselhos quanto a importância das conquistas sociais de participação; mobilização e incentivo de participação da sociedade; autonomia e formação para conselheiros. Nota-se que a preocupação dos respondentes, em sua maioria, se concentra na participação da sociedade nos Conselhos Municipais de Educação, desprezando o FME, e avaliação e monitoramento dos Planos Municipais de Educação.

Surge uma preocupação nas respostas obtidas sobre o Fórum Municipal de Educação, ou seja, este elemento é citado pela maioria dos respondentes como um espaço

adequado para a participação, no entanto não o considera um mecanismo que funcione adequadamente, pois sua importância se evidencia apenas para realização de conferências que precedem etapa estadual ou nacional, ou seja, não existe regularidade de reuniões nem tão pouco plano de trabalho e comissões atuantes.

A participação da sociedade nas ações de planejamento do executivo está garantida também por meio do Fórum Municipal de Educação, mas a ineficácia da atuação deste elemento compromete a inserção dos anseios da sociedade no planejamento da educação municipal, visto que são os Fóruns, em sua maioria, os responsáveis legais pelo monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação.

CONCLUSÕES

Segundo a análise dos questionários, dentre os elementos constitutivos do Sistema de Ensino, o Conselho Municipal de Educação se destaca com o maior número de participação, pois é considerado um mecanismo e um espaço efetivo de participação da sociedade.

Porém, é necessário que este Conselho seja acima de tudo mobilizador, instigando a participação contínua da sociedade nas decisões da gestão, minimizando a distorção entre os anseios da sociedade e o executivo. E, na deficiência da atuação do Fórum Municipal de Educação, o resultado fica comprometido evidenciando os ensejos apenas do poder público municipal.

No entanto, para que o Conselho se concretize como instrumento de participação é necessário que transcenda as funções consultivas, normativa e fiscalizadora, empenhando uma função propositiva, embasada em conhecimento técnico e representatividade social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BORDIGNON, G. G**estão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010**. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf>. Acesso em 14/02/2019.

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

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado Federal: Centro Geográfico, 1988.

_____. **Lei** nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 10/02/2019.

- XLV –

A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE GESTAO DEMOCRÁTICA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ/ES, A LEI MUNICIPAL N 1.146 DE 2009: UM ESTUDO DE CASO

Charles Moura Netto
Faculdade da Região Serrana
Farese email cmnetto@gmail.com

Sandra Maria Guisso
Faculdade da Região Serrana
Farese sguisso@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada nos princípios dos direitos individuais e coletivos, garantias fundamentais, organização do estado, dos poderes, defesa do estado e das instituições (Barroso, 2018). Com os avanços adquiridos pela sociedade após a promulgação da constituição, vários setores sentiram a necessidade de consolidar seus ganhos republicanos através de leis complementares específicas. No setor educacional, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 veio consolidar essas garantias.

Em 2009, foi aprovado pelo legislativo do município de Santa Maria de Jetibá /ES, a Lei Municipal N° 1.146 que pretendia a descentralização e autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Sendo assim, a proposta deste trabalho foi descrever a política pública educacional de gestão democrática do município de Santa Maria de Jetibá, a Lei Municipal n° 1.146 de 2009. A metodologia utilizada foi um estudo de caso, com uma revisão e análise bibliográfica dos documentos e leis que instituíram o processo de gestão democrática no município de Santa Maria de Jetibá, além disso, foram coletados dados com a assessoria dos Conselhos .

Segundo Netto (2015), podemos contextualizar Santa Maria de Jetibá da seguinte forma; o município possui uma área de 734 km2, distante 80 km de Vitória, possui 40.000 habitantes e uma distribuição populacional de 17,73% na zona urbana e 82,27% zona rural. Com aproximadamente 6000 propriedades rurais de agricultura familiar, o município se caracteriza pela descentralização de comunidades, de escolas e outros serviços públicos. A rede municipal de ensino é formada por 46 unidades de ensino.

Desenvolvimento

LEI MUNICIPAL N° 1.146 DE 14 DE JULHO DE 2009 , DO MUNICIPIO DE SANTA MARIA DE JETIBA/ES

A Lei Municipal N° 1.146 foi sancionada em de julho de 2009 com o intuito de regulamentar o processo de gestão democrática, de autonomia administrativa, financeira e pedagógica e da participação popular .Vários são os capítulos e artigos que asseguram a efetivação destas temáticas.

Art. 1° "A Lei regulamenta o processo de gestão democrática no Ensino Público Municipal de Santa Maria de Jetibá, que tem bases estabelecidas nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal, na LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 168 a 180 da Constituição Estadual e artigo 172 da Lei Orgânica Municipal" (Santa Maria de Jetiba, 2009)

O **Art. 2°** (Santa Maria de Jetiba, 2009) descreve que a gestão democrática tem com finalidade garantir à escola pública municipal, o caráter estatal quanto ao seu funcionamento, o caráter comunitário quanto à sua gestão e o caráter público quanto à sua destinação.

Para que a gestão democrática se concretize de fato, são necessários alguns princípios citados no **Art. 3°** (Santa Maria de Jetiba, 2009):

I – "co-responsabilidade entre o Poder Público Municipal e a sociedade na gestão da escola";

II – "garantia de descentralização do processo educacional";

III – "livre organização e participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios, por meio de representação em órgãos colegiados";

IV- "autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas";

V – "transparência nos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros";

VI – "eficiência na gestão dos recursos públicos municipais";

Em seu **Art. n° 4**, a Lei n° 1.146 (Santa Maria de Jetibá, 2009) cita a "a autonomia pedagógica".

Em relação à autonomia da gestão administrativa:

Conforme o **Art. 6º** da Lei 1146 (Santa Maria de Jetibá, 2009)**,** a autonomia administrativa será garantida através:

I – "escolha dos dirigentes escolares pela comunidade escolar, através de votação direta";

II – "escolha dos representantes de segmentos da comunidade escolar para o Conselho de Escola";

Conforme rege o Art. 10° da represente lei são atribuições do Diretor:

I – "Representar a escola, responsabilizado-se pelo seu pleno funcionamento;"

O **Art. 47** descreve que,"Os Conselhos de Escola das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal são centros permanentes de debates e articuladores da escola e da comunidade, formados por representantes da comunidade escolar".

Art. 50 "São atribuições do Conselho de Escola":

II – "Criar mecanismos que garantam a participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição, aprovação e implementação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, sugerindo alterações quando necessário";

APLICABILIDADE E EFETIVIDADE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Os dados para elaboração deste trabalho foram coletados diretamente na secretaria de educação do município de Santa Maria de Jetibá , com assessoria dos conselhos, que presta serviço aos 24 (vinte e quatro) conselhos de escola, conselho municipal de educação, conselho de alimentação escolar e o conselho do FUNDEB em Santa Maria de Jetibá no ano de 2015.

Estes três conselhos foram instituídos sob as seguintes leis:

"**Lei nº 562, de 25 de abril de 2007 de Santa Maria de Jetibá cria o Conselho de Alimentação Escolar, O Conselho de Controle Social do FUNDEB";**

Em seu **Art. 5°** (Santa Maria de Jetibá, 20070 a Lei nº 562 cita que cabe ao conselho do FUNDEB:

I – "acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo"; (Estado do Espírito Santo)

"Lei nº 358, de 22 de dezembro de 1997 dispõe sobre a organização, a estrutura e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação do município de Santa Maria de Jetibá". O Conselho Municipal de Educação (C.M.E) tem por finalidade:

"Art. 2º O C.M.E., órgão colegiado de deliberação tem por finalidade: Planejar, Orientar, Disciplinar e Aprovar as atividades do Ensino, exercendo funções normativas, deliberativas, consultivas, fiscalizadoras e avaliadoras na esfera de sua competência". (Santa Maria de Jetiba, 1997). Em 2015, o município repassou R$152.621,73 reais de recursos próprios aos 24 (vinte e quatro) conselhos de escolas. Os conselhos de escola devem prestar conta de todos os gastos através da exposição dos recursos recebidos e os pagamentos efetuados por meio de Documentos Fiscais .

CONCLUSÃO

O programa de gestão democrática educacional de Santa Maria de Jetibá /ES, lei 1164/2009 possibilitou agregar qualidade na educação e exercer de fato a cidadania da comunidade escolar. Percebemos que as diversas leis municipais possibilitam a participação social dos conselhos na fiscalização e acompanhamento dos recursos públicos e incorporam cada vez mais o poder de fiscalização do cidadão frente à gestão publica.

A gestão democrática proporciona que a escola tenha uma auto-gestão, respeitando as diretrizes e políticas publicas educacionais estabelecidas pela constituição, por leis federias, estaduais e municipais. Tornando assim as instituições de ensino aptas a solucionarem seus problemas de maneira autônoma, levando em consideração primeiramente suas particularidades, possibilitando ampla autonomia. Acreditamos que com o passar do tempo, com as consolidações destas ações de descentralização a comunidade escolar poderá gerir melhor os recursos públicos aliados às necessidades de cada instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

BARROSO, L.R. **Dez anos da constituição de 1998**. Revista de Direito Administrativo .Rio de Janeiro: 1998.e-ISSN: 2238-5177

BRASIL. **LDB**: **lei de diretrizes e bases da educação**: lei 9.394/96. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

NETTO, C.M . **A reflexão dos problemas ambientais numa escola de pedagogia da alternância : uma proposta metodológica interdisciplinar para ensino dos conteúdos matemáticos:** TERRA-Saúde Ambiental e Soberania Alimentar / Giovanni Seabra (Organizador). Ituiutaba: Barlavento, 2015. Vol. III. 1525p. ISBN: 978-85-68066-10-2

SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Lei n. 1.146, de 14 de julho de 2009**. Consolida a gestão democrática no sistema municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em:< http://www.legislacaoonline.com.br/santamaria/images/leis/html/L11462009.html>. Acesso em: 20 janeiro. 2019.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Lei nº 562, de 25 de abril de 2007 de Santa Maria de Jetibá cria o Conselho de Alimentação Escolar, O Conselho de Controle Social do FUNDEB**Disponível em:
< http://www.legislacaoonline.com.br/santamaria/images/leis/html/L5622007.html>. Acesso em: 20 janeiro. 2019.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Lei nº 358, de 22 de dezembro de 1997 dispõe sobre a organização, a estrutura e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação do município de Santa Maria de Jetibá.** Disponível em:< http://www.legislacaoonline.com.br/santamaria/images/leis/html/L3581997.html>. Acesso em: 20 janeiro. 2019.

- XLVI –

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS E HEGEMONIA

Cibele M L Rodrigues
Fundação Joaquim Nabuco/PPGECI
cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Karla Wanessa C de Almeida
PPGECI (UFRPE/Fundaj)
wanessaDeus@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar as formações discursivas contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange à Educação Infantil, ancorada na reflexão de Myriam Southwell (2007; 2008; 2012). Partimos do pressuposto que a BNCC é, ao mesmo tempo, texto e discurso (BALL apud FIMYAR, 2014). No presente artigo serão analisados os contextos da influência e da produção do texto, contudo, a partir dos conceitos de hegemonia e prática articulatória de Laclau e Mouffe. Sendo assim, os contextos estão postos como artifícios heurísticos que auxiliam na compreensão dos processos políticos e o conceito de hegemonia para compreender as relações de poder (MAINARDES, 2006).

Ressalta-se que esse processo está permeado por diferentes sujeitos políticos, dentre eles, destaca-se o MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), definido como prática articulatória em torno da defesa da educação infantil (LACLAU, 2011). Nessa perspectiva teórica, a hegemonia é o processo político no qual um discurso particular obtém legitimidade ao ponto de parecer universal e necessário. Discurso mítico que se apresenta como a solução para um problema e por possuir fissuras e contradições permite os antagonismos (LACLAU, 1990). A partir dessa abordagem, realizou-se uma pesquisa qualitativa com análise documental das duas últimas versões da BNCC, bem como, observações no Encontro Regional Nordeste (2018) do MIEIB e entrevistas com lideranças do movimento e gestores do MEC.

CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO

Para início da análise, é preciso considerar que a criação de uma Base Curricular estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, esse debate foi retomado a partir da implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos (Lei 11.274/2006). Nesse contexto, também se destaca a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009 que trata da obrigatoriedade da matricula para crianças a partir dos 4 anos. Esse processo culminou na reformulação das DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil) e na elaboração do Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024).

Esse conjunto de textos foi elaborado com forte influência dos movimentos sociais e tem como centralidade o discurso da educação como direito. Essa hegemonia foi constituída no governo Lula, a partir da "necessidade" de manter o diálogo com movimentos sociais e com empresários na construção das políticas sociais (RODRIGUES, 2009).

No caso da Educação Infantil, houve uma mudança na relação entre o MIEB e o MEC, com a nomeação uma integrante do movimento para a Coordenação de Educação Infantil. Nesse período, houve sistemática influência do movimento na agenda das políticas, materializada em uma vasta produção de pesquisas, livros, documentos e formações. Destaca-se a reformulação das DCNEIs, na qual o movimento foi o sujeito político hegemônico. Ao mesmo tempo, percebe-se nas entrevistas, um antagonismo no interior do movimento, por parte daqueles que acreditavam que essa participação era limitada pela hegemonia de outros sujeitos políticos.

Ao analisar o contexto da produção do texto, tem-se que a BNCC teve três versões e nossa análise se deterá nas duas últimas (2016; 2017). À primeira vista nota-se que, enquanto na segunda versão estão listadas as instituições (públicas), entidades de pesquisas, movimentos sociais, os quais estão vinculados os especialistas. Na última versão aparecem os nomes sem qualquer vínculo. É possível identificar figuras públicas de Institutos e Fundações privadas. Essa mudança indica a mudança de hegemonia no governo, a partir do golpe.

Na segunda versão da BNCC (2016), antes do golpe, o ponto nodal é a educação como direito - pública, gratuita e inclusiva. Por outro lado, na versão final, a educação apresenta-se como mola propulsora do desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, 2017). Dada a contingência das disputas, o discurso republicano se transmuta, em alguns aspectos, para o discurso liberal.

Nas práticas articulatórias vinculadas a esses acontecimentos, tanto no contexto de influência quanto na produção do texto, o discurso dos sujeitos políticos presentes converge em pelo menos dois consensos: a indissociação entre educar e cuidar e a compreensão das crianças como sujeitos "históricos e de direitos" (BRASIL, 2017). A organização curricular estruturada em cinco campos de experiências também é consenso. No entanto, na versão final, existe um aspecto que não é consenso presente na "síntese de aprendizagem". Essa "síntese" contradiz o restante do documento por descrever um "modelo idealizado" de aluno. Deste modo, o discurso da BNCC comporta efetivas demandas e concepções dos movimentos sociais, mas tem sua tônica voltada aos discurso de avaliações, suscetíveis a privatizações (SOUTHWELL , 2012).

CONCLUSÕES

Um primeiro questionamento se dirige à suposta necessidade de uma Base Comum (LOPES, 2018; MACEDO, 2018). Esse (aparente) consenso foi construído e está presente na legislação como se esse fosse o único caminho e possibilidade para melhoria da qualidade da educação que funciona como inscrição de plenitude ausente (LACLAU, 1990). Em outras palavras, a Base iria suprir a "falta de qualidade". Essa contradição faz emergir antagonismos e discursos contrários, no interior do MIEIB (e também fora dele). Embora existam divergências, predomina o discurso de apoio à BNCC, pois se considera que ela reflete e refrata as concepções contidas nas DCNEI's. Reflete na medida em que consolida a Educação Infantil como constitutiva da Educação Básica. Refrata quando propões a "síntese de aprendizagem". Essa "síntese" tem efeitos de normatividade interpelando mais fortemente os professores (MACEDO, 2018).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=782 1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro 2017pdf&Itemid=30192 Acesso em 03. Abr. 2018.

BALL, Stephen. "Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional". In: **Currículo sem fronteiras**. V.6, n.2, p.10-32, jul/dez 2006.

FIMYAR, Olena. What is policy? In search of frameworks and definitions for non-Western contexts. In **Educate.** Vol. 14, No. 3, 2014, p. 6-21.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

MAINARDES, Jefferson. "Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais". In: **Educ.Soc.** Campinas, v.27.94, p47-69, jan/abr, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Fernandes. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018 Disponível em http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf Acesso 07. Fev.2019.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é?. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Fernandes. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018 Disponível em http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf Acesso 07. Fev.2019.

PLANK, David N. **Política Educacional no Brasil:** Caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RODRIGUES, Cibele. **Cultura política e Movimentos Sem-Teto**: as lutas possíveis. 2009. 364 f. Tese (doutorado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, Recife, 2009.

SOUTHWELL, Myriam."Con la democracia se come, se cura y se educa…" Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática in CAMOU, Antoni; TORTTI, Cristina e VIGUERA, Aníbal (Coord), **La Argentina democrática: los años y los libros**, Ed: Prometeo, 2007,Ciudad: Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam. Política y educación:ensayos sobre la fijación del significado. Cruz Ofelia y Echevarria Laura (Coord.) **El Análisis Político de discurso: usos y variaciones en la investigación educativa.** Ed: Juan Pablos; PAPDI, México D.F., 2008.

SOUTHWELL, Myriam. SOUTHWELL, Myriam "Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa" in Tello C. (Comp.) **Política y epistemología de la investigación educativa**. Mercado de Letras. São Paulo; 2012.

- XLVII –

A EXPERIÊNCIA EDUCAÇÃO INTEGRAL/ EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM-PA

Cintia Aurora Quaresma Cardoso
PPEB/NEB/UFPA/Brasil
cintiacard@yahoo.com.br

Kezya Helga de Souza Rodrigues da Silva
PPEB/NEB/UFPA/Brasil
kezya.helga@hotmail.com

Luana Patricia Paixão Maciel
Gestamazon/ICED/UFPA/Brasil
lu.patricia15@hotmail.com

Ney Cristina Monteiro de Oliveira
PPEB/NEB/UFPA/Brasil
neycmo@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta o resultado parcial de um projeto de pesquisa[25] em andamento que tem como objetivo analisar a experiência de educação integral/ em tempo integral em duas escolas da rede estadual do município de Belém/PA, percebendo as inovações produzidas nesse espaço decorrente da ampliação do tempo e das atividades socioeducativas realizadas no contraturno escolar.

A pesquisa se justifica por tratar de um assunto que tem tido visibilidade nas últimas décadas em função das diferentes propostas e projetos de ampliação da jornada escolar nas diferentes regiões do país, especialmente com a implantação em nível nacional do Programa Mais Educação (PME) em 2007, o que tem levado a ampliação do debate e discussão sobre essa temática.

[25] Experimentações de Políticas de Inovação na Educação Básica no Estado do Pará financiado pelo CNPq.

O tema educação integral é um assunto recorrente nos debates sobre educação pública de qualidade, justiça social e melhoria da educação, presente até mesmo no slogan de propagandas eleitoral de partidos políticos, como a solução para resolver os problemas estruturais da escola pública. Embora esse ideal tenha sido perseguido por alguns governos nos anos 1950 a 2005, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, passando pelos famosos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), os Centros Integrados de Atendimento à Criança-(CIACs), que passaram a se chamar os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs), Programa Escola integrada (PEI), Centros Educacionais Unificados (CEUS), Centros de Educação Integrada (CEI).

Para Cavaliere (2009), no Brasil o modelo de organização para ampliação do tempo escolar foi configurados em duas vertentes, a primeira na perspectiva de que a criança deveria permanecer durante todo dia na escola, sendo necessário para isso realizar mudanças no interior da instituição, oferecendo a ela condição digna para permanecer nesse espaço, a segunda defendia o atendimento em período integral, com desenvolvimento de diversas atividades no turno alternativo às aulas, sendo que as atividades poderiam acontecer dentro e também fora das unidades escolares, mas, preferencialmente fora delas.

Embora a organização da ampliação do tempo escolar tenha acontecido em algumas regiões de modos diferentes, o que demonstra uma corrente de pensamento divergente em relação ao papel do Estado e da instituição, também de certa maneira, revela o empenho de alguns governos no aumento do horário escolar, buscando melhorar a qualidade da educação brasileira e ao mesmo tempo proteger integral as crianças em situação de vulnerabilidade social.

No Pará, o governo estadual aprovou em 2012, a Resolução Estadual nº 002/2012-GS/SEDUC, que dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral, e, tem entre seus os objetivos, prolongar a permanência dos alunos da educação básica na escola pública estadual, de forma a ampliar a aprendizagem e o enriquecimento do currículo básico, no qual o Tempo Integral "funcionará em dois turnos manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas" (PARÁ, 2012, art.4º).

Diante disso, o governo estadual, por meio de sua Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) implantou em 2012, Projeto Piloto Educação Tempo Integral, selecionando 10 (dez) escolas. Em 2018, o Estado possuía um quantitativo de 32 (trinta e duas) unidades de ensino que ofertavam a educação em tempo integral, sendo o objeto de

nossa pesquisa duas escolas do município de Belém-Pa, que descrevemos como escola A e escola B.

Para dar conta do objetivo deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a revisão bibliográfica e pesquisa documental.

EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/EM TEMPO INTEGRAL EM DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA.

A Escola A faz parte de um grande projeto criado durante Governo de Fernando Collor de Mello e tinha como proposta o atendimento em horário integral de crianças e adolescentes em áreas carentes do Brasil, entretanto, a efetivação da proposta de ampliação do tempo escolar ocorreu somente em 2012, decorrente da recente política estadual. A escola pesquisada atende alunos do Ensino Fundamental (1° ao 5º ano) em Tempo Integral. A instituição oferece à criança, ao longo do ano letivo regular, educação em tempo integral, com propósito de desenvolver uma formação humana, que englobe os aspectos cognitivo, físico, afetivo e psicossocial da criança, para isso desenvolve diversas atividades no espaço escolar.

A Escola B funciona no turno regular com quatro turmas e em tempo integral com sete turmas, atendendo do 1º ao 5º anos do Ensino fundamental, estabelece em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o desenvolvimento de ações educativas sustentada na pedagogia de projeto. De acordo com PPP, a instituição B desenvolve vários projetos voltados para meio ambiente como: projeto de captação de água da chuva, projeto da horta escolar, o projeto da coleta seletiva do lixo escolar, os quais "visam à formação de cidadãos conscientes do seu papel como agentes multiplicadores e transformadores, unidos pela preservação do meio ambiente" (PPP, [201-?], p.9). A instituição ainda contava com projeto do Governo Federal/Ministério de Educação implantado no ano de 2009, como PME, o qual oportunizava aos alunos atividades diversas como: iniciação científica, letramento, teatro e meio ambiente, fotografia, rádio escolar, cineclube, capoeira, entre outros.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Ao analisar a experiência de educação integral/ em tempo integral em duas escolas públicas da rede estadual do município de Belém/PA, identificamos que a escola A foi criada dentro um grande projeto escola pública em tempo integral criado no Governo de Fernando

Collor, conhecido como CIACs/ CAICs, neste local percebemos uma boa organização dos espaços, compostos de três Blocos, no entanto, estrutura física necessitando de reformas.

Já a escola B é uma instituição pequena que não foi construída dentro projeto escola pública em tempo integral, embora os alunos permaneçam na instituição em tempo integral, realizando as atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Ao analisamos as duas escolas, percebemos que ambas enfrentam desafios no seu cotidiano para concretização da educação integral/em tempo integral, tais como: problemas na infraestrutura, efetivo fornecimento da alimentação para os alunos, dificuldade de adaptação de alguns alunos ao tempo integral, a rotatividade de professores, ausência de acompanhamento, orientação e capacitação por parte da Secretaria de Educação quanto à proposta de educação em tempo integral entre outros.

Deste modo, identificamos que embora exista uma proposta estadual para educação integral, a SEDUC-PA deixa a escola a própria sorte, pois compreendemos que a maioria dos problemas apresentados na instituição deveriam ser operacionalizados e resolvidos pela Secretaria de Educação, isso demonstra a fragilidade de um Estado que não tem uma política efetiva de Educação Integral/ em Tempo Integral para os alunos da rede pública de ensino.

Vale ressaltar que, embora sejam grandes os desafios presentes nas duas escolas pesquisadas, identificamos que no ano de 2017, os alunos (das duas instituições) apresentaram bons desempenhos escolares nas avaliações nacionais conforme aponta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o que provavelmente decorreu da dedicação e das práticas docentes inovadora de alguns profissionais e da parceria existente entre escola e comunidade, que possibilitaram criar situações e ambientes exitosos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

PARÁ. **Resolução nº 002, de 24 de abril de 2012.** Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral, 2012. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acessado em 20/04/2018.

PPP [ESCOLA A]. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. Belém: PA, [2015?].

PPP [ESCOLA B]. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. Belém: PA, [201-?].

- XLVIII -

POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A QUEM SE DESTINAM?

Cíntia Magno Brazorotto
FE/UNICAMP
cbrazorotto@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é identificar as características socioeconômicas dos ingressantes no ensino médio integrado ao técnico profissional (EMI) em 2016, em um *campus* do Instituto Federal de Educação de São Paulo (IFSP). E tem como hipótese a premissa que a política elaborada para os Institutos Federais (IFs) visa atender jovens de classes populares que, historicamente, tiveram negado o acesso à educação de qualidade.

A análise sobre a criação dos IFs indica que a política adotada promulgou entre suas metas a implantação do EMI tendo o trabalho, a ciência e a cultura como princípios educativos. Por conseguinte, documentos oficiais preconizam a democratização do acesso para as camadas populares, que historicamente foram relegadas a uma educação precária e instrumental (PACHECO, 2010).

Desde 2002 a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a qual os IFs integram, passou por expressiva ampliação no seu número de unidades em todo o País, saltando de 140 escolas para 644 em 2018. Em São Paulo, o IFSP seguiu o curso da expansão nacional, passando de 3 para 36 *campi* em 2018.

Neste contexto de expansão nos interessa investigar quem são os ingressantes no EMI em 2016.

CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

O *campus* investigado iniciou as atividades em 2010 em um município cuja atividade econômica principal foi, historicamente, a indústria e a agropecuária, mas recentemente o setor de serviços passou a liderar a economia local (IBGE).

Este *campus* oferece duas áreas de formação para o EMI: informática e mecânica, totalizando 80 vagas distribuídas equitativamente entre ambos. Desse conjunto entrevistamos 69 estudantes, sendo 33 da informática e outros 36 da mecânica.

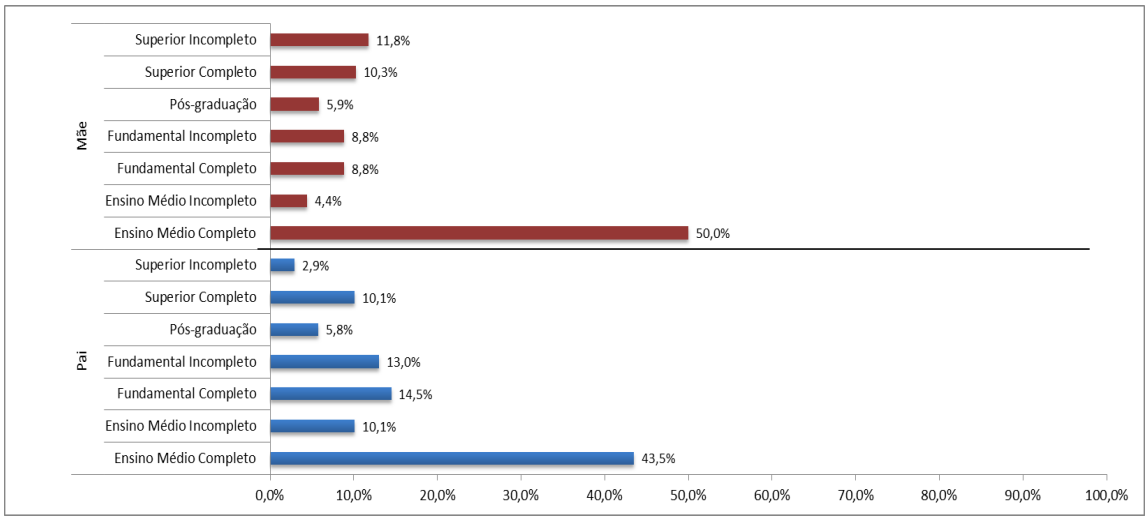
A partir dos dados coletados, apreende-se que o IFSP atende prioritariamente estudantes do próprio município (88%), sendo importante analisar se tal percentual diz respeito à política de divulgação local ou se há obstáculos de transporte para receber pessoas de outras cidades.

Entre os estudantes, nove em cada dez (91,3%) estão na faixa etária compreendida entre 14 e 15 anos. A distribuição por sexo entre os participantes indica presença importante do sexo masculino (71%), a qual se explica em razão da área dos cursos que são profissões com maior participação de homens.

Em relação à escolaridade dos pais dos discentes, observa-se que entre as mães metade tem ensino médio completo, bem como, 43,5% dos pais. Tais índices se aproximam dos verificados pelo IBGE na Região Sudeste, uma vez que 51,1% da população tem o ensino médio completo.

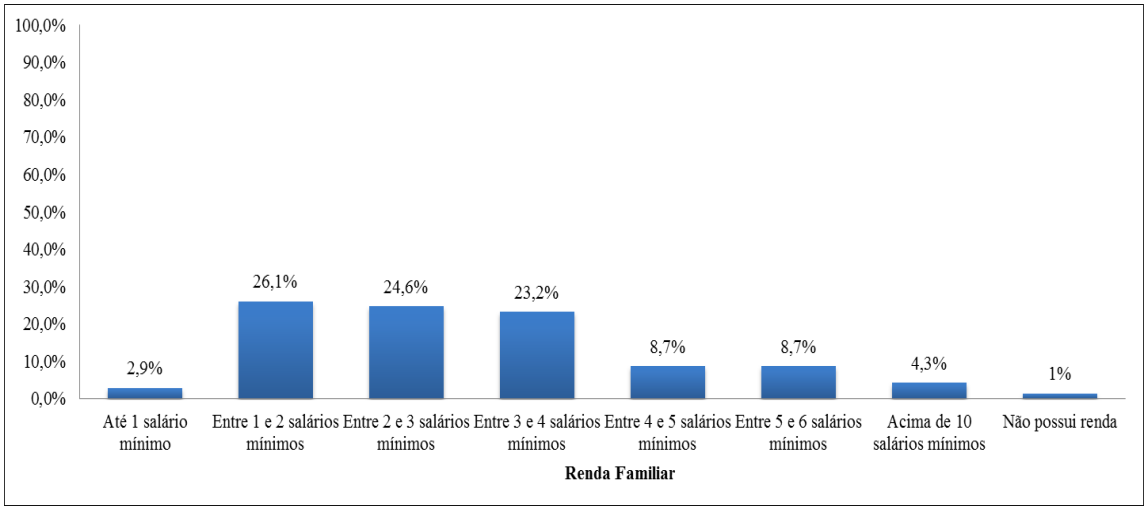
Concernente ao ensino superior completo, os responsáveis pelos estudantes se encontram no mesmo percentual que a população brasileira (15,3%). Esse número eleva-se adicionado os percentuais alusivos ao superior incompleto e pós-graduação: 28% entre as mães e 18,8% entre os pais, reafirmando séries históricas que indicam a mulher mais escolarizada.

Gráfico 1 – Grau de instrução dos pais



Sobre a renda mensal das famílias, pouco menos de 1/3 (26,1%) coincide com o rendimento médio real domiciliar da população brasileira: R$ 1.242,00. Apenas, 3,9% das famílias dos estudantes possuem renda abaixo de 1 salário mínimo ou não possuem renda. As demais recebem entre 2 e 10 salários mínimos. Assim, verificamos que a maior parte dos estudantes pertence a famílias com renda mensal acima da média nacional.

Gráfico 2 – Renda familiar



Conforme dados do Ministério de Desenvolvimento Social, no município pesquisado 4,6% da população é beneficiária do Bolsa Família, índice equivalente ao observado entre os pesquisados (4,3%).

Sobre a situação de desemprego na família, 20,3% relatou possuir pelo menos um membro da família desempregado. A taxa de desemprego no Brasil em 2018 foi de 12,9%, a maior desde a série histórica iniciada pelo IBGE em 2012. Em 2014, quando as políticas para a educação profissional e expansão dos IFs estavam em pleno desenvolvimento, a taxa de desemprego era em média de 6,8% (IBGE). O aumento na taxa de desocupação no País é reflexo da crise econômica observada desde 2015. Entre os estudantes, (87%) nunca trabalhou; 10,1% estão procurando o primeiro emprego; e 2,9% trabalham atualmente.

Quanto ao tipo de moradia, a maior parte é própria e quitada (49,3%), seguido daqueles que tem casa própria, mas financiada (24,6%). Uma parcela de 14,5% moram em casas cedidas por amigos e/ou parentes e 11,6% moram em casas alugadas. Além disso, 100% dos matriculados nos cursos integrados moram em região urbana e a maioria (58,2%) tem de 4 a 5 cômodos na casa.

Quanto ao meio de transporte, a maioria dos matriculados vão para o IFSP de ônibus (72,5%), seguido dos que vão de carona, carro próprio ou moto (18,8%) e dos que vão a pé ou de bicicleta (4,3% cada).

Por fim, a maioria dos discentes não possui ninguém na família com algum tipo de deficiência (92,8%) ou com problemas de saúde (85,5%). Aproximadamente metade dos estudantes (49,3%) recorrem ao plano de saúde privado, 47,8% ao Sistema Único de Saúde (SUS) e 2,9% usam serviços particulares. Conforme a Agencia Nacional de Saúde (ANS), a taxa de cobertura nacional de planos de saúde é 24,44%, o que mostra que a maioria da população utiliza o SUS. Em São Paulo a taxa de cobertura é de 41,25% indicando adesão dos paulistas ao sistema de saúde privado, o que explica, em partes, a opção das famílias dos investigados.

Podemos afirmar, a partir dos dados analisados, que os estudantes do EMI no *campus* do IFSP pesquisado caracterizam-se como: jovens de 14 e 15 anos, ou seja, na faixa etária adequada para ingresso no ensino médio; predominantemente do sexo masculino, devido à concentração dos cursos na área de indústria e informática; residentes no município em que está localizado o *campus*; nunca trabalhou; utiliza o ônibus como meio de transporte para a escola.

No geral, os pais possuem ensino médio completo e a renda familiar concentra-se entre 1 a 4 salários mínimos situando os estudantes nas camadas médias da população. A maior parte mora em domicílios próprios quitados, não possuem benefícios sociais e utilizam o plano de saúde como serviço médico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Oliveira (2017) a qualidade do ensino médio nas escolas públicas brasileiras que atendem as camadas populares está aquém do demandado pelo setor produtivo, relegando a maioria da população jovem a empregos precários ou ao desemprego.

Conforme o Censo Escolar, o número de matrículas no ensino médio em 2017 foi de 7.930.834, sendo cerca de 1.800.000 no ensino profissionalizante. A maior parte das matrículas em educação profissional (58%) concentra-se na rede pública. Porém, apesar da expansão da Rede Federal ela responde por 2,4% das matrículas de nível médio no País.

Entre os objetivos promulgados na Lei de criação dos IFs a democratização do acesso à educação profissional é prioridade e ocorreria principalmente por meio do EMI, que deveria garantir educação de qualidade para as camadas da população que historicamente

tiveram esse direito negado. No entanto, ao analisarmos as características socioeconômicas dos ingressantes nos cursos EMI em um *campus* do IFSP no interior de São Paulo, constatamos que essas escolas atraem a camada da população de classe média.

Diante desse quadro, observa-se que apesar dos avanços representados pela criação dos IFs há que se prosseguir no desenvolvimento de políticas educacionais com vistas a democratizar o acesso de jovens das camadas sociais mais baixas à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: PDE, 2010.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno. **Ensino médio integrado:** os desafios para a implantação da política educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: [s.n.], 2014, 233f.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: 2017.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino Médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. In: **Anais do XV Encontro Nacional da ABET**. Trabalho, crise e desigualdades: caminhos e descaminhos da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: 6-9 de setembro de 2017.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/Fiocruz.** Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 131-152.

- XLIX -

AS DIFICULDADES (DESAFIOS) ENCONTRADAS PELA EQUIPE GESTORA NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Claudia Melo da Paixão
Instituto Federal Baiano
claudiamelopaixão@yahoo.com.br

Tereza Verena Melo da Paixão Sampaio
Universidade do Estado da Bahia
verena_sonho@hotmail.com

Antonio Macedo Mota Júnior
Universidade do Estado da Bahia
antoniomacedojunior@gmail.com

INTRODUÇÃO

Tomando como fio condutor o contexto de mudanças de paradigmas que marca a educação no século XXI e buscando contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária, muitas pesquisas vêm sendo realizadas com abordagens que envolvem desde a necessidade de se repensar o espaço físico onde ocorre o processo ensino aprendizagem, o currículo, as modalidades de ensino, até as reflexões sobre o processo formativo e os papéis dos atores envolvidos nesse processo.

Dentre as mudanças que vem sendo sugeridas, defende-se ações que envolvam a comunidade escolar em conjunto com outros atores do governo e da sociedade civil, construindo uma cultura onde a educação é para todos, mas, também, é responsabilidade de todos. Sob uma perspectiva mais atual, as reformas defendem a descentralização educativa e a descentralização escolar. Entretanto, os obstáculos enfrentados pela equipe gestora para implantar a democratização no interior da escola são muitos.

Nessa perspectiva, o presente estudo de caráter exploratório, bibliográfico e qualitativo, tem como objetivo contribuir para o *debate* em torno da importância de se realizar

uma gestão democrática e participativa nas escolas, bem como identificar obstáculos que dificultam esse processo.

GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A descentralização educativa e a descentralização escolar podem ser consideradas estratégias significativas para superar obstáculos sociais, políticos, econômicos, culturais e técnicos que prejudicam a qualidade da aprendizagem. Entende-se que os objetivos, os planos de ações e tomadas de decisões elaboradas para concretizar os ideais de uma escola de qualidade, devem ser compartilhadas com todos os envolvidos no processo de ensino: pais, alunos, professores, funcionários, articuladores, coordenadores, diretor, vice-diretor e representantes da comunidade externa, cientes de seu papel de corresponsáveis do cumprimento do que foi pensado e aliando o plano da instituição com sua missão e seus valores.

O respaldo para a implementação de processos de gestão nas escolas é encontrado na Constituição Federal (inciso VI do art. 206[0]), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, ela dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE, art. 9), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática. As normas da gestão democrática do ensino público na educação básica são definidas no art. 14, conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Entende-se que são muitas as atribuições da equipe diretiva para favorecer a educação. Ao partir do princípio de que a gestão democrática deve reger o ensino, essas atribuições são compartilhadas e, consequentemente, o processo fica menos tenso, pois facilita o processo de tomada de decisões e aumenta as possibilidades de se resolver os problemas. Segundo Luck (1998), "a gestão já pressupõe em si a ideia de participação, isto é, do trabalho coletivo de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre ela em conjunto".

A gestão escolar participativa séria e comprometida passa também a ter a função de dá voz a pessoas que costumam ser excluídas dos processos de decisão, atendendo melhor às demandas da escola e da comunidade, aumentando o senso de cidadania e demonstrando na prática a importância da democracia para garantir que suas necessidades sejam atendidas.

Segundo Bastos (2002), a gestão democrática da educação abre a perspectiva do "resgate do caráter público da administração pública, garantindo a liberdade de expressão (...) e facilitando a luta (...) para a aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como de salários dignos para os profissionais da educação".

DESAFIOS PARA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar do consenso e da legislação garantir a gestão escolar democrática e participativa, as práticas observadas nem sempre correspondem a esse ideal. São muitos e constantes os obstáculos e desafios para que as diversas atividades educativas e as questões do cotidiano sejam pensadas de forma democrática e participativa.

Ao implantar esta proposta, inicialmente, uma das dificuldades encontradas é a falta de capacidades e habilidades práticas que abrangem desde a comunicação até o planejamento e a execução de ações pela equipe gestora, o que pode estar relacionado com a falta de formação específica em gerenciamento e de suporte teórico e prático. A falta de assistência, de acompanhamento e intervenções por profissionais capacitados, que ofereçam métodos e ferramentas adequadas, compartilhem experiências e avaliem o processo também dificultam o exercício pleno da gestão.

A alteração na rotina, na atitude e no comportamento daqueles que participam do processo também se configura em uma barreira que precisa ser considerada. Mudar antigos hábitos não é fácil para todos, podendo gerar medos, conflitos e resistências, influenciando negativamente na adesão do processo.

O acúmulo de atividades também pode influenciar o processo, na medida em que os mesmos podem não dispor de tempo suficiente para aprimorar seus conhecimentos e participar das diversas demandas. Unir principalmente aqueles que não estão diretamente ligados à escola, como pais, responsáveis de alunos, representantes de colegiados é difícil e pode provocar o distanciamento dos mesmos da vida escolar.

Respeitar e administrar os diversos saberes e fazeres de cada componente da equipe permitindo que todos manifestem opinião, aceitem críticas e respeitem as ideias e tomadas de decisões mais acertadas, também se configura em um desafio do processo democrático. Essas questões nem sempre são fáceis de serem administradas porque estão ligadas ao exercício de princípios como solidariedade, respeito, ética, responsabilidade e diálogo que apesar de serem socialmente aceitos, nem sempre orientam a conduta pessoal.

Nesta perspectiva, outro ponto que necessita ser destacado é o fato da equipe ter que lidar com problemas que dependem de soluções do poder público como: salas superlotadas,

falta de estrutura física e de recursos materiais adequados e o número limitado de funcionários. Nessa situação, mais uma vez a atuação comunitária e de todos os setores sociais dentro da escola torna-se importante, fortalecendo a luta pela melhoria das condições de trabalho, podendo também assumir o compromisso de pensar soluções dentro da própria comunidade.

De acordo com Ceretta e Jesus (2018), além das dificuldades internas e externas, a equipe gestora também tem que enfrentar a pouca vontade política em manter a valorização dos profissionais da educação; resistências a socialização de poder e visão patrimonial; cultura democrática ainda pouco consolidada nos diversos segmentos da sociedade; dificuldades em entender a importância do controle social.

CONCLUSÃO

Com base no que foi discutido acima percebe-se que não é simples integrar a escola com a comunidade e nem resolver os obstáculos encontrados nesse tipo de gestão. Mas, acredita-se que através do diálogo, motivação, dedicação, integração, fortalecimento da confiança e boa relação entre os diversos profissionais, além da troca de experiências, é possível criar novas condições de aprendizagem e de ensino.

Assim sendo, há de se concluir que apesar dos dispositivos legais não garantirem que a escola verdadeiramente vivencie o processo de gestão democrática, esse é um caminho imprescindível na atualidade. Para tal vivência ser efetivada é imprescindível um investimento constante em educação continuada e capacitação permanente para garantir o preparo e o aperfeiçoamento do trabalho em equipe, a fim de se criar um clima amistoso, manter a motivação e o compromisso para se alcançar às metas da instituição.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-30.

CERETTA, M. J. dos S.; JESUS, A. de. Desafios da Gestão Escolar. **Revista Gestão Universitária**, 2018. Disponível em http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/desafios-da-gestao-escolar. Acesso em: 7 de fevereiro de 2019.

LÜCK, H. **Ação Integrada:** Administração Supervisão e Orientação Educacional. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

- L -

O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA EM MINAS GERAIS

Claudia Tavares do Amaral
Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Catalão
claudiatamaral@gmail.com

Thaís Almeida Martins
Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Catalão
thais.almeida.martins@hotmail.com

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino
Universidade Federal do Rio de Janeiro
jussarapaschoalino@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Após a Constituição de 1988 a busca pelo Judiciário para resolver litígios de diversas naturezas está em ascensão que a cada ano vem configurar aquilo que no plano sociológico Santos (1999) exprimiu como *explosão de litigiosidade*. Quando o Judiciário é acionado para se posicionar sobre determinada situação, ele manifesta aplicando a lei específica, podendo, a depender da extensão da demanda até mesmo utilizar fontes secundárias como costumes e analogias, já que o magistrado não pode deixar de proferir uma decisão quando ausente regulação, sem que isso configure usurpação de competência legislativa. Todavia, não se pode esquecer da crescente utilização no Brasil, por parte do judiciário, de proferimento de decisões ainda que ausente legislação correspondente, seja por omissão legislativa de situações já consolidadas ou por naturais lacunas diante de novas realidades, às vezes velozes e de vanguarda, em razão de nova dinâmica social ou recursos tecnológicos, caracterizando o chamado "ativismo judicial".

Nesse sentido, o Judiciário passa a exercer um papel interventor nas ações públicas referentes a diversas esferas o que resulta em sua atuação em uma função que *a priori* compete ao Legislativo. Visto que, via de regra, ao Judiciário compete a função de verificar a validade dos atos que os demais poderes realizaram, ainda assim, quando provocado.

A pesquisa possui cunho documental e apresenta dados extraídos pelos Acórdãos proferido pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) entre os anos de 1999 e 2013. Inicialmente, o texto contextualiza sobre o direito à educação, em seguida, apresenta os dados obtidos até o momento. Por fim remete a considerações finais que possibilitam tecer algumas reflexões conclusivas sobre o acionamento do Judiciário para a resolução de litígios de natureza educacional.

O DIREITO À EDUCAÇÃO

A fim de regular as relações sociais numa sociedade democrática e repleta de diversidade, os direitos e deveres formam normas de conduta e princípios que buscam atribuir identidade aos sujeitos e moldar o mundo físico e material (EWICK, 2004). Em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos, proclamada em Paris, apregoava que: "Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental" (WILDE, 2007, p. 84), o que foi reafirmado em 20 de novembro de 1959, no Princípio 7 da Declaração dos Direitos da Criança, com aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Posteriormente, tal consenso Universal também compôs a Constituição Brasileira de 1988 e a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996.

Tendo em vista os objetivos sociais a serem alcançados, tais como a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária; a garantia de um desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais e, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, art. 3º), a educação se constitui como um dos alicerces para a construção de um país nos moldes da democracia social, pois tem por finalidade a garantia do desenvolvimento pleno do educando, bem como sua formação para a prática de uma existência cidadã e uma formação com perspectiva de preparação para ingresso no mundo do trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º).

A educação com vistas à formação cidadã necessita formar pessoas capazes de conhecer e exercer seus direitos e deveres com autonomia, responsabilidade e solidariedade. A Educação é garantida na Constituição de 1988 de forma obrigatória, dos 4 anos 17 anos de idade. Por isso desde muito cedo as crianças estarão imersas em ambientes escolares onde as práticas de formação para a cidadania estão presentes. (SILVA, 2018).

É possível observar a crescente demandas pelo Judiciário no tocante a questões da educação básica ao longo dos anos, ou seja, 27,1% das decisões foram emitidas em 2012 e 43,4% em 2013. Somente esses dois anos pesquisados totalizam 70,5% das decisões, o que mostra uma judicialização da educação básica mais acentuada nos últimos dois anos da pesquisa.

RESULTADOS

Inicialmente, buscou-se no sítio eletrônico do TJMG acórdãos que se referiam aos termos "educação básica" e "ensino fundamental". Ao todo foram encontrados 3.078 Acórdãos e, a partir de tal procedimento, realizou uma primeira leitura a fim de identificar quais decisões tratavam do direito à educação básica. Em outro momento, passou-se a releitura das ementas a fim de identificar os assuntos das decisões por ano de julgamento, sendo estes apenas resultados parciais da pesquisa em andamento.

Foram encontradas 962 decisões judiciais que abrangeram um período de 1999 a 2013, sendo que os 26 assuntos tratados nessas decisões foram os seguintes: matrícula fora do prazo, matrícula sem vaga, frequência de presidiário, acessibilidade para deficiente, acesso ao programa de aceleração de estudos, professor de apoio, ensino fundamental noturno, exibição de documentos de estudante excluído, exibição de documentos de aluno inadimplente, continuidade dos estudos com medida socioeducativa, inserção disciplina obrigatória no currículo, irregularidade curso supletivo, requer certificado após aprovado no vestibular, participação em solenidade sem integralização do currículo, revalidação currículo obtido no exterior, revisão do valor das mensalidades, conflito de competência estadual x municipal, transporte escolar, validação de certificado irregular, e situações de matrícula: em situação de risco, em escola distante/próxima da residência, em estabelecimento de ensino especial, sem limitação etária, mesmo após reprovação, mesmo com débitos.

Emblemático registrar que 70,7% das decisões trataram de situações nas quais houve recusa de matrícula devido ao limite de idade fixado pelas instituições escolares para parametrizar os alunos por ano escolar. Apenas 6,5% pleiteou matrícula em escola que alegou não existir vagas, 5,6% buscou a validação de certificados escolares irregulares ou com possibilidade de ser fraudado e 4,7% requereu certificado de conclusão de educação básica visto que havia sido aprovado em vestibular sem ter finalizado a educação em pauta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas questões que envolvem a Judicialização da educação básica em Minas Gerais, os dados apontam para uma crescente demanda pelo acesso ao judiciário no período supracitado para intervir em situações de conflito conexas à educação básica. Tendo em vista ser uma pesquisa em andamento, buscou-se tecer algumas notas conclusivas que materializam as reflexões já realizadas. Assim, pelos dados já levantados é possível perceber que os anos de 2012 e 2013 foram marcados pela judicialização expressiva da educação, entretanto, tais decisões, em sua maioria, foram elaboradas por meio de Mandado de Segurança, o que, diante da morosidade do Judiciário, faz a situação se consolidar com o passar do tempo. Também é possível constatar que a maioria das decisões proferidas discutiram a questão do corte etário para ingresso na educação infantil e no ensino fundamental. Todavia, referida matéria já foi objeto de deliberação pelo Supremo Tribunal Federal em 2018, que decidiu pela uniformização do corte etário no Brasil na data de 31 de março, que esvazia o sentido atual dessas discussões postas em razão da doravante pacificação da matéria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União:** Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, 1996.

EWICK, Patricia. Consciousness and Ideology. In: SARAT, Austin (org.). *The Blackwell Compassion to Law and Society.* London: Blackwell Publishing, 2004. p. 80-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pelas mãos de Alice**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, João Paulo Fastinoni. **Considerações sobre Direito Penal e Direito Educacional.** Direito à educação e direitos na educação. São Paulo, 2018. p. 269-287.

WILDE, Ralph. Uma visão geral da Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: **Direitos humanos:** referências essenciais. São Paulo: Edusp, 2007, p. 83-101.

- LI -

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E QUALIDADE DO ENSINO: RELAÇÕES?

Cristiane Machado
Faculdade de Educação - UNICAMP
crimacha@unicamp.br

Reverberam, no Brasil, iniciativas de implementação de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola desde 1952, quando Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na cidade de Salvador (BA). Ao mesmo tempo em que se observa a expansão de ações semelhantes em vários lugares do país nota-se uma associação cada vez mais evidente com a expectativa de produzir melhorias na qualidade do ensino.

Em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, o governo federal instituiu o Programa Mais Educação com o propósito de criar as condições para a ampliação da jornada escolar, prioritariamente, em escolas com baixo Ideb e localizadas em regiões de vulnerabilidade social. O inciso II do Art. 2º explicita que o Programa tem o objetivo de "contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar" (BRASIL, 2007, p. 02), demonstrando clara intenção de influenciar na qualidade do ensino.

A literatura, entretanto, salienta que o conceito qualidade é polissêmico (DOURADO, 2007) e eivado de ambiguidade. Sousa (1997, p. 267) chama a atenção para o fato de que "qualidade não é 'algo dado', não existe 'em si', remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade".

Neste sentido, este trabalho tem o objetivo de inferir as concepções de qualidade nas políticas e iniciativas de educação integral e de escola de tempo integral por meio do estudo de artigos que investigaram os sentidos de qualidade nas propostas governamentais e as relações entre a ampliação do tempo de permanência na escola e incrementos na qualidade do ensino nas inciativas implementadas.

Os textos selecionados compõem o mapeamento da produção sobre educação integral e escola em tempo integral em artigos de periódicos científicos que constam no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2008 a 2017, elaborado por Machado e Ferreira (2018), que localizou 135 artigos em periódicos do Portal de Periódicos da Capes.

Para o levantamento dos textos que possuíam interface com o tema qualidade foi utilizado o recurso 'localizar' do *word* nos resumos, palavras-chave e texto completo dos 135 artigos. Foram encontrados 18 títulos. A leitura na íntegra de cada um evidenciou que 10 deles debateram teoricamente o tema qualidade nos programas propostos no país (CAVALIERE, 2010; SILVA, SILVA, 2013; SILVA, SILVA, 2014; MACHADO, FREITAS, LONDERO, AHMAD, 2014; LIMONTA, 2014; PIO, CZERNISZ, 2015; SCHIMONEK, 2015; KLEBIS, PAIOLA, LIMA 2015; SCHMITZ, SOUZA, 2016; ZANARDI, 2016) e 8 analisaram a qualidade na perspectiva da implementação de iniciativas de educação integral e seu potencial em melhorar a qualidade do ensino (BORBA, DINALLI, 2009; ESQUINSANI, 2010; MACHADO, 2010; CASTRO, LOPES, 2011; COELHO, 2012; SOLA, TORALES, 2013; ANDRADE, WIEBUSCH, SEGAT, 2016; PARENTE, 2017).

A leitura dos artigos selecionados permite afirmar que a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola é, de fato, uma possibilidade de melhoria na qualidade do ensino. Mas, que qualidade? Essa indagação faz sentido porque, como já afirmou Dourado (2007, p. 09), a qualidade na educação é "um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões".

Observando as concepções de qualidade nos textos explorados nota-se que, em geral, o fundamento do conceito de qualidade do ensino abordado é aquele que se refere ao desempenho dos estudantes nas avaliações, tanto as padronizadas em larga escala como, também, as aplicadas pelos professores em sala de aula.

Embora sejam extremamente relevantes os resultados discentes nas avaliações, há que se envidar esforços políticos e institucionais para que a concepção de qualidade seja dilatada e outras dimensões educação escolar sejam atendidas como aspectos da qualidade do ensino, como organização política e pedagógica das atividades oferecidas, formação permanente dos profissionais que atuam em tempo integral, infraestrutura para as atividades complementares, dentre outras.

Alargar a concepção de qualidade do ensino e da educação ao propor políticas de educação integral e ao implementar iniciativas de ampliação do tempo de permanência na

escola pode fortalecer e estimular todo o potencial que esta política educacional possui de incrementar a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Natália Desconsi de; WIEBUSCH, Andressa; SEGAT, Taciana Camera. Educação em tempo integral em uma escola de educação infantil de Santa Maria-RS: diálogos possíveis. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional,** v.20, n.03, p. 579-599, 2016.

BORBA, Valdinéa Rodrigues de Souza; DINALLI, A. O direito ao ensino de qualidade: representações sociais de uma comunidade. **Nucleus**, v.6, n.1, abr. 2009.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa Interministerial** nº- 17. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 24 de abril de 2007.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol. 20, no. 46, maio-ago. 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

DOURADO, Luiz Fernando. (Coord.). **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: MEC/Inep, 2007.

ESQUINSANI, Serena Siqueira. A educação como um direito: o desafio da qualidade em uma experiência de escola pública. **Roteiro,** Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 251-268, jul./dez. 2010.

KLEBIS, Augusta B. S. Oliveira; PAIOLA Osmarina Gomes; LIMA, Samara Correia. Educação integral: impasses e perspectivas dos Programas Mais Educação e Cidadescola-Presidente Prudente. **Colloquium Humanarum,** Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p.106-122, jul/set 2015.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 24, n.46, mai-ago. 2014.

MACHADO, Cristiane. Tempo integral na escola melhora a qualidade? **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional,** n.08, 2010.

MACHADO, Cristiane; FERREIRA, Larissa Barbosa. Educação Integral e Escola de Tempo Integral: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017). **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 8, n° 3, p. 87-112, set/dez 2018.

MACHADO, Gabriella Eldereti; FREITAS, Flávia M. de; LONDERO, Janisse Vessozi; AHMAD, Laila Azize Souto. Estudo de uma política de educação básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o Programa Mais Educação em uma escola da cidade de Alegrete. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria v. 3 n. 5 Jan./jun. 2014.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação,** v.11, n.2, p. 439-454, jun./ago., 2017.

PIO, Camila Aparecida; CZERNISZ Eliane Cleide da Silva. A educação integral no mais educação: uma análise do programa. **Educação,** Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 241-254, jan./abr. 2015.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 25, n.50, mai-ago. 2015.

SCHMITZ, Heike; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 27, n. 65, p. 552-581, maio/ago. 2016.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do programa mais educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.01, mar. 2014.
SOLA, Elizabete Aparecida; TORALES, Marília Andrade. Programa mais educação: a educação ambiental na escola de tempo integral. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, Brasil, vol. 8, n. 4, 2013.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 264-283.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016.

- LII –

AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PROPOSTAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO

Cristine de Fatima Lima Souza
Mestranda FFCLRP-USP
cristine.souza@usp.br

INTRODUÇÃO

A educação, em todas as suas formas e especificamente na configuração escolar, caracteriza-se pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas, de modo que, a correlação dos conhecimentos mencionados possam contribuir significativamente para concepção de mundo dos indivíduos.

Vivemos, no entanto, sob a hegemonia do capital, a qual vem se configurando como uma nova roupagem sob uma estratégia de dominação em meio a uma crise econômica e política global. As reformas no âmbito das políticas educacionais estão neste contexto e afetam diretamente a escola alterando o currículo, a gestão, a formação de professores, conhecimento escolar, ou seja, a dinâmica da escola, as quais, enquanto construções históricas e culturais não ficaram imunes às reformulações estabelecidas por estas novas diretrizes.

Desde o início da década de 1990 foi se promovendo no país políticas de cunho neoliberal, desde a retirada de impostos de importação para vários produtos, no governo de Fernando Collor de Mello, assim como de políticas de privatização em massa do patrimônio público, nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Tais iniciativas contrapunham-se ao ideário e a proposição de que o Estado deveria exercer um papel nas várias esferas sociais, tendo forte participação e determinação econômica. Como solução a este propalado problema existia a grata solução de transferir atividades e o patrimônio público ao "mercado", às empresas privadas, uma vez que estas teriam maior capacidade de investimento e portanto de permitir maior crescimento econômico e, com uma vantagem;

com mais eficiência do que a máquina pesada do estado, ou seja, com menos recursos, a iniciativa privada forneceria melhores resultados. O que tínhamos como serviços, na área de telefonia, energia elétrica, entre tantos outros, uma vez transferidos à iniciativa privada transformaram-se em mercadoria. Dito de outro modo, a lógica, portanto que permeava todas estas ações consistiu em transformar, os serviços e o patrimônio público, em mecanismos de acumulação do capital.

Permitir que os serviços e o patrimônio público passem a ser mercadoria e portanto um negócio capitalista, implica não só no aspecto econômico do negócio, mas também possui um conteúdo político, uma vez que tais serviços deixam de ser alvo de disputas das políticas públicas, com a perspectiva de ter a participação da população nos processos decisórios, e passam a ser inteiramente determinadas pelas lógicas e interesses privados dos donos do capital.

A educação, enquanto prática social resulta de fatores e interesses econômicos, políticos e sociais, que no modo de produção capitalista contribuem para a reprodução e manutenção da ideologia dominante bem como sua hegemonia. E que passou também a ser alvo das políticas privatizantes e mercadológicas.

Concebe-se, dessa forma, essas implicações como um retrocesso político característico das recentes políticas governamentais por estarem orientadas a uma agenda globalmente estruturada para a educação, acumulando, desta forma, um histórico propostas que atacam os direitos anteriormente conquistados pela classe trabalhadora, movimentos sociais e educacionais. Tornando, assim, necessário refletir essa conjuntura e os reais interesses políticos que as reformas recentes terão para a juventude que será formada a partir desses novos parâmetros.

O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Como característica principal, o Banco Mundial orienta países periféricos a investirem em educação básica. A ideologia presente nas contrarreformas do Estado, baseada em sua suposta ineficiência, amplia a mercantilização da educação sob a justificativa da democratização do ensino, assegurando, desta forma, o status quo da ideologia neoliberal. O Banco Mundial (BM), por sua vez, na educação, cumpre um papel tanto ideológico quanto mercantil. A presença dessa instituição revela a intervenção de organismos internacionais no setor educacional por meio da "minimização do Estado" e do fortalecimento da iniciativa privada por meios da inserção do sistema apostilado, no caso do currículo. É segundo

Derisso e Duarte a instauração do "princípio empresarial da eficiência e qualidade para a liberação de financiamentos para a educação dos países 'em desenvolvimento'." (DERISSO e DUARTE, 2017, p. 1171-1172)

São diversos os efeitos do neoliberalismo na educação: privatizações, responsabilização, desvalorização e repressão aos professores, desmonte das carreiras docente e técnico administrativos, corte de verbas, sistemas de avaliação para análise de qualidade e as reformas curriculares. Segundo Rebuá foram responsáveis pela "ampliação colossal do Ensino a Distância (EaD); profusão/legitimação dos sistemas avaliativos como parâmetros inquestionáveis de análise de qualidade"; e isto provocou a individualização das relações na escola. (2017, p.105)

O neoliberalismo como corrente político-econômica surgiu em resposta à crise de 1970 e foi formulada pelo economista Milton Friedman. Teve como característica a defesa de políticas de privatização de empresas estatais, a defesa dos princípios econômicos do capitalismo, melhor dizendo, das novas estratégias de acumulação, que se outrora haviam dado espaço para a ampliação do papel do estado como prestador de serviços à população, agora passava para a perspectiva da minimização do papel do estado e do advento de capitais internacionais com enfoque na globalização. Um de seus pressupostos partia do ideário da liberdade total do comércio, a qual seria responsável diretamente no crescimento econômico e pelo desenvolvimento social do país, influindo, desta maneira, massivamente na formulação de políticas públicas da saúde e da educação.

As reformas educacionais no Brasil vêm sendo baseadas e coordenadas por grupos de empresários que buscam a implementação de seus interesses privados em detrimento do interesse público (FREITAS, 2012). Para incitar as reformas educacionais nos moldes do setor privado, mecanismos foram criados, e todo um contexto de crise foi construído intencionalmente para alcançar esta finalidade. Além disso, o discurso ideológico de que a educação da rede privada é melhor que a rede pública visa contribuir à manutenção da segmentação, da meritocracia e da privatização da educação. Este projeto, porém, não pode ser entendido, como um fenômeno nacional, impulsionado pelo empresariado situado no Brasil, pois segundo Libâneo, a

> "[...] internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais" /.../ e entre elas estão "a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a

> Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE." (LIBÂNEO, 2016, p. 43)

Freitas (2012) aponta algumas consequências destas reformas nos sistemas de ensino brasileiros, sendo elas: um currículo básico mínimo e padronizado segundo os conteúdos das avaliações externas que são a base, por exemplo, no estado de São Paulo, para a bonificação salarial dos professores e gestores; a competição entre profissionais e escolas; a formação que "desforma": preparação dos alunos para preenchimento de testes; apostilamento; fraude; aumento da segregação socioeconômica no território e dentro da escola; precarização da formação docente, que neste contexto é apenas um técnico aplicador, e não um autor de suas práticas; destruição do sistema público de ensino e uma ameaça à democracia do país.

Tem-se assim como questão central o problema de caracterizar os novos rumos que estão sendo tomados nos processos educativos formais, mais como meios ideológicos de construir uma classe trabalhadora flexível, apropriada para as novas dinâmicas do atual processo de globalização do capital, do que propriamente de construir a formação integral do indivíduo para os novos desafios do mundo do trabalho, assim como para os novos desafios da participação político-democrática da população, nos rumos do país, frente ao processo e atual estágio da globalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise visualizou-se a focalização das políticas e o incentivo à lógica do mercado, desembocando, dessa forma, em uma educação pensada sob a premissa da lucratividade do capital e de interesses da classe proprietária, a qual projetou e lançou mão de políticas educacionais tuteladas pelo neoliberalismo.

Uma das ingerências neoliberais nas políticas educacionais no Brasil, a se destacar, trata-se do Banco Mundial. Como um dos grandes protagonistas das reformas educacionais dos países emergentes, essa instituição pode ser considerada uma das maiores influenciadoras da mercantilização da educação, pois, em seus discursos e defesas, propaga que, sob a lógica de mercado, a educação terá mais eficiência em seus sistemas de ensino.

O que está em jogo é a educação como direito, a supressão de direitos, proteção social, controle e limitação do mercado. A mundialização da educação está permeada de conflitos e disputas políticas, cabe-nos enquanto profissionais da educação, compreender esse processo histórico para mudar e resistir e, desta forma, não ser determinados e limitados

ao que o projeto neoliberal de sociedade e de educação almejam, no caso, a retirada e esvaziamento das históricas conquistas sociais dos trabalhadores.

As reformas educacionais conduzidas pelo terceiro setor e pelo BM desencadeiam um desmonte e destruição dos sistemas educacionais e políticas sociais estatais.

REFERÊNCIAS

DERISSO, J. L.; DUARTE, R. C.. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. Revista HISTEDBR On-line, v. 17, p. 1169-1185, 2017.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa. Vol.46 nº159 p.38-62 jan/mar.2016.

REBUÁ, E. . A Educação Disputada: democracia e sentidos do público no Brasil hodierno - entre o empresariamento e o (neo) conservadorismo. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA), v. XXVII, p. 100-111, 2017.

- LIII -

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O DISCURSO EM TORNO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cymone M. C. Teixeira[26] - UESB
cymonect@hotmail.com

Luzia de Marilac P. Castro[27] - UESB
ns3ead@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação sob a lei 13.005/2014 é marcado por um processo tenso, explicitado por uma construção de consensos e dissensos, tornou-se o "epicentro das políticas brasileiras de educação" (DOURADO, 2017), denunciou a emergência de um Sistema Nacional de Educação, convocou a sociedade civil a debater, fiscalizar e monitorar a implementação de uma política em defesa da escola pública.

A meta quatro do Plano Nacional de Educação (PNE), que trata da educação inclusiva, elemento de análise desse texto, estabelece a universalização, para o público-alvo da educação especial. O nosso objetivo é analisar a universalização da educação inclusiva no Plano Nacional de Educação (PNE) através dos discursos presente nesse documento. A pertinência desse estudo, no campo da educação especial vincula-se ao fato dos enunciados levantarem tensões e polêmicas teóricas e práticas em sua implementação. A análise tomou a perspectiva do discurso nos postulados e teorizações foucaultianas. Suas teorizações e postulados nos permitem pensar os processos de produção dos discursos oficiais, do seu silenciamento e recusa, fazendo ecoar seus enunciados no movimento da pesquisa. Segundo Veiga-Neto (2017), em termos metodológicos, pode-se dizer que aquilo que Foucault propõe [...] para os discursos que se quer analisar [...] é "trata-los no jogo de sua instância. Nesse caso, até os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar

[26] Mestranda em Ensino – Programa de Pós- graduação em Ensino – PPGEn (Uesb).
[27] Mestranda em Ensino – Programa de Pós- graduação em Ensino – PPGEn (Uesb).

preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou a tona no discurso" (VEIGA-NETO, 2017, p. 97) .

Para Foucault (2017) é possível compreender o discurso que um grupo constrói em sua relação com outros grupos, e em que condições recíprocas ou não se estabelecem as inter-relações das ações que vão emergir desse movimento. Nesse sentido, as unidades do discurso tomam uma configuração social, aparecendo uma vontade de verdade, reforçada e conduzida numa base institucional, onde aplicada ao discurso "[...] a vontade de verdade tal com sistema de exclusão, [...] é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas [...]" (FOUCAULT, 2012, p, 4) expõe no campo dos direitos sociais a correlação de forças que expressam as disputas em andamento.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Plano Nacional de Educação significa um avanço nas políticas Públicas para a educação brasileira, e tem em sua construção uma identidade democrática, singular. O processo de elaboração e aprovação do plano envolveu significativos momentos de discussão sobre a educação como direito social e sua oferta com qualidade para todos. Neste sentido, "[...] é importante ressaltar, [...] os enormes desafios no cenário político vigente cujo compasso e descompasso retratam a quadra complexa em que se encontra o Estado brasileiro [...]" (DOURADO, 2017, p. 23).

Muitos elementos permearam diferentes concepções em disputa durante o processo de discussão do plano e sua construção mobilizou as relações entre público e privado, a gestão democrática, avaliação e no campo das diversidades.

Neste sentido, a meta 4 do Plano propõe

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo [...] (BRASIL, 2014, p. 55).

A "universalização" pressupõe uma "[...] vontade de verdade, que se apoia numa base e numa distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e certo poder de constrangimento" (FOUCAULT, 2012, p. 4-5).

É neste sentido que a compreensão da universalização proposta institucionalmente requer um aprofundamento, visto que, para além de universalizar é preciso reconhecer as

especificidades do público-alvo da educação especial e que se insere no contexto de inclusão. Apoiar-se numa enunciação requer observar com distinção o lugar de fala do sujeito, para Foucault (2017, p. 63) "[...] é preciso somar as posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações [...]" dessa forma, o movimento de universalização empreendido no PNE, sofre a interposição de diversos grupos da sociedade que se mobilizaram no sentido de arregimentar questões que fundamentem a expectativa das entidades em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Ancorados no discurso de universalização, compreendemos as ambiguidades que permearam o processo de elaboração e aprovação da meta 4 do Plano, assumindo uma configuração complexa. O PNE (2014-2024) expressa um alargamento de poder dos representantes de setores que defendem a perspectiva educacional das pessoas com deficiência em conformidade com o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI,

> [...] os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos [...] (BRASIL, 2008).

Só essas condições atreladas à acessibilidade podem assegurar, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacional e atitudinal um processo inclusivo que valide as oportunidades de equidade.

Assim, reiteramos, que a adesão a qualquer política pública requer um compromisso social para sua implementação a utilização de instrumentos de monitoramento, avaliação e financiamento que possibilite, conforme profundidade e extensão das mudanças, sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que a universalização da educação para o público-alvo da educação especial modifica o cenário das políticas de educação provocando uma reestruturação do sistema educacional para inclusivo com significativas transformações decorrentes do novo PNE (2014-2024).

Neste sentido, essa universalização precisa sair do campo do discurso para adentrar na efetividade das ações que assegurem o processo inclusivo e seja capaz de atender as

especificidades dos alunos com deficiência e responda às condições reais de acesso, participação, permanência e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** – PNE (2014-2024). Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de educação:** o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Revista Educação e realidade**, volume 34, n.2, mai/ago 2009 p.35-56.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT*, Michel.* A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, 22 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.*
FOUCAULT*, Michel.* Arqueologia do saber. *8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017*.

VIANA, Vanusa Ruas Freire. **Concepções e discursos em torno da gestão educacional no contexto do plano de ações articuladas (PAR) no município de Belo Campo-Bahia,** 2015. Dissertação de Mestrado, 148f.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

- LIV -

GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A REDE MUNICIPAL DE NOVA ANDRADINA-MS

Daiane de Freitas Galvão
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.
profdaianegalvao@gmail.com

Giselle Cristina Martins Real
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.
gcreal@terra.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo explicitar as medidas de gestão educacional que caracterizam a rede municipal de educação de Nova Andradina-MS, após a criação do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), considerando os seus bons resultados. Trata-se de dados parciais de estudo de mestrado, vinculado à pesquisa nacional de caráter mais amplo.

A importância desse estudo se revela em virtude da importância que a gestão e a qualidade da educação adquirem nos últimos 30 anos, com a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988. Ainda, é em decorrência da Constituição Federal, que os municípios passam a ser responsabilizados pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental, considerando a adoção dos mecanismos de descentralização/desconcentração e do pacto federativo brasileiro, em que os municípios passam a se constituir como ente federado.

Esse contexto, justifica a relevância do presente estudo que busca tecer análises gerais sobre a gestão educacional em redes municipais, que apresentam educação de qualidade a partir dos padrões utilizados pelas políticas em curso.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO REVELADA PELO IDEB: O SISTEMA MUNICIPAL DE NOVA ANDRADINA

A rede municipal de educação de Nova Andradina tem se destacado no cenário do estado de Mato Grosso do Sul pelos resultados positivos obtidos junto ao Ideb. Dos 79 municípios que compõem o estado, Nova Andradina é o melhor resultado, com redes com mais de 1.000 alunos matriculados.

A rede de educação de Nova Andradina é composta por 07 unidades escolares, cujos resultados obtidos constam no quadro 1.

Quadro 1 - Resultados do Ideb no período de 2005 a 2017 por escolas que compõem a rede municipal do município de Nova Andradina.

Unidades Escolares	Localização/ Zona da Escola	IDEB						
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Arco Iris	Urbana	4,2	4,7	5,3	5,1	6,0	6,7	7,6
Brincando de Aprender	Urbana	3,6	4,0	4,4	4,7	5,5	6,9	7,2
Luis Claudio Josué	Rural	3,1	3,0	3,8	4,1	4,8	5,4	6,0
Mundo da Criança	Urbana	-	4,6	5,0	5,9	6,0	7,0	7,0
Pingo de Gente	Urbana	4,3	4,6	4,7	6,4	6,7	7,0	7,9
Prof. Efantina de Quadros	Urbana	2,6	2,8	4,8	5,1	5,7	6,3	7,0
Prof. João de Lima Paes	Urbana	-	3,4	5,1	6,1	6,0	6,6	7,0

Fonte: INEP, 2018.

Ainda vale mencionar que a rede municipal de Nova Andradina alcançou, em 2015, a meta prevista pelo INEP para o ano de 2021.

Cabe ressaltar que todas as escolas estão acima da média projetada para 2017. O quadro 1, ainda, permite evidenciar que todas as escolas apresentaram movimento de

crescimento constante, com pequenas oscilações pontuais, observadas nos resultados das escolas Luis Claudio Josué e Arco Iris, em 2007 e 2011, respectivamente. A partir de 2011 os resultados foram crescentes de forma constante na maioria das escolas. Apenas a escola Mundo da criança não apresentou crescimento, mantendo a média 7,0 em 2015 e 2017.

Também, observa-se que não há discrepância significativa entre os resultados das escolas. A variação está na ordem de 1,9, considerando que, em 2017, o pior resultado foi de 6,0 e o melhor resultado foi 7,9. Ao longo do período de criação do Ideb até o último resultado divulgado, evidenciou-se que não houve aumento significativo. Em 2013, a diferença entre o melhor e o pior resultado foi de 1,9; em 2011 essa diferença foi de 2,3 pontos. Em 2009 a diferença foi de 1,3; em 2007 a diferença foi de 1,8 e em 2005 a diferença foi de 1,7.

Nesse sentido observa-se que há uma equidade no desempenho dos alunos no contexto do município, mesmo considerando a escola localizada na zona rural, o que indica para uma característica positiva e concernente aos princípios de vertente democratizante. Esses fatores permitem inferir que em Nova Andradina há indícios de interferência da gestão educacional para além dos fatores socioeconômicos, apontados como principal fator interveniente nos resultados das avaliações em larga escala (ALMEIDA, DALBEN, FREITAS, 2013; SOARES, XAVIER, 2013).

CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA: O SISTEMA MUNICIPAL DE NOVA ANDRADINA

Para a apreensão das medidas da gestão educacional praticadas nas escolas em estudo, nessa fase da pesquisa, realizou-se análise de documentos, coletados junto à Secretaria Municipal de Educação.

Pode-se verificar que há esforço da rede para atender às indicações constantes na política educacional em curso. Nesse sentido, observou-se que foi construído o Plano Municipal de Educação de Nova Andradina (2015 -2025) – PME-NA - seguindo os processos e diretrizes do Plano Nacional. Assim, foram implantados fóruns e conferencias de educação no âmbito municipal que são vistos como espaços democráticos de reflexão e proposição de metas (CURY, 2005). Uma das estratégias prevista no PME-NA é a criação de lei especifica para disciplinar a gestão democrática.

Nesse sentido, cumpre destacar que houve a aprovação pela Câmara Municipal do projeto de lei que estabelece a reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Prefeitura de Nova Andradina, que teve como sua principal alteração a conversão do

provimento do cargo de diretor, viabilizando o processo de eleição (NOVA ANDRADINA, 2002). A primeira eleição para o cargo de diretor foi realizada no dia 21 de novembro de 2018, anteriormente, essa atribuição era feita por meio de indicação política.

A Secretaria desde 2012 criou sistema próprio de Avaliação, identificado como Avamse (Avaliação Municipal da Secretaria Municipal de Educação) que busca monitorar de forma antecipada as avaliações do sistema nacional o desempenho de seus estudantes.

Além desses fatores, a secretaria municipal desenvolve parcerias com instituições públicas e privadas voltadas para a formação de professores como a Fundação Lemann e Universidade Brasil/Faculdades Integradas de Nova Andradina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses resultados apontam para uma preocupação da gestão educacional com a qualidade técnico-formal, como é o caso da criação de sistema de avaliação municipal e a adoção de parcerias público-privadas.

Também, em relação à gestão educacional destaca-se que há preocupação em acatar os princípios de vertente democrática prevista nas normas brasileiras, como projeto de Lei que sinaliza processos seletivos, como a eleição de diretores.

Nesse sentido, destaca-se o poder indutor das políticas nacionais sobre as redes municipais, especialmente por meio da avaliação e da dimensão normativa da política, que vem induzindo a adoção de processos seletivos para o acesso ao cargo de diretor, particularmente a eleição, e a melhoria dos resultados do Ideb, como é o caso de Nova Andradina.

Nesse sentido, é importante observar que há 30 anos, desde a promulgação da Constituição Federal, em que se regulamentou o princípio da gestão democrática, é notável que ainda há entraves para a sua consolidação, indicando que há menor ênfase na concepção de qualidade voltada para indicadores político-sociais do que naqueles de caráter técnico-formais, conforme se apreende do contexto do município de Nova Andradina. Nota-se a tendência a uma gestão de característica gerencialista, mesmo quando se intenciona atender aos princípios normativos elaborados por mecanismos considerados democráticos.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.34, n.125,

p.1153-1174, Dez.2013. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/08.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação pública. **Gestão democrática da educação**, Brasília, Boletim 19, p. 14-19, out. 2005. Disponível em:< https://docplayer.com.br/336710-Gestao-democratica-da-educacao-boletim-19-outubro-2005.html>. Acesso em: 02 fev. 2019.

INEP. **Ideb**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 26 mar. 2018.

NOVA ANDRADINA. **Lei Complementar Nº 41, de26 de junho de 2002**.Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Prefeitura Municipal de Nova Andradina – PCR-NA, cria cargos efetivos, fixa vencimentos e dá outras providências. Nova Andradina: Câmara Municipal, 2002. Disponível em: <http://www.tce.ms.gov.br/storage/docdigital/2009/09/00000966.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb**. Educação &Sociedade**, Campinas, vol.34, n.124, p.903-923, Set.2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

- LV -

OS DESAFIOS DA GESTÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AM: O DIÁLOGO ENTRE LEGISLAÇÃO E O COTIDIANO DA ESCOLA.

Dalvina Teixeira Rolim[28]
dalvinarolim13@gmail.com

Marinez França de Souza[29]
souflordeliz1112@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo central analisar os desafios da gestão escolar em preencher a lacuna existente entre o que está previsto em lei e o que realmente ocorre no cotidiano de uma escola do campo no município de Parintins/AM.

A ampla distância existente entre o que está previsto na legislação educacional e a realidade das escolas no país permite uma importante discussão em relação aos desafios enfrentados pela gestão em aproximar essa dicotomia e garantir a qualidade do ensino público.

Essa discussão torna-se ainda mais pertinente quando se fala em educação do campo, visto que, ao longo da história do ensino brasileiro, o campo sempre foi marginalizado e visto de forma pejorativa, marcado pela precariedade dos serviços públicos. Necessitando desse modo de uma gestão que supere os desafios que marcam e dificultam o processo educacional das escolas do campo.

Partindo desse pressuposto, o objetivo central do estudo consiste em: Analisar os desafios da gestão em preencher a lacuna existente entre o que está previsto em lei e o que realmente ocorre no cotidiano de uma escola do campo no município de Parintins/AM.

O mesmo trata-se de um Estudo de Caso ancorado na pesquisa qualitativa, e teve apoio na abordagem dialética, e nas técnicas de pesquisa observação participante e entrevista

[28] Estudante de Pós- Graduação na Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz-FACIBRA
[29] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAM

semiestruturada. Esta pesquisa foi realizada em uma escola do campo na cidade de Parintins-AM, os sujeitos que emprestaram suas vozes ao estudo foram a gestora, a pedagoga e dois professores da escola investigada.

Os pressupostos aqui apresentados tendem a emergir como uma provocação e uma contribuição aos interessados na educação do campo, na perspectiva da gestão escolar. Espera-se que esta investigação possa ampliar-se e se somar a esforços de muitos profissionais da área como aos movimentos sociais pelos povos do campo, possibilitando a expansão do conhecimento adquirido durante a pesquisa e os estudos realizados a partir da problemática deste trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Gestão Escolar: o trabalho necessário no vácuo entre legislação e o cotidiano escolar.

A gestão escolar tem o relevante papel de direcionar o trabalho pedagógico e administrativo nas escolas, visando à qualidade social do ensino oferecido aos educandos. O interesse principal dos profissionais da educação deve estar em atender as necessidades dos alunos, possibilitando um ensino e aprendizagem alicerçados na realidade que estes estão inseridos, formando desse modo a identidade da escola.

Um desses grandes desafios enfrentados pela gestão escolar está em promover um trabalho necessário para aproximar a legislação educacional com a realidade das escolas, visando superar o vácuo existente entre elas.

Arroyo, Caldart e Molina, (2011) afirmam que "não basta ter escolas do campo; é preciso ajudar a construir escolas do campo, escolas com um projeto político- pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e à cultura do povo trabalhador do campo."

Corroborando com esse pressuposto, torna-se relevante compreender de que forma desenvolver uma gestão escolar que incorpore as leis e diretrizes voltadas para essa modalidade de educação, e que as reflita de maneira positiva no cotidiano escolar, uma vez que a situação educacional no meio campesino ainda ocorre de maneira crítica e insatisfatória.

Um dos graves problemas citados por Arroyo, Caldart e Molina, (2011) para essa situação está na "tendência de marginalização das escolas do meio rural, e o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral é uma escola relegada ao abandono." Sendo este, um fator visível na estrutura das escolas que na maioria das vezes

são percebidas nas ruínas dos prédios que deveriam estar funcionando para atender os alunos do campo.

Outro fator que acarreta problemas segundo Arroyo, Caldart e Molina, (2011), está na "concepção de que a escola urbana é melhor do que a escola rural. Isto coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de investimentos." Esta ideia não pode atrapalhar a gestão em desenvolver um trabalho satisfatório e diferenciado no campo, articulando os princípios da gestão democrática previstos em lei e as diretrizes operacionais para a educação do campo.

As diversas funções que o gestor acaba tendo que assumir na escola do campo devido à falta de recursos humanos também é um fator que acarreta problemas para a realização de um trabalho de qualidade. Segundo Borges(org.), (2008, p. 107) as múltiplas funções assumidas pelo gestor,

> [...] acarretam uma série de consequências para a qualidade do ensino. Impede por exemplo, a doação de medidas quanto a distribuição de atividade, de sorte que é necessária a sua presença constante, pelo fato de que a disponibilidade é bastante difícil, por não ter apoio humano que faça os trabalhos de organização da merenda, da limpeza do local, do trabalho administrativo [...].

Esses obstáculos apresentados no que concerne à educação do campo, se dá pelas condições precárias das escolas, assim como pela desvalorização da educação para a zona campesina por parte dos governantes, que implicam em lutas e num esforço maior para legitimar o direito desses povos a educação. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011) a educação do campo sempre foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro.

Ainda que as mudanças ocorridas na legislação educacional apareçam de maneira tímida no que diz respeito a educação do campo, o trabalho realizado pela gestão escolar está em não permitir que esses pequenos avanços sejam renegados, mas sim utilizados como mecanismos para a fundamentação de um projeto pedagógico diferenciado que reconheça as especificidades dos povos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisou-se os desafios da gestão escolar em preencher a lacuna existente entre o que está previsto em lei e o cotidiano de uma escola do campo no município

de Parintins- AM. Diante disso é pertinente afirmar que os objetivos idealizados para este estudo foram alcançados.

A parte bibliográfica do estudo permitiu através dos diálogos entre os teóricos e dos textos legais, um conhecimento mais profundo acerca da gestão nas escolas campesinas, assim como a respeito da legislação para a escolarização dos povos do campo.

O percurso investigativo para a construção deste trabalho foi muito significativo, na medida em que conseguiu responder a questionamentos necessários para a construção de uma educação mais digna e de qualidade no meio agrário, porém muitos foram os desafios e entraves para a concretude dessa pesquisa, no entanto, tal processo permitiu construir novos saberes e conhecimentos, contribuindo para a ressignificação da Educação do Campo.

As narrativas acolhidas nesta pesquisa, de um modo geral, manifestam que a gestão realiza um trabalho de certa forma regular, haja vista que as dificuldades enfrentadas são muitas, e a gestora tenta articular meios para manter a escola funcionando, e para que os alunos não sejam prejudicados.

A percepção formulada a partir da investigação in lócus e da análise dos principais achados da pesquisa deixa visível as condições precárias e excludente das escolas do campo, contrapondo o que diz a legislação e como realmente essas escolas deveriam funcionar.

Portanto, é evidente a necessidade de lutas por melhorias na educação do campo, que vise a superação de uma realidade que há tempos persiste no cenário educacional brasileiro, o campo não pode ser significado de atraso e abandono, deverá pois, juntar esforços para constituir projetos eficientes que visem uma educação digna para essas populações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org). Por uma educação do campo. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORGES, Heloisa Silva (org.). Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar. Manaus: Edições UEA/Editora: Valer, 2008.

- LVI –

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES DO SERIDÓ POTIGUAR

Allan Solano Souza (POSEDUC/UERN)
asolanosouza@gmail.com

Daniela Cunha Terto (IFRN)
danielaterto@gmail.com~

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é uma construção histórica permeada por contradições e conflitos de interesses e resultante de transformações econômicas, políticas e sociais, assumindo diferentes contornos e perspectivas. O presente artigo tem como objetivo discutir a gestão de escolas públicas estaduais, que ofertam o ensino médio na região do Seridó potiguar, a partir da compreensão de gestão democrática de três gestores.

A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa e optou como procedimentos técnicos a revisão da literatura, a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas gravadas, nas cidades de Acari, Currais Novos e Jardim do Seridó, no estado do Rio Grande do Norte.

O INSTITUÍDO NA GESTÃO ESCOLAR

No Brasil, a Gestão Democrática (GD) tem sido defendida por educadores e por movimentos sociais que historicamente têm lutado por uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Trata-se de um princípio constitucional e ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/1996. Ademais, e em razão dessas lutas, está estabelecida na legislação como um princípio da educação. No entanto, é preciso ressaltar que esse é um princípio apenas para o ensino público e que, mesmo para as escolas públicas, a legislação nacional tem sido omissa quanto o esclarecimento do que vem a ser a gestão democrática e o que caracteriza tal modelo, cabendo aos sistemas de ensino municipais e estaduais estabelecerem suas normas.

No estado do Rio Grande do Norte, a Lei Complementar Estadual nº 585, de 30 de dezembro de 2016, em seu Art. 9º. estabelece que essa será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a serem regulamentados pelo Poder Executivo: I – Comissão Estadual Central de Gestão Democrática; II – Assembleia Geral Escolar; III – Conselho Escolar; IV – Conselho de Classe; V – Grêmio Estudantil (RIO GRANDE DO NORTE, 2016). A legislação estabelece mecanismos de democracia representativa (conselhos) aliados a mecanismos de democracia direta (eleições e assembleias), entretanto, estes devem ser regulamentados pelo poder executivo, o que pode indicar concentração de poder.

Ainda que mecanismos de GD estejam sendo implementados, seguindo uma tendência internacional, a gestão educacional democrática no Brasil tem sido subsumida pela gestão gerencial, em conformidade com as reformas educacionais. Assim, é possível afirmar que a confluência de distintos modelos tem causado um hibridismo na gestão das escolas e dos sistemas educacionais e impactado a dinâmica de suas organizações e daqueles que nestas trabalham, sobremaneira do diretor escolar. Nesse contexto, além de mudanças no perfil do diretor, é observável uma intensificação do trabalho por parte desses profissionais, considerados os responsáveis diretos pela unidade escolar. Segundo Paro (2010, p. 766), "[...] é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola". Assim, no contexto da descentralização educacional, de reformas neoliberais, mas também de gestão democrática da educação, que preconizam a participação ampla dos diversos segmentos que compõe a comunidade escolar, "[...] o diretor tem de trabalhar dobrado, pois encontra grande dificuldade em delegar responsabilidades, dar ordens, distribuir tarefas" (OLIVEIRA, 2002, p. 139).

A PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES

Em nossa pesquisa questionamos aos entrevistados qual ou quais as funções da gestão escolar numa perspectiva democrática e todos os entrevistados destacaram de alguma forma que esta se relaciona com o trabalho coletivo, a mediação de ideias e a participação de todos os segmentos. Um deles acrescenta que:

> A dificuldade maior que encontro é tentar mobilizar as pessoas, a gente tenta implementar uma política na escola de sempre mobilizar todos os segmentos da escola a participarem da gestão, porque eles ainda tem aquela visão antiga de que tudo está centrado na figura do diretor e hoje sabemos que a educação é um processo que não depende apenas de uma pessoa (ENTREVISTADO 02, 2017).

Observa-se que os gestores relacionam a gestão democrática ao trabalho da comunidade escolar como um todo e não a vinculam apenas a dimensão administrativa. Logo, a GD se faz com mobilização da escola. Nesse sentido, a resposta dos entrevistados se relaciona com a afirmação de Cabral Neto e Castro (2011 p. 754), para os quais a GD:

> É uma prática político-pedagógica que procura estabelecer mecanismos institucionais capazes de promover a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores interessados na ação educativa, o que requer um engajamento coletivo na formulação das diretrizes escolares, no planejamento das ações, assim como na sua execução e avaliação. Além disso, a gestão democrática pode ser caracterizada como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições.

Acerca da participação, para os entrevistados essa categoria está relacionada a aspectos como execução de tarefas, manutenção da escola, participação em eventos da instituição e também na tomada de decisões e no diálogo com a gestão. Podemos constatar que os entrevistados vinculam a participação não só a tomada de decisões, mas também a questões instrumentais que não contribuem efetivamente para a democratização da gestão. Nesse sentido, é preciso qualificar a atuação dos atores escolares pois somente através de uma participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar é possível avançar na democratização do ambiente escolar.

Outro mecanismo que contribui para a consolidação da gestão democrática no âmbito escolar é a autonomia. Essa autonomia pode ser entendida como uma medida descentralizadora que sugere um poder compartilhado e uma participação na tomada de decisões na escola, sendo, assim, uma responsabilidade individual e coletiva. A autonomia é parcialmente exercida nas escolas. De acordo com um dos entrevistados: "[...] a gestão busca, corre atrás, dá a responsabilidade de cada um desenvolver seu trabalho mas nem sempre há o retorno. Algumas vezes a gente acaba fazendo só" (ENTREVISTADO 01, 2017). Outro afirma, em relação a autonomia da escola, que eles até que: "Conseguem gerir bem os recursos que são destinados à escola, mas ainda é muito precário, muitas vezes ficam de mãos atadas por não ter recursos (ENTREVISTADO 02, 2017). Por fim, o entrevistado três destaca que: "A autonomia é parcial porque no papel a escola exerce autonomia, mas na prática não existe" (ENTREVISTADO 03, 2017). A autonomia da escola sempre será relativa pois ela faz parte de um sistema de ensino com normas e legislações a seguir. E mesmo a autonomia relativa pode ficar comprometida pela falta de recursos em suficiência e pela falta de participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho buscou-se discutir a gestão escolar brasileira na atualidade, tendo como referência três escolas públicas estaduais do Seridó potiguar, tratando especificamente da percepção dos gestores em relação a gestão democrática e seus princípios.

Nesse sentido, a gestão democrática, ainda em processo de construção e consolidação, vem sendo subsumida por uma perspectiva antagônica – a gestão gerencial, o que traz para a escola sobrecarga de atividades. A importância da participação de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões e de execução dessas atividades foi um ponto em comum no discurso dos entrevistados, no entanto, estes afirmaram depararem-se com alguns obstáculos tais como a limitação da participação em aspectos instrumentais e técnicos do funcionamento da escola, os quais não se relacionam diretamente com a democratização da gestão.

Conclui-se que discutir a gestão democrática implica discutir questões que estão além dos muros escolares. Implica outras mudanças de ordem estrutural, mudanças que busquem a ampliação dos direitos sociais que possam dar suporte a um projeto de educação que vise, para todos os sujeitos, sem distinções de classe social, a apropriação da cultura historicamente produzida, tendo em vista sua inserção participativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.,** v. 32, n. 116, 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de F. F. (Org.) **Política e Gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, Vitor H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar Estadual nº 585, de 30 de dezembro de 2016. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**. 2016

- LVII -

A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA ENTRE OS MUNICÍPIOS DE JOINVILLE/SC E PONTA GROSSA/PR E O INSTITUTO AYRTON SENNA: CONSEQUÊNCIAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Daniela de Oliveira Pires
Universidade Federal do Paraná
danielaopires77@gmail.com

O objetivo do estudo é analisar a configuração da parceria público-privada, entre os Municípios de Joinville/SC e Ponta Grossa/PR com o Instituto Ayrton Senna (IAS), organização não-governamental (ONG), juridicamente caracterizada, como uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, por meio da implementação dos seus programas e ações, entre os anos de 2012 a 2018 e as repercussões para a democratização da educação. A metodologia utilizada pelo IAS por meio da implementação dos seus programas, como o da "Aceleração da Aprendizagem", até os mecanismos de gestão da escola, desenvolvido por meio do programa "Gestão Nota 10", vão ao encontro de estudos internacionais conhecidos como Escola Eficaz (*School Effectiveness Research Paradigm*)[30]. A escolha dos referidos municípios, se deve, pelo fato, de que ambos, foram pioneiros no estabelecimento da parceria com o IAS em seus respectivos estados, com profundas repercussões para o campo educacional.

A partir desse propósito foram estabelecidas as seguintes problemáticas: Quais as implicações para a democratização da educação nas redes municipais de educação de Joinville/SC e Ponta Grossa/PR que implementaram os programas e ações do IAS, em uma perspectiva comparada? Quem são os sujeitos sociais que se articulam por meio da parceria público-privada e de que forma influenciam na elaboração das políticas públicas educacionais nos contextos dos municípios analisados? A justificativa para o desenvolvimento dessa análise, se torna necessária, como forma de dar prosseguimento às reflexões sobre a relação entre a esfera pública e a esfera privada na promoção da educação, sendo que a pesquisadora é integrante do GPRPPE - Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na

[30] (http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html).

Educação e que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul PPGEDU/UFRGS, sendo composto por bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos e mestres, doutorandos e doutores, pós-doutores e docentes da UFRGS, bem como pesquisadores de outras instituições. Esse coletivo de pesquisa estuda a temática da relação público-privada, desde o ano de 2002.

A metodologia para a realização da pesquisa será do tipo qualitativa, o que significa afirmar, o contato direto e prolongado da pesquisadora com o ambiente e a situação a ser investigada através do trabalho de campo, entendendo que os processos ocorrem no seu contexto marcado pelas correlações de força presentes na sociedade (LUDKE; ANDRÉ,2001, p. 12). Nesse tipo de pesquisa, há uma maior preocupação com o processo, pois, ao estudar determinado problema, o interesse se volta à forma como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Também será priorizada a "perspectiva dos participantes", ou seja, a maneira como os envolvidos encaram as questões a serem focalizadas. As fontes documentais também serão analisadas e envolverá planos de governo, programas, material distribuído em reuniões, consultas a sites e material divulgado pela imprensa, na intenção de captar, as correlações de forças sociais que são parte constitutiva da pesquisa. Para o trabalho também serão utilizadas como fontes de informações primárias entrevistas realizadas junto aos sujeitos sociais que, de alguma forma, vivenciaram a educação durante o processo de implementação da parceria público-privada entre Joinville/SC e Ponta Grossa/PR com o IAS, ao longo de sua execução, como professores, estudantes, bem como, pais e/ou responsáveis, secretários (as) municipais de educação e coordenadores (as) pedagógicos (as). Por fim, a entrevista será utilizada com o objetivo de construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa. As entrevistas podem ser consideradas como conversas com finalidade (MINAYO, 2008). O tipo de entrevista será a semiestruturada, que assegura o diálogo entre os sujeitos pesquisados e a investigadora, assim como oferece possibilidade de perceber cada vez mais as relações entre as falas e o problema a ser investigado. (TRIVIÑOS, 2006).

A premissa que orienta o estudo é a de que a configuração da parceria entre o setor público e o setor privado, acaba por regulamentar e legitimar, no espaço público, os interesses da esfera privada, estimulando assim, a chamada "privatização" do público – que se materializam da seguinte forma, ora vendendo serviços e tecnologias educacionais as redes públicas de ensino, ora orientando o conteúdo das propostas das políticas educacionais - promovendo ações e posicionamentos que não correspondem ao princípio constitucional da gestão democrática, que deveria orientar, *a priori*, a escola pública. Especificamente, com

relação a gestão educacional, é possível afirmar que está permeada e influenciada por diferentes enfoques e teorias, ao longo das últimas décadas, caracterizada por meio de um processo de correlações de forças sociais, no qual a mesma está inserida, sendo, portanto, parte constitutiva.

No Brasil, historicamente, a gestão da *res* pública, esteve acompanhada por elementos do autoritarismo, patrimonialismo e clientelismo[31]. Especialmente, durante a década de 1990, o país atravessou um processo de privatizações e por uma reformulação, que almejavam tornar o Estado mais eficiente, através da sua própria reconfiguração. A nova gestão pública acaba por influenciar a gestão escolar, principalmente com as parcerias público-privadas na educação, que, por meio do público não-estatal e do quase-mercado, introduzem mecanismos da iniciativa privada no interior da escola pública. A educação, quando é vista unicamente sob a perspectiva do público não estatal, se transforma gradativamente em um serviço, exigindo tão somente que sua prestação ocorra de forma eficiente, visando apenas à produção de resultados. Por se tratar de um serviço, ou ainda, de um bem de consumo, deve atender às necessidades do mercado. Para Olinda Maria Noronha:

> A apropriação ou o monopólio dos bens produzidos pelo conjunto dos homens na história, por um determinado grupo que detém o controle sobre os outros grupos, antecede a forma histórica do capitalismo. No entanto, com o surgimento do capitalismo e da propriedade privada dos meios de produção, esse processo de monopolização e de controle dos bens significativos passa a acentuar-se e a ganhar um conteúdo particular que é o da exploração, o da acumulação e o do controle do estoque de bens – entre eles o conhecimento – nas mãos de uma minoria. Os conflitos e as lutas por partilhar os bens produzidos historicamente pelo conjunto dos homens passa então a ser uma constante na história da humanidade, estendendo-se até a atual forma histórica do capitalismo globalizado pós-fordista. (NORONHA, 2005, p.146).

Ao contrário do que se possa pensar, a relação público-privada não permitirá que a sociedade civil, possa a ser detentora do conhecimento disputado dentro da ordem capitalista. O estudo encontra-se na fase de levantamento de dados bibliográficos, mas é possível concluir, que está consolidado um movimento de ressignificação do papel das ONGs, que vai influenciar o campo de atuação da esfera pública, pois, com o estímulo cada vez maior às parcerias entre o público e o privado, tem início um crescente processo de transferência na execução dos direitos sociais para a esfera privada. Quem acaba controlando, ou é uma pequena parcela da sociedade, representada pelas ONGs, ou ainda, o mercado,

[31] Ver mais em: FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.

quando a sua execução é transferida para o setor privado mercantil, com consequências para o processo de democratização da educação em curso, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Para tanto, quando se faz referência à educação, trata-se de um direito, uma conquista e uma garantia constitucional, que enseja a obrigação do ente estatal, bem como a sua responsabilização, quando do seu não cumprimento, pois estamos tratando de um direito assegurado a todos os cidadãos e cidadãs.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo, SP: EPU, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

NORONHA, Olinda Maria. O Público e o Privado: Teorias e Configurações nas Práticas Educativas. In. LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da Silva (orgs). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira. Concepções e Práticas Educativas**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

- LVIII -

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA SELEÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS: CENÁRIOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Daniela Patti do Amaral
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
danielapatti.ufrj@gmail.com

Partimos do pressuposto que participação da comunidade escolar no processo de seleção de diretores de escolas públicas é um dos critérios para uma gestão democrática aqui entendida como "um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola" (SOUZA, 2009, pg.125). Compartilhamos a perspectiva apresentada por Paro (2007) de que comunidade escolar é "o conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais de seus serviços" (p.256).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) determinou, na estratégia 19.1, priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar. Na perspectiva de analisar os sentidos atribuídos à participação da comunidade no processo de seleção dos diretores das escolas públicas realizamos um levantamento nos *sites* das Prefeituras, Câmaras de Vereadores e Secretarias Municipais de Educação dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro no período de janeiro a dezembro de 2018 em busca de legislações que tenham regulamentado o processo de seleção de diretores aprovadas após a sanção dos respectivos Planos Municipais de Educação. Foram localizadas legislações que disciplinam a gestão democrática em vinte e cinco municípios: Três Rios; Porto Real; Cordeiro; Duque de Caxias; Valença; Sumidouro; Niterói; Iguaba Grande; Carmo; Aperibé; Areal; Rio de Janeiro; Cabo Frio, Natividade, Nova Friburgo, Saquarema, Casimiro de Abreu; Comendador Levy Gasparian; São Francisco do

Itabapoana; Duas Barras; Paraty; Itaguaí, Nova Iguaçu, Quatis e Seropédica. As análises das legislações contemplaram mais de 27% dos municípios fluminenses localizados nas diferentes regiões do estado permitindo formar um cenário diverso do movimento político acerca da participação da comunidade nos processos de seleção de diretores. Adicionalmente, comparamos as formas de participação presentes nestas legislações específicas com os Planos municipais de Educação e a Lei Orgânica dos 27 municípios de forma a analisar se os municípios apresentavam ordenamentos legais alinhados ou infidelidades normativas (LIMA, 2011). Conforme destacado por Mendonça (2001), os mecanismos de provimento do cargo de diretor escolar são reveladores das concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino.

Nos apoiamos no ciclo de políticas (BOWE, BALL & GOLD, 1992) com foco no contexto de produção dos textos legais. O ciclo de políticas foi definido como tendo três contextos principais inter-relacionados e sem uma relação temporal sequencial, mas que envolvem lutas e embates: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas desenvolvendo mais dois contextos: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. O contexto de influência trata das influências globais, internacionais, nacionais, regionais e locais que fizeram com que determinada política fosse aprovada naquele momento e daquela forma e está diretamente relacionado ao contexto da produção do texto que reúne todos os textos daquela política, seja em *sites*, leis, materiais impressos, memorandos, orientações por escrito ou ofícios, sendo, portanto, mais prescritivo do que o contexto da prática. Nesse sentido, a fim de compreendermos esse contexto, fizemos uma análise das concepções de participação da comunidade traduzidas nas legislações.

O que podemos concluir em relação ao complexo quadro sobre a participação da comunidade no processo de seleção de diretores é um emaranhado de normativas que não dialoga dentro do próprio município demonstrando baixo grau de institucionalidade e elevado grau de infidelidade normativa. Nesse sentido, podemos agrupar os municípios em três categorias: um primeiro grupo com alto grau de fidelidade normativa que contempla aqueles que mantêm uma perspectiva de alinhamento às determinações postas nas legislações. Poderíamos inferir a partir dessa perspectiva que o município, independentemente do quadro político, segue um mesmo percurso normativo em relação à seleção de diretores. Aperibé, Paraty, Quatis e Natividade são os municípios que se mantiveram fiéis às normativas tendo aprovado eleições em todas as legislações. Casimiro de Abreu, Duque de Caxias; Iguaba Grande; Niterói; Porto Real; Rio de Janeiro; Sumidouro;

Cabo Frio, Seropédica, Nova Friburgo, Itaguaí, São Francisco do Itabapoana e Carmo aprovaram eleições em duas legislações formando um segundo grupo que oscila entre os dois termos nas três legislações consultadas e apresenta um grau menos elevado de fidelidade normativa demonstrando oscilações no percurso que define o processo de seleção de diretores ora como consulta, ora como eleição. Por fim, um terceiro grupo em que essa matéria não aparece nas Leis Orgânicas nem no Plano Municipal de Educação, sendo colocada em cena somente nas legislações mais recentes que regulamentaram o processo de seleção de diretores, demonstrando um cenário em que os momentos e movimentos políticos anteriores destes municípios não colocaram em pauta o debate sobre a seleção de diretores de escolas públicas. Esse cenário pode ser visualizado em Areal; Cordeiro; Três Rios; Valença, Comendador Levy Gasparian, Duas Barras, Nova Iguaçu e Saquarema.

Os modelos analisados exprimem a política posta em cena em cada município. Contudo, ressaltamos a relevância da reflexão sobre a participação da comunidade na seleção e diretores. O PNE, percebido aqui como indutor dos Planos estaduais e municipais de educação e demais legislações, pretendeu universalizar o processo, mas não as suas ressignificações, os sentidos, as histórias, políticas, culturas e práticas de cada ente federado tendo em vista que múltiplos leitores das políticas geram múltiplas leituras.

Observamos que as legislações analisadas oscilam entre os termos eleição e consulta pública marcando uma tensão posta ao campo da pesquisa em gestão democrática – afinal quais os limites e as possibilidades das duas formas? Como se materializa a escuta à voz da comunidade na seleção e diretores por meio da eleição e da consulta? Amaral (2016) argumenta que, em relação à eleição, várias questões precisam ser acompanhadas no âmbito das redes públicas de educação: quem vota; se o voto é paritário; como serão construídos os processos de formação de chapas; a campanha; a votação; a contagem dos votos; etc. No caso de uma consulta pública, a autora indaga se será formada uma lista tríplice para nomeação do executivo de qualquer candidato presente na lista. Afinal, se é uma consulta, o executivo pode ou não nomear o primeiro nome da lista e, dessa forma, estará respeitando a decisão da comunidade, não necessariamente o nome mais votado. Utilizando uma metáfora de uma escala, acreditamos que a consulta à comunidade é menos democrática que a eleição. Afinal, ser consultado não garante efetivamente o cumprimento do que foi definido pelos votantes, dando margem a listas tríplices ou outras estratégias de nomeação pelo executivo que podem manter desenhos patrimonialistas nas redes públicas e fazer valer a vontade do executivo frente à vontade da comunidade.

Concluímos que há muito que percorrer no sentido de que a comunidade entre em cena no fazer político cotidiano da tomada de decisões através de práticas e ações que contemplem todos aqueles a quem à escola se destina e aos que escolheram ali trabalhar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do. Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática - **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional,** v.20, n.03, p. 385-404, 2016.

BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. London: Open. University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. **30ª. Reunião anal da ANPED**. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

- LIX -

FORMA DE PROVIMENTO DOS DIRETORES DAS UNIDADES EDUCATIVAS QUE ATENDEM EXCLUSIVAMENTE A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES MUNICIPAIS DAS CAPITAIS BRASILEIRAS

Danieli D' Aguiar Cruzetta
Universidade Federal do Paraná
cruzettadanieli@gmail.com

INTRODUÇÃO

A gestão democrática é um princípio de ensino inserido no contexto brasileiro por meio da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Desde então, como princípio constitucional, aumentou-se a discussão acadêmica a respeito e as possibilidades de efetividade desse modelo de gestão nos sistemas de ensino. Porém, encontra-se uma lacuna ao olharmos para a relação empiria x teoria, pois, entende-se como necessidade para o campo de pesquisa olhar para a prática e compreender como se dão as ações que favorecem a democratização da gestão. No que diz respeito a educação infantil essa lacuna é ainda maior, pois, além de se encontrar poucas pesquisas que retratam na empiria como a gestão acontece, não há dados sistematizados em nível nacional sobre os instrumentos que potencializam a gestão democrática (construção do projeto político pedagógico; conselho escolar e forma de provimento do diretor). Assim, a forma de provimento dos diretores que estão à frente das unidades que atendem exclusivamente a educação infantil nas capitais brasileiras é o tema de debate para este trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Nas instituições de educação o diretor tem uma função política central, ele é o sujeito que coordena o processo de gestão escolar. Para Souza, (2007, p. 153) "o diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo

central da gestão escolar". Sendo ela considerada um processo de gestão democrática, quando o diretor faz as tomadas de decisão com o grupo de profissionais da escola e/ou com todos os integrantes da comunidade escolar, o mesmo divide com todos esses sujeitos o poder que ele tem, e deixa as decisões de sua gestão se caracterizarem como mais democráticas, mais participativas.

Assim a forma de provimento do diretor escolar é considerada um importante instrumento que potencializa a gestão democrática. Nos municípios brasileiros, ao se tratar da etapa do Ensino Fundamental, as formas de provimento do diretor variam bastante, como mostram os dados da pesquisa de Silva (2017).

Porém aqui destaca-se mais uma vez essa lacuna, pois ao tratar da primeira etapa da Educação Básica em nível nacional não encontramos dados que nos subsidiem para a análise sobre a gestão democrática. Em um levantamento de dados, nos sites das Prefeituras Municipais, das Secretarias Municipais de Educação e das Câmaras Municipais, sobre a forma de provimento das diretoras que atuam em unidades educativas que atendem exclusivamente a Educação Infantil nas capitais brasileiras, há dificuldades de acesso à essa informação, conforme mostra o quadro abaixo:

Dentre as 27 capitais brasileiras encontramos 11 na qual realizam a forma de provimento dos diretores pela eleição. A eleição de diretoras para as escolas públicas no Brasil faz com que esse sujeito tenha maior autonomia e legitimidade nos seus processos de gestão, sendo esse, agora, um representante do Estado e da comunidade, pois essa forma de provimento faz com que a diretora estabeleça um compromisso com a comunidade escolar, pois ela tem "a possibilidade de demonstrar o grau de (des)contentamento em relação a política escolar, assim como de manifestar de algum modo suas opiniões sobre os rumos da escola" (SOUZA, 2007, p.171). É preciso reforçar que a eleição não garante uma gestão mais democrática, mas é um importante instrumento que favorece a democratização da gestão escolar.

Outra forma de provimento de diretora de escola realizada em nosso país é o concurso público, vista como uma alternativa para a superação do clientelismo existente nas indicações políticas. Nas instituições que atendem exclusivamente a educação infantil encontramos apenas 01 capital que opta por essa forma de provimento. Porém, a escolha de dirigentes via concurso público está vinculada a ideia de direção escolar como carreira (MENDONÇA, 2000). Consequentemente, essa forma de escolha reforça a importância dos aspectos técnicos da função de direção, colocando essa dimensão acima das outras, pois esse é um instrumento de escolha que "mede" apenas essa face, privilegiando os conhecimentos

técnicos, reforçando a concepção de que a "seleção de diretores está ancorada na ideia de que o domínio da competência técnica pelo candidato é um requisito essencial para o exercício da função." (DRABACH, 2013, p. 106).

QUADRO 1 – FORMA DE PROVIMENTO

ESTADO	CAPITAL	REGIÃO	FORMA DE PROVIMENTO
Acre – AC	Rio Branco	Norte	Misto
Alagoas - AL	Maceió	Nordeste	Eleição
Amapá - AP	Macapá	Norte	Informação não encontrada
Amazonas - AM	Manaus	Norte	Nomeação
Bahia - BA	Salvador	Nordeste	Eleição
Ceará – CE	Fortaleza	Nordeste	Informação não encontrada
Distrito Federal - DF	Brasília	Centro-Oeste	Eleição
Espírito Santo - ES	Vitória	Sudeste	Eleição
Goiás – GO	Goiana	Centro-Oeste	Eleição
Maranhão - MA	São Luís	Nordeste	Informação não encontrada.
Mato Grosso - MT	Cuiabá	Centro-Oeste	Eleição
Mato Grosso do Sul - MS	Campo Grande	Centro-Oeste	Informação não encontrada
Minas Gerais - MG	Belo Horizonte	Sudeste	Eleição
Pará – PA	Belém	Norte	Informação não encontrada
Paraíba - PB	João Pessoa	Nordeste	Informação não encontrada
Paraná - PR	Curitiba	Sul	Indicação
Pernambuco - PE	Recife	Nordeste	Eleição
Piauí – PI	Teresina	Nordeste	Informação não encontrada
Rio de Janeiro - RJ	Rio de Janeiro	Sudeste	Informação não encontrada
Rio Grande do Norte - RN	Natal	Nordeste	Informação não encontrada
Rio Grande do Sul - RS	Porto Alegre	Sul	Eleição
Rondônia - RO	Porto Velho	Norte	Informação não encontrada
Roraima - RR	Boa Vista	Norte	Informação não encontrada
Santa Catarina - SC	Florianópolis	Sul	Eleição
São Paulo - SP	São Paulo	Sudeste	Concurso
Sergipe - SE	Aracaju	Nordeste	Eleição
Tocantins - TO	Palmas	Norte	Misto

FONTE: A autora (2019).

Quando olhamos para a forma de provimento por indicação/nomeação encontramos apenas 02 capitais que realizam a escolha de diretores por esse meio, mas não sabemos dizer qual é a forma de provimento de outras 11 capitais. Como não encontramos

nenhuma legislação que balize o processo de eleição ou concurso nessas 11 capitais, temos como hipótese que realizem o provimento dos diretores por indicação. A forma de provimento por indicação pressupõe um problema de legitimidade, pois o diretor não foi escolhido pela comunidade escolar para ali estar e sim foi enviado por um político ou técnico da secretaria de educação, devendo a este primeiro representatividade e não o compromisso com as famílias, professoras e demais segmentos da comunidade. Dessa forma a indicação é caracterizada como um cargo de confiança do governo, que carrega fortes marcas do clientelismo político favorecendo formas de gestão mais patrimonialistas (DRABACH, 2013).

Encontramos ainda duas capitais que utilizam o modelo misto para a escolha de seus diretores.

CONCLUSÕES

É preocupante pensar que apenas 11 das 27 capitais realizam a escolha de seus diretores por eleição, pois esses dados nos dão indícios para discutir o quanto a gestão dessas instituições ainda são patrimonialistas e o quanto os dados referentes a educação infantil não são revelados no Brasil, sendo assim uma necessidade urgente, precisamos saber quem são esses sujeitos que estão a frente dessas instituições e como chegam até lá.

Ao se pensar no diretor de escola como coordenadora do processo de gestão e na construção de uma gestão mais democrática, a forma de escolha desses sujeitos, que vem ao encontro dessas concepções é a eleição. Essa forma de provimento garante a participação da comunidade escolar no processo de escolha, além de favorecer a diminuição do clientelismo nas escolas e das formas de gestão mais patrimonialistas. Pois, segundo Souza (2007, p. 167), "há forte presença na literatura advogando a necessidade de se escolher os diretores escolares a partir de eleições diretas e que se colocam como proposições a favor da necessidade de se democratizar as funções e ações políticas escolares".

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em janeiro de 2019.

CRUZETTA, D. A. **A Influência do Trabalho da Diretora de CMEI na Qualidade do Atendimento na Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba – PR.** 225 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas Educacionais. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

SILVA, M. Q. **Condições de qualidade das redes municipais de Ensino Fundamental no Brasil**. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas Educacionais. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

- LX -

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA PLENA EM MATO GROSSO: PRESENÇA DO SETOR PRIVADO EM ANÁLISE

Danielle Batista Cardoso – FFCLRP/USP
danibatista@usp.br

Teise de Oliveira Guaranha Garcia – FFCLRP/USP
teise@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre de pesquisa em curso, realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). A "pesquisa" caracteriza e analisa a implantação do Programa Escola Plena em uma escola pública da rede Estadual de Ensino do Mato Grosso, instituído pela Lei 10.622, de 24 de outubro de 2017.

A pesquisa, por sua vez, dialoga e atualiza informações obtidas em estudo interinstitucional desenvolvido Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, GREPPE, com participação das autoras deste trabalho.[32]

O estudo pretende ainda compreender as decorrências para a gestão escolar da implantação do programa, bem como o lugar do mesmo na política educacional implementada pelo governo eleito em 2015.Para tanto, buscou-se caracterizar as propostas e programas apresentados pela Secretaria de Estado da Educação. Este texto apresenta os primeiros resultados da coleta de dados em páginas institucionais do governo do Estado de Mato Grosso com vistas a caracterizar tais programas anunciados pelo executivo mato-

[32] A pesquisa dialoga com o projeto coletivo, intitulado **"Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)".** Coordenado localmente pela professora Teise Garcia e em âmbito geral por Theresa Adrião, com financiamento do CNPq e FAPESP, além do apoio CAPES.

grossense na rede estadual de ensino a partir de 2015, quando é eleito o governador Pedro Taques, pelo Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB.

A pauta educacional integra plataforma política do governo eleito com a declarada proposta de diminuir a evasão escolar e melhora da qualidade de ensino, para o que são propostos treze programas educacionais.

A seguir são apresentadas informações relativas aos programas anunciados, dentre os quais destacamos o Programa Escola Plena, objeto de estudo.

O PROGRAMA ESCOLA PLENA E A PARTICIPAÇÃO DO SETOR PRIVADO

A pesquisa maior implica coleta de dados em fontes primárias, análise bibliográfica e realização de entrevistas com profissionais em uma unidade de ensino que adotou o Programa. Para este trabalho, como já mencionado, as informações foram obtidas mediante consulta a fontes primárias: diário oficial do estado do Mato Grosso, página oficial da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer e documentos produzidos pelo ICE.

Conforme resultados obtidos na mencionada pesquisa interinstitucional, na década de 2005-2015 a rede estadual de ensino de Mato Grosso anunciou quatorze projetos contando com o setor privado como parceiro. Quatro, dentre estes projetos, referiam-se à gestão das escolas. (ADRIÃO, coord., 2018)

Entre os anos de 2016 e 2017 a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer anunciou a implementação de outros treze programas MATO GROSSO, 2016, p.3. Dentre os programas identificados, destaca-se, pela abrangência, o programa Pró-Escola que tem como objetivos declarados:

> Melhorar os resultados do Estado no IDEB;
>
> Diminuir o analfabetismo da população com 15 anos de idade ou mais para **6,9%** em 2017;
>
> Construir **35 novas escolas e 15 CIECs** por meio de parcerias com os Municípios, com a iniciativa privada e com recursos próprios;
>
> Capacitar professores com foco na proficiência em Matemática e Português;
>
> Criar processos de gestão padronizados e capacitar os Gestores Escolares;
>
> Criar métodos de correção de fluxos;
>
> Diminuir a evasão escolar no Estado;

> Formar parcerias para desenvolver projetos educacionais;
> Criar métodos de monitoramento e controle e produzir indicadores de desempenho para gestão para resultados;
>
> Implantar **15 escolas** de Ensino Médio em **Tempo Integral** em 2017 e ampliar para **40 em 2018.** (MATO GROSSO, 2016, p.6)

O levantamento dos dados nos indica que o programa Pró-Escolas abarca os demais programas. Dentre os programas identificados, foi possível localizar três que desenvolvem o projeto com atores privados, dentre eles: o Projeto Conectar e o Programa Escrevendo o futuro. O projeto Conectar/Ensino Digital foi viabilizado por meio de uma parceria estratégica da SEDUC-MT com a "Mira Educação. Cerca de R$ 1 milhão em tablets, infraestrutura e conteúdos foram doados por essa empresa" (Mato Grosso, 2016, p 11, *valores nominais*)

Já o segundo programa, Escrevendo o Futuro, resulta de parceria entre o Ministério da Educação e a Fundação Itaú Social, sob a coordenação do CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (Mato Grosso, 2016, p ,27)

O terceiro programa, este objeto da pesquisa em curso, é o Programa Escola Plena que teve o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, ICE como ator privado presente em sua implementação. Segundo informações obtidas no Diário Oficial do Estado do Mato Grosso a implantação do programa foi financiada pelo governo federal em parceria com o governo estadual:

> O Governo federal investirá aproximadamente R$ 10 milhões por ano no estado de Mato Grosso para a implantação do projeto em 11 escolas, de maneira que a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer vai manter 03 escolas com recursos próprios. (Mato Grosso, 2016, p.7)

O Programa Escola Plena foi implantado no mês de janeiro de 2017, em 14 escolas de Ensino Médio, introduzindo o Tempo Integral. (MATO GROSSO, 2016).O processo de implementação da escola de tempo integral oficializou o estabelecimento de acordo de cooperação com o ICE, no dia 12 de julho de 2017[33], com validade de três anos e prevendo que o instituto:

> Realizar ações de apoio técnico e jurídico para desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliem o Estado na implementação do Programa de Ensino em Tempo Integral, objetivando a melhoria da oferta e da

[33] Extrato de acordo e cooperação nº 0346-2017, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso nº 27060, de 12 de julho de 2017, em que consta como cooperado o Instituto Natura e como intervenientes o ICE e o Instituto Sonho Grande. Disponível em: www.iomat.mt.gov.br

> qualidade do ensino público de nível médio do Estado (MATO GROSSO, 2017)

CONCLUSÕES PARCIAIS

A pesquisa se encontra em desenvolvimento, portanto este trabalho apresenta os primeiros resultados da coleta de dados. As informações obtidas até o momento indicam que, em relação ao período que se encerra em 2015, houve ampliação na presença de atores privados no campo educacional: sem e 10 anos registraram-se 14 programas na área de gestão educacional, apenas nos dois anos seguintes ao encerramento da década (2016-2017) já são observados 13 programas. Uma hipótese inicial se refere ao conteúdo programático do governo eleito. Ainda não explorada em análise, também se pode considerar a ampliação da incidência de atores privados no campo educacional brasileiro com diferentes formas de intervenção como registra a literatura na área (PERONI, 2015, ADRIÃO, 2015, FREITAS, 2016, ADRIÃO, GARCIA, 2014, entre outros).

Destacamos a explicitação da transferência do fundo público para o ator privado e a presença do ICE na definição de políticas de Educação Integral. Presença esta que já era extensa em território nacional na década encerrada em 2015 (GARCIA 2018).

As considerações aqui registradas indicam, mais do que conclusões em caráter definitivo, os caminhos no prosseguimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

PERONI, V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras,** v. 18, p. 1-27, 2018.http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

ADRIÃO, T.. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia** (UFU. IMPRESSO), v. 28, p. 263-282, 2014.Disponivel em http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613 Acesso em 14 de agosto de 2018.

ADRIÃO, T., GARCIA, T .Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, v. 7, p. 110-122, 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/51031/31749;. Acesso em 20 de agosto de 2018.

FREITAS, L.C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES** (UNICAMP), v. 36, p. 137-153, 2016.
GARCIA T.A gestão escolar no contexto da privatização da Educação Básica. **Política e Gestão educacional (online),** v. 22, p. 1355-1376, 2018. Disponível: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/12232/7966. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

MATO GROSSO. Lei complementar nº 10.622, de 24 de outubro de 2017. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. Disponível em: http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10622-2017.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2018.

MATO GROSSO, 2016.Revista Programas e Projetos Educacionais. Disponível em: http://www2.seduc.mt.gov.br/-/programas-e-projetos-educacionais-inovadores?ciclo=. Acesso em: setembro de 2018.

- LXI -

A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO PARAENSE: QUAL O PERFIL DE FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO PARÁ?

Danielly Campos (UFPA)
danielly.campos@ymail.com

Alberto Damasceno (UFPA)
albertod@ufpa.br

João Mazzini (UFPA)
jlmazzinidacosta@gmail.com

Marta Macedo Matos de Araújo
macedo.marta@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo, resultante de uma pesquisa de natureza qualitativa e apresenta elementos iniciais para a discussão do perfil da educação direcionada para o ensino médio paraense por meio das parcerias público-privadas a partir do ano de 2012.

É importante ressaltar que a partir da década de 90 o Brasil passou por um processo de reconfiguração do papel do Estado que, neste período foi considerado ineficiente para planejar e executar políticas públicas. Tal reconfiguração passou a ter maior ênfase, sobretudo na área da educação, a partir do ano de 1995 quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) realizou uma grande reforma no aparelho estatal por meio do Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRAE) que teve como seu mentor o Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

De acordo com Pereira & Grau (1999) tal reforma se fazia necessária pois o Brasil precisava se modernizar, descentralizar suas decisões e proporcionar mais autonomia para os gestores públicos. No entanto, todas essas mudanças fizeram com que o Estado assumisse menor responsabilidade e participação no desenvolvimento de ações nos setores sociais em áreas como a educação, a saúde, o trabalho entre outras.

Neste contexto, surgiram as PPPs que, segundo Santos (2012, p. 5) "são contratos ou acordos firmados entre o poder público e a iniciativa privada ou da sociedade civil para desenvolver determinado trabalho de interesse comum", desse modo o setor privado passou a desenvolver ações em vários setores da esfera pública, entre eles os serviços educacionais.

Peroni (2010) afirma que todo esse movimento teve como justificativa o fato de que o setor privado significa "qualidade", "eficiência", "eficácia", além de possuir estratégias que devem ser cumpridas em um tempo pré-estabelecido para que surtam efeitos planejados, inclusive nos resultados educacionais como os observados nos exames em larga escala, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB[34]).

Assim, redefinido o papel do Estado, surgiram novas políticas públicas educacionais com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade, aderente à lógica de mercado, que está intimamente ligada a padrões de excelência, de resultados e de sistemas de avaliação geradores de um *ranking*[35] entre os estabelecimentos envolvidos no processo educacional. É nesse contexto de educação mercadológica, marcada pelo lucro, pela competição, por resultados e características afins que está organizado o ensino médio paraense.

A ENTRADA DA INICIATIVA PRIVADA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Após a implementação das ações do PDRAE se estabeleceu no Brasil uma nova relação entre o Estado e a sociedade e a partir desse contexto houve a promulgação de vários documentos legais[36] que passaram a regular o funcionamento das prestações de serviço por parte dos setores privados ao setor público.

Todos esses documentos estavam em consonância com as orientações dos organismos internacionais, pois nesse período histórico o governo brasileiro estava se organizando para implementar novas ações voltadas, inclusive para a educação, sobretudo no que tange à mudança estrutural do currículo e de seus objetivos de aprendizagem, de modo a atender os padrões de rendimento, controle de resultados e uso de indicadores, conforme orientação dos organismos internacionais.

No Brasil, as PPPs estão cada vez mais se intensificando, uma vez que já existe uma legislação que regula essas parcerias e garante a efetivação do repasse de recursos públicos para

---

[34] O IDEB criado em 2007, pelo Inep, formulado para medir a melhoria do ensino.

[35] Classificação ordenada de acordo com critérios determinados.

[36] Lei nº 8.666 de 21 de junho; Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; Lei no 9.790, de 23 de março de 1999; Decreto nº 3.100 de 30 de Junho de 1999; Lei no 10.520, de 17 de julho de 2002; Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004; Decreto federal nº 5.385 de 4 de março de 2005.

instituições privadas. Todavia, de acordo com Santos e Costa (2015, p. 13089) esses documentos acabam não só abrindo espaço para a atuação do setor privado na esfera pública como também acabam repassando a responsabilidade do Estado para o privado no que tange ao gerenciamento dos serviços.

A ENTRADA DA INICIATIVA PRIVADA NA EDUCAÇÃO PARAENSE.

Tomando como base todos os documentos legais que passaram a intensificar as relações do setor público com as instituições privadas em âmbito federal, o Estado do Pará, assim como outros Estados e municípios brasileiros, vêm buscando resolver problemas da educação por meio das PPPs, que passam a ter legalidade a partir de 2012 por meio da Lei nº 7.649/12 que dispõe sobre licitação e contratação de PPPs e do Decreto nº 713/13 que Institui as PPPs e regulamenta o Conselho Gestor das PPPs no Estado do Pará.

Toda essa construção jurídica teve como uma de suas justificativas a tentativa de melhorar a qualidade da educação a partir de ações originadas da iniciativa privada, sobretudo no sentido de melhorar o quadro da situação educacional apontada nos índices oficiais de todas as etapas da educação básica. A partir da flexibilização fundamentada pela legislação educacional em vigor, e considerando as metas estabelecidas pelo IDEB, o governo federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC[37]), fruto de PPPs.

Segundo informações contidas no portal do MEC é por meio desse Pacto Nacional que o Governo Federal, os Estados e os municípios reafirmam e ampliam o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade e de conferir os resultados alcançados por elas por meio de exames periódicos a exemplo da provinha Brasil, cujos os resultados alcançados devem ser informados ao INEP para que sejam tabulados e gerados os resultados de desempenho dos alunos.

Diante deste contexto o governo do Estado do Pará instaurou, em 2013, o Pacto pela Educação do Pará concebido como um plano estratégico que prevê parcerias entre escolas públicas e empresas privadas como Fundação Roberto Marinho, o Instituto Natura e o Instituto Unibanco com o objetivo de alcançar a meta global de "aumentar em 30% o IDEB de todos os níveis num período de 5 anos [..]" (Pará, 2016, p.02).

Convém destacar que a proposta do Pacto é promover a integrar e a participação de amplos setores da sociedade em busca da melhoria da qualidade da educação paraense, de

[37] O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

modo que o Estado, instituições privadas e Sociedade Civil se unir na formação das novas gerações, além de ajudar a mudar o quadro educacional paraense apontado nos indicadores educacionais a exemplo do IDEB, sobretudo o do ensino médio, cujo índice está cada vez mais preocupante, na medida em que os dados compreendidos entre 2007 e 2015 dão conta de que o Pará só conseguiu ultrapassar a meta projetada no ano de 2009. Nos demais anos não houve alcance da meta projetada, principalmente em 2015 quando o desnível entre a meta projetada e a observada foi bem maior e alcançou 0,6 pontos.

Nesse contexto, dentre as várias estratégias do pacto para o atendimento do ensino médio paraense, surgiram novas políticas educacionais prioritárias como o Projeto Mundiar, desenvolvido pela Secretaria de Estado e Educação em parceria com a Fundação Roberto Marinho, cujo objetivo é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/ano e do Projeto Jovem de Futuro (PJF) implementado no Estado por meio do Instituto Unibanco, o qual trouxe como expectativa, segundo documentos referentes ao projeto, os resultados positivos obtidos em sua fase de experimentação em outros Estados brasileiros.

CONCLUSÃO

A partir deste estudo foi possível concluir que o Pará vem acompanhando o mesmo movimento do governo federal, no que diz respeito ao estabelecimento de PPPs voltadas para o atendimento do ensino médio paraense e que a entrada das instituições privadas contribuem para a redução do papel do Estado, uma vez que a instituição assume a concepção dos projetos educacionais que são desenvolvidos na rede estadual de ensino.

Deste modo é possível inferir que o Pará vem traçando um perfil para o ensino médio paraense em consonância com os interesses empresariais, os quais priorizam a formação educacional marcada pela lógica do mercado.

As políticas públicas educacionais implantadas em terras paraenses a desigualdade educacional, característica da sociedade de classes, e acabam criando um ranqueamento de instituições em nível nacional deformando a qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

BRESSER, Luiz Carlos Pereira. **A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira.** (Conferência ministrada nos seminários sobre a reforma constitucional realizados com os partidos políticos), Brasília, janeiro de 1995.

PARÁ. **Cartilha do Pacto pela Educação**, SEDUC-PA, 2016.

PERONI, Vera M. Vidal. **Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação.** ANPAE, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf> Acesso em: 19 Ago. 2018.

SANTOS, T. F. A. Monteiro dos**. Administração pública e educação no Brasil: as parcerias público-privadas**. Revista Êxitus, Vol.02. nº01.jan/jun, 2012.

- LXII -

GESTÃO DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DE UM PLANO DE GESTÃO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Débora Silva Quirino do Nascimento - UFRJ
deboraquirino_sg@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Em setembro de 2017, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aprovou uma resolução - SME nº 20, de 29 de setembro de 2017 – sobre o processo de seleção de gestores das unidades escolares da rede pública Municipal de Ensino.

No tocante ao texto publicado, damos destaque a três pontos chave: inicialmente, a afirmação que a liderança positiva do gestor é determinante para o sucesso da escola. No segundo ponto, apresenta-se a importância da integração da escola, família e comunidade e, por fim, destaca-se que a gestão democrática e participativa norteia as ações da Secretaria Municipal de Educação. A partir desses três apontamentos, é possível verificar que a Secretaria Municipal de Educação elencou o princípio da gestão democrática no processo seletivo de gestores da rede. Todavia é necessário fazer uma análise de como conceituam a gestão democrática; e quais pontos, nessa resolução, viabilizam a sua construção.

De acordo com Souza (2009), a gestão democrática é:

> Compreendida então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas (p.125-126).

É importante ressaltar que a gestão democrática é um princípio da educação pública presente em diversos documentos legais (BRASIL, 1988; 1996; 2011), nos quais fica clara a necessidade de uma legislação complementar acerca da temática.

No Plano Nacional de Educação em vigência (BRASIL, 2014), a gestão democrática é atrelada a critérios técnicos de mérito, desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. Mediante a isso, surgem questionamentos como cada sistema de ensino constituirá a significação desses elementos.

Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, através da resolução mencionada, aponta-se que o plano de gestão deverá ser construído após o processo seletivo para gestor/a, nos três primeiros meses do mandato, em conjunto com a comunidade escolar.

Nesse contexto, esse trabalho se propõe a analisar um plano de gestão de uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Pretende-se verificar como o princípio de gestão democrática e a participação dos professores se fazem presentes no plano. Além disso, averiguar se os apontamentos levantados através de entrevistas com os educadores sobre a temática constam e/ou dialogam com o documento.

DESENVOLVIMENTO

A escola municipal *lócus* da pesquisa localiza-se na Zona Norte do Rio de Janeiro, e é marcada pelo alto índice de violência e alta vulnerabilidade social. Oferece segundo segmento do Ensino Fundamental e tem 470 alunos. No ano de 2015, a escola obteve nota 2,0 no IDEB, o menor resultado entre todas as escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal do Rio de Janeiro, devido a uma grande reprovação nas turmas no sexto ano (num total de 137 alunos, 104 foram reprovados), com a justificativa do corpo docente e pedagógico de que os estudantes chegaram à instituição, e, consequentemente, ao Ensino Fundamental II, analfabetos funcionais. Soma-se a isso que, de 2013 até 2017, a escola perpassou por três gestões diferentes.

A partir dessa breve caracterização da escola, salienta-se a importância de um plano de gestão ser construído coletivamente, e que com a presença de diferentes vozes a fim de buscar alternativas para as dificuldades da escola. Para elaboração do documento, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não estipulou um modelo, todavia determinou três tópicos necessários: "A escola que somos", "A escola que queremos ser" e "Como vamos chegar lá".

No plano de gestão em análise, os professores são descritos como comprometidos e participativos. Em relação às famílias, afirma-se que a participação é abaixo do esperado.

Complementam afirmando que a nota 2,0 do IDEB de 2015 se justifica devido a grande dificuldade de relacionamento entre escola, alunos e comunidade.

Entrevistamos quatro professores que atuaram na unidade de ensino durante as três diferentes gestões com perguntas sobre a participação dos professores nas decisões de aprovação dos alunos e dos recursos financeiros da escola. Além disso, os mesmos foram questionados se sentiam pertencentes à gestão da escola.

No que concerne à participação, os educadores apresentaram que o ápice de participação alcançado pelos professores acontece no conselho de classe, pois nesse momento, suas vozes são ouvidas e consideradas quanto à trajetória escolar e ao desempenho dos alunos. A decisão do grupo é respeitada no resultado final dos estudantes, vivenciando assim, o conceito amplo de participação apresentado nos estudos de Lück (2008) e indo ao encontro do que foi apresentado no plano de gestão da escola.

Entretanto, na esfera da gestão dos recursos financeiros, notou-se que os profissionais apontaram, como participação, o que, na verdade, caracteriza-se como pseudopartipação (PATEMANN, 1992). Os entrevistados afirmam que são ouvidos, mas não sabem se sua voz é levada em consideração pela gestão.

Destacamos que os educadores, com exceção do vice-presidente do conselho escolar, afirmam que nunca foram convidados a participar ativamente quanto aos gastos dos recursos financeiros da escola. Esta situação exemplifica o que Dalbério (2009) chama de negação de participação, da democracia, e de interferir.

O único professor que afirmou que participa da gestão da escola justificou que é devido sua participação no processo de avaliação dos alunos, e poder opinar sobre as festas na escola, o que entende-se como falsa participação (FREIRE, 2003).

CONCLUSÕES

A partir da análise das entrevistas e do plano de gestão, é possível traçar algumas considerações. Quando é apresentado no plano de gestão que os professores são participativos, não fica claro como é essa participação e em quais situações do cotidiano escolar. Mediante a fala dos educadores, verifica-se uma participação muito aquém do que espera-se em uma escola pertencente a uma rede que tem como pilar a gestão democrática. Cabe salientar que em nenhum momento no plano houve menção a democracia ou gestão democrática.

Outro ponto que merece destaque é justificar o resultado inferior a média estipulada pela rede ao difícil diálogo entre alunos, escola e comunidade. No mencionado plano, há apenas uma ação que tenha como objetivo aproximar as famílias da escola.

Sendo assim, compreende-se que, embora a resolução supracitada mencione a gestão democrática como elemento norteador das ações da Secretaria Municipal de Educação, se faz necessário refletir como estas podem efetivamente serem desenvolvidas no espaço escolar. Conclui-se, dessa forma que, a proposta de elaboração do plano de gestão após a consulta a comunidade que se apresentava como mecanismo de democratização da escola, tornou-se apenas mais um documento que não representa a realidade e que não dialoga com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

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

_____. **LDB– Lei nº 9.394/96**, **de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

_____. **Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020):** Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011 (Série Ação Parlamentar, 436).

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. In: _____. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo, SP: Paullus, 2009.pp. 67-108.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
LÜCK, Heloisa; et. al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Paz e Terra. RJ: 1992. Disponível em: <https://www.academia.edu/6675569/55473352-Carole-Pateman-Participacao-e-Teoria-Democratica>. Acessado em 10 de fevereiro de 2019.

RIO DE JANEIRO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 20, de 29 de setembro de 2017.** Dispõe sobre o processo de Seleção de gestores das Unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

SOUZA, Angelo Ricardo. **As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

- LXIII -

AS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: UM OLHAR A PARTIR DE SUA INFRAESTRUTURA

Denise Madeira de Castro e Silva (bolsista CAPES)
UNISINOS
denimcs@gmail.com

Sandra Lilian Silveira Grohe (bolsista CAPES)
UNISINOS
sandragrohe@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) estará em 2019 completando cinco anos de sua vigência, ou seja, metade dos anos já se passou para o cumprimento de suas metas educacionais. Inúmeros esforços os municípios vêm prospectando na tentativa do cumprimento da Meta 1 que previa até 2016 a universalização do atendimento pré-escolar para crianças de quatro e cinco anos, o que no entanto ainda não ocorreu. Entrementes, o ensino fundamental (EF) alcançou universalização.

No contexto de avaliação dos cumprimentos das Metas do PNE (2014-2024), a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON) e o Instituto Rui Barbosa (IRB) firmaram um acordo de cooperação com o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no ano de 2016, com a finalidade de fiscalizar e acompanhar a execução dessas metas produzindo um documento lançado no final de 2018. (ATRICON, 2018).

O presente estudo tem por objetivo investigar a educação infantil (EI) e o EF das redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul/RS a partir de dados referentes à infraestrutura escolar disponibilizados no documento intitulado *Perfil da Educação Pública no Rio Grande do Sul: Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio*. Essas duas etapas foram escolhidas em virtude de que, apesar do documento disponibilizar dados do ensino médio, este por sua vez no RS é realizado majoritariamente na rede estadual. Destacamos que o estudo pretende ser um diagnóstico representativo da realidade estadual, pois as redes

municipais de ensino atendem 66% das crianças de zero a cinco anos e 49% dos alunos entre seis a 14 anos (ATRICON, 2018).

O estudo proposto valeu-se de dados quantitativos disponibilizados no documento supracitado, o que possibilitou a construção de uma tabela comparativa entre as etapas EI e EF com análise qualitativa fundamentada em pesquisa documental. Demonstrou-se a precariedade das escolas em relação ao saneamento básico, fruto de um descomprometimento por parte do poder público nas questões sociais.

A INFRAESTRUTURA DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO NAS ETAPAS DA EI E EF

A importância de uma infraestrutura adequada às necessidades das crianças é destacada em documentos para ambas as etapas analisadas a partir de indicadores que destacam o papel pedagógico do ambiente escolar (AÇÃO EDUCATIVA, 2013). As etapas da EI e EF requerem espaços adequados e específicos de acordo com as necessidades características de cada faixa etária e que contribuam na promoção de aprendizagens, elencadas nesses indicadores da qualidade. Apresentaremos a seguir na Tabela 1 um panorama das escolas municipais gaúchas.

Tabela 1 – Infraestrutura das escolas de EI e EF das redes municipais de ensino do estado do RS

Etapa da Educação Básica / Critérios	**EI %**	**N. de escolas**	**EF %**	**N.de escolas**
*Berçário	32,97	1.304	-	-
*Banheiros adaptados para EI	70,59	2.792	-	-
*Parque Infantil	79,44	3.142	-	-
Acessibilidade	46,47	1.304	46,32	1.452
Rede pública de esgoto	43,64	1.726	33,74	1.058
Rede pública de abastecimento de água	80,05	3.166	69,38	2.175
*Quadra esportiva	-	-	63,38	1.987
*Laboratório de informática	-	-	66,38	2.081
*Biblioteca	-	-	66,60	2.088
*Sala de professor	-	-	74,67	2.341

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados disponibilizados pela Atricon (2018)

*De acordo com a fonte consultada, item que aparece em apenas uma das etapas analisadas.

Os dados apresentados na Tabela 1 permitem visualizar que nos itens referentes apenas à EI a falta de berçários é grande, correspondendo a 67,03%, ou seja, os bebês estão ficando de fora do atendimento educacional dos municípios. Quanto aos banheiros adaptados ainda há 29,41% de escolas que não realizaram essa adaptação. A situação dos parques infantis é um pouco melhor, pois somente 20,56% das escolas não possuem esse espaço. Contudo, se analisarmos em números absolutos, há cerca de mais de 800 escolas nas quais o parque infantil não se faz presente. Considerando que as interações e brincadeiras previstas nas DCNEIS (BRASIL, 2009) devem ser o eixo das práticas pedagógicas e importante balizador dos indicativos de qualidade, é questionável como as crianças estão vivendo suas infâncias nessas instituições.

Quanto aos itens específicos do EF podemos observar que ainda faltam escolas que não apresentam os critérios analisados, respectivamente, 36,62% quadra esportiva, 33,62% laboratório de informática, 33,4% biblioteca e 25,33% sala de professores. Em números absolutos, aproximadamente 1000 escolas aproximadamente não dispõem de biblioteca, por exemplo. Considerando que o espaço escolar é, em muitos casos, o único no qual o estudante tem a oportunidade de acesso a livros e materiais impressos que possam colaborar no processo de letramento e alfabetização, faz-se mister a reflexão do papel social de escolas sem biblioteca, ou sem laboratório de informática, ou ainda sem uma sala de professores digna e uma quadra de esportes para os estudantes.

Contudo, ganha destaque os itens que se referem às duas etapas. A falta de acessibilidade à pessoa com deficiência é alta, 53,53% para EI e 53,68% para o EF, apesar de há muito, a questão da inclusão escolar estar pautada em leis e diretrizes. Outro dado que requer atenção por parte do poder público é a falta de rede pública de esgotos nas escolas, representando 56,36% na EI e 66,26% no EF. A inexistência de rede pública de abastecimento de água nas escolas é de 19,05% para EI e 30,62% para EF. Questões fundamentais de saneamento básico, como direito constitucional assegurado, ainda não são garantidas para a totalidade das escolas gaúchas. Estes dados não estão distantes dos 497 municípios do RS, entre os quais somente 201 possuem tratamento de esgoto sanitário (IBGE, 2019). A rede pública de esgoto é ausente em mais de 80% das escolas das mesorregiões Centro Oriental e Noroeste (ATRICON, 2018). Como pensar em qualidade na educação sem resolver problemas sociais que são feridas abertas em nosso contexto?

A desigualdade social é identificada na produção da escola, assim como na formação econômico-social dos municípios do RS. Segundo Marques (2015), quanto mais distante da

universalização está um serviço, maior é a desigualdade no seu acesso. A escola é reflexo desse distanciamento e dessa reprodução social desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos demonstrar com dados produzidos a partir de documento já referenciado as condições de infraestrutura das redes municipais de ensino gaúcho. Há no RS 265.799 crianças matriculadas na EI e 607.484 alunos no EF em escolas municipais. Os dados demonstram uma precariedade nos critérios observados em relação à infraestrutura interna das escolas, pois não atendem aos indicadores de qualidade previstos em uma e outra etapa educacional. Porém, destaca-se sobremaneira os aspectos referentes ao saneamento básico, pois são fundamentais para todos os cidadãos, o que denota ainda a grande desigualdade social e econômica que permeia o tecido social. Questões de vida nas cidades como água potável, rede de iluminação, rede de esgoto são imprescindíveis e também refletem na qualificação dos espaços escolares para o desenvolvimento de uma escola básica que pretenda formar sujeitos em cidadãos.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação**.São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Uso_Indiq_Planos.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DOS TRIBUNAIS DE CONTAS DO BRASIL (ATRICON). **Perfil da Educação Pública no Rio Grande do Sul: Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio**. Porto Alegre: Grupo Técnico Atricon-IRB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores).

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=229

8-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 07 fev. 2019.

IBGE. **Pesquisa nacional de saneamento básico.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pesquisa/30/30051>. Acesso em: 08 fev. 2019.

MARQUES, Eduardo. Condições habitacionais e urbanas no Brasil. In: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Ed. Unesp/CEM, 2015.

- LXIV –

O PERFIL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO: ENTRE O LEGAL E O REAL

Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil
deusa_dkg@yahoo.com.br

RESUMO:

O tema tem ressonância no cenário da educação brasileira, nos estudos, pesquisas e debates relacionadas à gestão democrática com ênfase na meta 19 (dezenove) e suas estratégias do Plano Nacional de Educação-PNE, o que exige uma análise sobre o perfil dos dirigentes municipais com base na legislação e estudiosos da área de gestão na educação, ressaltando que a formação acadêmica também define o perfil do(a) gestor(a), neste enfoque daqueles que ocupam o cargo de dirigentes municipais de educação. Com esse propósito, este estudo visa iniciar uma pesquisa, tendo como referência os diagnósticos sobre o perfil dos dirigentes municipais realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME definida como associação civil sem fins lucrativos, com missão de articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo analisar o perfil dos dirigentes municipais da educação, dialogando com a legislação da educação, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 13.005/2014, abordando os resultados obtidos nas pesquisas articuladas pela UNDIME e a realidade executada no contexto do território maranhense e porque não afirmar brasileira, com as tradicionais indicações político partidárias. Essas evidências e as experiências da autora resultou no interesse e necessidade de realizar este estudo, com repercussão na política educacional do país. Nessa direção, um dos passos importantes desse processo consiste em conhecer o perfil das pessoas que estão à frente dos Órgãos municipais de educação conforme (WAISELFISZ, 2000). O autor destaca também que a caracterização de seu perfil servirá à UNDIME, como instrumento para

definir ações e estratégias mais eficientes, tendo em vista a melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados no âmbito municipal. Ressaltamos que, a responsabilidade de um dirigente municipal exige um perfil formativo que lhe instrumentalize a enfrentar os novos desafios e demandas educacionais. No contexto nacional essas questões se acentuam, haja vista a conjuntura política e econômica em que vive o Brasil, marcado por retrocessos e perdas de conquistas, particularmente, no campo educacional. O estudo recorre aos conceitos de gestão democrática, formação continuada e autonomia no bojo das políticas educativas, relacionados à temática. O perfil do responsável pela gestão da escola e o modo como é feita a sua escolha constituem outro dos temas importantes para analisar a evolução das políticas educativas neste domínio e as principais convergências e divergências que surgiram no processo de ação pública em que elas se traduzem (BARROSO, AFONSO 2011). Partindo desse pressuposto, citamos uma pesquisa, fruto de colaboração entre a União Nacional dos Dirigentes municipais de Educação-UNDIME e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO, nos anos de 2000 e 2017. O objetivo principal da realização da pesquisa do ano de 2000 vincula-se a oferta de subsídios para definição de ações estratégicas por parte da UNDIME, voltadas para melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e a fortalecer a participação nas definições de políticas municipais de educação, resultados analisados com a excelente contribuição do professor Palhano (2000). Em 2017 foi realizada outra pesquisa tendo como principal objetivo mapear o perfil dos dirigentes municipais de educação que estavam concluindo sua gestão em 2016 e os que estavam iniciando em 2017. Nos questionários aplicados, nos respectivos anos, foram levantadas informações sobre formação dos Dirigentes Municipais da Educação-DME, experiência profissional e outros aspectos da gestão. No ano de 2000, a pesquisa foi aplicada com 5.507 DME e somente 1.973 responderam e devolveram o questionário; No ano de 2017, a pesquisa envolveu 5.568 municípios brasileiros e obteve um retorno de 2.590. A pesquisa realizada no ano de 2000 teve como resultado 80,7% de Dirigentes Municipais possuindo curso superior, mas somente 34,5% especialização, 3,2% mestrado e 0,9% doutorado. Havendo um aumento significativo desses percentuais no ano de 2017, com 25% possuindo curso superior, 64% especialização, 7% mestrado e 2% doutorado. Percebemos que, no ano de 2017, a maioria dos dirigentes municipais de educação possuem especialização como titulação mais alta; E, ainda 40,6% dos DME que responderam ao questionário no ano de 2000, possuíam sua graduação na área da Educação/Pedagogia e em 2017, 50% dos entrevistados graduaram nessa área. Em relação às especializações, 39,1% dos DME, optaram pela área da educação/Pedagogia (Metodologia

Ensino/Didática), no questionário de 2000, destacando que em 2017 esse percentual era de 63%. Em relação à experiência profissional dos respondentes, os DME têm poucos anos de experiência como gestores municipais, são oriundos da área pedagógica ou administrativa da secretaria e têm experiência como professores e diretores nas escolas da rede pública. Os resultados revelam que é possível amadurecer a entidade pesquisadora em sua busca de autoconhecimento, para melhor atuar em favor da educação pública municipal (PALHANO, 2000). A partir da análise estatística dos Gestores Municipais de Educação elencaram-se subsídios analíticos que contemplam um perfil permeado pelas vertentes socioeducacional, socioprofissional e sociopolítico, compreendendo os seguintes fatores, "Necessidade de uma atenção especial a uma política de acesso ao cargo que universalize a formação universitária, e paralelamente eleve o quantitativo dos gestores municipais de educação com formação stricto-sensu; Premência da criação de programas permanentes de apoio a capacitação técnica; Ampliação do grau de profissionalização para o exercício do cargo de Gestor Municipal de Educação com vistas ao aumento do nível de qualificação profissional; Adotar a gestão participativa como componente intrínseco do processo de produção e implementação das políticas educacionais em âmbito municipal; Organização dos gestores municipais de educação para contribuírem na construção de uma nova municipalização educacional, que possua como arranque inicial, a autonomia dos sistemas municipais de ensino; Ter sempre em mente que o problema educacional é uma questão nacional, por mais que aconteça no município." (WAISELFISZ; SILVA, 2000). Com esse olhar, observamos a necessidade de mudanças na perspectiva de romper hábitos educacionais corriqueiros que reforçam o caráter autocrático, disfarçado por um discurso democrático que interfere na qualidade da educação, ressaltando que essa (trans)formação deve emanar da visão macro dos sistemas de ensino, que são as secretarias municipais de educação, para atingir os âmbitos micros que são as escolas, fazendo jus a efetivação da legislação na realidade do contexto educacional, ou seja a execução do legal no real. Sem essa reforma não é possível que as escolas exerçam sua função social diante da sociedade.

REFERÊNCIAS:

BARROSO, J. ; AFONSO, Natércio (Org.). **Políticas Educativas:** mobilização de conhecimentos e modos de regulação. Fundação Manoel Leão: Portugal, 2011.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação:** PNE. Brasilía, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 fev. 2019.

Centro de Politicas Públicas e Avaliação da Educação-CAEd/UFJF, 2016, Juiz de Fora. **PERFIL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.** Juiz de Fora: Undime, 2016. 04 p.

CARVALHO, Luís Miguel. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DA AÇÃO PÚBLICA: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. **Currículo Sem Fronteiras,** Lisboa, v. 15, n. 2, p.314-333, maio 2015.

FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2009.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão.** Diário oficial, MA, 11 jun. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

WAISELFISZ, Julio Jaboco; PALHANO, Raimundo Nonato. **Dirigentes municipais de educação: um perfil.** Brasília: UNESCO, UNDIME, Fundação Ford, 2000.

WAISELFISZ, Julio Jaboco; PALHANO, Raimundo Nonato. Dirigentes municipais de educação: um perfil. Brasília: UNESCO, UNDIME, Fundação Ford, 2000.

- LXV -

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA: UM RETRATO PÓS EC 59/2009

Dhaiene de Jesus dos Reis Bruno – UFPR
dhaienebruno@gmail.com

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira, comparada com a de alguns países, pode ser considerada bastante progressista no que se refere ao reconhecimento do direito à educação. Declarar este direito em lei é uma parte importante para a sua garantia, mas é preciso reconhecer que a sua realização ainda se dá num campo de disputa (SOUZA, 2011). E quando consideramos a realização do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, podemos dizer que a Educação Infantil está em plena disputa por espaço na agenda política do Estado brasileiro.

Em certa medida, isso se explica pela recente história da Educação Infantil como parte do conteúdo do direito à educação no Brasil, uma vez que o cuidado e a educação das crianças pequenas só ganhou status de direito, e caráter de obrigatoriedade para o Estado, após a Constituição Federal de 1988. Esta disputa por espaço na elaboração de políticas públicas e também por alocação de recursos destinados à garantia do direito de bebês e crianças pequenas torna o direito à Educação Infantil um objeto de estudo bastante pertinente no campo de pesquisa das Políticas Educacionais.

Quando a Educação Infantil ganhou status de direito, foi necessário elaborar legislações infraconstitucionais que regulamentassem esta oferta dentro do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 tornou a Educação Infantil passou a primeira etapa da Educação Básica o que implicou em mudanças significativas na organização e no atendimento em pré-escolas e, principalmente, nas creches que foram incluídas no setor educacional (CAMPOS, 2010, p. 9).

Desde que aprovadas, a Constituição Federal e a LDB sofreram alterações que impactaram diretamente a Educação Infantil. A mais recentes destas modificações é a

Emenda Constitucional (EC) número 59, aprovada em novembro de 2009, que tornou compulsória a matrícula dos 4 aos 17 anos e estabeleceu que a oferta da Pré-escola deveria ser universalizada até o ano de 2016. Antes disso, o Plano Nacional de Educação (2001-2011) já havia previsto como meta a ampliação da Educação Infantil de forma a atender 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5.

O novo PNE incluiu a obrigatoriedade da universalização da pré-escola e manteve como meta o atendimento de, no mínimo, 50% da população de 0 a 3 anos até o final da sua vigência, o que considerando a organização federativa do Estado brasileiro, representa um grande impacto sobre os municípios, uma vez que, diante da divisão de responsabilidades entre as três esferas de governo sobre as competências e prioridades de cada ente federativo com a regulação, o planejamento, a oferta e o financiamento da educação, são eles os primeiros responsáveis sobre a oferta da Educação Infantil (FARENZENA, 2006).

Passados quase dez anos da aprovação da EC 59/2009 e finalizado o prazo para a universalização da Pré-escola, tornam-se pertinentes estudos que, busquem evidenciar os possíveis impactos desta legislação na oferta e no financiamento da Educação Infantil. É neste sentido que o presente artigo pretende caminhar, tomando como recorte temporal o ano de 2009 e 2017 e como referência a cidade de Curitiba e os municípios que compõem seu Primeiro Anel Metropolitano (Almirante Tamandaré, Capina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais).

DESENVOLVIMENTO

Utilizando os dados sobre a população de crianças de 0 a 5 anos, segundo o Censo Populacional do IBGE de 2010 e o número de matrículas, segundo o Censo Escolar de 2009 destes municípios, é possível dimensionar o esforço que deveria ser feito pelos municípios brasileiros para se adequar à nova legislação. Na Tabela a seguir, é possível visualizar a taxa de atendimento da Creche e da Pré-escola nestes municípios no ano da aprovação da Emenda Constitucional.

Tabela 01 – Matrículas e taxa de atendimento das crianças de 0 a 3 e 4 a 5 anos.

Municípios	Creche (0 a 3 anos)		Pré-escola (4 e 5 anos)	
	Número de matrículas	Taxa de atendimento %	Número de matrículas	Taxa de atendimento %
Almirante Tamandaré	628	12	1188	33
Araucária	1136	21	1631	44
Campina Grande do Sul	306	16	379	32
Campo Largo	1066	23	2303	72
Campo Magro	129	11	504	66
Colombo	2048	21	6806	97
Curitiba	27977	44	23203	53
Fazenda Rio Grande	585	14	1930	66
Pinhais	1385	28	2616	73
Piraquara	1018	22	1839	55
Quatro Barras	220	24	374	63
São José dos Pinhais	3104	25	5509	65
Total	39602	33	48282	60

Fonte: IBGE, 2010 e INEP, 2009.

Se nos anos seguintes, a população de 4 e 5 anos se mantivesse próxima a estes números, universalizar o atendimento para seria uma meta bastante audaciosa para os municípios, uma vez que apenas três deles tinham em 2009 uma taxa de atendimento acima de 70%. As taxas de atendimento das crianças com idade para frequentar a creche nos mostram ainda que, para se adequar ao que o PNE já previa como meta, a maior parte dos municípios precisaria dobrar o número de vagas.

Utilizando dados da projeção da população das crianças em idade de Creche e Pré-escola no ano de 2016, segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e social (IPARDES) e os dados de matrícula dos anos de 2009 e 2017, é possível identificar o crescimento das matrículas na Educação Infantil e a taxa de atendimento às crianças desta faixa etária. Estes dados podem ser visualizados na tabela que segue.

Tabela 02 – Matrículas, taxa de crescimento das matrículas e taxa de atendimento das crianças de 0 a 3 e 4 a 5 anos.

	Creche				Pré-escola			
	Matrículas 2009	Matrículas 2017	Taxa de crescimento matrícula %	Taxa de atendimento %	Matrículas 2009	Matrículas 2017	Taxa de crescimento matrícula %	Taxa de atendimento %
Almirante Tamandaré	628	838	33	11	1188	1718	31	44
Araucária	1136	1960	73	24	1631	3646	55	90
Campina Grande do Sul	306	848	177	31	379	1051	64	75
Campo Largo	1066	2216	108	32	2303	2921	21	83
Campo Magro	129	553	329	32	504	562	10	63
Colombo	2048	4161	103	29	6806	6019	-13	83
Curitiba	27977	29728	6	35	23203	37183	38	82
Fazenda Rio Grande	585	1455	149	22	1930	3672	47	115
Pinhais	1385	2955	113	42	2616	3523	26	99
Piraquara	1018	714	-30	10	1839	2540	28	72
Quatro Barras	220	550	150	41	374	586	36	84
São José dos Pinhais	3104	4136	33	22	5509	7846	30	81

Fonte: IPARDES, 2018 e INEP, 2009/2017.

Se considerarmos a taxa de crescimento de matrículas, que é a comparação entre as matrículas de 2009 e 2017, com exceção do município de Piraquara, ao contrário da previsão de alguns especialistas sobre a redução da oferta da creche, todos os municípios tiveram um crescimento nesta oferta. Isso nos faz pensar sobre o quanto a pressão social, neste caso das

famílias, exerce influência na condução das políticas públicas, e sendo assim, elas não podem ser entendidas como iniciativa isolada e unidirecional do Estado (SOUZA, 2011, p.14).

Quando olhamos para a taxa de atendimento de cada um dos segmentos da Educação Infantil, obtida da comparação entre população projetada para 2016 pelo IPARDES e o número de matrículas, percebemos que questão do acesso à creche ainda é um desafio para todos os municípios aqui analisados e que, considerando as fontes aqui usadas, não é possível afirmar que a meta da universalização da Pré-escola tenha sido alcançada nestes municípios.

CONCLUSÃO

Passados 30 anos do reconhecimento da Educação Infantil como parte do direito à educação, o que as taxas de matrícula nesta etapa nos revelam é que, embora a Educação Infantil tenha tido avanços do ponto de vista legal, a questão do acesso ainda consiste em um grande desafio para municípios. Isso porque, ao que parece, as políticas sociais voltadas a infância tem sido marcadas pela tensão entre uma legislação bastante avançada e um cenário de acesso ainda muito restrito e desigual (ROSEMBERG, 2012).

Considerando que o financiamento destas políticas é uma das condições para a realização do direito à educação, enquanto não houver a priorização de recursos para os direitos sociais e uma ampliação de recursos para a educação, a consequência continuará sendo a prática de decidir sobre quem terá direito a ter direito.

REFERÊNCIAS

CAMPOS. M. M, **A Educação Infantil como direito**. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

FARENZENA, N. **A política de financiamento da Educação básica:** rumos da legislação brasileira. Porto Alegre, UFGRS, 2006.

IBGE. **Pesquisa de Informações Básicas Municipais** – Perfil dos municípios brasileiros 2009. Rio de Janeiro, 2010.

INEP. **Censo Escolar. Brasil**, 2009

_____ **Censo Escolar. Brasil**, 2017

IPARDES. Base de Dados do Estado. Disponível em: http://www.ipardes.pr.gov.br/imp/index.php . Acesso em: janeiro/2019.

ROSEMBERG, F. **O rural e o urbano na educação para crianças de até 6 anos**. In: BARBOSA, M. C. [et al.] organizadoras. Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre : Evangraf, 2012.

SOUZA, Ângelo. R.; GOUVEIA, Andréa Barbosa (Org.); TAVARES, Taís Moura (Org.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2011.

- LXVI -

POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: CONSELHOS ESCOLARES - O QUE EU NÃO SEI E PRECISO SABER

Diones Bernardes dos Santos Motta[38]
dionesmotta@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Falar em Gestão Democrática implica falar em Constituição Federal não só em seu caráter instituidor, mas também em seu caráter de Política Pública (SANTOS 2012). Podemos observar que fundamentos necessários a Gestão Democrática podem ser vistos logo na parte que trata do exercício da cidadania, uma vez que se torna impossível de falar em exercício da cidadania na Educação sem a garantia da Gestão Democrática no Ensino.

Em seu artigo que trata dos princípios do ensino, podemos ver mais claramente a Gestão Democrática.

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...] (CF/1988, p. 117).

Entendendo a LDBEN/9394/96 como um desdobramento, um detalhamento da CF/1988, no que se refere à Educação. Portanto ela viria reforçar o que já se estava postulado na Constituição Federal de 1988, como relatado anteriormente. Em seus artigos 3, 14, 15 e 56 ela aborda a temática da Gestão Democrática, perpassando inclusive todos os níveis e modalidades de ensino.

[38] Universidade Federal Fluminense - NUGEPPE-UFF, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação

Em seu artigo 3º diz o seguinte:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...] (LDBEN, 1996).

Podemos afirmar, portanto, que dentre outros princípios, a gestão democrática deverá fazer parte do ensino público. É importante salientar que ela abrange de forma tanto administrativa quanto pedagógica todas as questões referentes ao ensino.

Em seu artigo 14 define os princípios da Gestão Democrática:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDBEN, 1996).

Neste sentido, destacam-se frente à Gestão Democrática, as peculiaridades de cada Sistema de Ensino e as formas de participação dos mesmos, pautadas em dois princípios basilares que destacam a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar.

Já no seu artigo 15 define que:

> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (LDBEN, 9394/96).

São os mecanismos de participação descritos por Santos (2015), que fazem parte de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento, sendo os Conselhos Escolares, um dos principais centros de interesse, de modo que fosse possível descobrir como que se configura tal política no Município de Miracema. Destaca-se que inicialmente seriam três Municípios, mas logo no início das entrevistas, ficou claro que não seria possível, pois a transcrição de apenas um, já teria fornecido informações relevantes e necessárias a pesquisa. Contudo, antes de conhecermos a transcrição das entrevistas, torna-se necessário, um tópico que trate especificamente de como se configura os Conselhos Escolares, como veremos a seguir.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, a pesquisa apresentada nesse texto não seria apenas em um Município, como destacado anteriormente. A proposta era realizar uma pesquisa de campo em três municípios, porém ao iniciar as entrevistas, observou-se que seria muita informação para pouco tempo de estudo e trabalho de campo. Ficamos com apenas um município, Miracema. Escolhemos duas Escolas para a pesquisa. O critério de escolha das Unidades de Ensino foi a proximidade, de modo que facilitasse no dia a dia a nossa locomoção. Irei exemplificar apenas uma fala.

Das cinco perguntas realizadas, umas delas era específica sobre os Conselhos Escolares.

> **Entrevistador**: O que você poderia falar a respeito do tema Conselhos Escolares?
>
> **Escola 01** - *Bem, só conheço por nome, na prática mesmo eu não conheço. Já me ofereceram de participar, mas não aceitei. Segundo uma colega, só pedem você para assinar uma ata lá vez ou outra. Como vou assinar uma coisa sem saber o fundamento daquilo? Nunca ouvi falar aqui, nesta Escola, de alguma reunião de Conselho Escolar. Na verdade, nem sei se precisa ter reunião com todo mundo ou só com os membros do Conselho, só acho que deveria ser uma coisa mais organizada, mais transparente, e que acima de tudo fosse explicado para os funcionários da Escola, pais de alunos e demais interessados, sobre o que é um Conselho Escolar. Eu, por exemplo, como professora, não sei direito com as atribuições de um Conselho Escolar. Parece que os diretores não gostam de discutir sobre isso.*

Primeiramente, é importante destacar que as falas dos entrevistados ajudaram no título desse artigo. "*O que eu não sei e preciso saber"*, foi uma frase recorrente nas transcrições realizadas. Observa-se nas duas falas, algumas que admitem não saber sobre Conselhos Escolares e outras que percebem a falta de preparo de muitos que fazem parte. Além disso, observamos mesmo que de forma inicial, como se configura a realidade dos Conselhos Escolares nas Escolas pesquisadas. De fato, esperávamos encontrar Conselhos Escolares mais fortalecidos e um discurso um pouco diferente do que trazemos para este texto.

CONCLUSÃO

Poderia ser novidade as falas trazidas anteriormente, mas não é! Elas são recorrentes e mostram uma Gestão Democrática ainda por existir em seu sentido literal da palavra. O fato do que não sei e preciso saber, nos mostra um país que ainda engatinha democraticamente, mesmo após trinta anos da Constituição Federal de 1988. A cultura da não participação, do não envolvimento é uma realidade nos próprios Conselhos Escolares, gerando o não saber de questões que diz respeito ao bem comum e que abre caminhos para o famoso "jeitinho brasileiro", em exemplo, pessoas que só entram no Conselho Escolar para "ajudar" o gestor e apenas constar o nome e assinar, sem ao menos ter lido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em 09 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

SANTOS.P.S.M.B.**Campo do poder, refração política e legislação educacional: notas para uma discussão da Gestão Democrática no Brasil.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 9, p. 969-984, 2015.

SANTOS.P.S.M.B.**Sobre o Conceito de Refração Política: mais uma chave dos segredos das Ciências Humanas.** Revista Espaço Acadêmico, v. 12, n. 137, 2012.

- LXVII -

O "PACTO PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ" NO ENSINO MÉDIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ NO PARÁ

Drielly Karina Cardoso da Costa (UFPA)
E-mail: driellykarina@yahoo.com.br

Assistimos, atualmente, com o novo presidente eleito Jair Bolsonaro e em sua Proposta de Plano de Governo (2018) "O Caminho da prosperidade" que o Estado brasileiro "nunca adotou em sua História Republicana os princípios liberais" e afirma ainda que "graças ao liberalismo bilhões de pessoas estão sendo salvas da miséria em todo o mundo" e que "gera crescimento, emprego e oportunidades".

Entretanto, a lógica liberal, para Santos (2018), engendra-se na perspectiva econômica, política e social e responsabiliza os indivíduos por sua situação de despreparo e desqualificação para as demandas do mercado, afirmando que, depende unicamente do indivíduo sua qualificação e sucesso.

Tal lógica subsidia ainda mais o discurso oficial dos governos federal, estadual e municipal que afirmam ser a iniciativa privada portadora de melhores condições e propostas para contribuir para a melhoria das condições da educação escolar pública, justificando que é detentora de melhor desempenho, eficiência e estratégias para o enfrentamento das condições precárias em que a educação do Estado se encontra. De acordo com Santos (2018, p. 16) "Criaram-se diferentes formas de entregar à empresa privada a função social do Estado, com o advento de organizações "públicas" específicas para administrar a área social [...]" onde as parcerias público-privadas ganham cada vez mais espaço na gestão das políticas públicas, em destaque as educacionais.

Segundo Shiroma (2014, p. 26), "A governança corporativa foi tomada como exemplo de gestão bem sucedida a ser aprendido pelo setor público." Em meio ao cenário desanimador da educação no País, tais discursos mostram-se consistentes, concisos e convincentes para a melhoria da educação escolar. Desta maneira, o Estado estabelece

parcerias com a iniciativa privada, que se apresenta como a salvadora da educação, intervindo na gestão dos sistemas de educação. Shiroma acresce

> O Estado não deixou de ser responsável por oferecer serviços públicos à população, mas se alterou a concretização dessa responsabilidade. A tensão entre equidade e eficiência balizou a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar uma **"nova gestão pública"** caracterizada pelo incremento das **parcerias público-privado** (2014, p. 23, grifo nosso e do autor)

As parcerias público-privadas são contratos administrativos de concessão que foram regulamentadas pela Lei nº 11.079/04. Conforme o trecho a seguir:

> Art. 1º Esta lei institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
> Parágrafo único. Esta lei se aplicaaos órgãos da Administração Pública direta, aos fundos especiais, ás autarquias, as fundações públicas, às empresas públicas, às sociedades de economia mista e às demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

É nesta conjuntura que trazemos o **"Pacto pela Educação do Pará",** que em visita ao site oficial, é apresentado pelo governo do Estado como "um esforço liderado pelo Governo do Estado e conta com a integração de diferentes setores e níveis de governo, da comunidade escolar, da sociedade civil organizada, da iniciativa privada e de organismos internacionais" e tem como objetivos "promover a melhoria da qualidade da educação no Pará e, assim, tornar o Estado uma referência nacional na transformação da qualidade do ensino público." (http://pactopelaeducacao.pa.gov.br)

O Programa propõe sete desafios a serem alcançados, a fim de chegar a sua principal meta com a elaboração de um "Plano Estratégico, construído de forma participativa, e que define uma meta - aumentar em 30% o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de todos os níveis: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, num período de 5 anos (até 2017)".

São Miguel do Guamá**,** município no Nordeste do Pará distante 144 km da capital, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentou no último Censo 51.567 de habitantes, ocupando a 36º posição no total de 144 municípios do Estado, possui Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,591. Ainda

segundo dados do IBGE, o município possuía em 2016 apenas 9,3 % de seus habitantes ocupados em atividades econômicas em relação ao restante dos habitantes, ocupando desta maneira a posição 128 de 144 comparado aos demais municípios do Estado, com salário médio mensal de 1,5 salários mínimos. Outro dado que nos alerta é que quase metade das residências (47,2%) possui rendimento de até meio salário mínimo por pessoa.

De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encontramos 18 escolas da rede pública, sendo 10 localizadas na área urbana e 8 em área rural, ou seja, apenas **1** escola de Ensino Médio que está fixada na zona urbana. A **E.E.E.M Miguel de Bulhões** teve em 2017 o total de **1.536** matrículas e 36 docentes distribuídos por 42 turmas em 3 turnos de funcionamento.Vejamos o IDEB dos últimos anos:

Tabela 1 – IDEB Ensino Médio – Rede Pública Estadual

IDEB- ENSINO MÉDIO				
	PARÁ	BELÉM	SÃO MIGUEL DO GUAMÁ	E.E.E.M. FREI MIGUEL BULHOES
2005	2.6	-	-	-
2007	2.3	-	-	-
2009	3.0	-	-	-
2011	2.8	-	-	-
2013	2.7	-	-	-
2015	3.0	-	-	-
2017	2.8	2.8	2.7	2.8

Fonte: IDEB/Inep. Elaborado pela autora.

São Miguel do Guamá em 2017 apresentou no ensino médio IDEB de 2.8 igualando-se à média do estado, que ficou abaixo da meta projetada de 4.0. Percebemos, deste modo, que o estado não apresentou crescimento de 30%, conforme o previsto pelo "Pacto", na realidade houve uma redução do IDEB no estado neste período.

Segundo o Guia de Contribuição do Setor Privado para o Pacto pela Educação do Pará o Estado tem aproximadamente 75% da população entre 15 e 17 anos na escola, somente 39,9% cursam o Ensino Médio. Em São Miguel, este quantitativo mostra-se ainda pior. Conforme os dados apresentados na imagem a seguir

Gráfico 01

Fora da escola em São Miguel do Guamá (PA): 1.400

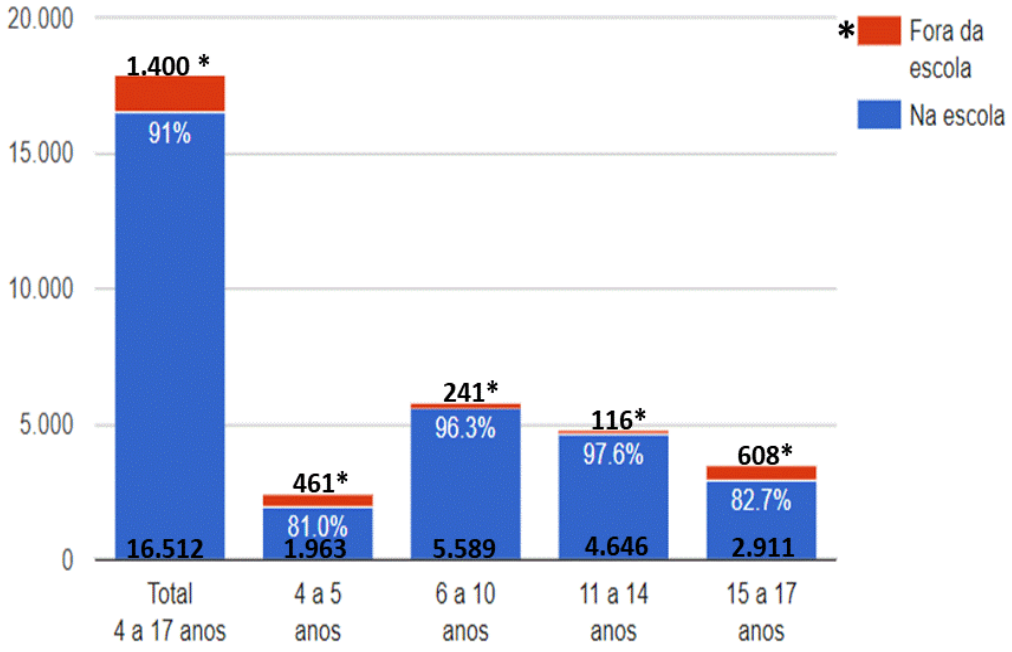


Gráfico 1: Dados por idade. Disponível em: http://www.foradaescolanaopode.org.br

Inferimos com o gráfico mostrado que o percentual de 39,9% referente aos alunos de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Pará diminui para 35,5% em São Miguel do Guamá, pois com 1.536 matrículas na única escola de Ensino Médio do município, com total de 2.911 alunos matriculados, nos releva um novo quantitativo de 1.375 (47,2%) que apresentam distorção idade-série e 608 (17,3%) evadidos.

De acordo com Santos (2018) os novos modelos de gestão podem até articular-se com a melhoria de alguns indicadores educacionais o que não assegura a melhoria real na qualidade da educação, defendida aqui como a autonomia e intelectualização necessárias ao enfrentamento das desigualdades sociais, tornando cidadãos livres e independentes para pensar e intervir politicamente, em busca do bem estar social e de melhorias concretas nas condições de vida da população.

Entendemos, portanto, que as parcerias público-privadas firmadas no "Pacto pela Educação do Pará" não foram suficientes para a melhoria no quadro da educação de São Miguel do Guamá, conforme o governo estadual preconizava. Para Mesquita (2018) o discurso de a iniciativa privada ser a panacéia dos problemas na educação nada mais é que

"uma arquitetura de governança global". A autora ainda nos acrescenta que "[...] as iniciativas de pactuações são estratégias de ação do capitalismo e sua agenda neoliberal, na intenção real de privatizar tudo quanto pode ser privatizado, e a educação escolar é a fatia do momento que o mercado deseja devorar" (p. 90). Desta maneira, o "Pacto" apresentou-se ao longo de nossa pesquisa como importante ferramenta para reformular a função social do Estado mostrando-se um mediador na relação entre o público e o privado, que retira a responsabilidade do Estado transferindo-a para as organizações sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 11.079/04, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público/privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 31 dez. 2004.

MESQUITA, N. M. da C. **A implantação do projeto de aceleração da aprendizagem "Mundiar" como componente do "Pacto pela Educação do Pará**" (Dissertação). Belém: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPA, 2018.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Contribuição do Setor Privado no Pacto pela Educação.** Belém, [s.d].

SANTOS, T. F. A. M. dos. **Diálogos sobre a Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2018.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-line**. Vol.4, nº 11, p. 21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 01 fev. 2019.

SITES VISITADOS

<http://www.tse.jus.br/arquivos/jair-bolsonaro-proposta-de-governo
Acesso: 11/01/2018>

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-miguel-do-guama/panorama>
Acesso: 21/01/2019

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/15095916>
Acesso: 11/12/2018>

- LXVIII -

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DAS CAPITAIS BRASILEIRAS: A META 19 E SUAS CONTRADIÇÕES

Edson Ferreira Alves
Seduc/Goiás
edson.belos@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva analisar como se deu, em forma e conteúdo, a replicação da Meta 19 – gestão democrática do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) nos Planos Municipais de Educação (PMEs) das 26 capitais dos estados brasileiros. Por meio de pesquisa documental, identificou-se e analisou-se consonâncias e divergências entre o PNE e os PMEs quanto à referida Meta. Para tanto, utilizou-se as seguintes categorias temáticas (CT): CT 1 – Reproduz o texto do PNE 2014-2024: mérito, desempenho e consulta; CT 2 – Amplia o texto do PNE 2014-2024, no sentido da meritocracia; CT 3 - Amplia o texto do PNE 2014-2024, no sentido da democracia participativa e exclui o teor meritocrático; CT 4 – Cria nova meta excluindo a consulta pública; e, CT 5 – Assume explicitamente a eleição para diretor, mas vincula esta a princípios meritocráticos.

DESENVOLVIMENTO

O PNE 2014-2024 avança em relação ao plano anterior, ao definir, no bojo das 20 metas, uma específica para a gestão democrática, a Meta 19. Esta, porém, é emblemática no sentido das contradições presentes no Plano. Ela coloca como desafio para os gestores dos sistemas de ensino a tarefa de consorciar em legislação específica dois princípios antagônicos: reforça a tese meritocrática da gestão gerencialista e sugere a consulta pública à comunidade escolar como princípio da gestão democrática. Compete aos sistemas definirem o que entendem por mérito e desempenho e o que vem a ser a consulta pública, que pode não significar o processo de eleição direta. Ou seja, conforme nos aponta Souza (2018), embora

esta Meta dialogue com os princípios dispostos na Constituição/1988 (art. 205, VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (art. 3º, VIII; art. 14), ela se apresenta de forma confusa e com dúbia compreensão, "pois sugere a ideia de que o país tem um prazo de dois anos (findado em junho de 2016) para a efetivação da gestão democrática" (p. 69) e ao mesmo tempo, "indica que compreende a ideia de GD como a definição de critérios que associem mérito e participação na gestão escolar pública" (p. 69).

Ademais, ainda é preciso se ater à ideia de que esta Meta centra a definição de "gestão democrática" no cerne da escola e na escolha da figura do seu gestor, o que para o autor, precisa ser analisado com cautela, uma vez que somente a escolha do gestor escolar de forma democrática não é suficiente para a o cumprimento desse princípio constitucional.

Ao atrelar a função de diretor escolar aos princípios meritocráticos, a Meta 19 traz implicações significativas para a atuação desse sujeito, principalmente no que se refere à política de responsabilização individual pelos rumos que toma a escola e seu consequente desempenho nas avaliações em larga escala. Destarte, falar em mérito e desempenho individuais teria mais sentido se houvesse primeiramente a responsabilização do Estado com a oferta de uma educação pública como direito materializado com qualidade socialmente referenciada.

A partir do enquadramento das metas dos PMEs que versam sobre a gestão democrática nas categorias temáticas, é perceptível uma forte tendência de reprodução do texto do PNE 2014-2024 nos PMEs das capitais brasileiras, sendo que 30,8% dos municípios-campo literalmente copiaram o texto nacional. Mas é importante notar algumas "autonomias" das capitais ao retirar ou incluir princípios como, por exemplo, 34,6% excluíram a consulta pública à comunidade escolar, o que é um retrocesso no sentido de negar a gestão democrática tanto quanto os 7,7% que ampliaram o teor meritocrático da Meta. Por outro lado, em 23,1% dos Planos Municipais houve a negação do princípio meritocrático, excluindo mérito e desempenho da redação da Meta equivalente.

Nessa classificação temática, alguns casos podem ser destacados. Por exemplo, no caso das capitais que utilizaram da elaboração dos seus PMEs para ampliação do teor meritocrático (CT 2) Fortaleza (2015) prevê o "fortalecimento" dos critérios de mérito e desempenho, o que pode indicar uma opção por tais critérios em detrimento de vieses democráticos. No PME de Rio Branco (2015), há a especificação do entendimento vinculando a gestão democrática ao "alcance de metas de aprendizagem", ou seja, uma indução para que as possíveis notas em índices, como o Ideb, se tornem as balizares para a nomeação de gestores. Tais casos acentuam as contradições expressas na Meta 19 do PNE

2014-2024, provocando ainda mais um distanciamento das proposições emanadas nas Conferências de Educação.

Em contraposição, há os casos de PMEs em que é feita a ampliação do caráter democrático e a exclusão do teor meritocrático - CT 3. Os casos de Curitiba (2015) e Vitória (2015) são emblemáticos: estes municípios excluíram na redação da Meta os "critérios técnicos de mérito e desempenho" e, em seu lugar, especificaram a eleição direta para diretor como um dos condicionantes para a efetivação da gestão democrática, com o foco na participação da comunidade escolar. Propuseram ampliar, dessa forma, a democratização da gestão da escola pública.

Nos casos que se enquadraram na CT 4, municípios excluíram a consulta pública, encontram-se São Paulo (2016) e Boa Vista (2015). São casos importantes quando se tensiona a democratização da escola para além da forma de provimento da função de diretor, todavia, tomando por referência os pressupostos adotados nesta análise, a eleição é um dos pilares necessários para a efetivação desse processo.

Na CT 5, estão os casos que assumem explicitamente a eleição de diretor, situação que o PNE não contempla, mas a vincula ao teor meritocrático, ou seja, reforçando as contradições entre a gestão meritocrática e a gestão democrática. O caso de Palmas (2016) é um exemplo dessa interpretação da Meta 19, ao prever a eleição na rede municipal, mas subjugá-la aos critérios de mérito e desempenho para sua realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito de muitas capitais copiarem a Meta 19 do PNE 2014-2024, outras optaram, no gozo de sua autonomia, em dar nova redação à Meta, mas em sentidos nem sempre combinados: ora aprofundando os princípios gerencialistas/meritocráticos, ora negando-os e ampliando os preceitos democratizantes, afirmando, por exemplo, a eleição de diretores pela comunidade como um princípio da gestão democrática, que deve ser normatizada pelos sistemas de ensino.

Essa tarefa se impõe aos entes subnacionais a fim de garantir a gestão democrática como uma das condicionantes para a construção de uma educação socialmente referenciada. Além da análise da Meta 19 em si, é preciso analisar como as estratégias correlatas contemplam a gestão democrática, pois nelas estão, em tese, os contornos das autonomias dos entes subnacionais na construção dos seus planos de educação. De um modo geral, é

preciso ressaltar o mérito dessa Meta, ao permitir a retirada da indicação política/técnica como meio de provimento do gestor escolar (SOUZA, 2018).

No contexto atual, defender a gestão democrática é papel essencial para garantir a autonomia e qualidade da escola pública, configurando como movimento de superação das contradições e limites dos planos de educação e sua consequente materialização.

REFERÊNCIAS

BOA VISTA. **Lei nº 1.666, de 29 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 – 2025 e dá outras providências. Boa Vista, RR: Prefeitura Municipal, 2015.

CURITIBA. Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba. **Diário Oficial Eletrônico**, Curitiba, PR, ano IV, n. 115, p. 13-66, 24 jun. 2015.

FORTALEZA. Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, [...]. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, CE, ano LXI, n. 15.549, p. 1-48, 24 jun. 2015.

PALMAS. Lei nº 2.238, de 19 de janeiro de 2016. Institui o Plano Municipal de Educação de Palmas e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Palmas, TO, ano VII, n. 1.424, p. 1-13, 19 jan. 2016.

RIO BRANCO. **Lei nº 2.116 de 29 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 - 2025 e dá outras providências. Rio Branco, AC: Prefeitura Municipal, 2015.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, ano 60, n. 174, p. 2-4, 18 set. 2015.

SOUZA, Â. R. de. Gestão democrática. *In:* OLIVEIRA, J. F. de; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (Orgs.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação:** PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 2018.

VITÓRIA. **Lei nº 8.829, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Vitória – PMEV. Vitória, ES: Prefeitura Municipal, 2015.

- LXIX –

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA-ES E AS RELAÇÕES COM O SETOR PRIVADO

Eduardo Augusto Moscon Oliveira/UFES
eduardo.moscon@ufes.br

Deborah Gomes Moura/UFES
deborahgmourag@gmail.com

Juliana da Vitória Reblin/ UFES
julianareblin@hotmail.com

Denise Pinheiro Quadros/UFES
pinheiroquadros@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo – Lagebes/CE/UFES tem por objetivo central mapear, refletir e analisar a interferência do setor privado na gestão da educação pública na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) no Espírito Santo (ES).

Tendo como início o ano de 2017, foi utilizado levantamento documental, bibliográfico e entrevistas com gestores das redes municipais, assessores e conselheiros municipais de educação.

A RESPONSABILIDADE DO PODER PÚBLICO COM A EDUCAÇÃO

O artigo 3º da LDB, inciso V, afirma que a educação escolar acontecerá pela coexistência de instituições públicas e privadas (BRASIL, 1996). O artigo 19, incisos I e II da LDB 9394/96, aponta que as instituições de ensino públicas, são as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, é possível inferir que o Poder Público, tem por obrigação, gerar e criar as escolas públicas; anexar ao seu patrimônio instituições antes mantidas por outros órgãos; financiar e administrar com recursos públicos, tomando por base, relações democráticas de gestão, uma vez que a Constituição Federal (CF) no artigo 206, inciso VI, afirma que o ensino público será ministrado com base nos princípios da gestão democrática (BRASIL, 1988). Porém, a educação pública, em especial a partir da reforma educacional dos anos 1990, tem ampliado o espaço de ingerências do setor privado.

Adrião e Peroni (2009) sinalizam que o papel do Estado para com as políticas sociais tem sido alterado, a responsabilidade pela execução das políticas sociais vem sendo repassado para o mercado. Indagamos, a respeito de como essa transferência tem ocorrido na RMGV.

Para tanto, pesquisamos a RMGV, sendo esta composta pelos seguintes municípios: Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica, Viana, Guarapari e Fundão. Destacamos nesse trabalho, dois tipos de arranjos com o setor privado: i) que se relacionam diretamente com a gestão pedagógica da escola (formação, assessoria pedagógica, livros didáticos ou apostilas e programas educacionais); ii) atividades terceirizadas de merenda, vigilância/portaria, limpeza e outras.

Atualmente, na educação pública da RMGV, serviços como limpeza, merenda, vigilância/portaria são 100% terceirizados.

Guarapari/ES realiza formações em parceria com a Fundação Telefônica Vivo e com a empresa Rodosol. Há também empresas privadas que fornecem gratuitamente material de formação, ficando a secretaria de educação, responsável por desenvolver o conteúdo junto ao magistério. Em relação ao material didático, o município fez adesão aos seguintes programas: Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) e Programa Escola do Adolescente (PEA). O PEA é um programa do Ministério da Educação em parceria com diversos institutos e fundações, que oferece formação e apoio técnico a gestores e professores (UNDIME, 2019). O PAES é a versão capixaba do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) do Ceará.

A Serra/ES possui uma parceria com a empresa Arcelor Mittal, que oferece formação para o magistério e também aderiu ao PAES para apoio pedagógico. Para tanto, professores e assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação da Serra passaram por uma formação com as diretoras da Fundação SM e da Associação Cidade Escola Aprendiz (PMS, 2019). A Fundação SM afirma que trabalha para fortalecer a educação pública, de forma colaborativa com os governos municipais, estaduais e federal, organismos internacionais, organizações da sociedade civil, institutos e fundações (SM, 2019). A Cidade Escola Aprendiz

é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público que supostamente, contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades. (CEA, 2019).

Fundão apresenta uma relação com o Instituto Votorantim, este realiza formações destinadas aos gestores. A Empresa Vale também está presente por meio da formação de profissionais que atuam na Educação Infantil. Nesse ano, haverá a implementação de um material didático, com o objetivo de preparar os estudantes para a Prova Brasil.

O município de Cariacica adotou dois programas educacionais recentemente: "Escola + Cariacica" e o Programa "Ensina Brasil", focados no aumento do 'desmpenho' desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. A diferença é que o "Escola + Cariacica" tem relação direta com a empresa Wilivro, que se estrutura a partir de um conjunto de recursos pedagógicos e técnicos (WILIVRO, 2019). Já o "Ensina Brasil", ocorre pela inserção de profissionais (formados em diversas áreas) contratados para atuarem nas escolas, arranjo este, realizado por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, o Espírito Santo em Ação e a ONG Ensina Brasil (PMC, 2019).

Por meio do site de Viana, foi possível tomar conhecimento de um contrato firmado, entre a Secretaria de Educação e a Editora Moderna, de compra de material para apoio pedagógico. (PMV, 2019).

Em Vila Velha e Vitória, a partir de 2017 não foram encontradas parcerias para a gestão pedagógica das escolas. Vitória, teve assessoria do ICE na implantação de 3 escolas de Tempo Integral de EF vigente por 5 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a privatização está presente na educação pública da RMGV, por meio das terceirizações, das formações, dos assessoramentos, dos materiais apostilados, dos programas, modelos e padrões da iniciativa privada.

Essa interferência do setor privado na educação pública acarreta sérias consequências, a principal delas é a afronta ao princípio da gestão democrática, já que a lógica empresarial da padronização, da suposta eficiência, da produtividade é impregnada nas escolas que fazem adesão aos materiais, sistemas ou programas. Outra questão é a fragilização da participação do trabalhador terceirizado nas decisões coletivas da escola, visto que seu vínculo não é diretamente com o Poder Público, o que acarreta distanciamento das questões locais.

Reiteramos a responsabilidade do Poder Público com a educação, para tanto é necessário fortalecer a Gestão Democrática nas Unidades de Ensino, consolidando a participação, problematizando juntos aos coletivos os riscos da privatização da educação para a democracia no âmbito escolar e nacional e para a garantia da educação como direito social.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. ; PERONI, Vera . A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Esco**la, v. 3, p. 107-116, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional: Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ (CEA). **APRESENTAÇÃO**. São Paulo, 2019. Disponível: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/apresentacao />. Acesso em: 12 fev. 2019.

FUNDAÇÃO SM (SM). **A fundação SM tem uma história diferente.** São Paulo, 2019**.** Disponível em: http://fundacaosmbrasil.org/fundacao/#quem-somos. Acesso em: 12 fev. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VIANA (PMV). **Portal da Transparência**. Disponível em: <https://viana-es.portaltp.com.br/consultas/compras/contratos.aspx>. Acesso em 02 fev. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA (PMS). **Escola de Tempo Integral está entre as novidades da Educação da Serra para 2019**. Serra, 2019. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/site/publicacao/escola-de-tempo-integral-esta-entre-as-novidades-da-educacao-da-serrapara-2019>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA (PMC). **Programa "Ensina Brasil" reforça qualidade da educação em Cariacica.** Cariacica, 2019. Disponível em: <http://www.cariacica.es.gov.br/programa-ensina-brasil-reforca-qualidade-da-educacao-em-cariacica/>. Acesso em 02 fev. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA (PMC). **Educação lança projeto 'Escola + Cariacica'**. Cariacica, 2019. Disponível em: http://www.cariacica.es.gov.br/educacao-lanca-projeto-escola-cariacica/. Acesso em 12 fev. 2019.

UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Escola do Adolescente: adesão ao programa está aberta para Estados e redes escolares.** Brasília, 2018. Disponível: https://undime.org.br/noticia/20-12-2018-11-56-escola-do-

adolescente-adesao-ao-programa-esta-aberta-para-estados-e-redes-escolares. Acesso em 02 fev. 2019.

WILIVRO. **TRANSFORME A EDUCAÇÃO**. Disponível em: <http://wilivro.com.br/>. Acesso em 02 fev. 2019.

- LXX -

MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO MILITAR COMPARTILHADA

Efigênia das Neves Barbosa Rodrigues[39]
Secretaria de Estado da Educação/AP
efigenia_nb@yahoo.com.br

Josiane da Silva Lopes[40]
Faculdade Estácio/FAMAP/Amapá
josiane.alcantara@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação escolar tem sido um campo marcado por intensas disputas e se constitui em um fenômeno social, provocando interesses nos diversos setores da sociedade. A implementação do ensino militar no município de Macapá teve início em 2017, a partir de um projeto apresentado pela Secretaria de Educação ao então comandante geral da Polícia Militar.

Atualmente no Amapá existem três escolas militares de gestão compartilhada: a Escola Estadual Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva, localizada na zona sul de Macapá e administrada pela Polícia Militar; a Escola Estadual Professor Afonso Arinos de Melo, localizada na área portuária do município de Santana e também administrada pela Polícia Militar; e a Escola Estadual Risalva Freitas do Amaral, localizada na zona norte de Macapá e administrada pelo Corpo de Bombeiro Militar. As escolas possuem projetos próprios e têm como objetivo contribuir com o desenvolvimento de um ambiente que cultive a disciplina, o respeito à hierarquia, a meritocracia, a ética, responsabilidades, a promoção de um ambiente organizado e acolhedor, voltado para a melhoria do aprendizado do aluno e para o benefício da comunidade.

---

[39] Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá, professora da Educação Básica pelo Governo do Estado do Amapá.
[40] Graduanda no Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Estácio/FAMAP/AMAPÁ.

As três escolas militarizadas de gestão compartilhada em Macapá e Santana, possuem uma excelente estrutura física, dispõem de recursos financeiros, material didático, pessoal de apoio[41], coordenação pedagógica e quadro de professores pertencente a rede estadual de ensino e outros pertencentes ao quadro militar. Esses últimos recebem uma gratificação no valor de R$ 500,00 pelos serviços prestados, além dos seus salários de militares.

A Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro, define em seu artigo 7º § 1º:

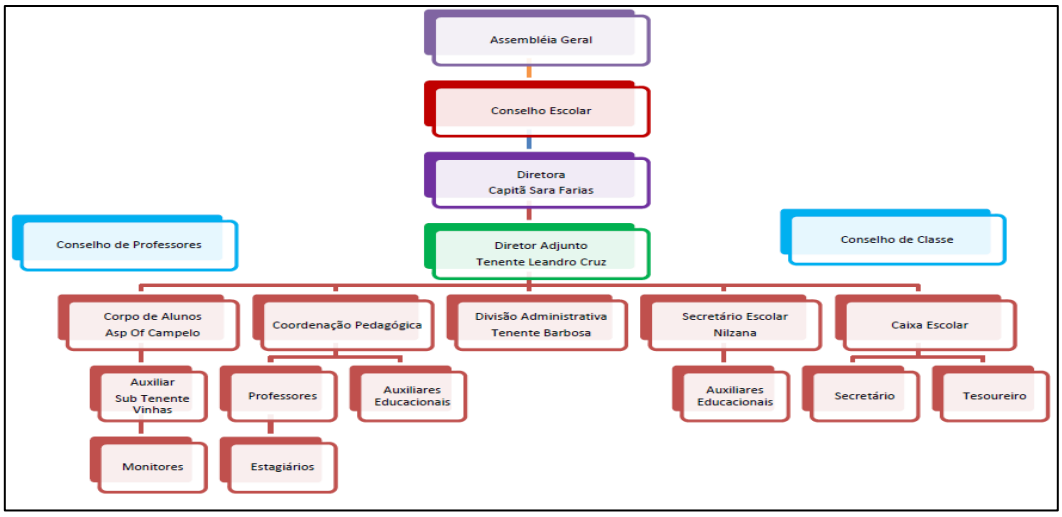
> O ensino preparatório assistencial de nível fundamental e médio a que se refere o caput poderá ser ministrada como a colaboração de outros Ministérios, Governos estaduais e municipais, além de entidades privadas. §2º Os Colégios Militares mantêm regime e disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua a atividade preparatória para a carreira militar.

Em uma análise dos documentos da escola, observou-se que sua filosofia perpassa por uma escola que valorize as experiências dos alunos, que ofereça informações, resgate, produza e/ou reconstrua variedades de conhecimentos e saberes na busca da formação de cidadãos éticos, críticos, criativos, conscientes de sua realidade social e com competências e habilidades que favoreçam seu desenvolvimento integral, tornando-os capazes de interagir e transformar o contexto em que atuem, visando uma sociedade justa e igualitária.

O ensino militar de gestão compartilhada tornou-se muito atrativo para os pais, que, através desse modelo de educação, almejam melhor aprendizado e qualidade no ensino para os seus filhos. Houve resistência no ato da implantação, porém prevaleceu a decisão da Secretaria de Educação, da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros do Amapá.

Os colégios militares possuem em sua equipe funcionários militares, tendo como gestor um Capitão e seus auxiliares Tenentes, cabos e soldados. No quadro de professores, existem soldados que ganham além dos seus salários uma gratificação de R$500,00. De outro lado encontram-se os funcionários civis: professores, coordenação pedagógica, pessoal de apoio, equipe técnica-administrativa, que fazem parte da rede estadual de ensino, mas são gerenciados pelos militares, conforme organograma abaixo:

[41] Auxiliares de disciplina, serventes, merendeiras e psicopedagogo.



Fonte: E. E. Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva, PPP/2017

No município de Macapá esse tipo de gestão compartilhada foi implantado no ano de 2017 em duas escolas situadas em bairros considerados de vulnerabilidade social. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi compreender como ocorre a gestão compartilhada na Escola Estadual Professor Antônio Messias Gonçalves da Silva, a qual está localizada no bairro Zerão.

A gestão democrática é, atualmente, vista como o caminho a seguir pelos gestores/professores para fazer a escola funcionar de forma a atender às expectativas da formação adequada dos alunos-cidadãos.

Infere-se disso que os sujeitos partícipes do dia a dia da escola, principalmente os professores, precisam integrar teoria e prática, utilizando instrumentos didático-pedagógicos e/ou de gestão para estabelecer, efetivamente, a gestão escolar democrática, a qual está garantida pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, o qual caracteriza a gestão da educação brasileira como democrática e participativa. O inciso VI do referido artigo apresenta algumas prerrogativas no que diz respeito à educação:

> **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Deve sempre haver um vínculo entre todos os mecanismos legais institucionais para que haja a democracia na educação, desde a aquisição e uso de recursos e até a aspectos que

se referem a decisões, pois "a gestão democrática assegura o direito de todos à educação, fortalece a escola como instituição plural, sem preconceitos e contribui para a redução das desigualdades sociais, culturais e étnicas" (ADRIÃO, 2007, p. 25).

Deste modo, o estudo buscou compreender as contradições que surgem quando se questiona sobre a prática do ensino militar na gestão democrática e compartilhada na escola, ou seja, saber se há participação da comunidade escolar como um todo (professores, pais, alunos e lideranças do bairro) nas decisões de caráter administrativo-pedagógico, bem como identificar se a escola é administrada legalmente, obedecendo às normativas do Sistema Nacional de Educação, mesmo no ensejo da gestão militar.

METODOLOGIA

Para o estudo dessa temática, a proposta foi investigar qualitativamente como se processa a política de gestão compartilhada na escola militar no Amapá, A pesquisa utilizou-se de dados descritivos. As técnicas utilizadas foram as análises documentais, observações e entrevistas com a finalidade de identificar como ocorre o compartilhamento das ações na gestão militar dentro da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pensar a escola militarizada com gestão compartilhada expressa muitas reflexões e se constitui em desafio, que emerge do contexto político e pedagógico e, portanto, fundamenta a pesquisa que desenvolvemos. O resultado da pesquisa nos mostrou que este modelo de ensino trouxe muitas dúvidas para a comunidade amapaense, a qual a priori viu este modelo como a solução para se obter uma educação de qualidade. Entretanto, outros o viram como um modelo de educação opressora, com excesso de disciplina. Estes entrevistados afirmaram que não houve diálogo com a comunidade escolar no momento da implantação, fato que ocasionou resistência por parte de 50% do quadro docente e coordenação pedagógica da escola, ocasionando na saída desses profissionais para outras escolas da rede estadual de ensino.

Outra questão observada é que a gestão da escola militar é centralizada, pois os militares possuem autonomia para tomar suas decisões sem a interferência da SEED.

A escola militarizada possui uma configuração para atuar tanto no pedagógico quanto disciplinar. Os pais gostam desse modelo de educação e gestão, e hoje a escola possui uma

lista com mais de trezentos alunos na lista de espera. Constatou-se também que os filhos dos militares estudam na escola. Os dados coletados mostraram que o índice de conflitos dentro da escola foi sanado e no entorno da escola a violência diminuiu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre Gestão Compartilhado na escola militar, nos permitiu reflexões quanto as ações realizadas no chão da escola investigada, o olhar que temos em relação a postura dos estudantes da escola Antônio Messias, estes acreditam que a disciplina que escola exige não é negativa, é apenas uma questão de mudança de hábitos e costumes, que a mesma contribui para a formação pessoal e profissional.

A escola teve 22 alunos com pontuações excelentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ingressaram em universidades e faculdades de destaque utilizando esta pontuação. Além disso, a escola tem obtido bom desempenho em outros dispositivos de avaliação, bem como tem contribuído com o desenvolvimento moral e intelectual de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 2. ed. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto. gov.br/ccivil_03/constituição/constituiçao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R.B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. de O.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

- LXXI-

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): DESAFIOS PARA O ALCANCE DAS METAS 1 E 3 NA POLÍTICA DE ATENDIMENTO: O QUE DIZEM ESTUDANTES E PROFESSORES.

Elaine Suane Florêncio dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco – Brasil.
elainesuane@hotmail.com

Danyella Jakelyne Lucas Gomes
Universidade Federal de Pernambuco – Brasil.
danyellagomespe@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no campo das pesquisas sobre Política, Planejamento e Gestão Educacional acerca da temática sobre as políticas públicas para a Educação Básica, no âmbito das etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio, a partir do estudo das metas 1 e 3 do Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024).

A pesquisa delimita-se pelo viés qualitativo na perspectiva adotada por Triviños (2006), considerando que esta não se sustenta apenas na informação estatística, uma vez que ela tem uma objetividade e uma validade conceitual que colaboram para o desenvolvimento do pensar cientificamente. Trata-se de um estudo desenvolvido a partir de dados coletados, por meio de questionário, durante a realização de um minicurso que discutiu a temática da responsabilização e do papel do Estado para a implementação do Plano.

De maneira especial, buscamos identificar concepções dos cursistas acerca do PNE (2014-2024) que se constitui enquanto diretriz que subjaz as ações para implementação e alcance das metas e das estratégias relacionadas à universalização das etapas da Educação Básica após quatro anos de vigência do referido documento.

Os sujeitos da pesquisa foram 14 participantes do minicurso, entre professores da educação básica das redes municipais e estaduais, bem como alunos de graduação e de pós-graduação, e estão identificados como "cursistas", recebendo a codificação que vai de "C1" a "C14".

Para análise dos dados utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo que é caracterizada como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 1977, p. 38). Desse modo, após a aplicação dos questionários, os dados foram categorizados de forma a contribuir com a leitura ao longo da análise. Para tanto, nos limitamos no presente trabalho a análise acerca do conhecimento do PNE e das metas.

Os resultados serão discutidos no tópico seguinte e, por fim, apresentaremos as considerações finais.

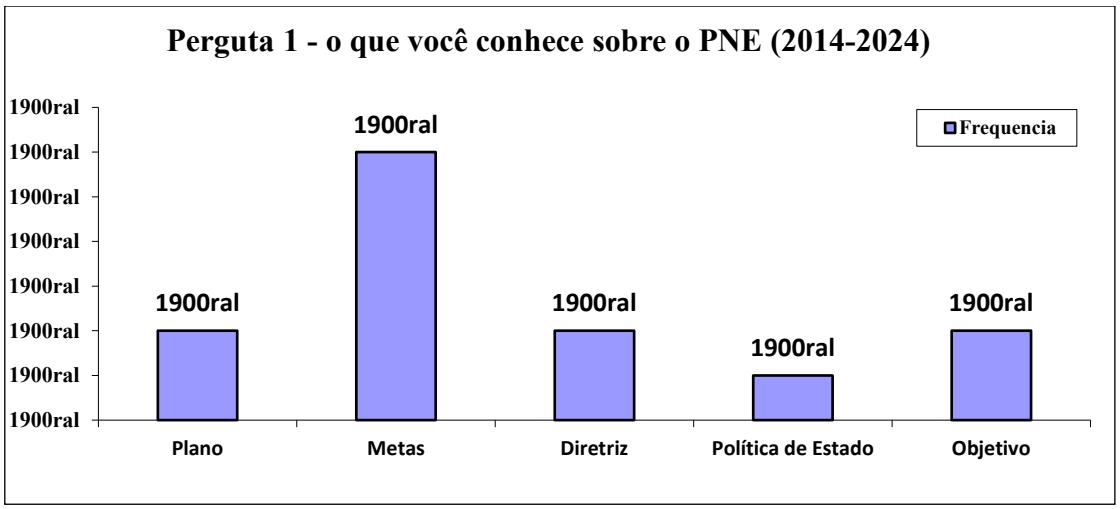
ANALISE/DISCUSSÕES

A discussão em torno da temática do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), vigente por meio da Lei Federal nº 13.005/2014, estabelecido como um conjunto de metas e de estratégias norteadoras das políticas públicas voltadas para a educação no país tem ganhado centralidade nos espaços acadêmicos, sobretudo, após as mudanças ocorridas no cenário político e econômico ocorrido a partir de 2016, no que diz respeito aos desafios que se apresentam para a sua concretização.

Segundo Bauer e Severino (2015), a elaboração do atual plano se organiza a partir dos princípios fundamentais presentes na Constituição Federal de 1988 para a educação no país "(a) a erradicação do analfabetismo; (b) a universalização do atendimento escolar; (c) a melhoria da qualidade do ensino; (d) a formação para o trabalho; e (e) a promoção humana, científica e tecnológica do país" (p. 12). Tais princípios são balizadores das metas e estratégias a serem perseguidas e que compõem o planejamento educacional para essa década, inclusive para os estados e os municípios, uma vez que tais entes tem a obrigatoriedade de elaborarem e implementarem os seus próprios planos.

Nesse sentido, perguntamos aos cursistas o que eles conheciam sobre o Plano Nacional de Educação.

Gráfico 01

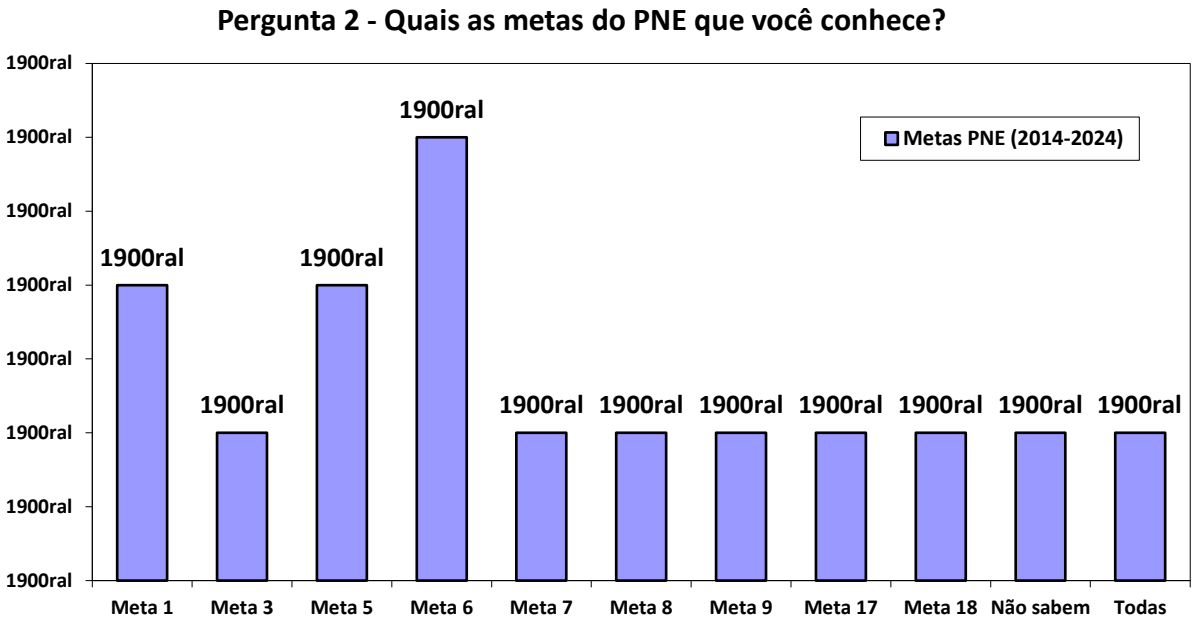


As respostas obtidas indicaram que a maioria conhece o PNE e o associam às metas e estratégia, seguido de plano, diretriz e objetivo. Percebemos que há um reducionismo do plano ao cumprimento de metas estabelecidas em função de prazos. Para outros, em número bem menor, o plano faz parte de um planejamento mais abrangente para toda a educação ao ser considerado como política de Estado. Tal entendimento revela que, embora as discussões estejam presentes nos espaços de formação, o documento não é compreendido como mecanismo de planejamento da política educacional no país.

Vale ressaltar que, conforme Azevedo (2014), o PNE é um instrumento de políticas públicas. Por ser expressão do planejamento, objetiva, também, o alcance de metas estabelecidas, mas, além disso, planejar significa selecionar diretrizes, estratégias, técnicas e modos de agir. Implica também em um processo de reflexão, debates e análise de opções que orientam as decisões a curto, médio e longo prazo, são meios de reagir a condições consideradas insatisfatórias e volta-se para a busca de mudanças na realidade social. Nas palavras da autora, é uma fotografia do momento, mas não pode ser considerado algo estático, mas como instrumento de reconstruções, redirecionamentos.

No desdobramento, buscamos saber qual (is) meta (s) do PNE os cursistas conheciam. As metas mais citadas foram:

Gtáfico 02



Dentre as 20 metas do PNE, 9 foram citadas de forma direta, indicando o número, ou de forma indireta indicando o conteúdo, a etapa a qual se destina ou mesmo características gerais das estratégias. No que se refere ao princípio constitucional da universalização do atendimento escolar, enfoque dado durante o minicurso, destaca se as metas 1 e 3. Em seu bojo, a meta 1 trata da universalização da etapa de Educação Infantil e a oferta de no mínimo 50% de crianças de zero a três anos, prevendo em suas estratégias a necessidade de relações intergovernamentais para sua concretização. Em relação às metas, questionamos: quais os desafios que se apresentam para o alcance das metas?

Foi possível identificar que os cursistas compreendem enquanto desafios o assistencialismo enquanto uma ação desvinculada do educar, que está traz apenas a ideia do cuidado. Entretanto, sabemos que a relação desse cuidado precisa fazer parte do processo educativo das crianças pequenas. O financiamento, a garantia de permanência e aprendizagem, o atendimento e a oferta. Diante de todos esses pontos apresentados o financiamento se sobressai enquanto um recurso mantenedor da qualidade e da ampliação para o alcance de um quantitativo maior de crianças a ser atendida. Para, além disso, um cursista retratou que*: "compreendo os desafios para o cumprimento das metas do PNE estejam atreladas aos contextos sociais, econômicos e políticos que estão inseridos nas escolas municipais" (C14).*

Portanto, na pauta da meta 1, é perceptível que os desafios estão postos distanciando o que se espera da realidade emergente cotidianamente na vida das crianças. Assim Campos

(2013) ao discutir sobre qualidade que as desigualdades de oportunidade, o processo de acesso, de disputas e interesses implicam nesses contextos sociais, culturais e políticos que permeiam a educação infantil.

Em relação a meta 3 – Ensino Médio percebe-se um esforço dos entes federados em garantir a elevação dos índices dessa etapa. Alguns dos desafios foram apontados pelos cursistas, são eles: contexto político e econômico, reforma do Ensino Médio, garantir a permanência, infraestrutura, formação de professores, reformulação do currículo, financiamento, finalidade do ensino médio e evasão.

CONCLUSÃO/RESULTADOS

Percebemos que, embora a maioria dos cursistas demonstre conhecimento acerca de algumas metas, muitos dos relatos se relacionam às características gerais das metas ou às estratégias presentes em alguma das metas. Tal fato indica ainda haver uma confusão em relação à organização do plano, ou seja, não há clareza sobre o que é a meta e o que é estratégia.

Desse modo buscamos analisar o alcance das metas, após 4 anos de vigência, e os desafios apontados pelos cursistas para a sua efetivação. Ficou concluído que diante da conjuntura política e econômica atual, o PNE ainda precisa ser visto como um direcionador da qualidade que se pretende alcançar na educação, estando distante das escolas em nossa realidade local.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública.** São Paulo, Campinas, autores associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Carlos. Severino, Antônio Joaquim. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: compromissos, desafios e perspectivas**. São Paulo; 2015. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71541061001. Acesso em: 12 Mai. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf . Acesso em: 12 Mai. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, nº 148, p. 22- 43, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

- LXII -

GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO EM PORTUGAL E NO BRASIL

Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina – PR
elianecleide@gmail.com

O texto apresenta dados iniciais de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo discutir a gestão da educação no ensino médio expressa nas pesquisas em educação, com especialidade na gestão da educação, realizadas em Portugal e no Brasil a partir de 2009, ano que marca nos dois países a obrigatoriedade da educação para cidadãos com idade entre 04 e 17 anos. Para levantamento dos dados utilizamos análise de conteúdo das pesquisas que, conforme destacaram Torres e Lima (2015), permite identificar tendências dominantes de pesquisas, temas, perspectivas e tendências teóricas.

Pela peculiaridade que o ensino médio assume, tanto na inserção do jovem no mundo do trabalho como na continuidade de estudos com vistas à educação superior, nos dois países, tem se constituído um terreno propício para intensas discussões, o que nos leva a questionar: de que forma esse assunto tem sido encaminhado e como tem sido tratado nas pesquisas desenvolvidas na área da educação nos dois países?

Pesquisar tal assunto é de suma importância pelas realidades distintas no âmbito de Portugal e do Brasil, pelas contribuições à medida que podem ser pensados novos referenciais, novas realidades e possibilidades de desenvolvimento da formação de estudantes. Além disso, a gestão democrática da educação está presente nos sistemas de ensino de ambos os países, contemplando processos de autonomia, eleição, participação em instâncias colegiadas e tomadas de decisão.

DESENVOLVIMENTO:

No âmbito da escola básica, formar para o trabalho ou formar para prosseguir nos estudos na educação superior tem sido uma dúvida recorrente para aqueles que trabalham

nessa etapa educativa e tem levado os elaboradores de políticas, as redes de ensino mantenedoras, os gestores escolares e professores a se depararem com uma série de questões como o melhor currículo para esta etapa, os conteúdos a serem abordados, as formas de avaliação ou, ainda, a garantia de que os estudantes a concluirão com êxito.

Para além dessas questões e, entendendo que a gestão educacional corresponde à organização, encaminhamento e avaliação do sistema de ensino, cumpre-nos destacar as peculiaridades referentes à gestão educacional que têm promovido organizações escolares bastante específicas tanto no Brasil quanto em Portugal. De acordo com Militão (2016, p. 9), a gestão educacional "[...] situa-se na esfera macro e sua razão de ser é a escola e o trabalho que nela se realiza".

No Brasil, percebe-se expressiva atuação de instituições empresariais e organizações sociais no direcionamento da educação brasileira. Na etapa do ensino médio isso não é diferente, posto haver significativa participação de setores não governamentais que atuam no direcionamento do currículo e da gestão escolar. Peroni e Caetano (2015) destacam esta influência, comentando não ser este fato uma abstração. Para estas autoras, trata-se antes de "[...] sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental" (PERONI; CAETANO, 2015, p. 338). É importante destacar, ainda, que a exigência de resultados por força da avaliação em larga escala mostra a perspectiva gerencial da gestão da educação.

A comunidade escolar, aqui entendida como estudantes, famílias, professores e demais membros escolares, passa a encaminhar o trabalho pedagógico mediado por interesses externos, a partir de parcerias desenvolvidas, acordados em nome da melhoria e da eficiência da escola. Tais parcerias permitem verificar o encaminhamento da gestão escolar e sua sintonia com interesses privados, conforme discutiram Peroni e Caetano (2015).

A gestão democrática é um princípio constitucional no Brasil, demarcado desde 1988 na Constituição Brasileira. Fruto de lutas históricas, tem sido também conclamada em prol de objetivos cujo conteúdo democrático tem divergido de concepções que possibilitam de fato o desenvolvimento da autonomia, da participação, em instâncias colegiadas, e da tomada de decisões.

De acordo com Neto e Castro (2011) as alterações desenvolvidas no modelo de gestão seguiram orientações econômicas em curso nas últimas décadas regidas pela busca da eficiência, pelo menor custo na manutenção de instituições e pela ênfase na qualidade dos

serviços. Esta orientação, em nosso entendimento, se relaciona com perspectivas empresariais que buscam a eficiência e a eficácia com menores custos.

É com tal orientação que os resultados escolares, apresentados por scores de avaliações, que representam qualidade na perspectiva gerencial, tornam-se mais importantes que processos de discussão e decisões coletivas desenvolvidas no interior das escolas.

De acordo com Alves (2018), o ensino médio, denominado ensino secundário no sistema de ensino português compreende três anos e é direcionado aos estudantes com idade de 15 a 17 anos. Conforme explicitou Lima (2017), verificamos que em Portugal, as escolas, passaram a ser organizadas em agrupamentos, que alteraram a rede escolar pública, assim como "[...] os modos de organização e gestão dos agrupamentos e das suas respetivas escolas" (LIMA, 2017, p. 5). O agrupamento, pela compreensão que temos das análises de Lima, promove uma reorganização das escolas que passam a depender da sua sede. Entre as consequências apontadas, está a desconsideração das reais necessidades das comunidades escolares assim como de sua efetiva participação nos encaminhamentos de decisões e o desenvolvimento de uma gestão centralizada, com traços gerenciais.

No que diz respeito à gestão da educação, Lima (2018) observa que a gestão democrática é uma categoria e também uma questão complexa e contraditória que envolve a democratização do governo das escolas em processos de eleições, colegialidade e autonomia. Concordamos com Lima que estes três aspectos são centrais no encaminhamento da gestão democrática e que, não sendo observados, podem incidir em uma concepção formalista de gestão, desprovida de essência democrática.

A gestão democrática implementada atualmente em Portugal, segundo o autor, traz traços do novo gerencialismo e da modernização da gestão. São ações que objetivam resultados a partir de um perfil técnico do gestor, aspectos que se sobrepõem à possibilidade de desenvolvimento da gestão democrática. Tais características são bastante visíveis quando olhamos para os agrupamentos escolares mencionados por Lima (2017, 2018).

CONCLUSÕES:

Os dados iniciais desse estudo mostram que tanto no Brasil quanto em Portugal a gestão educacional desenvolvida no ensino médio traz traços gerenciais, se aproxima aos intentos do mercado, e o sentido político da gestão democrática vem sendo descaracterizado. Cumpre aprofundar os estudos para que sejam constatados outros elementos que

contribuam para compreensão da gestão educacional desenvolvida no ensino médio nos dois países.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Matias. Ensino Secundário em Portugal: velhos dilemas e a necessária metamorfose. In: GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar Cesar; COELHO, Silvia Regina Santos (Orgs.). **Ensino Médio: Impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 187-216.

LIMA, Licínio C. **Agrupamento de Escolas: choques de racionalidades e práticas de dominação burocráticas**. Braga, UMinho, 2017, p. 1-17.

_____. Democracia, participação, autonomia: sobre a direção das escolas públicas. **Revista de Administração e Emprego Público**. Lisboa, 2018. p. 31-56.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. Gestão educacional e escolar na contemporaneidade: tecendo algumas considerações. In: MILITÃO, Silvio Cesar Nunes (Org.) **Políticas e Gestão da Educação: proposições, pesquisas e reflexões.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 09-23.

NETO, Antonio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**, 2011, vol.32, n.116, pp.745-770.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. v. 9, n. 17, p. 337-352, jul-dez, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658> Acesso em 18/12/2018.

Torres, Leonor L. & Lima, Licínio C. Research into Educational Management in Portugal: Themes, Focus and Methodologies. **Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)**, 2015, 11, pp. 193-205. Disponível em: <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/863/688> Acesso em: 19/01/2019.

- LXXIII -

O ESTILO DE GESTÃO E SEUS ELEMENTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA.

Eliane da Conceição Matta[42]
Universidade Federal Fluminense - NUGEPPE/UFF – RJ - BRASIL
elianedamatta@gmail.com

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos[43]
Universidade Federal Fluminense - NUGEPPE/UFF – RJ - BRASIL
pablobispo@id.uff.br

O referido trabalho é resultado de uma pesquisa realizada durante o curso de pós-graduação, mestrado em educação, oferecido pela Universidade Federal Fluminense. O objetivo foi analisar a gestão de uma escola pública, elencando os elementos que compõe esse cenário na escola.

A pesquisa se iniciou com uma abordagem sobre o significado de gestão escolar. De acordo com Cury (2002), o termo gestão vem do verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *genere,* e significa executar, exercer, gerar, tratando-se de algo relacionado ao sujeito. Com uma raiz etimológica em *ger* com o significado de fazer brotar, germinar, está intimamente ligado às relações entre os sujeitos, o diálogo. Ainda de acordo com o autor, a gestão é um novo modelo de administrar uma realidade que é em si mesma considerada democrática, pois se relaciona a comunicação, ao diálogo entre um coletivo.

Com o entendimento acima sobre gestão, é preponderante ressaltar que o estudo também trata de como se caracteriza a gestão da escola, compreendendo a existência de elementos democráticos dentro desse contexto a partir da análise empírica. Nesse sentido, a gestão, segundo Libâneo (2004), é um processo intencional sistemático de se chegar a uma

---

[42] Mestranda em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF) e integrante do Núcleo de Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas Educacionais (NUGEPPE). E-mail: elianedamatta@gmail.com.

[43] Professor Adjunto IV da Universidade Federal Fluminense e membro do Conselho Universitário. Ministra aulas na Graduação e na Pós-Graduação, sendo professor do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade. Integrante do Núcleo de Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas Educacionais (NUGEPPE). E-mail: pablobispo@id.uff.br

decisão e de fazê-la funcionar. Pode assumir diferentes sentidos conforme os objetivos pretendidos em relação ao entendimento sobre educação para uma comunidade escolar.

Corroborando com a análise de Libâneo (2004), a gestão visa proporcionar condições necessárias para o bom funcionamento da escola e o envolvimento das pessoas no trabalho escolar por meio da participação. Assim sendo, a compreensão do estilo de gestão presente na escola foi esclarecedora para o entendimento das ações de trabalho e de como a escola se organiza enquanto instituição escolar.

Na gestão da escola, com a análise empírica, foi possível identificar alguns elementos importantes nesse processo. Tais elementos estão intimamente ligados ao processo de revisão do PPP da escola: liderança escolar, gestão democrática, participação e planejamento.

Para isso, torna-se necessário entender o conceito de liderança a fim de contextualizá-lo no espaço escolar. Mas antes, é preciso referendar a função do diretor na escola. Este tem sua ação pautada pela dinâmica de um poder que o institui como o responsável em conduzir a gestão da escola. Nesse sentido, o diretor estabelece estratégias para exercer sua autoridade e gerir a escola que envolve diferentes ações como negociações, diálogos e tomada de decisões. Oliveira (2015) acredita que o nível de participação e a abertura estabelecida nessa relação definirão os diferentes estilos de liderança do diretor na escola.

O diretor escolar na rede pública de ensino, dependendo do ente federativo, pode ser escolhido pela comunidade escolar, através da consulta pública, ou indicado pela Secretaria de Educação para desempenhar a função na escola. Mesmo sendo escolhido pela comunidade escolar, precisa ser nomeado pelo poder local para que possa atuar na escola. Com isso, o diretor exerce uma função pública, estando vinculado à Secretaria de Educação e a comunidade escolar, quando participa da consulta pública ou somente vinculada à Secretaria de Educação quando indicado para desempenhar a função na escola.

No município de São Gonçalo os diretores são indicados pelos vereadores dos bairros. O PME do município, na meta 19 que trata sobre a gestão democrática, não traz a indicação de diretores pelos vereadores locais, mas a consulta pública através da eleição direta como uma forma de efetivação da gestão democrática.

Segundo os autores Caixeiro; Verdasca; Estêvão (2018), o líder da organização, no caso da escola, será o elemento principal criador da cultura e também o que dará os encaminhamentos aos demais atores envolvidos no processo. Sendo assim, os membros da organização estão sempre refletindo sobre os objetivos a serem atingidos com vistas na tomada de decisões junto com o líder, quando considerada uma liderança compartilhada.

Para iniciar a abordagem sobre participação, um elemento importante na gestão democrática, Cury (2002) ressalta que a palavra gestão traz a perspectiva do diálogo como encontro de pessoas e solução de conflitos. Sendo uma realidade democrática, tem como base a comunicação, o envolvimento coletivo, a participação e o diálogo. Sobre isso, o autor indica que: "Logo, a gestão democrática só o é mediante uma prática que articule a participação de todos, o de desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político". (CURY, 2002, p. 171).

A gestão democrática demanda trabalho coletivo, participação, liderança, voltada a um processo de decisão em que a participação se faz necessária. A escola sendo um espaço de construção do conhecimento poderá ser um *lócus* de construção da democracia.

O planejamento propõe organizar os encaminhamentos que serão dados diante de um objetivo a ser alcançado. O planejamento educacional tem um lugar na gestão da escola. Na escola, o planejamento tem a função de organizar os passos que serão dados à função educativa. Com isso, a discussão sobre planejamento é pertinente, pois o projeto político pedagógico pressupõe ser uma ação de um grande planejamento na escola. Sendo assim, o planejamento é um elemento importante a ser analisado, com o objetivo de compreender como ele se constitui no espaço escolar.

Os dados empíricos revelam a íntima relação entre esses elementos na gestão da escola investigada. Refletir sobre gestão escolar implica conhecer de perto esses elementos para analisar o estilo de gestão de uma determinada escola. O estudo revela que o estilo de gestão é o de uma gestão democrática a qual há a valorização da participação da comunidade escolar nos diferentes momentos de planejamento da escola especificamente na revisão do projeto político pedagógico.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Mozanilde Santos Nunes; SOUSA, Mônica Teresa Costa; NASCIMENTO, Alberico Francisco do. Estilos de liderança no contexto da gestão democrática: algumas apreciações. **Signos**, ano 36, n.2, p.139-149, 2015.

CAIXEIRO, Cristina Alpalhão; VERDASCA, José Cortes; ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na (s) cultura (s) organizacional (ais) escolar (es). In: GRAVE, Lidia; BASTOS, Gloria; OLIVEIRA, Isolina. Coord. **Lideranças e Inovação em contextos educativos.** Lisboa: Universidade Aberta, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE** v.18, n.2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras.** v.1, n.1, p. 81-95, Jan/Jun. 2001.

GANDIN, Danilo. Participação, poder e escola democrática. In: VASCONCELLOS, Celso... [et. al.]; FETZNER, Andrea Rosana; MENEZES, Janaina Specht da Silva. **A quem interessa a democratização da escola?** Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais no Rio de Janeiro.** Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PORTARIA SEMED nº 66/2016 – Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo. p. 1-22.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

SÃO GONÇALO. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo. 2015/2024. p. 1-23.

- LXXIV -

AS CONTRADIÇÕES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO – COMPROMISSO DE SÃO PAULO: UMA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO SIMPLES

Eliane da Costa Bruini
Universidade Federal de São Paulo
liabruini@gmail.com

Márcia Aparecida Jacomini
Universidade Federal de São Paulo
jacominimarcia@gmail.com.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O interesse por este estudo surgiu da nossa experiência nas escolas públicas estaduais de São Paulo, nos anos de 2010 a 2015. Nesse período, efetivaram-se as participações de organizações da sociedade civil nas definições de diretrizes e metas para educação pública, ajustadas às demandas do mercado de trabalho.

Na esteira da mercantilização da educação, observa-se crescente atuação da parceria público-privada em São Paulo na implementação de tecnologias de controle no âmbito educacional. Com efeito, as práticas nas escolas públicas estaduais têm sido direcionadas para a competição e a produtividade.

É nesse contexto que situamos o nosso objeto de estudo, o *Programa Educação – Compromisso de São Paulo*. Instituído em 15 de outubro de 2011, por meio do Decreto nº 57.571 (SÃO PAULO, 2011), e sob a influência direta de organizações da sociedade civil, o conjunto de políticas educacionais do referido programa objetiva reorganizar o ensino público estadual e destacá-lo mundialmente. Dessas ambições, a competição e a eficiência dos processos gerenciais tornam-se os principais meios para o alcance dos resultados.

Dessas investidas, emergem as contradições e os limites dos processos que se mostram incapazes de atender democraticamente o direito elementar à educação e contribuir com a diversidade cultural presente nas escolas públicas estaduais. Consequentemente, as inquietações a respeito dos processos implementados pela parceria público-privada

desdobraram-se em duas importantes questões no campo das pesquisas em políticas educacionais: quais são os interesses das organizações da sociedade civil na elaboração de políticas educacionais e quais são os objetivos da aplicação de tecnologias utilizadas na lógica de funcionamento do mercado às formas de gestão educacional do ensino público.

Adotamos como referencial teórico para analisar a participação de setores da sociedade civil, nomeadamente aqueles vinculados ao capital, na elaboração e implantação do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, uma compreensão marxiana do funcionamento da sociedade capitalista (MARX, 2011), além do conceito de Estado Integral de Gramsci (2011), tendo em vista compreender como instituições da sociedade civil, no sentido gramsciano, atuam na definição das políticas públicas.

A pesquisa, de caráter qualitativo, adota os estudos documental e bibliográfico como metodologia, tendo em vista o propósito de analisar os interesses das organizações da sociedade civil na elaboração de políticas educacionais e na implementação de tecnologias utilizadas na lógica de funcionamento do mercado às formas de gestão educacional do ensino público.

DESENVOLVIMENTO

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) integra um conjunto de políticas educacionais que objetiva posicionar a rede estadual de ensino entre as mais avançadas do mundo até 2030 e tornar a carreira do magistério uma das mais desejadas. Com o slogan "Gestão de Resultado com Foco no Desempenho do Aluno", o programa é alicerçado por cinco pilares: 1. *Gestão de pessoas;* 2. *Gestão pedagógica com foco no aluno;* 3. *Educação integral;* 4. *Gestão organizacional e financeira;* 5. *Mobilização e engajamento da rede e da sociedade em torno do processo de ensino e aprendizagem* (SÃO PAULO, 2011).

Nessa perspectiva, a *Gestão organizacional e financeira*, viabilizada pela reestruturação da Secretaria Estadual de Educação (SEESP) e a criação do Comitê de Políticas Educacionais (CPE), celebra a participação de organizações da sociedade civil vinculadas ao capital na definição de políticas e metas educacionais para a rede estadual paulista (SÃO PAULO, 2011).

Das novas práticas administrativas, a implementação do Programa Ensino Integral (PEI) (SÃO PAULO, 2012) operacionaliza as propostas de gestão e foco no desempenho do aluno do Programa Educação – Compromisso de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), que se desdobra em três esferas:

1. *Gestão Escolar:* apoia-se na elaboração de instrumentais (*Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagem, Agendas Bimestrais)* e no cumprimento de prioridades, metas, indicadores, prazos, estratégias e responsabilidades para o alcance de resultados;

2. *Gestão de Pessoas*: modifica a jornada do quadro do magistério e cria novas funções/ atribuições aos cargos, sob o risco de cessar a participação no programa caso não sejam atingidas as metas pré-estabelecidas no sistema denominado *Gestão de Desempenho*;

3. *Gestão Pedagógica*: funda dois conceitos centrados no processo de formação de estudantes que estruturam as práticas escolares. São eles: *Projeto de Vida* (plano de futuro acadêmico e profissional para estudantes) e *Protagonismo Juvenil* (estímulo à autogestão do aprendizado). Ambos calçados por metodologias de apoio criadas pelo programa para o alcance de resultados nas avaliações externas e colocação do jovem no mercado de trabalho.

A engrenagem do PEI, implementada em 2012 com adesão de 16 escolas, alcançou 537 escolas no ano de 2018. Nessa expansão, o modelo gerou o programa *Gestão em Foco,* com destaque ao *Método de Melhoria de Resultados (MMR)*, iniciado em 77 escolas no ano de 2016 e expandido para 2229 escolas no ano de 2018, com objetivo de melhorar a aprendizagem de 1 milhão de estudantes do Ensino Fundamental e Médio (SÃO PAULO, 2018).

O *Método de Melhoria de Resultados (MMR)* reflete as bases da corresponsabilidade e da replicabilidade experimentadas no *PEI* para o alcance de resultados. A sistematização de oito etapas consiste, basicamente, em estratégias de correção de fluxo ou eliminação de problemas que impedem que determinada escola alcance a meta desejada no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP.

CONCLUSÕES

Considerando o que foi estudado até o momento, o mapeamento e a análise dos documentos sobre o *Programa Educação – Compromisso São Paulo* permitem compreendê-lo como uma proposta que visa implementar na escola pública uma concepção de gestão importada do setor privado, isso fica mais evidente com a metodologia e a tecnologia que sustentam o MMR.

Na sequência da pesquisa aprofundaremos o estudo sobre a participação de setores da sociedade civil na elaboração e implementação do Programa, assim como a análise sobre as mudanças que o *Programa Educação – Compromisso de São Paulo* tem trazido para o entendimento da escola pública estadual.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. 3 v. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K. *O Capital (livro I): crítica da economia política. O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). *Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011*. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, São Paulo, Seção 1, p. 1, 19 jul 2011.

_____. *Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011*. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, São Paulo, Seção 1, p. 14, 3 dez 2011.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. São Paulo, 2013.

_____. *Programa gestão em foco é expandido para 2.299 escolas da rede*. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/programa-gestao-em-foco-e-expandido-para-2-299-escolas-da-rede/>. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. *Governador anuncia programa de ações e convida a sociedade para compromisso pela educação*. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governador-anuncia-programa-de-acoes-e-convida-a-sociedade-para-compromisso-pela-educacao/>. Acesso em: 30 ago. 2018.

- LXXV -

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ

Eliane Maria de Almeida
Universidade Estadual de Maringá
elianemarialmeida@hotmail.com

Telma Adriana Pacifico Martineli
Universidade Estadual de Maringá
telmamartineli@hotmail.com

Carolina de Moura Vasconcelos
Universidade Estadual de Maringá
carolvasconcelos.uem@gmail.com

INTRODUÇÃO

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e no Plano Nacional de educação (2014). Apesar dessa previsão tal documento foi finalizado apenas no final do ano de 2017 e segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2017, os ajustes necessários das instituições e redes de ensino dos Estados e municípios à BNCC devem ser realizados no máximo no início do ano de 2020.

Desse modo, em fevereiro de 2018, o Estado do Paraná iniciou a construção do seu Referencial Curricular, a partir da constituição do Comitê Executivo Estadual e Assessoria Técnica e Núcleos Regionais de Educação da Rede Estadual de Ensino, que elaboraram a versão preliminar do documento referencial. Após isso o documento foi disponibilizado para consulta pública em meados do ano corrente e as contribuições recebidas foram sistematizadas e integradas à versão final do documento que foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação para normatização.

De acordo com a BNCC (2018), a disciplina de educação física tematiza as práticas corporais e visa que o aluno amplie sua consciência a respeito do movimento humano e

desenvolva autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento. Esta associa-se a concepção pedagógica crítico-emancipatória e parece ser a perspectiva que subsidia o documento nacional.

A BNCC foi alvo de diversas críticas quanto a sua elaboração e a sua perspectiva teórico-metodológica (MARTINELI *et al.* 2016; MOREIRA *et al.*, 2016; RODRIGUES, 2016). Assim o objetivo desse estudo é investigar a concepção pedagógica que subsidia o Referencial Curricular do Paraná para área da educação física, uma vez que a política curricular do Estado tem se fundamentado em perspectivas pedagógicas críticas.

REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES – EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com o Referencial Curricular do Paraná (2018) a educação física é uma disciplina que contribui para o debate sobre a função social que a escola tem assumido ao longo dos anos e sua responsabilidade na formação integral dos educandos. Assim, entende-se que a função social da educação física é "[...] contribuir significativamente no processo de formação humana integral dos sujeitos construtores da sua própria história e da cultura, críticos e criativos, capazes de identificar e reconhecer seu próprio corpo e os dos demais, seus limites e possibilidades" (PARANÁ, 2018, p. 339).

Desse modo, o ensino da educação física escolar pauta-se, nesse documento, na concepção pedagógica denominada Cultura Corporal, a qual trata-se de

> [...] um projeto educativo significativo, visando a garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e culturalmente desenvolvidos pelos diversos povos, assim como o acesso à reflexão crítica a respeito das inúmeras manifestações ou práticas corporais que podem e devem ser desenvolvidas no ambiente escolar (PARANÁ, 2018, p. 338).

Vale ressaltar que o conceito de Cultura Corporal foi idealizado e construído por um grupo de pesquisadores da educação física, popularmente conhecido na área como Coletivo de Autores, o qual buscou organizar e sistematizar o conhecimento historicamente elaborado a cerca do movimento humano para a educação escolar de forma espiralada. Assim, a educação física precisa ser entendida em sua totalidade e promover a reflexão e estabelecer relações dialéticas com as suas formas de representação no contexto histórico e social, quais sejam: Jogos, Brincadeiras, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes, Práticas corporais de aventura, dentre outras (SOARES, *et al*, 1992).

Desse modo, cabe aos professores dessa área ensinar a diversidade de manifestações da cultura corporal de modo que os alunos compreendam os sentidos e significados dessas práticas ao longo da história da humanidade, bem como as analisem de forma crítica e responsável. Para tanto, o documento visa, por meio da sistematização e ensino de seus objetos de conhecimento (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura), o fim da fragmentação do conhecimento, bem como a democratização do acesso as diversas manifestações da cultura corporal e a apreensão seus sentidos e significados de forma crítica e reflexiva com vistas à superação das contradições sociais existentes, os quais muitas vezes são negados aos alunos.

Assim, como a própria BNCC, o referencial apresenta os direitos de aprendizagem dos educandos, quais sejam: Compreender as origens das manifestações da Cultura Corporal, levando em consideração as constantes transformações sociais; Aumentar as possibilidades de aprendizagem das manifestações da cultural corporal, ampliando o acervo de forma crítica; Vivência das manifestações da Cultura Corporal; Identificar as formas de preconceitos envolvidas come esta manifestação; Reconhecer as diferenças; Usufruir a manifestação em diversos espaços, garantindo o direito social; Reconhecer (PARANÁ, 2018).

Nota-se, portanto, que o Referencial Curricular do Paraná, diferentemente do documento nacional, pauta-se em uma perspectiva crítica e visa uma educação sob o principio da totalidade, conforme o próprio documento apresenta em seus princípios básicos: educação é um direito inalienável de todo cidadão; prática fundamentada na realidade dos alunos; igualdade e equidade no acesso e permanência na escola; compromisso com a formação integral do educando; valorização da diversidade; educação inclusiva; transição das etapas de ensino; ressignificação do tempo e espaço escolar; e avaliação formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Referencial Curricular do Estado do Paraná, seguindo uma política educacional do estado, aponta para uma perspectiva crítica para a área da educação física, para além das propostas desde os PCN's e, atualmente a BNCC.

A Educação Física reconhecida como cultura corporal é compreendida como o conjunto de atividades físicas e corporais resultantes do processo de desenvolvimento sócio-histórico do ser social, que foi transmitido às gerações posteriores, e que permitiu e permite ao homem a reprodução e a produção de uma nova cultura corporal. Assim, o seu ensino

tem como ênfase o conhecimento técnico, desde que seja historicizado, retraçado desde sua gênese, através dos conteúdos da cultura corporal, como os jogos, as brincadeiras, as ginásticas, os esportes, as lutas, as danças, práticas corporais de aventura, entre outras.

Nessa metodologia da Educação Física o conhecimento não é pensado por etapas, ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando. Portanto, os conhecimentos da concepção crítico-superadora buscam desenvolver uma reflexão que contribua para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares, além de desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas e representação do mundo que o homem ter produzido no decorrer da história, a partir das manifestações da cultura corporal.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal De 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/14. Plano Nacional de Educação**– Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

PARANÁ. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. 2018.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

MOREIRA, L. R.*et al.* Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, setembro/2016.

MARTINELI, T. A. P. *et al.*. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência.** Santa Catarina, v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro/2016.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência,** v. 28, n. 48, p. 32-41, setembro/2016.

- LXXVI -

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO DESAFIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Eliane Menegotti
elimenegotti@gmail.com

O presente trabalho analisa a implementação do Projeto Político-Pedagógico em duas escolas do município de Viamão no Rio Grande do Sul/RS como desafio da gestão democrática. A política foi colocada em prática pelos gestores do município de Viamão com a finalidade de "subsidiar as instituições de ensino Públicas Municipais" (SME, 2016), com vistas à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nesta municipalidade. Quando analisamos questões relacionadas à gestão democrática, precisamos considerar a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à ampliação do direito à educação de modo que se pudesse dar suporte para um ensino que garantisse o acesso, a permanência e a qualidade para todos os educandos. Neste contexto, incorpora-se à legislação educacional brasileira o princípio da Gestão Democrática do Ensino Público, bem como se atribui aos municípios maior grau de autonomia para a oferta, organização e gestão da educação municipal (BATISTA, 2018). A gestão democrática presume a ruptura com práticas autoritárias, hierárquicas, clientelistas e arranjos patrimonialistas, presentes na organização da escola pública brasileira (BATISTA, 2007). Diante disso, é preciso considerar, também, como essencial à gestão democrática a participação que está intrinsecamente ligada à autonomia da escola. Para Bordignon e Gracindo (2004, p. 34), participação significa "fazer parte de" e "participar da ação". De acordo com os autores, "fazer parte significa pertencer". Isto é, a comunidade escolar só se dispõe a participar da ação daquilo que lhe pertence, de processos dos quais faz parte. Para Libâneo (2010), no entanto, não podemos ignorar o papel do Estado, das Secretarias de Educação e das normas dos Sistemas de Ensino, na construção da gestão democrática da educação. Observa-se que, diante desses processos, a escola passa a ter uma autonomia relativa. Segundo o autor, isso ocorre, pois a escola não está isolada dos sistemas social, político e cultural. Como estratégias de participação escolar e local, na gestão

democrática da escola e efetiva autonomia, temos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento indispensável (BRASIL, 1996). O PPP é entendido como a sistematização – nunca definitiva – de um processo de planejamento, que deve ser participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza com a participação da comunidade escolar e local (VASCONCELLOS, 1995). Como algo institucional, reflete o tipo de ação educativa que se quer realizar na Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Viamão/RS, desde 2016, quando foi concluído o PPP da Secretaria Municipal de Educação (SME) e enviado às escolas. O PPP da SME passou a ser um instrumento de organização e referência, para as 62 escolas do município reelaborarem seu PPPs, no ano de 2017 (SME, 2016). O PPP é uma construção coletiva, que tem por fio condutor o fortalecimento da gestão escolar democrática, ao se constituir em processo democrático de decisões políticas, de compromisso com a formação do cidadão para a sociedade; e pedagógico, ao definir a intencionalidade da escola pública de qualidade (VEIGA, 2013). Em termos metodológicos, trata-se de um estudo com orientação qualitativa. Na pesquisa, além do levantamento bibliográfico, foi realizada a análise de documentos e entrevistas, com atores da SME e das escolas municipais. O ordenamento legal educacional brasileiro estabelece que cabe à União a coordenação da política nacional da educação. Em seu artigo 11, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) estabelece que cabe aos municípios organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos estados. Como decorrência das suas atribuições com a educação local, os municípios podem optar em instituir e gerir seus sistemas de ensino. O estudo dedicou-se a apresentar as estratégias de participação dos atores escolares, no processo de implementação de uma política municipal formulada pela SME e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Tal processo foi compreendido tendo em vista a noção de interpretação e recriação à qual a política está sujeita, no contexto da prática (BOWE et al., 1992). Com essa base metodológica, foi possível observar, nas duas escolas e na própria SME, os processos de interpretação e recriação, realizados pelos diferentes atores escolares, que atuam no contexto da prática, para relacionar o texto da política à prática. Com base na pesquisa, buscamos evidenciar a participação da comunidade escolar, procurando compreender, principalmente, o importante papel da participação dos diferentes atores escolares, como princípio da gestão escolar democrática. Os resultados apontam que, na escola X, no ano de 2017, foram organizadas estratégias para as discussões de reelaboração do PPP. Inicialmente, foram priorizadas as reuniões pedagógicas do calendário escolar padrão, sábados letivos e, posteriormente, foram feitas

reuniões extras, fora do horário de aula, com a participação do Conselho Escolar (CE), conforme avalia o/a gestor(a). No entanto, quando questionado sobre como foram organizados os encontros, para elaboração do PPP da SME, e quem participou das assembleias, o/a gestor(a) enfatizou que os anseios da comunidade escolar foram representados, através das equipes diretivas das escolas em reuniões com a SME. Quanto às mudanças ocorridas na escola X, a partir da implementação do PPP da rede municipal, pelo relato do/a gestor(a), a iniciativa de buscar orientações no PPP da SME é comum, pois ele é uma ferramenta norteadora das atividades desenvolvidas na escola e na rede municipal. Já no que se refere à participação da comunidade escolar e local, os obstáculos expressos na fala do(a) gestor(a) da escola Y evidenciam uma resistência quanto à participação dos alunos, dos pais e dos funcionários da escola. Segundo esse(a) gestor(a), existe um desconforto em participar, principalmente, das questões que envolvem o pedagógico da escola, por não serem especialistas, o que, de certa forma, é reforçado por uma noção hierárquica de organização da escola, mantida pela própria equipe diretiva e professores (BATISTA, 2014). A falta de familiaridade com o assunto transfere somente para o/a diretor(a) e para os/as professores(as) essa responsabilidade, como foi mencionado pelo(a) gestor(a). No caso específico da elaboração do PPP da SME, em sentido amplo, deve responder aos anseios da rede municipal**,** estabelecendo meios e fins, para atingir uma educação de qualidade – em termos de gestão da escola, formação dos professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura e recursos pedagógicos. Por outro lado, acredita-se que a participação de todos, nessa formulação, faz-se necessária, na medida em que sua implementação se volta para o interior das escolas e, portanto, da comunidade escolar e local. Com tal base, entende-se que, no interior das escolas, a política pode ser reinterpretada a partir das ações dos diferentes atores escolares. Um dos efeitos desse movimento de construção do PPP, especialmente se ele é construído coletivamente, é o de nortear e provocar mudanças no interior das escolas. Assim como vem sendo destacado, entende-se que os processos de gestão democrática, participação e educação são empreendidos mediante a coparticipação e corresponsabilidade de toda comunidade escolar, ao decidir sobre os destinos de sua escola e, consequentemente, da sua comunidade. Considerando esses pressupostos da gestão democrática, pode-se compreender a dimensão da complexidade dos processos de participação, conectados em todas as instâncias sociais. Nessa lógica, reforçar as discussões e contribuir com a produção do campo da gestão democrática e do Projeto Político-Pedagógico pode contribuir com o processo de gestão participativa da escola pública brasileira. Isso é fundamental, já que a sociedade capitalista

possui uma estrutura de classe que institucionaliza alguns mecanismos econômicos, que negam, de forma sistemática, para alguns de seus membros, os meios e as oportunidades de que necessitam para participar da vida social, em pé de igualdade com os demais. Do mesmo modo, é preciso reconhecer que a sociedade, da forma que está organizada, reproduz uma hierarquia de *status,* que naturaliza padrões de valor cultural. Esses padrões negam, por completo, a alguns membros, o reconhecimento de que necessitam para participar plenamente da interação social (FRASER, 2006; BATISTA, 2016).

REFERÊNCIAS

BATISTA, Neusa Chaves. Participação em conselhos escolares: da resistência ao gerencialismo rumo à justiça escolar. **Foro de Educación**, v. 16, n. 25, p. 207-222, julio-diciembre de 2018.

_____. Conselhos escolares: gestão democrática, gerencialismo e justiça escolar. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Orgs.). **Formação de gestores escolares para a educação básica**: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBN. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 133-151.

_____. Conselho Escolar como instrumento de gestão democrática da escola pública: uma construção "sem fim". **Políticas Educativas**, v. 7. n. 2, p. 71-88, 2014.

_____. A formação do Estado nacional brasileiro: implicações para a gestão das políticas educacionais. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 387-408, 2007. Disponível em: <http:// www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590208>. Acesso em: 1 fev. 2018.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Maria Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147-176.

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

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

FRASER, Nancy. La justicia social em la era de la política de la identidade: redistribuición, recnocimiento y participación. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribuión o reconocimiento?** Madrid: Ediciones Morata, 2006. p. 17-88.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 291-311.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Planos de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-35.

VIAMÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**. Acesso em: 18 dez. 2016.

- LXXVII -

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IGUALDADE DE TRATAMENTO NO ACESSO À INFORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Elias Barbosa da Silva
eliasbdsilva@gmail.com
Universidade Federal do Paraná

Gabriela Schneider
gabis0905@gmail.com
Universidade Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

No Brasil, no âmbito educacional, além do mínimo prescrito no ordenamento jurídico nacional, há algumas iniciativas de movimentos e organizações, no intuito de melhoria das condições de acesso à escola, como também na melhoria das condições dessas escolas e do estabelecimento de padrões mínimos de qualidade o que pode vir a garantir uma real igualdade de tratamento entre estudantes, sejam eles das escolas públicas ou particulares.

A igualdade de tratamento é entendida aqui a partir da ideia de Crahay para o qual pressupõem

> [...] tornar equivalentes, de uma escola para outra, a taxa de enquadramento dos alunos, a qualidade e a diversidade dos locais e dos equipamentos pedagógicos (manuais, **biblioteca**, computadores, etc.) (2000, p. 67, grifo nosso)

A igualdade de tratamento dialoga diretamente com a ideia de pensar de Oliveira e Araújo (2005, p. 20) ao afirmar que "é preciso pensar numa política de melhoria da qualidade de ensino que articule insumos e processos" e complementa,

> Nesse sentido, o estudo da UNESCO (1998) propõe, mediante os resultados dos alunos nos testes e as respostas aos questionários, elementos que podem configurar uma escola eficaz, ou seja, uma escola onde os alunos aprendam. Tais elementos são: **1. Biblioteca com materiais instrucionais e livros em quantidade e qualidade suficientes**; […]. (grifo nosso).

A garantia da igualdade de tratamento e mesmo de uma política que contempla insumos e processos envolve, necessariamente, pensar sobre diversos elementos constitutivos e constituintes do processo educacional que passam por elementos materiais e imateriais, dentre os quais destacam-se professores, infraestrutura, projeto pedagógico, todos esses elementos são complexos e se desdobram em diversos outros elementos, o presente artigo foca em um dos mecanismos constitutivos dos insumos, o olhar sobre a Biblioteca escolar.

Diversos estudos, tais como os de Oliveira e Araújo (2005), Morais (2009), Negri (2013), Nascimento (2016), Braga e Paula (2014), Castro Filho e Coppola Junior (2012) tem discutido a importância da biblioteca para a cultura do estudante, a importância do acesso aos livros, nesse trabalho, porém, a proposta é pensar a biblioteca como uma questão de política pública, mais especificamente de política educacional, entendendo que sua garantia contribui com o objetivo final do processo educativo que é o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988). Para tanto, apresenta um diagnóstico da realidade educacional, a partir dos dados do Censo Escolar de 2017, em termos de acesso à biblioteca nos ambientes escolares a partir do cotejamento com as características dessas escolas, como localização, dependência administrativa, etc., buscando perceber se há uma igualdade ou não de tratamento no acesso a esse espaço.

DESENVOLVIMENTO

O banco de dados Escolas – referente ao Censo Escolar 2017, possui um total de 282.362 escolas cadastradas, destas 85.925 escolas estão em funcionamento e são as que compõem o estudo aqui apresentado.

Em termos de existência ou não de biblioteca nas escolas, percebe-se que há uma desigualdade em termos de oferta no que se refere as diversas regiões, haja vista que o percentual de bibliotecas no Sul é bem superior ao Nordeste, ainda que em todas as regiões existam escolas sem esse espaço, mesmo com a existência da Lei Federal 12.244/2010, que obriga que esse espaço esteja presente em todas as escolas.

TABELA 1 – EXISTÊNCIA OU NÃO DE BIBLIOTECA ESCOLAR SEGUNDO REGIÃO GEOGRÁFICA, BRASIL, 2017

Região	Não possui biblioteca	%	Possui biblioteca	%
Norte	17264	75,9	5477	24,1
Nordeste	47490	71,6	18798	28,4
Sudeste	36530	60,5	23829	39,5
Sul	10920	41,8	15229	58,2
Centro-Oeste	5204	50,1	5184	49,9

FONTE: Censo Escolar INEP 2017. Dados extraídos e tabulados pelo autor.

Ao cotejar a existência de bibliotecas com a responsabilidade administrativa, percebe-se que as escolas federais são as que apresentam melhor condição e que as escolas municipais são as que onde é menor a presença desse espaço, sendo bastante preocupante tendo em vista ser a escola municipal a que acolhe a maior parte dos estudantes brasileiros e especialmente aqueles mais pobres, como é possível visualizar na tabela 2.

TABELA 2 – EXISTÊNCIA OU NÃO DE BIBLIOTECA ESCOLAR SEGUNDO DEPENDÊNCIA, BRASIL, 2017

Dep. Administrativa	Não possui biblioteca	%	Possui biblioteca	%
Federal	38	5,4	662	94,6
Estadual	12382	40,1	18466	59,9
Municipal	87659	77,1	25983	22,9
Privada	17329	42,5	23406	57,5

FONTE: Censo Escolar INEP 2017. Dados extraídos e tabulados pelo autor.

Com base nos dados apresentados na Tabela 2, pode-se inferir que, há um maior equilíbrio, entre as escolas que responderam não e sim, quando estas possuem Dependência Administrativa Estadual e privada, sendo em ambas dependências a resposta positiva (sim) o maior percentual, 59,9% das escolas estaduais possuem bibliotecas e 57,5% das escolas privadas também.

A Tabela 3, apresenta os dados sobre a existência de bibliotecas, comparando-as por localização Urbana e Rural.

TABELA 3 – EXISTÊNCIA OU NÃO DE BIBLIOTECA ESCOLAR SEGUNDO LOCALIZAÇÃO, BRASIL, 2017

Localização	Não possui biblioteca	%	Possui biblioteca	%
Urbana	65601	52,4	59554	47,6%
Rural	51807	85,3	8963	14,7%

Fonte: Censo Escolar INEP 2017. Dados extraídos e tabulados pelo autor.

Analisando tal tabela percebe-se que a zona rural tem uma situação bem inferior as escolas urbanas, o que é bastante preocupante, tendo em vista que, muitas escolas rurais ficam em municípios pequenos que não há esse espaço fora da escola. Tais dados mostram a distância da igualdade de tratamento no que se refere ao acesso a um espaço extremamente importante para o processo educacional, afinal a igualdade de tratamento implica "uma política educativa inspirada pelo ideal da igualdade de tratamento [que] visa uma igual qualidade de ensino oferecido pelas escolas que derivam de um mesmo sistema" (CRAHAY, 2000, p. 67).

Com base nessa breve análise de dados, que teve como objeto apenas uma das muitas variáveis do Censo Escolar/2017 – Base Escolas, percebe-se que há um longo percurso a ser perseguido para que os critérios de qualidade e igualdade de tratamento sejam alcançados nas escolas de Educação Básica no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia do direito à educação em sua amplitude, somente será possível quando houver, conforme apresentado por Crahay (2000), igualdade de oportunidade, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos. Essa garantia, "opera como um multiplicador, fortalecendo o exercício de todos os direitos e de todas as liberdades individuais. Quando o direito à educação é negado, priva as pessoas de muitos (senão todos) direitos e liberdades". (TOMASEVSKI, 2006, p. 71).

As organizações e movimentos sociais devem continuar batalhando para que o direito à educação seja alcançado em termos de igualdades e sucesso escolar, uma vez que, de acordo com Marshall (1967, p. 102), "o *status* adquirido por meio da educação acompanha o indivíduo por toda a vida com o rótulo de legitimidade, porque foi conferido por uma instituição destinada a dar aos cidadãos seus justos direitos".

REFERÊNCIAS:

BRAGA, Aurineide Alves; PAULA, Rejane Sales de Lima. A biblioteca escolar e sua representação educativa. **Cad. Ed. Tec. Soc**., Inhumas, v. 5, p. 245-257, 2014. ISSN 2316-9907 (Online) DOI 10.14571/cets.v5.245-257

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

BRASIL. **Lei n° 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das

bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mai. 2010.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de; COPPOLA JUNIOR, Claudinei. Biblioteca escolar e a lei 12.244/2010: caminhos para implantação. **Bibl. Esc. em R**., Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2012.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status.** Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha**. Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da rede municipal de Belo Horizonte.** 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NASCIMENTO, Cícera Maria do. **A materialização da política de leitura literária na rede municipal de ensino de Caruaru/PE:** resistências e tensões. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

NEGRI, Andreia Silva de. **Letramento no compasso da poesia:** experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, (28): 5-23, jan/fev/mar/abr 2005.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

- LXXVIII -

NEOLIBERALIZAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL: EXPERIMENTOS REGULATÓRIOS EM EMERSÃO

Eliel da Silva Moura
PPGEd-UFF/NUGEPPE-UFF
elielsmoura@gmail.com

Mônica Alves Sally
NUGEPPE-UFF
monicaalvessally@gmail.com

A investigação em andamento se insere nos debates teóricos que analisam os efeitos das transformações ocorridas a partir do processo de reestruturação capitalista de fins do século XX no campo educacional (LEHER, 1999; SANDER, 2008; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2011). Preocupa-se principalmente com a tendência hegemônica daí emergida que trabalha paulatinamente para ampliação da disciplina de mercado e comodificação das mais diversas esferas da vida em sociedade. Desde nossa perspectiva, um conceito basilar que acompanhará esta reflexão é a ideia de neoliberalismo como processo, na perspectiva do que tem se chamado de neoliberalização, a saber, fenômeno historicamente delimitado, que se desenvolve de forma desigual, híbrida mas também padronizada de reestruturação regulatória disciplinada pelo mercado (BRENNER, PECK E THEODORE, 2012).

De posse de intrincado sistema de legitimação e justificação, a neoliberalização não se furta, inclusive, em contradizer princípios de sua própria retórica para garantir a expansão da lógica de mercado. Tal característica, longe de enfraquecer o conjunto de suas ideias, estabeleceu uma tensão criativa que a mantém como germe transformador ao longo de suas mais de três décadas de incidência. A neoliberalização não se furtou, no limiar destas tensões, a produzir também uma destruição criativa que desafiou formas tradicionais de poder, arcabouços institucionais, aspectos da divisão do trabalho, relações sociais, tecnologia, modos de vida, pensamento e hábitos (HARVEY, 2005)

O padrão de reestruturação regulatória a que fazemos menção reconhece as formas contextualmente específicas e interligadas a trajetórias locais, mas não perde de vista que

"raramente se originam de um único local" e "suas consequências político-institucionais geralmente transcendem qualquer contexto" (BRENNER; PECK; THEODORE; 2012, p. 22). Dada a forma dinâmica e contraditória com que isto é desenvolvido, em interface com outros desenhos organizacionais e paradigmas (na ideia de *tendência e contratendência*), produz oscilações no peso relativo de diferentes tipos de coordenação e modos de fazer política (JESSOP, 2002; 2013). Com isto queremos ponderar que, se é vão o exercício de buscar o neoliberalismo em estado puro, já que se amalgama parasitariamente a práticas e trajetórias regulatórias diversas, ao fim e ao cabo conduz a um certo padrão de mercantilização da vida indelével.

A neoliberalização persiste há mais de 30 anos enquanto modelo sob o qual se vê e se comporta no mundo. Entretanto, a força desta tendência histórica não pode ser entendida apenas a partir das últimas décadas, mas pelas suas origens mais profundas, enquanto um "excepcional extrato purificado" de uma série de confrontos, tensões e escolhas civilizatórias desencadeadas ao longo da história da sociedade ocidental (LANDER, 2005). Assim, como síntese hegemônica, busca apaziguar as contradições e disputas que foram inerentes a este processo. O sucesso de tal empreitada veio no esteio de importantes modificações nas relações de poder, que aí sim foram desencadeadas nas ultimas décadas.

Tal movimento tem reorganizado instituições de Estado outrora não alcançadas diretamente pela lógica mercantil. Do nosso ponto de vista, tais mudanças fazem florescer novos experimentos regulatórios que se disseminam pelo mundo e atingem também o campo educacional. Neste específico, nos interessa o papel das políticas educacionais enquanto dinamizadoras de processos de neoliberalização e meio pelo qual tem ocorrido reformas nos sistemas públicos de educação. Enquanto aspecto chave no cenário econômico competitivo, os resultados educacionais passam a ser controlados sobre a perspectiva de conhecimentos, habilidades e competências que servem ao atual momento de desenvolvimento do capital. Mas a introdução da lógica de mercado e das práticas corporativas não operam somente nos governos e nas políticas, mas também nos governados (CURY, 2017). Este movimento, que se expande para além das práticas comerciais e se imbrica nas relações humanas, aprofunda os desafios de compreensão da neoliberalização.

A emersão de experimentos regulatórios, a saber, projetos específicos elaborados "para impor, intensificar ou reproduzir modalidades de governança disciplinadas pelo mercado" (BRENNER; PECK; THEODORE, 2012, p. 24) trazem consigo a já mencionada *destruição criativa* (HARVEY, 2005), na medida em que abala arranjos não alcançados pela comodificação e germina novos arcabouços políticos-institucionais pró-mercado. Olmedo,

Bailey e Ball (2013) ao analisarem um destes experimentos, uma rede internacional de educação, a *Teach for All*, conceberam-na como uma rede de políticas para reformas educacionais de mercado cujos diversos atores, alinhados e interdependentes, operam contribuindo com uma dupla missão. A primeira tem o caráter estruturante e está ligada ao aspecto econômico de expansão de mercados educacionais pela ideia de livre escolha e livres mercados. Por um segundo enfoque, enquanto o realiza, produz também um modelo de autorregulação e empreendedorismo, na ideia de um governo da sociedade. Assim, com a economização da sociedade, se estabelece também uma governança que muda o próprio olhar e entendimento do que seja educação.

Portanto, o esforço teórico para compreender as diversas propostas de reforma dos sistemas de ensino, e o papel de uma miríade de organizações não governamentais e redes globais de educação que se multiplicam no horizonte de disputas pelo sentido das políticas educacionais, precisará atentar para o fenômeno da neoliberalização enquanto processo fluido. Movimento articulado de maneira dispare, sustentado sempre em outras trajetórias regulatórias, contextualmente localizadas. Da mesma forma, não pode ser disseminado através de um único centro ou área de comando senão constituída de modo *relacional, policêntrico* e *múltiplo,* em diferentes espaços e escalas (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012).

REFERÊNCIAS

BRENNER, Neil; PECK, Jamie; THEODORE, Nik. Após a neoliberalização?. **Cadernos Metrópole**, v. 14, n. 27, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 1, p. 15-34, 2017.

HARVEY, David. **NeoLiberalism**: A brief history. Oxford University press, 2005.

JESSOP, Bob. Liberalism, neoliberalism, and urban governance: A state–theoretical perspective. **Antipode**, v. 34, n. 3, p. 452-472, 2002. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781444397499.ch5/summary>Acesso em 05 jan. 2018.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos In: LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005, p. 8-23.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

OLMEDO, Antonio; BAILEY, Patrick LJ; BALL, Stephen J. To Infinity and Beyond…: heterarchical governance, the Teach For All network in Europe and the making of profits and minds. **European Educational Research Journal**, v. 12, n. 4, p. 492-512, 2013.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Educação**, v. 31, n. 2, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; DE MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2011.

- LXXIX -

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO CAMPO NA ILHA MOSQUEIRO\PA

Eliene Brito Passos
Mestranda do PPEB/NEB/UFPA
elienebrito231@gmail.com

Ada Larissa Flores
Mestranda do PPEB/NEB/UFPA
arissacalix95@gmail.com

Cledinei Oliveira da Silva
Mestranda do PPEB/NEB/UFPA
cledineioliveira@gmail.com

Elaniese do Socorro Lima da Silva
Mestranda do PPEB/NEB/UFPA
elaniese@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação integral vem se constituindo a partir de vários conceitos, e há que se prezar pela relevância da educação que se quer com a sua intencionalidade, pois ela precisa ser significativa o bastante para construir tão somente a relação educação integral e tempo, a fim de não incorremos em ações que apenas ocupam o tempo do aluno fugindo do seu real objetivo que é a formação integral.

As experiências de educação integral fora dos espaços escolares ganharam uma expansão a partir da década de 90 e início do século 21, onde as parcerias variadas se deram no sentido de ofertar atividades complementares aos alunos, com uso de metodologias diferentes e com a presença de outros agentes educativos, entre outras possibilidades (COELHO, 2012).

No entanto, faz-se necessário focalizar a Educação Integral enquanto política pública educacional que não se restringe somente à educação escolar, mas educação em seu sentido

mais amplo, referente a aprendizagem ao longo da vida individual e coletiva. De acordo com Maurício (2009):

> A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (p. 54).

Considerando os aspectos acima, é relevante acrescentar que a Escola Maria Madalena Travassos têm encontrado dificuldades ao garantir uma educação que se materialize na formação integral do aluno, portanto tomamos como hipótese as dificuldades de compreensão que se tem acerca dos desdobramentos necessários para implementação e efetivação de uma escola de tempo integral, a começar pelo próprio significado acerca da formação integral dos sujeitos e concomitante a isso a falta de investimento na formação, na infraestrutura e políticas públicas que avancem para além do alargamento de tempo.

A escola, localiza-se no distrito administrativo de Mosqueiro, município de Belém/Pará, e atualmente atende cerca de 157 alunos, sendo que nem todos pertencem a comunidade do bairro, em sua maioria residem em assentamentos.

PERCEPÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO PROTAGONISMO DA GESTÃO DA ESCOLA MARIA MADALENA TRAVASSOS

Dentre os relatos registrados durante a pesquisa, destacam-se: os desafios encontrados ao assumir a gestão de uma unidade de ensino em tempo integral; a compreensão sobre a dinâmica da proposta de educação integral, o funcionamento e a materialização de uma escola em tempo integral e a compreensão e organização administrativa e pedagógica que caracterize a escola na perspectiva de educação integral. A esse respeito Silva (2017) esclarece que:

> Para além dos problemas de ordem material, há uma clara dificuldade de compreensão teórica e prática por parte dos sujeitos educacionais nesse processo. O caso estudado mostrou que o sentido ou significado de escola de tempo integral encontra-se bastante obscuro para a grande maioria dos professores e gestores municipais, afinal as escolas públicas locais possuem uma tradição histórica disciplinar e de turno único que precisará ser gradativamente "desmontada". Esse *modus operandi* das escolas de um turno faz parte da cultura educacional local e necessitará de um engajamento e esforço redobrado de todos os envolvidos neste processo. (p. 322)

Sobre a obscuridade de compreender o significado da escola em tempo integral e seus desdobramentos, a diretora declara: "O maior desafio é entender a dinâmica e o objetivo da educação em tempo integral, de modo que os projetos e as atividades desenvolvidas não se tornem cansativas para as crianças". Percebe-se que há ainda muito a descobrir sobre as dimensões e elementos necessários para materialização efetiva da educação integral, no entanto, a proposta pedagógica construída e reconstruída pela equipe da escola a partir das experiências que vêm sendo acumulada, é de suma importância no momento de refletir os caminhos que se tem percorrido, tornando-se parâmetros concretos para galgar novas possibilidades de construir um percurso educativo que promova a educação integral.

A partir da pesquisa realizada, percebemos que trabalhar a gestão em uma escola de tempo integral, requer para além dos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, conceber a escola como um espaço de formação integral com envolvimento de todos neste processo, onde os sujeitos estejam conscientes do papel da escola na formação do aluno, olhando o ser humano em todos os seus aspectos.

É importante destacar, que a garantia da oferta e manutenção de uma educação em tempo integral, deve primar pelo esclarecimento e entendimento de sua essência e intencionalidade, é primordial que não haja obscuridade quanto ao significado para a formação dos educandos por parte dos sujeitos que mediarão os processos no interior da escola.

NOTAS CONCLUSIVAS

São inúmeros os entraves que desafiam a gestão da escola ao (re)criar estratégias para garantir minimamente a oferta e permanência dos alunos na escola. Além do desafio maior de promover a educação na perspectiva da integralidade, diante de inúmeros entraves a começar pelo próprio entendimento da equipe da escola sobre o significado e concepção de uma escola em tempo integral. Segundo a gestão da escola, este é um dos grandes problemas enfrentados:

> "Quando cheguei aqui meu maior desafio foi entender como funcionava uma escola de tempo integral. As poucos fui tomando ciência a partir da experiência da equipe da escola, e todos os dias vou aprendendo um pouco mais [...] hoje um dos grandes problemas que temos é fazer com que a equipe e professores compreendam esse funcionamento" (GESTORA DA ESCOLA[44]).

[44] Depoimento da gestora da escola ao relatar sobre seu ingresso e desafios diante da gestão da Escola Maria Madalena Travassos

Dessa forma, a hipótese levantada incialmente, se confirma quando percebemos que a própria gestão também compreende que é necessário desmitificar o entendimento perante a comunidade escolar de que a "escola é uma espécie de instituição acolhedora que tem como missão cuidar da alimentação e bem-estar das crianças".

Para além de garantir o bem-estar como condição de permanecia dessas crianças na escola, faz-se necessário buscar estratégias que promovam condições de desenvolvimento integral em todos os aspectos (intelectual, físico, emocional, social e cultural) respeitando a própria condição de sujeitos assentados que vivenciam um contexto que lhes são próprios. Eis o maior desafio da gestão da Escola Maria Madalena Travassos, encontrar respostas e estratégias que deem materialidade a proposta de educação integral que a própria legislação e governo ainda não conseguiram efetivar.

REFERENCIAS

COELHO, Ligia Martha C. C.(org.). **Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral**. Curitiba: Educar em Revista, N. 45, p.73 - 89, jul./set. 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MAURÍCIO, L. V. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Em Aberto, Brasília, DF, v.22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.

SILVA, José Bittencourt da; SILVA, Maria Cecília**;** OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **Aspectos históricos e institucionais do processo de Criação de escola pública de tempo integral no distrito de Mosqueiro: Um estudo de caso na Escola Professora Maria Madalena Travassos**. Revista COCAR, Belém. V.11. N.22, p. 303 a 326 – Jul./Dez. 2017 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar. Acesso em: 26 de out. de 2018.

- LXXX –

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Elisa Alves de Almeida
GESTAMAZON/ICED/UFPA
pedag_elisa@yahoo.com.br

Cintya da Silva Aguiar
GESTAMAZON/ICED/UFPA
cintya.pedagogia@yahoo.com

Luana Patricia Paixão Maciel
GESTAMAZON/ICED/UFPA
lu.patricia15@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Desde o início do século XX até o presente momento muitas experiências de Educação Integral e(m) Tempo Integral, vieram sendo realizadas no Brasil, com repercussões e propósitos diferenciados em nível nacional, mas nunca alcançando um grau de aceitação e permanência elevado e duradouro em todo o território nacional, entretanto independente da forma como a implantação destes conceitos acontece é indiscutível a necessidade de um planejamento tanto das esferas públicas que tentam pôr em prática esses dois conceitos tanto das escolas em que estes fenômenos efetivamente ocorrem.

Pensar em um planejamento de uma instituição de ensino é algo delicado, uma vez que este irá reger todas as ações que serão desenvolvidas pela escola, diante disso é necessário realizar um projeto que seja fruto da construção coletiva a partir das demandas reais dos sujeitos que constituem a instituição. Vasconcellos (2006) percebe como planejamento da escola, um plano integral da instituição de ensino que é constituído de diversos elementos e

que envolve tanto a dimensão pedagógica quanto a dimensão comunitária e administrativa da escola e também é conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP).

Veiga (1996), afirma que o PPP define uma direção a ser seguida, a contínua expressão da ideia sobre a educação e sua função social exigindo uma reflexão da concepção e finalidade da educação com a sociedade, de acordo com a autora isto traz a construção da identidade da escola.

Um projeto politico pedagógico é construído pautado em alguns princípios, um deles como defende Veiga (2001) é a Gestão Democrática, pois segundo ela é consagrado pela constituição vigente e abrange não só a dimensão pedagógica como também a política e financeira. Apesar de extremamente importante, este princípio não é alcançando facilmente, uma vez que trata da participação crítica de todo o corpo escolar na construção, execução e avaliação do PPP.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e análise documental e compartilha discussões acerca do Projeto Político Pedagógico de uma escola de Tempo Integral analisando como a ampliação da jornada escolar se constituiu e como ela aparece no PPP da escola, bem como as concepções que a escola trás que influenciam, direta ou indiretamente, em suas ações. Dessa forma, busca-se compreender de que maneira o PPP da escola influencia na efetivação do Tempo Integral.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PAUAPIXUNA

O Projeto Político Pedagógico da Escola Pauapixuna[45], escola pública do município de Belém/Pa, teve sua última atualização em 2015 e contempla a apresentação, justificativa, histórico do patrono da escola, perfil da escola, missão, objetivos, diretrizes curriculares, estrutura didática, organização funcional e suas atribuições, problemáticas detectadas, ações do projeto pedagógico, programas e projetos em ação, avaliação do projeto pedagógico e gestão escolar.

Analisando o PPP é possível perceber que a escola reconhece a importância deste projeto para o seu funcionamento. É descrito que o projeto focaliza ações e objetivos previamente planejados, com o propósito de melhor organizar e estruturar a escola como um espaço vivo, onde a cidadania possa ser exercida a cada momento, fazendo com que os alunos se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identidade com a instituição e assim possam desenvolver capacidades de diferentes naturezas, construindo sua própria identidade e seus projetos de vida.

[45] Nome fictício criado para preservar a identidade da instituição estudada.

A escola divide sua missão em três premissas e apresenta seus objetivos, definindo como objetivo geral promover ao aluno um ensino de qualidade, proporcionando uma formação eficaz, capaz de torná-lo um cidadão atuante e digno na sociedade, buscando a participação efetiva da família e o respeito às diferenças.

O papel da Gestão é compreendido pela escola como importante para as ações da instituição, contudo reconhece, através de seu PPP (2015) que não se pode negar a necessidade de construir, de forma coletiva, um projeto pedagógico com a finalidade de apontar a direção e o caminho que a escola de Tempo Integral vai percorrer para realizar com maestria a sua função educativa, contribuindo na formação dos educandos para que estes possam ser sujeitos capazes de conquistar o pleno exercício da cidadania, sem deixar de levar em consideração outras esferas educacionais.

Sendo uma escola em Tempo Integral é imprescindível que esse assunto esteja documentado. No caso do PPP da Escola Pauapixuna o Tempo Integral aparece pela primeira vez na apresentação do documento, quando afirma que esta é uma Política Educacional que tem como proposta manter o aluno por mais tempo na escola.

Quanto a Educação Integral, podemos dizer com base nos estudos realizados anteriormente que a escola traz essa concepção logo no início da apresentação, quando cita o art. 205 da Constituição Federal de 1988. Desta maneira, a escola apresenta sua concepção de educação, que não se restringe ao desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, mas em desenvolve-los de forma integral, formando-os para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania.

Ainda na apresentação do documento, observa-se a compreensão que a escola possui sobre a efetivação do Projeto de Tempo Integral, considerando-o importante para o processo educacional dos alunos, uma vez que esse pode possibilitar transformações na qualidade do processo ensino aprendizagem na escola. O Tempo Integral aparece também, na seção justificativa do PPP como uma possibilidade da instituição de inovar nas práticas pedagógicas.

O PPP expõe que a Escola visa implementar o projeto da Escola em Tempo Integral voltado ao aprendizado integral, envolvendo todas as áreas que estimulam o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e psicológico da criança, como a artes, o teatro, a música, a leitura, o esporte, entre outras, desta forma seriam oferecidas aos alunos oportunidades de vivências múltiplas nessas áreas, para a valorização do conhecimento do educando, promovendo situações de aprendizagens significativas, favorecendo ao educando, a partir do convívio social no ambiente escolar, a construção de sua própria identidade, pois

a socialização caracteriza-se por um lado pelas diferenças individuais e por outro pela construção de padrões de identidade coletivas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente estudo analisou o Projeto Político Pedagógico de uma escola em Tempo Integral localizada na rede metropolitana de Belém-PA com a finalidade de perceber quais os elementos que o PPP traz seja na concepção de educação ou dos sujeitos que a escola pretende formar, seja nas ações a serem desenvolvidas pela escola. O PPP tem importantes funções na escola de Tempo Integral e por esse motivo deve ser elaborado de maneira que contemple a realidade da escola e os interesses de todos os frequentadores desta.

É notório que houve uma grande preocupação com as contribuições teóricas que fundamentam o PPP da escola, o documento utiliza autores renomados, com concepções bem definidas e articula práticas, ações e maneiras de relacionar-se com as diferentes concepções de educação, no sentido de gerar um documento institucional, que não seja rígido, mas suscetível a modificações, quando for necessário, e que possa realmente orientar a práxis pedagógica.

Em meio ao cotidiano de uma escola que tem sua jornada ampliada, o Projeto Político Pedagógico pode ser um grande aliado, uma vez que nele estão as premissas da escola e quais caminhos ela deve seguir para tanto, tendo esses caminhos traçados é mais difícil que os profissionais que atuam na instituição percam seus objetivos diante das situações diversas que o dia a dia da escola impõe. Por fim, cabe ressaltar a maneira corajosa que a gestão da Escola Paupixuna demonstrou para realizar aquilo que ela compreendeu que seria Educação Integral e(m) Tempo Integral na Escola.

REFERÊNCIAS

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, elementos pedagógicos para elaboração e realização**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.(cadernos pedagógicos do libertad; v.1).

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13ª. ed. Campinas: Papirus, 2001.

- LXXXI -

NEEPHI: TECENDO PESQUISAS E DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL

Elisangela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro;
efelisberto@yahoo.com.br

Patricia Flavia Mota
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro;
patriciamota@edu.unirio.br

INTRODUÇÃO

Neste resumo ampliado, submetido ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, pretendemos trazer à discussão a relevância dos trabalhos discutidos no Núcleo de Pesquisas Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI/ Unirio, para uma reflexão sobre o tema do referido seminário: ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social.

Como o Núcleo investiga as políticas voltadas para a ampliação do tempo e para o tempo integral dos estudantes, numa perspectiva de Educação Integral, verificamos, com preocupação, a descontinuidade de políticas deste campo, como foi o caso do Programa Especial de Educação (PEE) que instituiu os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro. Assim, nossos estudos se justificam pelas pesquisas e reflexões acerca da temática Educação Integral e(m) Tempo Integral e sobre a elaboração e, posteriormente, materialização destas políticas no chão da escola, observando este movimento das políticas públicas, pois nem sempre as políticas são claras e fixas, devido a luta de sentidos que está em jogo constantemente, tampouco chegam às escolas conforme são elaboradas (BALL & MAINARDES, 2011). Este trabalho se alinha, portanto, ao eixo "Política e gestão da educação básica", uma vez que pretendemos contribuir com estas investigações e refletir sobre a temática proposta.

DESENVOLVIMENTO

Ao finalizarmos o semestre passado, fomos brindados com um belo trabalho apresentado pela professora da UFRJ, Ana Cavaliere, sobre as produções do NEEPHI, ao longo dos seus anos de existência, focando nas dissertações e teses produzidas. Seu trabalho nos leva a perceber a importância deste grupo de pesquisas que, ao longo dos anos vem refletindo sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral desde a criação dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro. Este grupo completa 25 anos em 2020, divididos em 3 momentos, conforme a professora Lígia Coelho, sua coordenadora, sinalizou: a implantação, o início da pós-graduação e a chegada dos doutorandos. Este relato das experiências vividas em 2018 nos remete à grande relevância dos grupos de pesquisa deste país que contribuem com resistência e excelência para as pesquisas desenvolvidas em nosso território.

No que tange às investigações sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral, em que, Educação Integral é um termo ainda em construção (CAVALIERE, 2017), que usa o tempo como estratégia para a formação mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009), encontramos, nas referências elencadas pelos professores, um material importante para os estudos, a saber: *A Concepção Empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral* de Bruno Adriano Rodrigues da Silva; *A incorporação subalterna brasileira ao capital-imperialismo* de Virgínia Fontes; *Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: a atuação do CENPEC* de Regis Eduardo Coelho Argüelles da Costa; *Gestão Democrática: questões sobre a gestão em escolas públicas no Brasil e em Portugal* de Daniela Patti do Amaral; Mérito, *Desempenho e Participação nos Planos Municipais de Educação: Sentidos Da Gestão Democrática* de Daniela Patti do Amaral; *Buscando os Nexos, Contornando as Distâncias: a comparação na pesquisa em história da educação* de Ana Lúcia Cunha Fernandes & Libânia Nacif Xavier.

Neste semestre, ainda recebemos três sugestões de leituras complementares. Uma trazida pela pesquisadora Amanda Borde: a dissertação intitulada *Movimento Todos Pela Educação: um Projeto de Nação para a Educação Brasileira* de Erika Moreira Martins; a sugestão do livro *Influencia De Los Organismos Internacionales en las Políticas Educacionales* de Silvia Regina Canan, trazida pela professora Alzira e *Características da Escola em Tempo Integral na Alemanha: um olhar analítico* de Ilse Kamski e Heike Schmitz, trazida pela professora Ana Cavaliere. Materiais que também favoreceram percepções outras sobre as temáticas estudadas.

Verificamos, por exemplo, que o texto sobre o tempo integral na Alemanha traz a gestão como uma das centrais características organizacionais pra se constituir uma escola de tempo integral (KAMSKI e SCHMITZ, 2018). Tendo em vista que "escolha para diretor nas

escolas sempre foi um assunto muito polêmico e discutido tanto nas redes quanto entre especialistas da educação", segundo Amaral (2016, p. 83). No entanto, é possível verificar

que esta escolha pode (im)possibilitar o avanço de políticas que visam ao aumento da jornada.

> Na nomeação ou indicação, o diretor é escolhido pelo chefe do Poder Executivo, estando a direção no mesmo esquema dos denominados "cargos de confiança". Nessa condição, o diretor pode ser substituído a qualquer tempo, de acordo com o momento político e as conveniências. (AMARAL, 2016, p. 84)

Num estudo comparativo, pode-se inferir que o tipo de gestão influencia diretamente no fomento de políticas públicas em educação, pois, "gerir democraticamente uma escola é muito mais do que fiscalizar a escola, contribuir financeiramente, cuidar de alunos no intervalo, ajudar no preparo da merenda e cuidar da escola" (AMARAL, 2016, p. 43). As políticas públicas se materializam de forma diferenciada em cada contexto, como traz Amaral ao discutir sobre o ciclo de políticas de Mainardes:

> O contexto da prática é o local em que a política está sujeita à interpretação, recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Logo, conforme esta abordagem, os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (AMARAL. 2016, p. 42)

E, neste sentido, a gestão pode configurar realizações diferentes para o mesmo tipo de política, como, por exemplo, no caso do Programa Mais Educação que foi fomentado com mais ou menos dificuldades em algumas escolas brasileiras.

Percebemos, nas discussões dinamizadas pelos colegas, que a criação de uma política também está carregada de interesses e disputas, sobretudo quando se tem uma elite que precisa ratificar sua hegemonia. O Programa Mais Educação, que foi extremamente receptivo às parcerias com as ONGs, mostra, também, a possibilidade de um Estado Mínimo, que garante a "articulação de várias políticas públicas" (COSTA, 2018, p. 407), num movimento de desresponsabilização do Estado, que passa a ser gestor e não executor nas políticas.

CONCLUSÃO

Sendo assim, concluímos este breve texto pinçando à tela as inquietações surgidas a partir de movimentos que direcionam as forças políticas e econômicas para um tipo de sociedade em que o Estado intervenha o mínimo possível, uma vez que esta é uma configuração que vem aumentando e potencializando reflexões em pesquisadores, professores, estudantes e vários setores da sociedade, haja vista a possibilidade de que ocorra, nesta contemporaneidade, uma redução de direitos adquiridos com muita luta, ao longo dos anos, e um aprofundamento das desigualdades educacionais e econômicas, principalmente nas camadas empobrecidas da população.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 77-94, jul.-dez., 2016.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. **Jornal do professor**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>. Acesso em: 15 de mai. 2018

COELHO, Lígia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: **Em aberto**, v.22, p. 83-96, abr., 2009

FONTES, V. A incorporação subalterna brasileira ao capital-imperialismo. **Critica Marxista** (São Paulo), v. 36, p. 103-114, 2013.

KAMSKI, I.e SCHMITZ, H. Características da Escola em Tempo Integral na Alemanha: um olhar analítico. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, 2018.

MENDES, J. M. As Ideias do Poder e o Poder das Ideias: o Banco Mundial como Ator Político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014

COSTA, R. A. C. Ampliação da Jornada escolar e o terceiro setor: a atuação do Cenpec. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 401-414, abr./jun. 2018.

SILVA, B. A. R. A Concepção Empresarial de Educação Integral e(m) Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Ahead of print, 2018.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2011

- LXXXII -

MAPEAMENTO DAS TENDÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Elka Cândida de Oliveira Machado
Universidade Federal de Goiás - Brasil
elkamachado2015@gmail.com

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Universidade Federal de Goiás - Brasil
professoradanielalima@gmail.com

INTRODUÇÃO

A judicialização da Educação Infantil (EI) tem se tornado questão de investigação crescente no meio científico por diversas áreas como educação, ciência política e direito (SILVEIRA, 2010, 2012; OLIVEIRA, 2015; CORRÊA, 2015). Este estudo possui como tema a judicialização e busca saber: como está sendo analisada a atuação do sistema de justiça no que se refere ao acesso e permanência à EI e as implicações nas políticas públicas? O caminho percorrido para responder a esta indagação foi a realização de uma revisão sistemática para um mapeamento das tendências de investigação sobre este fenômeno.

Devido ao caráter multidisciplinar do direito à educação, a busca pela produção científica sobre a judicialização da EI, consubstanciada em teses e dissertações ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD, enquanto os artigos foram extraídos das bases de dados: Portal de Periódicos da Capes, SciELO, Anais dos Simpósios da ANPAE, das Reuniões Nacionais ANPEd, da Coletânea CONPEDI e da Anpocs, no período de 2009 a junho de 2018.

Para as bases de dados Capes, BDTD e SciELO foram utilizados, mediante busca booleana, os descritores: "educação infantil"; "judicialização"; "política pública", "acesso"; "direito"; "Poder Judiciário", "Ministério Público", "Tribunal de Justiça", "judicialização das políticas públicas"; "judicialização da educação. Todavia, nas bases ANPAE, ANPEd,

CONPEDI e Anpocs foram visitados os grupos de trabalhos que possuíam correspondência com o tema. Pela aplicação dos critérios de exclusão inclusão e das leituras exploratórias, seletivas e reflexivas (LIMA; MIOTO, 2007), foram selecionados 49 trabalhos para o estudo, sendo 5 teses, 21 dissertações e 23 artigos.

Esta revisão inaugura os estudos e pesquisas no tema judicialização na educação infantil e as interfaces com as políticas públicas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG).

ANÁLISE DO LEVANTAMENTO REALIZADO

No que se refere ao volume de publicação dos trabalhos, há um aumento de investigações neste domínio. No ano de 2017 estão concentrados 22 trabalhos. Esse fato pode estar associado à significativa demanda por vagas por meio do Poder Judiciário nos últimos anos e pelo lento cumprimento das metas estabelecidas para a EI pelo Plano Nacional de Educação.

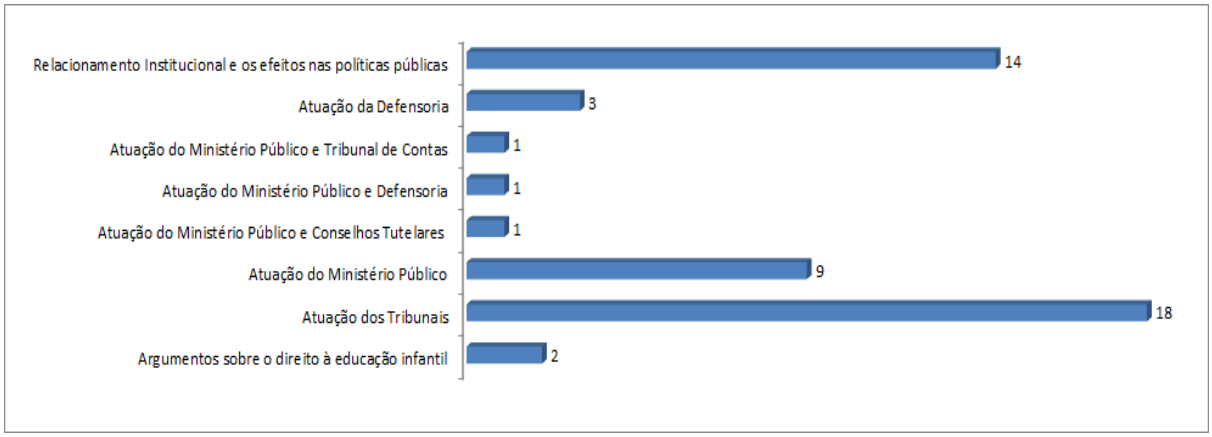
Há predominância de pesquisas nos programas de educação que perfazem 5 teses, 8 dissertações e 17 artigos. Todavia, o tema multidisciplinar do direito à educação é investigado por outros campos do conhecimento como o direito e a ciência política, como anteriormente identificado por Silveira (2008).

Em relação aos estudos por região geográfica, 26% da seleção se refere a estudos de contexto nacional sobre decisões oriundas de tribunais superiores. As regiões Sudeste e Sul, respectivamente com 49% e 23% das pesquisas, foram as mais estudadas na temática em questão. A maior quantidade de estudos na região Sudeste possivelmente tenha ocorrido pela concentração de programas de pós-graduações naquela região, aliada às investigações sobre o fenômeno da judicialização da EI nas cidades de Santo André e São Paulo, marcos na efetivação desse direito.

A análise sobre a judicialização da EI em determinados municípios destas regiões, bem como no contexto estadual, por meio das decisões de segundo grau dos Tribunais de Justiça e pela atuação do sistema de justiça, foram o principal foco de estudo nestas regiões. No caso das políticas públicas para a implementação da EI, cuja competência é prioritariamente dos municípios brasileiros, é essencial o desenvolvimento de pesquisas para o entendimento deste fenômeno envolvido por aspectos políticos, jurídicos e sociais. Nordeste apresentou 1 trabalho, enquanto nas regiões Norte e Centro-Oeste não foram localizados trabalhos científicos.

Quanto ao percurso metodológico, há similaridade de frequência entre a pesquisa documental (51%) e a de estudos de casos (49%). No que se refere aos objetivos expressos nos estudos analisados, realizou-se uma divisão em oito grupos de abordagens (Gráfico 1). A temática mais presente em relação à judicialização da EI refere-se à atuação do Poder Judiciário na efetivação do direito à EI (36,7%), seguida pelos diálogos institucionais que produzem efeitos nas políticas públicas (28,5%) e sobre a atuação do Ministério Público (18,3%).

Gráfico 6 - Abordagem dos artigos.



Fonte: Elaboração pelas autoras.

A atuação dos Tribunais foi identificada em diversos trabalhos, sobretudo nos estudos de Silveira (2010, 2012) ao analisar que os litígios sobre acesso à EI eram os mais presentes nos julgados do Tribunal de Justiça de São Paulo e sobre a tendência para aceitação das demandas pelo acesso à educação de forma individualizada ou em número definido de interessados. Taporosky e Silveira (2018) pesquisaram as decisões de 27 Tribunais de Justiça em ações coletivas que analisaram a EI, com foco na qualidade, identificando escassez de decisões e a importância de desenvolvimento de futuras pesquisas.

Quanto à atuação do Ministério Público na efetivação do direito à EI, destacam-se os trabalhos de pós-graduação desenvolvidos por Oliveira (2011, 2015) e Garcia (2017) que examinam o papel desempenhado pelo Ministério Público e Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul para a garantia da EI.

Pesquisas que têm como objeto compreender o relacionamento institucional quanto à efetiva influência do Judiciário na produção, implementação e avaliação dessas políticas surgem nos trabalhos mais recentes. Corrêa (2015) e Ximenes, Oliveira, Silva (2017)

apresentam um novo padrão de decisões realizado pelo Tribunal de Justiça em São Paulo que resultou em interações constantes entre Executivo e Judiciário, além de promover o diálogo e articulação dos demais agentes do sistema de justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre o debate sobre EI têm aumentado as pesquisas sobre a atuação dos sistemas de justiça na concretização deste direito que ampliam a perspectiva de análise sobre o descompasso entre o proposto pelas normas e a realidade de atendimento da EI.

Nos 49 trabalhos analisados, há predominância de abordagem sobre o conteúdo das decisões judiciais em relação aos litígios envolvendo a EI. Todavia, tem aumentado as análises das atuações de outros agentes como o Ministério Público, Defensoria Pública e Tribunal de Contas na exigibilidade do direito. Há a necessidade de análises sobre a interação entre o Judiciário, o Executivo e o Legislativo na efetivação das políticas públicas e sobre a qualidade.

O estudo bibliográfico evidencia a necessidade de investigações nas regiões Norte e Centro-Oeste.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, L. A. **Judicialização da política pública de educação infantil no Tribunal de Justiça de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2015.

GARCIA, K. C. **Novos atores de políticas públicas: a atuação do Tribunal de Contas e do Ministério Público do Rio Grande do Sul na ampliação da oferta de vagas na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2017.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Processos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis** , Florianópolis - SC, v. 10, 2007

OLIVEIRA, R. R. A. **Judicialização da Educação da Educação Infantil: desafios à política municipal e a exigibilidade de seu direito em Juiz de Fora - MG**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora - MG, 2015.

SILVEIRA, A. A. D. A exigibilidade do direito à educação básica pelo Sistema de Justiça: uma análise da produção brasileira do conhecimento. **Revista brasileira de política e administração da educação**. v. 24, n. 3, p. 537-555, dez. 2008.

_____. **O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - SP, 2010.

_____. Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2012.

TAPOROSKY, B. C. H.; SILVEIRA, A. A. D. A qualidade da educação infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

XIMENES, S. B.; OLIVEIRA, V. E.; SILVA, M. P. **Judicialização da educação infantil:efeitos da interação entre o sistema de justiça e a Administração.** ANPED, 2017, São Luís – MA. Disponível em: < http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1156.pdf>

- LXXXIII -

ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADES): UMA NOVA MODALIDADE DE PARCERIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho
Universidade Estadual de Maringá
elmajulia@hotmail.com

Vera Maria Vidal Peroni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
veraperoni@gmail.com)

O presente trabalho refere-se a resultados da pesquisa desenvolvida com o objetivo de investigar tanto as redefinições do papel do Estado e das fronteiras entre o público e o privado quanto a crescente influência do empresariado na formulação e na execução das políticas públicas para a educação básica.

Compreendemos que, a partir da década de 1990, diante da necessidade estrutural de expansão do capital, o Estado redefine seu papel no sentido da "modernização política" e da construção de um "novo Estado democrático" (GIDDENS, 2005). Ao adotar o modelo gerencial, separando as funções de planejamento e de execução de serviços, abandona o papel de executor, exime-se da incumbência de fornecer serviços de forma direta e, consequentemente, transfere para a sociedade civil e para as instituições do setor privado e público não-estatal funções e serviços que até então lhe eram exclusivos (CARVALHO, 2017).

Nesse contexto, conforme pode ser observado, as parcerias entre o público e o privado passaram a ser priorizadas na legislação brasileira. A Emenda Constitucional n° 19, de junho de 1998, modificando os princípios e as normas da administração pública, autorizou as mais variadas formas de parcerias, admitindo a destinação de recursos públicos para a esfera privada (BRASIL, 1998). A Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, instituiu normas gerais para a licitação e a contratação de parceria público-privada no âmbito dos poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Posteriormente, a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 (BRASIL, 2014), com redação alterada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015), estabeleceu o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público.

No campo da educação pública, nos últimos anos identificam-se inúmeras iniciativas de empresas privadas que influenciam a gestão, os currículos das escolas e a formação de professores (ADRIÃO, PERONI, 2011; PERONI, 2018). As experiências com as novas formas de gestão das políticas educacionais para a educação básica pública, nas quais a participação de novos atores, particularmente de empresários vem sendo reconhecida como fundamental para o alcance de melhores resultados por parte das escolas, caracterizam-se, de nosso ponto de vista, como estratégias de *quase-mercado* (LE GRAND, 1991), referente à introdução de lógicas e valores de mercado no interior do sistema público estatal, sem alterar a forma da propriedade, que continua pública, e de *filantropia 3.0* (BALL, 2014), a qual alinha investimentos sociais privados e negócios e envolve diretamente a relação entre investidor-investido.

Consideramos também que o envolvimento e a participação "filantrópica/voluntária" da sociedade como um todo e da comunidade empresarial nas questões educacionais são uma tendência mundial. No Brasil, esse envolvimento tem ocorrido por meio da atuação de empresas privadas em fundações, institutos e ONGs, as quais vêm assumindo um papel na coordenação (monitoramento/controle de metas e resultados) e na execução de ações.

Na pesquisa a análise foi concentrada nos "*Arranjos de Desenvolvimento da Educação" (ADEs). Elaborados com base na perspectiva gerencial da administração pública, tais arranjos correspondem à busca de fortalecer e implementar o regime de colaboração por meio de novas formas de* coordenação e de cooperação intergovernamental, bem como à institucionalização de uma nova modalidade de parceria público-privada, ou seja, entre os acordos formalmente firmados pelas esferas governamentais, particularmente os municípios, e institutos e fundações ligados a empresas privadas e a organizações diversas, com foco na melhoria da educação básica brasileira (CARVALHO, 2018).

A análise e interpretação dos dados autorizaram a hipótese de que tal parceria, além de se configurar como um *instrumento de soluções colaborativas que* transpõem a administração pública, podem se revelar como uma nova estratégia para que o setor privado influencie diretamente a gestão da educação básica pública e, ao mesmo tempo, expanda e controle o mercado educacional, focalizaremos o Arranjo da Associação de *Municípios* da Grande Florianópolis – *G*ranfpolis em parceria com Instituto Positivo. A escolha de investigação desse ADE deve-se ao fato de ter sido a primeira experiência da região sul do Brasil em 2015.

A partir da compreensão de que a União é a instância formuladora da política nacional de educação, no estudo buscou-se captar o novo papel do Estado, a redefinição de suas funções e de sua lógica organizacional e administrativa cujas estratégias envolvem, principalmente, o alargamento da

participação da sociedade e a partilha de responsabilidades, especialmente por meio de parcerias com o setor privado, para o desenvolvimento das políticas sociais.

De certo modo, esse processo abala as antigas referências e introduz novos questionamentos, particularmente em relação às funções tradicionais do Estado na oferta dos serviços públicos e na definição das políticas públicas para a educação. Assim, a identificação do crescente interesse do setor empresarial em influenciar a definição e a implementação das políticas públicas educacionais levou-nos a investigar suas motivações e consequências.

O estudo conclui que, além de se configurar como um novo instrumento de soluções colaborativas das organizações educacionais que atuam em território comum, os ADEs, embora aparentemente não envolvam a transferência de recursos para as instituições privadas e não governamentais (BRASIL, 2012), podem se revelar como novas oportunidades de negócios para as organizações do setor empresarial (CARVALHO, 2018). Também que, os Arranjos de desenvolvimento da Educação (ADE) vêm se configurando como uma nova alternativa de implementação do regime de colaboração nas relações intergovernamentais, conformando as novas fronteiras entre o público e o privado ao abrir espaço e legitimar a atuação do setor privado com ou sem fins de lucros na estrutura estatal.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; P., Vera. (Coord.). Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. **Relatório de Pesquisa.** 2011. 340p. Disponível em: https://plone.ufrgs.br/gprppe/pesquisa/AdriaoPeroni.pdf Acesso em 29 jan. 2018.

BALL, S. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19**, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm Acesso em: 23 de out. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 23 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.019**, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ ccivil _03/ _ Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.204**, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art1 Acesso em: 08 mar. 2018.

CARVALHO, E. J. G. A educação básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017.

CARVALHO, E. J. G. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 103-128, jan./abr. 2018.

GIDDENS, A. **A terceira via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 5. ed., Rio de Janeiro: Record, 2005.

LE GRAND, J. Quasi-markets and social policy. **The Economic Journal**, London, v. 101, n. 408, p. 1256-1267, 1991.

PERONI. V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

- LXXXIV -

GESTÃO DEMOCRÁTICA: QUESTÕES CANDENTES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RECENTE DA ÁREA DA EDUCAÇÃO[46]

Elton Luiz Nardi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
elton.nardi@unoesc.edu.br

Aline Bettiolo dos Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

INTRODUÇÃO

Na sequência do ensaio de contraponto ao sistema político, esboçado na década de 1980 por meio da organização do campo educacional, o contexto dos anos 1990, segundo anota Saviani (2013, p. 428), foi "[...] um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores [...]", que também se alinha a um período de neoconservadorismo revestido pelo princípio de modernizar o Estado e a gestão pública.

Com efeito, houve o que Behring (2003) denomina de contrarreforma, um ajuste burguês, de caráter regressivo, com implicações no econômico e no político, com perdas de direitos sociais para os trabalhadores. Nesse contexto, os princípios da *New Public Management* ganharam destaque e tornaram-se referência, inclusive para escolas, por constituírem parte do receituário dos organismos internacionais, mobilizados como estratégia para atingir resultados. Resulta admitir, portanto, que esses princípios corroboram uma gestão funcional ao sistema capitalista e, portanto, contrastam com bandeiras como a gestão democrática do ensino público, também incorporada na Constituição Federal de 1988.

Atentos à influência da perspectiva gerencial no campo das políticas educativas, mais especificamente no que se refere à gestão, o objetivo deste trabalho é analisar criticamente a

[46] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

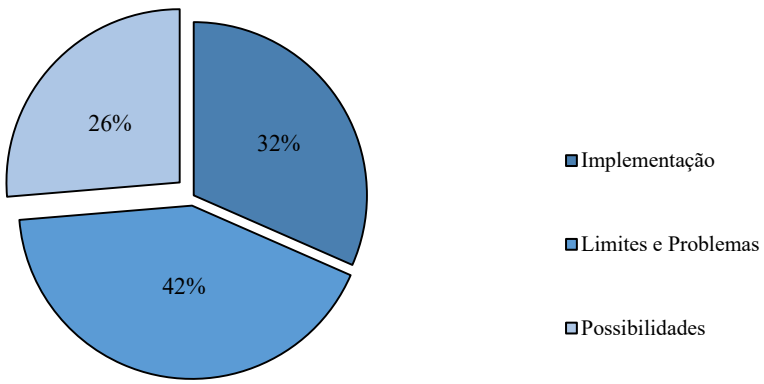
produção do conhecimento científico na área da Educação, divulgada na forma de artigos e teses entre 2015 e 2018[47], identificando questões candentes no debate sobre gestão democrática. Para tanto, foi efetuado um resgate crítico da produção teórica, apoiado pelas seguintes medidas: definição de descritores – *gestão educacional*, *nova gestão pública*, e *gestão democrática*; e busca dos trabalhos no Portal Periódicos Capes e no Catálogo de Teses e Dissertações, com incidência dos descritores sobre o título, o resumo e as palavras-chave. Foram excluídas as repetições e os trabalhos nos quais ao menos um dos seguintes termos não estivesse registrado como palavra-chave: *gestão escolar*; *gestão educacional (ou da educação);* ou *gestão democrática*. Assim, foram reunidas 31 produções: 12 artigos e 19 teses.

A leitura do resumo, introdução e considerações finais possibilitou agruparmos os estudos em dois núcleos temáticos: *conceitualização da gestão;* e *repercussões nos sistemas escolares*. No presente trabalho, consoante o objetivo anunciado, focalizamos apenas o primeiro núcleo, composto por 19 trabalhos, cujas temáticas aludem à gestão escolar e à gestão educacional.

ALGUNS RESULTADOS

A fim de abordarmos questões candentes sobre gestão democrática, presentes no *corpus* de trabalhos do eixo *conceitualização da gestão*, foi possível distribuir as pesquisas em três eixos, a saber: *implementação*; *limites e problemas;* e *possibilidades*. O Gráfico 1 ilustra o conjunto.

Gráfico 1 – Percentual da produção científica com abordagem de questões candentes da gestão democrática, relacionada ao núcleo temático *conceitualização,* identificadas por eixo (2015-2018)



Fonte: elaboração dos autores (2019).

[47] O levantamento foi efetuado nos meses de novembro e dezembro de 2018.

Em linhas gerais, no eixo *implementação* (seis trabalhos) as discussões versam sobre gestão e sua dimensão técnica, desafio de ampliar a participação da comunidade, haja vista que expedientes patrimonialistas e clientelistas atravessam a história do país, assim como alguns autores destacam a importância de os diretores estimularem a participação na escola. Consideram o esforço em materializar a gestão democrática, referida em vários documentos recentes, apesar de a lógica neoliberal imprimir os princípios de mercado à gestão educacional e da escola.

A centralidade da dimensão técnica coaduna com uma gestão baseada apenas em procedimentos formais e burocráticos, desvinculados da dimensão política do fenômeno, o que significa obscurecer o pressuposto de que as práticas administrativas e políticas articulam-se entre si, com as primeiras viabilizando as segundas e estas, servindo de fundamento para a realização daquelas (PARO, 2000). O foco na dimensão técnica, segundo Paro (2015), escamoteia a existência do conflito de interesses, o que faz a gestão parecer atividade neutra, livre de correlação de forças.

O caráter formal e burocrático da gestão também é lembrado nas pesquisas do eixo *limites e problemas*, onde identificamos oito produções. Em sua maioria, esses trabalhos abordam a Reforma do Estado brasileiro na década de 1990, a influência da Nova Gestão Pública e a ênfase na orientação de mercado que reverbera na gestão pública e na educacional, bem como na ideia de democracia, participação e descentralização.

Vale destacar que, por focalizar resultados, o paradigma gerencial esvazia a gestão de significado político e obstaculiza processos democráticos na perspectiva de socializar a participação e o poder. Assim, a par da inovação vinculada à *New Public Management*, importa considerarmos a desresponsabilização do Estado pelas questões sociais, apelo ao setor privado e estímulo às parcerias público-privado como forma de melhorar resultados, ênfase na qualidade do ensino a partir de avaliações e índices, participação parcial, controlada e direcionada para a eficiência e eficácia da gestão. Nesse sentido, estudos como o de Bernardi (2016) e Novais (2017) exploram o conceito de gestão híbrida, devido à coexistência do princípio democrático e o gerencial.

O eixo *possibilidades* (cinco trabalhos) se caracteriza por dois aspectos centrais. O primeiro é o desafio de materializar a gestão democrática, mesmo que haja arcabouço legal que disponha sobre essa orientação política. Assim, há entre os autores o reconhecimento de que o conjunto de leis não garante instalação e ampliação da gestão democrática do ensino público, tampouco a qualidade da educação. Apesar disso, ressaltam a importância das normas no sentido de algumas conquistas no processo de luta pela gestão democrática.

Já o segundo aspecto central assume outra perspectiva de análise, pois os argumentos voltam-se fundamentalmente à ideia de valorização dos saberes do cotidiano, interligados com o dinamismo das inovações na educação. Consoante essa ideia, abordam a possibilidade de democratizar a gestão buscando inovações no campo das práticas e no campo teórico, o que sinaliza, para nós, uma análise linear, tendente ao descolamento do objeto de suas determinações econômicas, históricas e sociais.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Examinados os trabalhos publicados no período, conforme o objetivo anunciado, o realce a determinados elementos, condições e relações que implicam a gestão democrática da educação pública, permite-nos apontar algumas questões candentes afloradas pelos autores, dentre as quais se destacam: a preponderância da dimensão técnica em detrimento da política no trato do tema; limites da perspectiva de gestão democrática no contexto das relações capitalistas; e, ainda, esboços de possibilidades para a gestão democrática na sociedade atual.

Do exame das produções e consoante os estudos que vimos realizando, resulta nosso destaque ao fato de a democratização da gestão ser um processo obstaculizado pela dinâmica do capital, dinâmica essa ainda mais recrudescida pela onda neoconservadora corrente desde os anos 1990, a mesma que tem dado lugar a medidas afins, como a introdução de mecanismos de *accountability* associados a processos de regulação da educação por resultados. Conforme temos defendido, a socialização da participação e do poder diverge dos fundamentos do sistema, mas não se pode perder de vista que a democracia formal que conhecemos em muito corrobora os limites impostos à participação, de modo que essa participação siga funcional à ordem capitalista.

REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNARDI, L. M. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na democratização da gestão**. 2016. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NOVAIS, V. S. M. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na gestão escolar do município de Belém**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

- LXXXV -

A PESQUISA-AÇÃO COMO CAMINHO PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Emilia Peixoto Vieira
emilcarl28@hotmail.com
Universidade Estadual de Santa Cruz

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos as contribuições do método da Pesquisa-Ação, fundamentada em Thiollent (1987; 2000), para analisar as políticas educacionais. Para este autor, os muitos acontecimentos sociais, políticos e econômicos ocorridos ao longo desses anos, sinalizou a importância de desenvolvermos um pensamento crítico. Com esse contexto, o papel do Estado, dos atores políticos, dos sindicatos, do setor privado, e das entidades da sociedade civil, modifica e tem comportamentos diferentes e precisa de um método adequado que possa auxiliar na análise desses fenômenos.

DESENVOLVIMENTO

Nos últimos cinco anos, o grupo de pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE), da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, resolveu, como uma opção política, estudar a pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (1987; 2000), para entender do que se trata este método, e, pela nova demanda apresentada ao grupo, como professoras permanentes do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE, da UESC. A questão posta pelo grupo foi instrumentalizar os estudantes do mestrado, integrantes do grupo e da linha de pesquisa Política Educacional, com uma metodologia que pudesse ajudar na construção de novos conhecimentos, produzir ações, por meio da intervenção, nas diversas realidades apresentadas nos municípios em relação à educação básica. Os orientandos do grupo passaram a estudar e a adotar em suas pesquisas a pesquisa-ação, como uma metodologia que permite a autoformação e também a do grupo implicado. O resultado desses últimos cinco anos foi uma série de dissertações e artigos

publicados que aprofundaram o estudo da pesquisa-ação e a resolução dos problemas educacionais dos municípios entorno da Universidade.

A pesquisa–ação é qualificada como aquela traduzida como uma forma de engajamento sociopolítico a serviço das classes populares, que conta com a participação e ação efetiva das pessoas implicadas nas questões investigadas. Para nós, não é apenas um procedimento de pesquisa-ação, ou como uma técnica de ação.

> [...] A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): **pretende-se aumentar o conhecimento** dos **pesquisadores e o conhecimento** ou "nível de consciência das pessoas e grupos considerados" (THIOLLENT, 2000, p. 16, **grifos nossos**).

A pesquisa–ação oportuniza estudar de forma dinâmica os problemas e coletivamente tomar decisões, realizar ações, negociações, dirimir conflitos e tomadas de consciência que ocorrem durante todo processo de construir o concreto. Segundo Thiollent (2000):

> [...] **não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural** a respeito dos problemas importantes que enfrenta [...]. O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados (THIOLLENT, 2000, p.18, **grifos nossos**).

Desse modo, para este autor, a pesquisa-ação é um ato político e social, com possibilidade de transformações de realidades. Ela pressupõe diálogo, conhecimento prévio dos sujeitos, exige o lugar da teoria: gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações, e tomada de decisão do grupo. É necessária a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, e pode interferir na mudança.

Afirma o autor que na perspectiva neoliberal, de reduzir o papel do Estado na sociedade, várias atividades educacionais, sociais e ambientais são conduzidas pela iniciativa privada ou por ONGs, levando o quadro de atuação social há muitas mudanças. Acrescenta que com os avanços da tecnologia da informação, em que se estabelecem redes complexas no/com o mundo inteiro, faz-se necessário que a participação e a cooperação sejam requisitadas para coordenar a construção de conhecimentos sintonizados com uma efetiva atuação social (THIOLLENT, 2000, p. 115 – 116).

Nesse sentido, a pesquisa–ação pode:

> ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos. Do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do outro lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar etc. Além de uma simples coleta de dados, a pesquisa-ação requer um longo trabalho de grupos reunindo atores interessados e pesquisadores, educadores e outros profissionais qualificados em diferentes áreas (THIOLLENT, 2000, p.8.).

Com os estudos da pesquisa-ação, em Thiollent (1987; 2000), compreendemos que ela se organiza e se estrutura em espiral, e que se exige a construção de um planejamento, passando por quatro fases de construção. No grupo de pesquisa (PPeGE), a estruturamos da seguinte forma: **O Objeto dos Acordos** que se refere à descrição da problemática e as negociações entre pesquisadores e pesquisado. Nesta etapa, o autor salienta a importância de elucidar os dois objetivos da pesquisa, o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O primeiro visa contribuir para uma melhor avaliação do problema central na pesquisa, bem como no levantamento de soluções e ações necessárias às soluções para capacitar o agente na sua atividade transformadora da situação. O segundo, por sua vez, busca obter informações e aumentar o conhecimento de determinadas situações (THIOLLENT, 2000).

A **Fase Exploratória e Delimitação do problema** envolvem a leitura, discussão e construção das abordagens teóricas, concretização de conhecimentos teóricos. Esta fase consiste segundo Thiollent (2000), "descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais situações". (THIOLLENT, 2000, p. 56).

O **Seminário** envolve examinar, discutir as interpretações das informações coletadas, avaliar os dados e tomada de decisões, por meio de diretrizes de ação que acontecem de forma coletiva e simultânea. Thiollent (2000) aponta a técnica do seminário, na qual se constituirão os grupos que irão conduzir a investigação e o conjunto do processo.

A **Divulgação** externa envolve o retorno da informação sobre os resultados aos membros dos grupos implicados e dos setores interessados: "trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação" (THIOLLENT, 2000, p. 81). Ainda segundo o autor "esse retorno visa promover uma visão de conjunto. [...] A tomada de consciência se desenvolve quando

as pessoas descobrem que outras pessoas ou grupos vivem mais ou menos a mesma situação" (THIOLLENT, 2000, p. 82)

As etapas são desenvolvidas num constante movimento de ação e reflexão. Thiollent (2000) argumenta que cada uma dessas fases exige necessariamente: a) planejamento e ação; b) avaliação e teorização; e c) retroação sobre o problema.

A reflexão permanente é uma das características da pesquisa-ação, que para além dos resultados, se concentra no processo. Para tanto, torna-se necessário descrever os fatos com riqueza de detalhes, analisar os resultados a cada passo e apresentar os registros constantemente, não apenas no final do trabalho.

> O método de pesquisa–ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimentos que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação (THIOLLENT 2011 p. 7-8).

Conforme afirma Thiollent (2000, p. 4), a pesquisa-ação sempre se trabalha com os outros, considerando nesse movimento a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, não apenas para um registro ou posterior interpretação de dados, mas sim, para enfatizar as vozes dos sujeitos no momento da práxis social da investigação.

REFERÊNCIAS

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9 ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. 5 ed. São Paulo, Polis, 1987.

- LXXXVI -

REPRESENTAÇÃO NO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE, MS: CARACTERIZAÇÕES INICIAIS

Evelyn Iris Leite Morales Conde[48]
evelyn.morales@unir.br

Regina Tereza Cestari de Oliveira[49]
reginacestari@ucdb.br

INTRODUÇÃO

Apresentam-se resultados parciais da tese de doutorado em andamento vinculada à Linha de Pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com o objetivo investigar a ação do Conselho Municipal de Educação (CME) de Campo Grande (CG) no que se refere à materialização da Meta 19, Gestão Democrática, do Plano Municipal de Educação de Campo Grande - MS 2015-2025, aprovado pela Lei nº 5.565, em 23 de junho de 2015.

Nessa comunicação, com suporte de revisão bibliográfica e de análise documental, descreve-se sobre a composição do CME-CG, desde 2002, até 2018, com o objetivo de examinar a paridade na representação dos membros da sociedade civil e da sociedade política (aparelho governamental), segundo a concepção de Estado Ampliado (GRAMSCI, 2017).

Busca-se discutir a composição e a participação do CME na perspectiva da democracia participativa, entendendo-se que "[...] quanto mais coletiva a decisão, mais democrática ela é", e isso implica no "grau crescente de coletivização de decisões" (VIEIRA, 1998, p. 12). Assim, a participação do conselheiro requer "[...] estar presente, ser considerado um parceiro nas grandes definições de uma deliberação ou de um ordenamento" (CURY, 2009, p. 51).

[48] Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, CAPES, FUNDECT/CNPq
[49] Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, CAPES, FUNDECT/CNPq

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) destaca, também, a "importância da representatividade e da legitimidade perante a comunidade local de cada um dos integrantes do Conselho" (UNDIME, 2012, p. 133).

Entende-se, assim, que a ação do CME implica o conjunto da participação dos representantes dos diferentes segmentos do colegiado, resultando na possível materialização de políticas locais.

DESENVOLVIMENTO

O CME-CG foi criado por meio da Lei nº 3.438, de 13 de janeiro de 1998, após a oficialização do Sistema Municipal de Ensino (SME), aprovado pela Lei n° 3.404, de 1° de dezembro de 1997, na gestão de André Puccinelli (1997-2000), do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). O CME está inserido na Lei Orgânica do Município (LOM) de 1990, descrito com caráter consultivo, normativo, deliberativo e técnico-pedagógico (CAMPO GRANDE, 1990).

A primeira composição do CME-CG, ativado quatro anos depois de sua criação, apresentava 13 membros titulares e seus respectivos suplentes, nomeados pelo prefeito municipal (CAMPO GRANDE, 2002). Na composição: dois representantes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); dois da educação infantil do ensino público municipal; dois da educação infantil de instituições de ensino privado; dois do ensino fundamental público municipal; dois da entidade classista dos professores; um da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); um da educação especial do ensino público municipal; um dos estudantes do ensino médio, escolhido entre as entidades representativas da categoria (CAMPO GRANDE, 1998). Nessa configuração, são observados sete representantes do poder executivo e seis da sociedade civil.

Desde sua criação até o ano de 2018 as modificações na composição foram por meio de leis específicas do executivo. Na Lei nº 4.377, de 18 de abril de 2006, aprovada na gestão de Nelson Trad Filho (2005-2008), do então PMDB, o número de representantes da SEMED subiu para três, e foi inserido um representante do Conselho de Diretores e Diretores Adjuntos das Escolas Municipais e Diretores de Centros de Educação Infantil de Campo Grande (CONDAEM) (CAMPO GRANDE, 2006). À época, relacionava-se o CONDAEM ao executivo municipal, pelo fato de os cargos de Diretor e de Diretor Adjunto na Rede Municipal de Ensino (REME) serem por indicação do prefeito (CAMPO GRANDE, 2003). Nessa mesma Lei, duas subtrações: a representação dos estudantes do Ensino Médio e uma

das duas titularidades da Educação Infantil privada. Dessa forma, a composição do CME permaneceu com sete representantes do aparelho governamental e seis da sociedade civil.

No segundo mandato de Trad Filho (2009-2012), com a Lei nº 4.847, de 27 de maio de 2010, alterou-se de 13 para 15 o número de conselheiros, sendo acrescido um representante da Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP) e um da Administração Municipal, indicado pelo Prefeito Municipal (CAMPO GRANDE, 2010a).

No mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 4.876, de 20 de julho de 2010, com a inserção de mais um representante do CONDAEM e um representante do Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul (FORUMEI/MS), totalizando 17 conselheiros (CAMPO GRANDE, 2010b). Observam-se doze conselheiros do aparelho governamental e sete da sociedade civil. Essa composição permaneceu nos biênios 2014-2016 e 2016-2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a composição inicial, em 2002, até 2018, o número de representantes relacionados ao aparelho governamental é superior ao dos organismos da sociedade civil. Salienta-se, portanto, que nas leis descritas não houve paridade quanto aos segmentos que compõem o CME-CG.

Nesse sentido, o quantitativo desproporcional pode se tornar um elemento de interferência à possibilidade de "voz e aspirações da sociedade", conforme descreve Bordignon (2009, p. 70), uma vez que "quando predominam representantes do Executivo, por vinculação a cargos ou livre nomeação, o conselho tende a expressar a voz do Governo". E, assim, fica propício ao aparelho governamental o controle da agenda dos conselhos, o que difere da possibilidade de uma "ampliação do controle da sociedade sobre o Estado" (GOHN, 2011, p. 8).

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. 125 p.

CAMPO GRANDE. **Lei Orgânica do Município de Campo Grande.** Campo Grande, MS, 1990. Disponível em: https://www.camara.ms.gov.br/public/leis/lei_organica_1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPO GRANDE. **Lei n° 3.404, de 1° de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande. Disponível em: https://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/249590/lei-3404-97. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 3.438, de 13 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande. Disponível em: http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/lei-no-3-438-de-13-de-janeiro-de-1998/. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPO GRANDE. **Decreto Municipal "PE" nº 221, 7 de março de 2002.** Nomeação dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação, com efeito a partir de 11 de janeiro de 2002. Diário Oficial de Campo Grande, n. 1021, de 8 mar. 2002.

CAMPO GRANDE**. Resolução Semed nº 59, de 16 de maio de 2003.** Institui o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande, n. 1320, de 20 maio de 2003.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 4.377, de 18 de abril de 2006.** Dispõe sobre alterações na composição dos representantes do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande. Disponível em: http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/lei-n-4-377-de-18-de-abril-de-2006/. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 4.847, de 27 de maio de 2010a**. Dispõe sobre alterações na composição dos representantes do Conselho Municipal de Educação. Disponível em: http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/lei-n-4-8472010-altera-dispositivos-das-leis-n-34391998-e-n-4-3772006-criacao-composicao/. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPO GRANDE**. Lei nº 4.876, de 20 de julho de 2010b.** Dispõe sobre alterações na composição dos representantes do Conselho Municipal de Educação. Disponível em: http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/lei-n-4-8762010-altera-dispositivos-das-leis-n-3-4392010-e-n-4-377-criacao-composicao/. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande - MS e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande, n. 4.299, de 24 jun. 2015.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2009. p. 43-60.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época, v. 32). 128 p.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. vol. 3. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 432 p.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Orientações ao dirigente municipal de educação**: fundamentos, políticas e práticas. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

VIEIRA, E. O estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 56, mar. 1998.

- LXXXVII -

APREENSÕES SOBRE A DISCIPLINA POLÍTICA, GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Fábio Mamoré Conde[50]
fabiomconde@gmail.com

Evelyn Iris Leite Morales Conde[51]
evelyn.morales@unir.br

INTRODUÇÃO

Trata-se de um relato sintetizado, com suporte em revisão bibliográfica, sobre as apreensões referentes à participação desses autores, nos anos de 2017 e 2018, enquanto alunos regulares, na disciplina Política, Gestão e Financiamento da Educação, componente curricular eletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

A disciplina reuniu expressivo conteúdo sobre a educação brasileira, no âmbito das políticas públicas, em três unidades: organização federativa e políticas públicas de educação; transformações socio-históricas e as redefinições no papel do Estado: implicações para as políticas educacionais; e o Estado brasileiro e a formulação e implementação de políticas públicas na educação básica (PPGE-UCDB, 2017).

Ancorado nos objetivos desse componente curricular, sendo alguns: aprofundar a análise das determinações socio-históricas na formulação das políticas públicas educacionais e analisar políticas públicas e a gestão educacional, adianta-se que o conteúdo fora imprescindível para entender um universo que não era foco de estudos anteriores desses autores, que, atualmente, desenvolvem pesquisas de doutorado voltadas ao planejamento e à gestão da Educação Básica.

[50] Universidade Católica Dom Bosco, UCDB
[51] Universidade Católica Dom Bosco, UCDB

Assim, da mesma forma que Cury (1987), entende-se a educação como elemento da totalidade social e como tal expressa a produção humana, que é formada pela unidade da estrutura econômica e da superestrutura e ambas se ligam ao trabalho e a práxis social.

Dessa forma, compreende-se que o conteúdo absorvido muito contribuiu para o conhecimento, reflexão, análise e posicionamento crítico acerca da conjuntura que envolve a educação no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

As discussões iniciais na referida disciplina abordaram a organização federativa do país e as políticas públicas educacionais, temas que, relacionados, oferecem a compreensão sobre a conjuntura do campo da educação. Repercutiu-se, ainda, o contexto das demandas sociais como impulsionadoras de políticas específicas que, como descreve Cury (2013), são direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Importa salientar que, conforme Cury (2013, p. 202), "o direito à educação se liga, intrinsecamente, à função pública do Estado", e expressa que essa ligação se torna possível com o cumprimento da universalidade da escola e com o atendimento aos cidadãos, de modo justo e democrático. Mas, para isso, são necessárias políticas de financiamento e sua gestão para a materialização desses direitos.

Para além do direito à educação, ao acesso e à permanência, o autor escreve sobre uma educação de qualidade, ou seja, a qualidade da educação como direito; sem exclusão, discriminação, desigualdade e com continuidade administrativa (CURY, 2014).

Ao abordar sobre a continuidade administrativa, ressalta-se a discussão sobre o Sistema Nacional de Educação, abordado por vários autores elencados no planejamento do componente curricular em questão, e que contemplam dimensões relacionadas à coletividade, autonomia responsável, articulações entre os entes federados e, sobretudo, melhoria à definição dos rumos da educação. Cury (2010, p. 166) examina que a articulação de um sistema federativo "[...] ganharia em organicidade, clareza e direção. [...] Com isso, evitar-se-ia a pecha de autoritarismo e consagrar-se-ia um *modus operandi* mais consequente ao regime da colaboração".

Abrucio (2010) discorre que o SNE é um importante instrumento de autonomia entre os entes federados para efetivação de um regime de colaboração real e destaca que para a implantação do sistema, deve-se pensar, por exemplo, em "[...] uma política mais

redistributiva dos recursos, para além da política equalizadora do Fundef e Fundeb". (ABRUCIO, 2010, p. 26).

Corroborando o raciocínio sobre essa assertiva, levantaram-se discussões sobre o modelo educacional em atendimento às demandas do mercado de trabalho, com críticas às determinações que relacionam diretamente as ações de formação da força de trabalho aos apelos capitalistas. Para Peroni (2006, p. 2), "[...] a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças".

Oliveira e Fonseca (2005) descrevem que essas mudanças interferem nos perfis profissionais e nas necessidades de consumo. Dessa forma, a política no campo educacional também se modificou, considerando as intenções econômicas e políticas do Estado para adaptação a uma nova ordem global, como ocorreu no Brasil a partir dos anos 1990: "[...] por meio das reformas e políticas educativas, os estabelecimentos educacionais têm modificado seus objetivos e prioridades, tendo em vista interesses, demandas e valores próprios do campo econômico, ou melhor, do mercado". (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p. 57).

Assim, observa-se um outro estímulo nesse campo: o do mercado educacional privatista, seja pela via da terceirização ou das parcerias público-privadas. Pela ótica neoliberal, é o Estado que está em crise e não o capital, logo, não pode mais financiar e garantir os direitos sociais assegurados constitucionalmente. Como saída estratégica de superação dessa crise, estão a privatização e o Terceiro Setor, critica Peroni (2006).

Apreende-se que essas adaptações econômicas, esses acordos e redefinições, alinhados ao ideário neoliberal e da globalização produtiva, geram efeitos irreversíveis na contemporaneidade capitalista: o desemprego, a individualidade, a educação como mercadoria e a precarização da força de trabalho, o que contribui ainda mais para a exclusão social. E "[...] é nesse contexto, que precisamos redefinir a educação". (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p. 64).

No campo dessa redefinição, finaliza-se esse relato com o tema da gestão e do controle social das políticas educacionais, compreendendo que a coletividade para organizar e gestar a educação seja uma via salutar, já prevista na CF de 1988 e, logo, um princípio importante a ser efetivado.

De forma conjuntural, a gestão democrática é uma "construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças"

(LIMA, 2014, p. 1069), compreendido, assim, como um modelo que pode contribuir de modo indispensável à democratização e ao direito da educação.

CONSIDERAÇÕES

Com base nas discussões de parte da bibliografia da disciplina Política, Gestão e Financiamento da Educação do PPGE-UCDB, é possível compreender a relevância de se conhecer as ideias articuladas sobre políticas educacionais e os elementos que estão em seu entorno, como a própria política, a economia e a ação ou não ação do Estado.

Diante do exposto, considera-se que o conteúdo ofertado na referida disciplina foi relevante para apreender a conjuntura acerca das políticas públicas do campo educacional. Suas unidades colaboraram para um posterior aprofundamento dos temas jurídicos, econômicos, políticos, históricos e socias, e, subsequentemente, o aprimoramento de uma postura crítica sobre as políticas sociais no Brasil, sobretudo, educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da federação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 39-70.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7-85.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 149-168.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 29, n.2, p. 195-206, mai/ago. 2013, p. 195-203.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 35, out.-dez. 2014. p. 1053-1066.

LIMA, Licínio C. Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educação e Sociedade**. Campinas, v; 35, n. 129, 2014, p. 1067-1083.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso.** Piracicaba, 16 (40), p. 55-65, 2005.

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: BAZZO, Vera; PEGORARO, Ludimar**. Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado, 2006. p. 49-58.

PPGE-UCDB. **Plano de aula disciplina**: Política, gestão e financiamento da educação. Distribuição em *email* acadêmico, 2017.

- LXXXVIII -

OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: ESTUDO DE CASO DA REGIÃO DAS MISSÕES-RS

Fátima Anise Rodrigues Ehlert
faehlert68@gmail.com

Neusa Chaves Batista
neuchaves@gmail.com

O texto analisa a formulação dos Planos Municipais de Educação (PME) da Região das Missões do estado do Rio Grande do Sul (RS) no que concerne à gestão democrática (GD), a partir do enunciado no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente desde 25 de junho de 2014, que prevê na Meta 19 "assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da GD, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto". Aborda-se a incorporação da Meta 19 e suas estratégias nos referidos planos e sua relação com a gestão democrática do ensino público, considerando as teorizações de Batista(2006, 2013), Souza(2014), Paro (2016) e Aquino (2017). Examina-se criticamente a previsão feita pelos PME dos municípios concebendo a GD como uma possibilidade de participação de todos os atores escolares na tomada de decisões para construção de uma educação pública municipal de qualidade para todos e todas, com justiça social e relações igualitárias.

A GD nasce de um movimento da sociedade civil organizada que lutava contra o regime civil-militar, na década de 1980, com o objetivo de reforçar as relações entre democracia e educação na organização do sistema educacional brasileiro (BATISTA, 2006). Institucionalizada na CF de 1988 e na LDB/1996 é estabelecida como uma das metas do PNE. Entra na agenda dos estados e municípios passando a ser debatida e ressignificada de acordo com as diferentes realidades dos territórios. Segundo Batista (2013), a GD enquanto

política educacional circula no plano das políticas sociais; estas, apesar de não perderem as marcas oriundas dos contextos nacional e global, podem ser localmente (re)significadas.

Na concepção de Paro (2016) e Batista (2013), toda vez que se propõe políticas que incorporem a GD no sistema de ensino e nas escolas públicas considerando a participação de todos os atores escolares nos assuntos da educação, a comunidade escolar percebe tais ações como utopia. Certamente, ao analisar os PMEs relativamente a Meta da GD encontraremos muitas ”utopias” e vamos procurar entendê-las não como um lugar que não existe, mas como algo que é construído todos os dias para que possa existir na realidade cotidiana da educação pública.

Assim, questiona-se sobre os encaminhamentos e estratégias previstos nos PME da Região das Missões-RS para o fortalecimento dos mecanismos de participação – CME - Conselho Municipal de Educação, CE - Conselhos Escolares, escolha do diretor ou da diretora, PPP - Projeto político-pedagógico, GE - Grêmios estudantis - dos sistemas municipais de ensino. Entende-se que tais mecanismos possibilitam a inclusão de toda a comunidade escolar e local na construção da GD nos sistemas municipais de ensino. Os PME no contexto atual são os principais instrumentos de planejamento de políticas educacionais municipais– o trabalho investiga a Meta 19 em 25 PME, selecionados no site pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situação-dos-planos-de-educacao.

Segundo Bardin (2011, p. 50), “a análise documental é, portanto, uma fase preliminar de um serviço de documentação ou de um banco de dados. Nesse caso busca-se encontrar aspectos relacionados à GD, Meta 19 do PNE e suas estratégias como base para a os sistemas municipais de ensino. Para a análise dos conteúdos dos PMEs foi utilizada a análise textual discursiva proposta por Moraes (2003). Esse método consiste em criar condições de ordenar de maneira clara e objetiva os fenômenos investigados, possibilitando aos pesquisadores/as expressar novas compreensões e novos significados ao longo do processo de análise.

Em relação à GD, levam-se em consideração aspectos específicos do PNE que dialogam com as condições em que ele se configurou nos 25 Planos elaborados nos municípios estudados. Vale ressaltar que o processo histórico que configurou a GD foi marcado por mudanças na estrutura social, política e escolar a partir da Constituição de 1988, firmada posteriormente na LDB de 1996 e recentemente no PNE de 2014-2024, desempenhando um papel decisivo nos rumos da dos sistemas de ensino e das escolas públicas e, sobretudo, na responsabilidade dos municípios que aumentaram significativamente seu compromisso com a educação pública de qualidade. Com este sentido, este trabalho visa, ainda, mostrar o contexto das municipalidades no que diz respeito aos

desafios e avanços que marcam a sua conjuntura como ente federado e o papel fundamental que desempenham na configuração do sistema educacional brasileiro a partir do espaço dado à GD pelos sistemas municipais de ensino. Com base na pesquisa busca-se evidenciar como os municípios redigiram em seus PME a escrita da Meta 19 e das 08 estratégias previstas no PNE.

Os resultados indicam que dos 25 municípios pesquisados, 15 repetem na Meta 19 a mesma redação do PNE e 10 possuem outra redação, sendo que, destes, 01 elabora um texto sobre GD e 01 elabora um diagnóstico de como se encontra a GD no seu município. Nas estratégias, que totalizam 8 no PNE, nos PME a primeira estratégia (19.1) referente ao repasse de transferências voluntárias da União e a nomeação de diretores e diretoras considerando critérios técnicos de mérito e desempenho e, ainda, a participação da comunidade escolar tem-se o seguinte: 02 municípios repetem a mesma redação do PNE, 03 abordam as mesmas questões com outra redação e 20 não fazem nenhuma menção a essa estratégia. Já no que se refere à estratégia (19.2) de ampliação dos programas de formação e apoio aos conselheiros do Fundeb, da alimentação escolar e de conselhos regionais,15 repetem a mesma redação do PNE, 03 reescrevem de outra forma e 07não abordam essa estratégia. Quanto à estratégia (19.3) que aborda a constituição dos Fóruns Municipais de Educação, 10 repetem a mesma redação do PNE, 03 o fazem com outra redação e12 não preveem essa estratégia em seus PME. Já os Grêmios estudantis e associação de pais são previstos da mesma forma que no PNE (19.4), em 16 planos e em 09 não consta essa previsão. A constituição dos conselhos escolares e conselhos municipais de educação PNE (19.5) em 19 PME são escritos da mesma forma, em outros 03 eles não fazem referência aos CE e em 03 municípios não consta essa estratégia. Quanto a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos PPPs, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares PNE (19.6) 03 municípios realizaram a cópia da mesma redação, 14 municípios reescreveram essa estratégia sem constar a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares e 08 não fizeram a previsão dessa estratégia. Com relação a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino, 12 municípios repetem a escrita do PNE (19.7), 02 são fazem nova redação e 11 não abordam essa estratégia. Referente aos programas de formação de diretores e gestores escolares, 02 municípios repetem a mesma redação do PNE (19.8), 12 municípios fazem redação própria contemplando a ideia principal e 11 não fazem referência.

Observa-se que a maioria dos 25 PMEs seguiram literalmente em algumas estratégias as prescrições do PNE na sua formulação, abrindo mãos de ressignificações da norma institucional no âmbito da municipalidade. Ao que parece, os municípios ao ressignificarem ou não a Meta 19 do PNE e suas estratégias para o âmbito dos PMEs, demonstram todo um cuidado para prever somente o que vem ao encontro da percepção de gestão democrática do PNE que reforce as concepções do poder local; de modo a não comprometer a relação de comando das SME e de submissão das escolas e CME a este órgão administrativo. Os dados indicam que não há uma prescrição nos PME com foco no compartilhamento das decisões para pensar a educação de forma coletiva e comprometida com a transformação das realidades locais.

Sabidamente há um distanciamento entre o que é proposto nas políticas educacionais e o que realmente acontece na realidade dos sistemas de ensino. Logo, não há, e tampouco haverá, um esgotamento na discussão do tema "gestão democrática da escola pública" enquanto houver pesquisadores/as e educadores/as ocupados/as com a cidadania e a democracia na instituição escolar (AQUINO, 2018; BATISTA, 2013). Nos PMEs encontram-se sinais ora de estarmos constituindo espaços de participação, ora de estarmos criando regras de controle. Souza (2014) alerta que não implementar planos aprovados e tampouco acompanhá-los acaba por adensar o desprezo não apenas pelo desenvolvimento da educação no país, mas, sobretudo, pela cidadania e pela justiça social.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Líbia Maria Serpa. Formulação do plano nacional de educação 2014 – 2024: a gestão democrática da escola na política pública / Líbia Maria Serpa Aquino. – Guaiba: Editorial Nova Folha, 2017.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição Federal**. São Paulo: Lex, 1988.
_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BATISTA, Conselhos Escolares e processo de democratização da gestão da educação em Porto Alegre: In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: editora da UFRGS, 2006. P. 43 – 50.

_____. **Formação de Gestores Escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN** / organizadoras Neusa Batista Chaves, Maria Luiza Rodrigues Flores. – Porto Alegre : Engraff : Escola de Gestores da Educação Básica, 2016. P. 133 – 151.

PARO. Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública** / Vitor Henrique Paro. – 4. ed. – São Paulo : Cortez, 2016.

SOUZA. **Plano de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas /** Donaldo Bello de Suza, Angela Maria Martins (orgs.). – São Paulo : Edições Loyola, 2014.

PNE. **Lei nº 13.005/2014.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/publicações. Acesso em: 03 jan. 2019.

- LXXXIX-

ESTADO E DOMINAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO NOS COLÉGIOS MILITARES DO ESTADO DE GOIÁS

Fernanda Caroline de Melo Pereira[52]

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco central a reflexão que permeia a implantação dos colégios militares e como esse modelo educativo atende aos interesses da manutenção da hegemonia, imposta pelo Estado, de forma legítima.

O ESTADO E A LEGITIMAÇÃO DA DOMINAÇÃO

No contexto das relações sociais que são moldadas pelas lutas, existe o processo de dominação, que envolve inúmeras relações de interesse, no que se refere, por exemplo, a assuntos econômicos. Essa dominação tende a ser estabelecida na autoridade, no poder de dar ordens e em cada atividade, seja ela tradicional, afetiva ou racional existe um tipo de dominação especifica.

> Chamamos de "dominação" a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas. Não significa, portanto, toda espécie de possibilidade de exercer "poder" ou "influencia"sobre outras pessoas. Em cada caso individual, a dominação ('autoridade') assim definida pode basear-se nos mais diversos motivos de submissão: desde o hábito inconsciente até considerações puramente racionais, referentes a fins. Certo mínimo de vontade de obedecer, isto é, de interesse (externo ou interno) na obediência, faz parte de toda relação autentica de dominação. (WEBER, 1991 p. 139)

[52] Mestranda em Educação pela FE-UNB, professora efetiva da SEDUCE-Goiás.

A dominação é a oportunidade de encontrar pessoas prontas a obedecer determinada ordem o Estado e a dominação são duas categorias que se relacionam na construção de uma organização social. Elas são capazes de ditar o modo com que as relações sociais se estabelecem, e como, convencionalmente se constituem hábitos cultuais calcados nos processos de dominação. E mediante esse contexto, os sujeitos se vêem reféns de uma de uma realidade na qual eles mesmos se rendem de forma obediente e fiel.

O Estado é um aparelho cuja principal função é tentar impedir a luta de classes, mas ele não se atém a mediar os interesses das classes, ele reforça o domínio da classe dominante sobre a classe dominada. Dessa forma, o Estado vai se constituindo como algo estranho a sociedade, um organismo complexo, com leis e estruturas que a torna independente, em um processo de centralização burocrática, militar e policial capaz de oprimir a sociedade, que mesmo aparentemente alheio, exprime o poder da classe dominante.

Assim, são elementos constituintes do Estado, a autoridade e a legitimidade e ele se configura enquanto um agrupamento de domínio, sendo imprescindível no estabelecimento das relações sociais. O domínio é uma forma social de poder, caracterizando-se pela oportunidade de um indivíduo triunfar no ceio de uma relação social e ao mesmo tempo de ter pessoas dispostas a obedecer às ordens que lhes são dadas. O verdadeiro domínio se dá no Estado moderno, que se dá na administração diária, constituído pelas mãos do funcionalismo, seja militar ou civil.

OS COLÉGIOS MILITARES E A REPRODUÇÃO DAS IDEOLOGIAS ESTRUTURADAS PELO ESTADO – A CONSOLIDAÇÃO DA CONFORMAÇÃO

Ao analisar a realidade educacional goiana nos últimos 10 anos, mais precisamente nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, que são de competência do estado de Goiás, observa-se uma expressiva conversão das instituições adequando-se aos moldes do ensino militar. A princípio essa ação foi apoiada pela sociedade civil, que consideram a implantação desse modelo de ensino como uma possibilidade de acesso a educação de qualidade na rede pública. Assim, esse modelo escolar vai sendo aderido nas cidades, atualmente o estado de Goiás possui 36 unidades escolares militares e mais 22 escolas em processo de adequação a esse modelo educacional.

O Colégio Militar tende a formar cidadãos para se adequarem ao modelo de Estado e de sociedade impostos, para ser esse "produto". Daí quando os sujeitos a ingressarem em

uma escola vista como pública e de qualidade, pensam que poderão promover rupturas mediante a realidade ou contexto social no qual está inserido. No entanto, essas instituições estão munidas de um aporte técnico e instrumental que procura reproduzir a dominação e as desigualdades sociais.

O processo de dominação está muito além da aparência, e na escola elas se revelam de forma sutil, sendo exercida pela escola, pelos pais e por todos os bens culturais, influenciando a formação cívica dos homens. No contexto dos colégios militares, essa relação é rotulada por tradições militares, os diretores não são eleitos democraticamente, geralmente são militares aposentados indicados que voltam a atuar nas escolas. Esse fato nos remete a dominação burocrática.

O que se percebe é que as classes dominadas tendem a aderir a essa forma de educação, considerando o domínio exercido pelos colégios militares, como algo bom e que remete a realidade engenhada pelo Estado. Assim, se o aluno já é preparado desde o processo de escolarização pra a dominação, ele chegará ao mercado de trabalho mais capacitado para reproduzir essa realidade.

A ESCOLA E SUA HABILIDADE DE CONTRIBUIR PARA A DOMINAÇÃO OU PARA CONFORMAÇÃO

Gramsci (1991) entende que o Estado, no seu sentido restrito é educador do povo instituindo a direção pela via da força. A sua tarefa educativa precisa criar novos tipos de civilização, adequando politicamente, eticamente e cientificamente as massas para o contínuo desenvolvimento da produção, assim: "quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado" (GRAMSCI, 1991 p.19).

A educação precisa expor as contradições presentes na sociedade, entre forma social e existência humana. A construção do sujeito crítico e emancipado passa pelo estranhamento frente ao que está posto, sendo um protesto a adaptação e contra o conformismo. A educação deve proporcionar a consciência verdadeira, crítica e autônoma (MONASTA, 2010).

Assim, consiste a maior importância política em que o princípio da educação permeia a democracia como processo de emancipação de sujeitos sociais. A escola precisa estar baseada no trabalho, e com sua perspectiva de formar dirigentes, a partir do labor, da ciência, da concepção histórica e humanista. A educação deve contemplar um programa

político com direção a igualdade social sendo uma referência critica as desigualdades, produzidas pelo sistema capitalista expressas na cultura e por sua vez na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto histórico atual o Estado atende aos interesses das classes dominantes, mediante esse atendimento o Estado exerce um caráter dominador e de repressão do proletariado, o que contribui de forma essencial para a manutenção do modo de produção capitalista. As escolas de modelo militarista que vem crescendo de forma quantitativa, sendo implantadas em escolas públicas, tendem a perpetuar as perspectivas que o Estado tem constituído. Os colégios militares contribuem para perpetuação da dominação legítima, e alienadamente, as classes populares acreditam ser um espaço de formação para autonomia e possibilidade de ascensão social, no entanto, mais adestra e domina os sujeitos.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 8°ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MONASTA, A. **Antônio Gramsci**. Editora Fundação Joaquim, 2010.

WEBER, M. Três tipos de dominação. In:____ **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Volume 1. Brasília: ed. UNB, 1991, p. 139-167.

WEBER, M. O nascimento do Estado racional: O Estado racional como grupo de dominação institucional com o monopólio da violência legítima; Parlamento e democracia. In:_____. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Vol.2. Brasília: ed. UNB, 1999, p. 517-580.

- XC -

PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO À ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Klering[53]
Campus Feliz – RS/ Brasil
fernanda-kl@hotmail.com

Andréia Veridiana Antich[54]
Campus Feliz – RS/ Brasil
andreia.antich@feliz.ifrs.edu.br

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a perspectiva da gestão escolar em relação à organização do espaço da sala de aula na escola de educação infantil.

A organização dos espaços das instituições escolares, nem sempre é pensada como possibilidade de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário proporcionar um espaço amplo, adequado ao tamanho de seus alunos e ao mesmo tempo agradável a todos que convivem nele.

Quando ocorre a percepção de que o espaço faz parte do processo de ensino e aprendizagem e da ação pedagógica como um todo, isso repercute na relação estabelecida entre a instituição, seus alunos e professores. Entende-se que essa perspectiva precisa estar alinhada à concepção da escola, pois a maneira como ela se organiza revela a forma como concebe o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as escolas de educação infantil "[...] têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino aprendizagem, bem como de sua visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário" (HORN ,2004, p. 61).

[53] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul,
[54] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul,

Nesse sentido, entende-se a repercussão da organização da estrutura física e, também, dos profissionais enquanto impulsionadores/mediadores do desenvolvimento infantil. O espaço físico pode, assim, demonstrar o perfil de escola e de educação que se pretende oferecer.

DESENVOLVIMENTO

A sala de aula é um ambiente que merece atenção, sobretudo nas escolas de educação infantil. Vários elementos que a compõem são considerados para o planejamento das aulas, bem como para o melhor desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os espaços da sala construídos para criança e com a criança podem ser explorados por ela, em uma relação de interação, aprendizagem, troca de saberes, de partilhas, enfim, de se divertir aprendendo. Nessa lógica, percebe-se a necessidade de organizar a sala para que ela ofereça oportunidades de explorar novas experiências.

> [...] Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na relação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor. É fundamental a criança ter espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar (HORN, 2004, p.18).

Nesse aspecto, uma possibilidade são os diversos espaços diversificados: os cantos. Esta organização viabiliza aos educandos fazerem suas escolhas e utilizarem objetos de acordo com suas curiosidades, pois terão à sua disposição materiais diversos com os quais poderão interagir.

No processo de construção desses espaços, torna-se relevante conhecer o grupo de crianças, saber de seus interesses, seu desenvolvimento e as características próprias da faixa etária. Para isso, nada melhor que observar as brincadeiras que elas criam diariamente. E, a partir destas, começar a pensar em quais cantos construir, pois "[...] o que importa verificar não são as qualidades ou os aspectos do ambiente, mas como eles são retratados pelo prisma da experiência emocional da criança e atuam como recursos que ela emprega para agir, explorar, significar e desenvolver-se" (OLIVEIRA, 2011, p.198).

Assim, este espaço organizado na sala de aula pode tornar-se um meio para a promoção do conhecimento, onde os professores e as crianças estão em constante aprendizagem.

METODOLOGIA

A realização desta pesquisa parte da abordagem qualitativa, objetivando compreender qual a perspectiva da gestão escolar em relação à organização do espaço da sala de aula na escola de educação infantil.

Para o levantamento de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três gestoras de uma escola de educação infantil da rede municipal de São Leopoldo/RS. Nessa escola ocorreram reorganização de espaços em sala de aula. Em virtude desse aspecto, estipulou-se o critério pela escolha. Os dados levantados foram analisados a partir dos princípios da Análise de Conteúdo.

O referencial teórico da pesquisa baseou-se em autores como: Barbosa (2001; 2006), Forneiro (1998), Horn (2007; 2017), Oliveira (2000; 2011), Staccioli (2013) e Zabalza (1998).

CONCLUSÃO

Através da análise dos dados desvelou-se que as gestoras compreendem a reorganização dos espaços na sala de aula como novas possibilidades criadas para as crianças, salientando as vivências e aprendizagens viabilizadas. Destaca-se também, o desejo de promover formações que fomentem o processo reflexivo sobre esse tema na intenção de que outros espaços sejam organizados, buscando qualificar cada vez mais o processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- XCI -

TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: POLÍTICA DE TURNO ÚNICO – RIO DE JANEIRO

Flávia Silva Martins[55] (UNIRIO/BR)
flavsmartins@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo se propôs a investigar a compreensão dos docentes que atuam nos anos iniciais, em regime de 40 h, sobre o seu trabalho na política de educação em tempo integral da cidade do Rio de Janeiro – o Turno Único. Para isso, elegemos os seguintes objetivos: (i) inferir/depreender como o docente dos anos iniciais, que atua nas escolas de turno único, em regime de 40h, concebe a educação em tempo integral da rede de ensino quanto à função dessa escola, (ii) à finalidade do tempo integral e (iii) quanto ao seu trabalho na política de educação em tempo integral. Centramos nossa discussão em torno da natureza deste trabalho (VIEIRA; FONSECA, 2010), da função docente (SILVA, 2010; ROLDÃO, 2007) e da função da escola de tempo integral (CAVALIERE, 2007, 2009; CURADO SILVA, 2015), associado ao seu modo de organização e às suas condições a partir dos estudos da Sociologia da Educação. Adotamos como caminho metodológico a abordagem qualitativa, composta por pesquisa bibliográfica, análise documental e *survey online.* A pesquisa foi realizada no período de dezembro a fevereiro de 2018, sendo respondida por cento e dois docentes elegíveis aos critérios estipulados. Optamos por apresentar neste resumo ampliado uma síntese dos achados desta investigação.

[55] Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO. Mestre em educação UNIRIO. Técnica em Assuntos Educacionais/UFRJ.

"OLHARES" DOS DOCENTES SOBRE O SEU TRABALHO

A partir do cabedal teórico acumulado sobre o trabalho docente e a educação em tempo integral constatamos que, ao analisarmos os aportes normativos que versam sobre este trabalho, muitos desses documentos veiculam as mesmas determinações da política global. Podemos citar a Meta 7 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que associa a qualidade da educação ao mérito docente, indicando o estabelecimento de políticas para melhora dos índices educacionais pelos sistemas de ensino. Esta perspectiva, de acordo com Shiroma e Evangelista (2015), direciona o trabalho docente pela lógica do 'espírito toyotista' que exige um profissional flexível e polivalente, sendo este responsabilizado pela aprendizagem e desempenho dos estudantes. A partir da análise da legislação municipal, constatamos características da lógica gerencialista implantada na educação carioca no governo Paes (2009-2016). Tal política provocou muitas alterações no trabalho do professor, por meio da introdução de tecnologias de controle da atividade docente e por mecanismos subjetivos de comparabilidade e exaltação da meritocracia.

Foi evidenciado pela maioria das respostas dos docentes (76%) que eles primam pela qualidade do tempo pedagógico, visando uma formação mais completa e diversificada para os sujeitos. No entanto, quando esses mesmos docentes são convidados a opinar sobre o modelo de escola em que trabalham, evidencia-se certa falta de clareza sobre os fundamentos formativos da política de Turno Único, o que reflete o distanciamento dos professores pesquisados da etapa de sua formulação na rede de ensino carioca. Constatamos que assumem um papel de executores desta política, embora uma grande parcela afirme possuir certo controle sobre o processo de organização do seu trabalho e sobre os seus resultados. Pelo exposto, parece-nos que o trabalho docente na escola de turno único tem por função fazer com que os alunos melhorem seu desempenho, em função da maior exposição às atividades escolares, sem considerar a qualidade desse tempo no aspecto pedagógico e formativo, o que causa estranhamento e esvaziamento da função docente na escola de tempo integral.

Outra questão que se evidencia nesta pesquisa foi o fato de a maior parte dos respondentes (73%) afirmarem que uma ou mais atribuições que lhe são conferidas não são inerentes ao seu trabalho. Neste sentido, avaliamos que a política de Turno Único provocou alterações no trabalho dos professores, intensificando suas atribuições, em função do aumento do tempo de atendimento aos alunos, com acréscimo de aulas convencionais, muitas vezes sob condições inadequadas de trabalho.

Quanto à compreensão dos docentes sobre o seu trabalho na política de Turno Único, os depoimentos apresentaram uma diversidade de significados e sentidos. Alguns concebem este trabalho como 'amor, prazer, satisfação, realização', outros o aliam ao 'prazer e sofrimento'. Alguns consideram como um 'desafio, superação' ou que exige maior 'dedicação, comprometimento'. Quando essa compreensão se atrela especificamente às condições de trabalho, à função docente e à função da escola de tempo integral, pudemos perceber com mais profundidade as determinações da política educacional gerencialista, em que o trabalho é compreendido como uma atividade técnica-instrumental, com foco na dimensão individual em detrimento da gestão coletiva, além de assumir outras funções, além da pedagógica. Podemos afirmar que os depoimentos dos docentes refletem as determinações objetivas e subjetivas sobre o seu trabalho na política de Turno Único. Apesar de maioria dos respondentes acreditar que a escola de tempo integral deve propiciar uma formação mais completa para o alunado, nos parece que esta compreensão não é parte de um projeto formativo desta política.

UM "OLHAR" SOBRE OS "OLHARES" DOCENTES SOBRE OS EU TRABALHO

A partir da análise das respostas da questão aberta - com limitação até cem caracteres para resposta, verificamos que a maioria dos docentes define seu trabalho por meio palavras 'exaustivo' – 17%, 'cansativo'- 13% e 'árduo' – 13%, entre outras denominações equivalentes, que expressam a sua intensificação e o sofrimento docente. Em contrapartida, uma grande parte também associa o trabalho ao 'amor, satisfação' – 15% e 6%, respectivamente.

Constatamos que 73% dos professores que atuam na escola de turno único afirmam absorver mais funções além daquelas que lhes são inerentes. Além disso, 67 docentes afirmam ter um controle parcial sobre o processo de organização do seu trabalho e 78 deles declaram ter controle parcial sobre os seus resultados. Sem condições de trabalho adequadas, em função da supressão do tempo extraclasse, do prolongamento do tempo de ensino e/ou do trabalho pedagógico em sala de aula e de condições materiais insuficientes para desenvolver um trabalho qualitativo na escola de tempo integral, os professores se sentem, em sua maioria, alijados de sua função pedagógica, com poucas possibilidades de momentos de reflexão sobre a sua prática, sob uma forma de organização do trabalho prescrita, revelando a proletarização e a precarização deste trabalho.

A ampliação da função docente por conta da organização do tempo escolar para o tempo integral é outra questão evidenciada nas declarações dos respondentes. Percebemos,

em alguns depoimentos, que os professores despendem grande parte de seu tempo de ensino no 'cuidar' e na resolução de conflitos provenientes da violência na sala de aula. A concepção de educação presente na política de Turno Único refletida em algumas falas das docentes, nesta pesquisa, demonstra que a escola de tempo integral na rede de ensino do Rio de Janeiro tem cumprido uma função pedagógica, em que prevalece um modelo convencional de ensino, conforme descrito por Cavaliere (2007), em que a extensão do tempo de escola significa mais aprendizagem para os alunos, sem considerar a qualidade desse tempo pedagógico e a multidimensionalidade dos saberes.

Ressaltamos que, apesar de a maioria dos docentes ter declarado que a escola de tempo integral deve proporcionar aos sujeitos uma formação mais completa (76%), a forma de organização do tempo escolar para o tempo integral não propicia, a nosso ver, a educação integral na escola de turno único, pois não se efetiva como uma política educacional neste objetivo. A maioria dos professores afirma (79%) que o tempo integral interfere no desempenho do aluno somente se o tempo pedagógico dedicado a ele for qualitativo. Talvez este motivo justifique o fato de apenas 40% dos docentes ser a favor do turno integral para todos os estudantes nesta rede de ensino. Na ausência de um projeto formativo sólido, e sem condições adequadas de trabalho para os docentes, é muito improvável que haja adesão à política de Turno Único. Apresentamos a seguir as considerações finais sobre os resultados desta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de levantamento teórico acumulado sobre o trabalho docente e a educação em tempo integral, mais análise dos aportes normativos e pesquisa empírica, constatamos que a política de educação em tempo integral na rede de ensino carioca foi instituída sob o viés gerencialista, provocando muitas alterações no trabalho do professor, por meio da introdução de tecnologias de controle da atividade docente e por mecanismos subjetivos de comparabilidade e exaltação da meritocracia. Os resultados da *survey* revelam, entre outros aspectos, que a política educacional carioca atribui aos professores da sua rede de ensino um novo sentido para seu trabalho, baseado na política da gestão por resultados, provocando a sua intensificação e causando sofrimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto: educação integral em tempo integral**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade** (impresso), Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 1015-1035. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 04.abr.2017

CURADO SILVA, K. A. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. **Anais... XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE**. – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas) Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014> Acesso em 13.jul.2017

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 10, n. 20, p. 314 a 341, dez. 2015. ISSN 1809-5747. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730. Acesso em: 06 Jun. 2018.

VIEIRA, J.S.; FONSECA, M.S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

- XCII -

ENGATINHANDO ATÉ A AGENDA POLÍTICA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE (2003 A 2018)

Franceline Rodrigues Silva
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
franceline.rodrigues30@gmail.com

Maria da Consolação Rocha
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
mariadaconsolacaorocha@gmail.com

Daniel Santos Braga
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
danielsbraga@ufmg.br

INTRODUÇÃO

A elaboração de políticas públicas não se dá de forma automática. A mera constatação de um dado problema da realidade não é suficiente para fazer com que se apresentem soluções a ele. Em determinados contextos, os problemas sociais alcançam relevância e passam a compor um grupo de assuntos que demandam proposições de alternativas por parte de atores da sociedade. No campo das Políticas Públicas, esse grupo de assuntos que estão na pauta de discussão é chamado de agenda (CAPELLA, 2017). O objetivo deste resumo é refletir sobre a inserção das políticas de valorização de professores da educação infantil de Belo Horizonte na agenda entre os anos de 2003 e 2018. Se justifica essa pesquisa pelo crescimento do número de professores que se seguiu a expansão da primeira etapa da educação básica nas últimas décadas, fruto das modificações na estrutura organizacional da educação brasileira advindas da Constituição Federal (CF, 1988) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

A CONSTRUÇÃO DE AGENDAS: CONTRIBUIÇÕES DO MARCO TEÓRICO

Uma questão existente na sociedade, mas que não se constitui como uma agenda governamental pode passar a ser um problema de política pública. Para Kingdon (2010), essa passagem se dá pela influência de eventos, crises e símbolos; indicadores que apontam e mensuram a magnitude de uma situação impedindo a manutenção da sua 'invisibilidade'; e *feedback* das ações governamentais a partir de sua avaliação orçamentária dos custos e gastos (KINGDON, 2010). A agenda de decisões é afetada por múltiplos fluxos. No processo pré-decisório do estabelecimento da agenda, os fluxos são o de problemas que se refere às questões subjacentes na sociedade; e o fluxo político, no qual os agentes políticos em suas disputas e acordos parlamentares e eleitorais geram um clima ou humor político. Já no processo pré-decisório da especificação das alternativas, o fluxo das soluções é onde são apresentadas e escolhidas soluções para o problema, seja através de consenso, pressão ou convencimento. Cada um desses fluxos coexiste nos sistemas, em geral de forma independente um do outro, com regras e dinâmicas específicas. Porém, existem situações nas quais os fluxos convergem e surge uma janela de oportunidades para a elaboração de políticas públicas. Essas janelas são abertas de modo regular, quando das eleições, ou de maneira extraordinária, em períodos de crise e desastres. Nesse momento, os empreendedores de políticas atuam para fomentarem a elaboração da política pública (KINGDON, 2010).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nunes, Corsino e Didonet (2011) subdividem a história da educação de crianças pequenas em três momentos. O primeiro deles caracteriza-se pela diversidade de iniciativas nos setores da saúde, educação e assistência social; o segundo é compreendido entre a Assembleia Constituinte para elaboração da CF/88 e os outros dispositivos legais que a sucederão, reafirmando o direito social à educação, em especial, das crianças de zero a cinco anos (1986-1996); o último período é caracterizado pela focalização do direito da criança à educação pelo Estado nas políticas, programas e diretrizes nacionais. A partir daí a criança passa a ganhar mais visibilidade nos campos teórico, político e administrativo, não sendo mais vista sob a condição de abandonada, vítima da mortalidade infantil ou a materialização de um problema social perante a necessidade das mães saírem para o mercado de trabalho e não terem com quem deixar seus filhos. Enfim, após mais de cem anos da fundação do primeiro jardim de infância no país, com a promulgação da CF/88, a garantia da educação

infantil às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas torna-se uma condição para o Estado brasileiro cumprir o seu dever em relação ao direito social à educação. A Carta Constitucional torna-se um ponto de referência para aprovação de outros instrumentos legais regulamentadores dos direitos da criança (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei nº 9.394/96, LDB; dentre outros).

A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME/BH

A criação do cargo de educador infantil, específico para atuação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) na etapa da educação infantil em 2003 fez surgir uma demanda por políticas de valorização desses profissionais. Uma das questões mais recorrentes era a luta por carreira, mais especificamente, a conquista de uma carreira única da educação no município conforme atestam produções acadêmicas, (PINTO, 2009) ou na consulta de boletins do sindicato da categoria em que se observa a recorrência de pautas tocantes à unificação das carreiras dos professores da educação infantil com os professores municipais. A partir dessas manifestações, outros atores sociais são mobilizados e passam a pressionar pela inserção da questão da valorização desses professores na agenda pública, tais como os sindicatos e o Ministério Público. A criação de uma carreira docente paralela, no caso a de educador infantil, foi a opção do município para conseguir viabilizar o projeto de expansão do atendimento na educação infantil na rede pública municipal significando a chave do impasse entre a necessidade de ampliar o atendimento da educação infantil na RME/BH e os custos dessa expansão (TERRA, 2008). Em todo o período é possível enumerar as greves ou paralisações com a participação dos professores da educação infantil da RME/BH, 2005, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015 e 2018, em que todos os anos a pauta da isonomia salarial ou da unificação da carreira estavam presentes. Na greve de 2018, uma janela de oportunidades se abriu, o que possibilitou a entrada em vigor de uma nova legislação (Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018)a respeito da valorização desses profissionais. Ainda que a unificação da carreira não tenha sido alcançada, garantiu-se que, até 2020, os professores das crianças pequenas, em início de carreira, tenham sua diferença salarial diminuída em relação aos professores municipais, atuantes no ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas três últimas décadas a educação infantil entrou na agenda das políticas públicas no Brasil, com especificidades que a diferencia da problemática educacional em geral. A promulgação da CF/88 e a aprovação da LDB/1996 figuram como janelas de oportunidades para essa emergência, especificamente com o reconhecimento das creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica e a disposição constitucional do direito à educação infantil e o dever do Estado em efetivá-lo mediante a garantia do atendimento gratuito às crianças**.** A reflexão da inserção das políticas de valorização de professores da educação infantil de Belo Horizonte no período de 2003 a 2018 dialoga com essas janelas engedradas ao longo do tempo do histórico da educação infantil, desde 1875 com a criação do primeiro jardim de infância até os dias atuais. 2018, quando esses professores alcançam avanços significativos em sua valorização profissional. De acordo com os contributos teóricos de Kingdon, podemos compreender a ocorrência de uma coincidência de fluxos: o fluxo dos problemas (a questão da unificação da carreira), o fluxo político (os agentes políticos em suas disputas e acordos parlamentares e eleitorais geraram um clima ou humor político) e o fluxo de soluções (o fim da greve com o compromisso do governo municipal de sancionar legislação que atendesse em parte as demandas da categoria das professoras da educação infantil em relação à unificação da carreira dos docentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte).

REFERÊNCIAS

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2017.

KINGDON, W. John. **Agendas, alternativesandpublic policies**. 2 ed. London: Pearson EducationLimited, 2010.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; DIDONET, Vital; CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. UNESCO, Ministério da Educação/ Secretária de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha**. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TERRA, Cynthia Alessandra. **A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas**. Belo Horizonte, 2008. 218f.

- XCIII -

PAPEL DAS POLÍTICAS PUBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Francisco Carlos de Oliveira – IFMT/UCDB
f.oliveira17@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este ensaio é parte de uma dissertação de mestrado em andamento. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, busca-se entender o papel das políticas públicas educacionais brasileiras, na visão de diversos autores.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que as políticas públicas podem ser compreendidas como "[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado" (TEIXEIRA, 2002, p.1). Todavia, este entendimento varia de acordo com concepção política e de democracia de cada governo. No caso das políticas sociais, a depender do governo que assume o poder, poderá buscar universalizar os direitos sociais expressos no Art. 6º da Constituição Federal de 1988: "[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]", ou **"**como compensação aos desajustes da supremacia do capital, o que, ao mesmo tempo, garante sua reprodução e legitimação [...]" (TEIXEIRA, 2002, p.4). Desta forma, a escolha das políticas públicas revela a proteção social que será dada ao cidadão.

DESENVOLVIMENTO

A política pública, na análise de Azevedo (2002), precisa examinar as ações e o processo de desenvolvimento de programas e projetos para as políticas públicas

educacionais, que precisam questionar as ações e responsabilidade do governo, uma vez que a existência dessas políticas está intrinsecamente relacionada com a redução das desigualdades. A abordagem neoliberal não questiona essa responsabilidade, não questiona o papel do poder público na garantia do acesso de todos à educação básica, concentra-se em "[...] instigar a competição e o aquecimento do mercado, dividindo as responsabilidades com a educação entre os poderes públicos e o setor privado" (AZEVEDO, 2002, p. 15).

Para a autora (2002), os grandes problemas que cercam a educação do nosso país como prática social ocorrem devido a políticas inadequadas. Ingressamos em um novo milênio com novas demandas de formação e de conhecimento devido às mudanças sociais em curso, e não temos sequer assegurado o direito a uma escolarização fundamental de qualidade à maioria da população, piorando ainda mais os níveis de desigualdade há tanto tempo presentes entre nós.

Outra autora, Neves (1991), discute os vínculos entre educação e política, expondo as principais determinações do fenômeno educacional enquanto política social específica. Para a autora (1991), a produção capitalista, ao aumentar os graus de exploração da força de trabalho (trabalho humano utilizado no processo de produção) eleva a massa de trabalhadores assalariados, utilizando-se de métodos produtores de mais valia relativa (intensificação da produção/reprodução, cada vez mais, em menos tempo).

Desse modo, os sistemas educacionais respondem de forma específica às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido. Nesta perspectiva, a educação baseia-se nas necessidades do capital, ou seja, em primeiro plano, a educação objetiva garantir uma maior valorização do capital. Com a inclusão da ciência nas relações de produção, modificou-se a forma de extração de mais-valia (trabalho não pago ao trabalhador) e a exploração do trabalho. Embora estes dois elementos sejam importantes, são insuficientes para explicar as especificidades do sistema educacional na atualidade que, segundo a autora (NEVES,1991, p.17), "[...] deve ser buscada nas repercussões econômicas e político-sociais das aplicações diretamente produtivas da ciência no processo produtivo de trabalho sob o sistema de máquinas".

Teixeira (2002) traz uma conceituação e delimitação de políticas públicas em relação à sua abrangência em termos de esfera de poder político (nos níveis federal, estadual, municipal) e de conteúdo temático (política econômica, social, saúde, educação, assistência social etc.). As políticas públicas, conforme o autor (2002), têm como finalidade atender as demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade. Essas demandas

influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil, por meio da pressão e mobilização social, visam ampliar e efetivar direitos de cidadania, também gestados nas lutas sociais e que passam a ser reconhecidos institucionalmente.

É necessário definir quem decide o que, quando, com que consequências e para quem, pois há uma distinção entre "Políticas Públicas" e "Políticas Governamentais". Essas definições estão relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente (TEIXEIRA, 2002).

Saviani (1999) discorre sobre sistema de ensino e plano de educação, como dois conceitos, que resultam da atividade sistematizada com o objetivo de realizar determinadas finalidades, com ação planejada e significativa articulando os vários elementos educacionais necessários para a população à qual é destinada. Segundo Saviani, sistema é uma unidade de elementos intencionalmente reunidos, que estreita a relação entre sistema de educação e plano de educação.

De acordo com o autor (1999), o Estado Novo que veio com a Reforma Capanema sentia a necessidade de fixar, em lei, todos os detalhes da atividade educacional, dos conteúdos dos currículos até horários de aula, passando pelas taxas que eram cobradas aos alunos. O grande ideal era repetir no Brasil o orgulho de saber a cada momento o que estavam ensinando os professores, em qualquer parte do Brasil.

Além disso, o conteúdo do ensino também deveria ser estipulado por lei e sua manifestação ser concretizada em instituições-modelo; as instituições de ensino não poderiam crescer aos poucos e ir definindo seus objetivos ao longo do tempo, mais inaceitável seria a ideia de que elas pudessem evoluir segundo formatos, modelos e conteúdos distintos, não existia lugar para incrementalismo e muito menos para pluralismo.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, vimos que as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração, implantação e em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão. Atender as demandas dos setores marginalizados da sociedade deve ser o principal objetivo das políticas públicas.

Entende-se que a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas e é essencialmente uma prática social que está presente em diferentes espaços e

momentos da produção da vida social. Toma-se aqui, como referência, a Qualidade da Educação, compreendida como fenômeno complexo que deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Constata-se que políticas inadequadas que cercam a educação do nosso país como prática social geram grandes problemas.

Pôde-se verificar ainda, que as concepções de políticas públicas, discorridas pelos autores, são pertinentes com a dissertação de Mestrado em andamento; "PROJETO ESCOLA PLENA: A CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO (2017-2018)", uma vez que o referido Objeto de Pesquisa faz parte de um Programa de Política Pública Educacional do Governo do Estado de Mato Grosso, vinculado a uma Política Pública Educacional do Governo Federal.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56) 78p.

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

NEVES, Lúcia Wanderley. **A educação e política no Brasil hoje**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 fev. 2019.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade. **Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia**, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf, acesso em 10 fev. 2019.

- XCIV -

GESTÃO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DA REGIÃO OESTE DA BAHIA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS[56]

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel
Universidade do Estado da Bahia
meg.pimentel@uol.com.br

Simone Leal Souza Coité
Universidade do Estado da Bahia
scoite@bol.com.br

Janete Palazzo
Consultora independente de educação
janjanpalazzo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O estudo "A circulação e o uso do IDEB na região oeste da Bahia: o olhar dos professores licenciandos" caracteriza-se como pesquisa qualitativa e quantitativa. A realização de pesquisas desta natureza requer condições específicas para assegurar fidelidade dos dados. Pesquisas qualitativas são adequadas quando o foco do trabalho recai sobre a investigação do ponto de vista subjetivo dos indivíduos e suas formas de interpretação do meio social onde estão inseridos (DENZIN; LINCOLN, 2005). São estudos com certo grau de flexibilidade, em que as descobertas guiam o pesquisador nos desdobramentos do objeto (RAGIN; BECKER, 1992).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) calculado na Bahia, no ano de 2017, foi de 5,1 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,7 nos anos finais, ficando atrás dos índices do Brasil que foram de 5,8 e 4,1, respectivamente. Por conta desse descompasso e, considerando que a relação quantidade-qualidade são partes indissociáveis

[56] Este painel faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, Edital FAPESB nº 08/2015 – Jovem Cientista Baiano.

de uma política educacional que visa a melhoria da educação pública, o Estado da Bahia e seus municípios têm enfrentado o desafio de propor melhorias para a escola no âmbito da gestão das políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar reflexões teórico-metodológicas acerca de uma pesquisa, em andamento, na região oeste da Bahia, considerando que o IDEB possibilita, aos sistemas e escolas, o acompanhamento dos processos pedagógicos e de gestão, com vistas ao desenvolvimento de ações que possam, efetivamente, contribuir para a aprendizagem e o sucesso do estudante.

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica, ano referência 2017, a Bahia tem 17.908 escolas e um total de 3.662.462 matrículas, que abrange a educação infantil até o ensino médio, incluindo as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (BRASIL, 2018). Os dados do Censo são utilizados para a formulação de políticas públicas, bem como para monitoramento e avaliação, além de ser um importante instrumento para o cálculo do IDEB e de outros indicadores educacionais. As informações são importantes para acompanhar o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe, na Meta 7, o aprendizado adequado na idade certa, tem como objetivo fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir, até o ano 2021, o IDEB de 6,0 para os anos iniciais e 5,5 para os anos finais, do ensino fundamental.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O objetivo geral da pesquisa é analisar como os professores licenciados de 14 municípios da região oeste da Bahia vêm acompanhando o debate em torno dos resultados dos dados dos IDEB e de que forma os utilizam nos processos decisionais. Participam da pesquisa 14 dirigentes de educação e 20% dos professores do ensino fundamental, com questionários (professores) e entrevistas (dirigentes). Os documentos analisados são os resultados do IDEB, a partir do banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O IDEB foi criado pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no contexto da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, para a verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. Trata-se de um indicador de qualidade criado a partir de uma combinação de outros dois indicadores: 1) fluxo (promoção, repetência e evasão); 2) desempenho, com base na pontuação obtida por estudantes ao final das etapas da educação básica (5º. e 9º. anos do ensino fundamental e 3º.

ano do ensino médio) em testes padronizados. A fórmula utilizada pressupõe um equilíbrio entre o desempenho dos alunos e o fluxo em todo o país. Na perspectiva de Fernandes (2007, p. 7), "um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem". Nesse contexto, o IDEB tornou-se o principal indicador objetivo utilizado para monitorar a gestão da qualidade da educação básica no Brasil.

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 INEP, na perspectiva de que o país alcance a meta proposta pelo PNE, de 6,0 para os anos iniciais e 5,5 para os anos finais, do ensino fundamental.

Caso os índices permaneçam no ritmo de crescimento, pode se tornar possível ao Brasil alcançar a meta proposta de IDEB 6,0 no ano de 2021. Segundo Ribeiro e Kaloustian (2005, p. 5) "Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. [...] A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças". Isto posto, eles fornecem informações relevantes para ajudar na formulação e implementação de políticas educacionais. Contudo, não são capazes de traduzir tudo sobre um sistema educacional ou mesmo de uma unidade escolar, mas contribuem para traçar um perfil objetivado de ambos.

O Brasil comprovou a ampliação do acesso à educação básica. Segundo dados da Pnad 2015 (BRASIL, 2018), 94,2% das crianças e jovens de 4 a 17 anos estavam matriculados na escola. Porém, os números acima ratificam a persistência das inconstâncias na qualidade do ensino ofertado na Bahia. Com isso, corroboram a elevada demanda pela educação e a garantia do ingresso. Contudo, a proporção de estudantes que não concluem o ensino médio ou que têm baixo rendimento reitera os fatores de desempenho e as desigualdades escolares.

Ao consagrar que a "Educação é um direito", Teixeira (1968) 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. A efetivação do acesso, com permanência e sucesso, dos indivíduos na educação básica é uma tendência mundial, favorece o desenvolvimento integral do indivíduo e corrobora a proteção judicial de garantia eficaz à educação para todos (PIMENTEL, 2015).

CONCLUSÃO

A pesquisa exploratória desenvolvida a partir dos dados disponíveis no banco de dados do INEP, referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), teve como amostra 14 municípios da Região Oeste da Bahia. Em toda a configuração descrita neste trabalho, o IDEB aparece como um instrumento de monitoramento de qualidade da educação básica e pode representar um avanço nas condições de acompanhamento e avaliação da situação educacional formal no Brasil.

As evidências ratificam a ideia de que a rede de ensino construa ações propositivas de incorporar no cotidiano das escolas um trabalho de autoavaliação e de análise dos resultados alcançados pelos estudantes, de maneira articulada com a formação continuada dos profissionais da educação, com uma gestão pedagógica que fomente práticas de ensino condizentes com os desafios da sociedade contemporânea, que os professores busquem didáticas especificas e operacionais, e sobretudo, que os envolvidos percebam os resultados como algo que deve colaborar para o processo de transformação da escola e do contexto educacional atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação Notas Estatísticas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar:** Notas Estatísticas 2017. Brasília, 2018.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The Sage handbook of qualitative research**. 3 ed. Thousand Oaks, CA, Sage, 2005.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: http://inep.gov.br/documents/. Acesso em: 8 dez. 2018.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **Ensino médio**: contradições conceituais. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

RAGIN, C. C.; BECKER, H. S. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 28, n° 82, 1992.

RIBEIRO, V. M.; KALOUSTIAN, S. (Coord). **Indicadores da qualidade na educação**. Brasília: INEP, 2005.

TEIXEIRA, Anísio**. Educação é um direito.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

- XCV -

O PENSAMENTO EM TEMPOS DE INTERESSE: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Venturini
Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos
venturinigabii@gmail.com

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar os documentos nacionais que hoje regem a Educação Infantil no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) e Base Nacional Comum Curricular (2018), a fim de verificar como os conceitos de interesse e pensamento são tratados nestes documentos e que discursos acerca destes dois conceitos estão sendo operados.

O estudo parte de uma perspectiva pós-estruturalista em educação e foi baseado nos estudos de Walter Kohan (2009) acerca do pensamento e nas pesquisas de Maria Isabel Bujes (2002) e Dora Marín Diaz (2009) sobre o discurso do interesse infantil. Para Kohan o pensar é entendido como potência, como força que nos permite fazer algo com a vida, um pensar problematizador da moral. O estudo também contou com um desejo muito particular: o de que a Educação Infantil poderia proporcionar espaços para o acontecimento do pensamento nas escolas, para que este pensamento se desse de maneira mais vital e mais filosófica dentro da perspectiva de Kohan.

Justificamos nossa escolha por estes documentos, pois regem as práticas da Educação Infantil e constituem-se como políticas importantes para a educação no país. Desse modo, tomamos as políticas públicas educacionais como políticas implantadas que buscam atender a algumas demandas sociais e que dizem respeito à educação escolar e temáticas educativas. Isso significa dizer que não são neutras, pois são resultados de diferentes relações de poder e saber sempre em disputa.

Assim, pode-se compreender que os três documentos escolhidos são fruto de diferentes perspectivas, valoração dos valores, passando por diversos governos, a partir de diferentes olhares e de seus tempos. Desta forma, coube a esta pesquisa perceber os discursos

que emergem e que atravessam cada um, pois possuem modos de ditar um tipo fazer educacional, um sujeito educacional, trazendo concepções de infância, pensamento e interesse. Portanto, olhamos para eles, buscando as regularidades e os descolamentos discursivos.

Sendo assim, faz-se importante alguma contextualização sobre a Educação Infantil no Ocidente, cuja construção histórica foi baseada em autores muito importantes como Comenius, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Freinet Piaget, Vygotsky, Malaguzzi, entre outros, em que o pensar esteve muito interligado ao ato cognitivo de aprender e de resolver problemas e conflitos. Portanto, buscamos subsídios que tragam o conceito de pensar que a pesquisa opera, lidando principalmente com o pensamento da diferença, operado por autores como Foucault, Kohan, Larrosa, López, Bujes, Marin Díaz e Dornelles.

Unindo as várias facetas que defendemos até agora sobre o quanto o pensamento pode ser mais potente dentro de uma escola, evidenciando seu elo com a vida e não com uma listagem de conteúdos ou competências é que o problema de pesquisa dessa investigação constitui-se: de que modos o pensamento é descrito nos documentos que regem a educação infantil no Brasil e quais suas implicações para a relação entre infância e pensamento?

Pautadas no problema, algumas questões de pesquisa se colocaram: de que modos os discursos do interesse estão operando na Educação Infantil, em se tratando da relação entre as crianças e o pensamento? Como as políticas públicas operam com o pensamento das crianças nos documentos? Com esses questionamentos, problematizamos a maneira como enxergamos e como tomamos como tão naturais os discursos que sentenciam para a criança, que hoje está nas escolas de Educação Infantil, modos de ser, estar e agir no mundo. Modos também ditos por Dornelles (2008, p. 15) como "naturais e normais" da criança e que, quando não seguidos, tornam a criança "anormal".

Desta forma, a análise mostrou algumas regularidades e deslocamentos. De modo geral, por serem documentos cuja construção teórica foi a mesma (Pedagogia da Infância) suas ideias conversavam e os documentos mostravam certo complemento, principalmente das DCNEI para a BNCC. Nestes dois últimos documentos pode-se perceber uma ideia muito linear, a qual é iniciada e enraizada nas DCNEI e depois é bastante difundida na BNCC.

Alguns discursos foram encontrados com muita força nos documentos: o discurso do interesse infantil como natural da criança, o discurso do aprender a aprender, o discurso do pensamento como recognição e o discurso da criança como centralidade em todo processo educativo, ou seja, a criança protagonista. Neste âmbito, o conceito de interesse foi

mais encontrado nos documentos do que o conceito do pensamento. Assim, o interesse retratado nos documentos parte da premissa de que ele deve é natural da criança, a partir do qual devem partir os projetos das escolas. Ou seja, o interesse é visto como comum, natural e cristalizado dado na identidade das crianças.

Já o pensamento foi pouco encontrado, uma vez que o pensamento filosófico com o qual a pesquisa opera é um conceito diferente do pensamento reflexivo com o qual os documentos operam. O pensamento, nos documentos, foi apresentado como um ato cognitivo da criança, como uma habilidade a ser desenvolvida e como separado por séries/níveis.

Desta forma, a pesquisa permitiu conhecer estes documentos focando o quanto o exercício do pensamento não é uma centralidade nesse discurso neoliberal que atravessa a base e que reduz essa discussão para o nível de habilidades e competência, sendo o interesse um grande operador das práticas pedagógicas na educação infantil, produzindo essa infância protagonista e empreendedora.

Tais discursos nos permitem entender como as infâncias são produzidas, atravessadas e são implicadas nesses documentos no presente. Outrossim, compreende-se o quanto as crianças e as pessoas que operam nas escolas infantis são subjetivadas a partir destes discursos, produzindo assim maneiras de ser e de estar na escola e no mundo. Como enfatizou Foucault: nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso. Por isso, faz-se importante uma problematização da centralidade no enunciado do interesse marcando as políticas de educação infantil no Brasil contemporaneamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.>

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso 20 de set. 2017.>

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 20 set. 2017>

BUJES, Maria Isabel. Infância e Maquinarias. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
CAMBI, Franco. A história da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Vozes, 1991.

_____. Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
DORNELLES, Leni Vieira. Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber. Porto Alegre: Vozes, 2008.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARÍN-DÍAZ; Dora Lilia. Infâncias: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

- XCVI -

CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Gildo Lyone Antunes de Oliveira
mestrando do PPGMPE/CE/UFES

Itamar Mendes da Silva
PPGMPE/CE/UFES

INTRODUÇÃO

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pelo Conselho Nacional de Educação, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), em parceria com a União de Dirigentes Municipais (Undime-ES), deu início à construção do Currículo para o sistema estadual. A elaboração do "Currículo do Espírito Santo" foi fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). A tônica do discurso proferido pela SEDU era que a iniciativa colocaria o estado "no rumo dos principais sistemas educacionais do mundo" (ESPÍRITO SANTO, 2018).

Essa comunicação apresenta resultados de um estudo que buscou compreender vinculações entre o processo de elaboração do Currículo do Espírito Santo organizado pela SEDU e Undime-ES, no ano de 2018, e a política nacional de implementação da BNCC. O objetivo é analisar a concepção de educação, de currículo e de gestão democrática presente no processo de elaboração do Currículo do Espírito Santo no contexto do movimento nacional de aprovação e implementação da BNCC nos anos de 2017 e 2018.

METODOLOGIA

O estudo seguiu delineamentos da pesquisa documental e teve como *corpus* analítico o documento Currículo do Espírito Santo, registros de discussões em atas e declarações de votos de conselheiros do CEE-ES na ocasião de aprovação do documento no conselho e legislações nacionais e estadual. A documentação foi tomada como suporte para aproximação com os posicionamentos de sujeitos que participaram em diversas instâncias, de diferentes modos, do processo de elaboração, discussão e aprovação do documento. Essa análise fundamenta-se em reflexões de Freire (1981, 1994, 1996, 2001), nos conceitos de sujeito, currículo e autonomia, e de Lima (2002), no conceito de democracia radical que pressupõe a gestão democrática.

CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO

No Espírito Santo, a SEDU e a Undime-ES aderiram ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018, do MEC. Para isso, o Secretário Estadual de Educação baixou a Portaria Nº037-R/2018, que definiu uma estrutura de governança. Na versão final do Currículo do Espírito Santo, essa estrutura objetivava "[...] dar assento, em igualdade, a instâncias representativas do estado e municípios, bem como a instituições que representam os profissionais da educação e as que são responsáveis por sua formação" (ESPÍRITO SANTO, 2018). A portaria estipulou a equipe de elaboração curricular, composta por duas coordenações estaduais (CONSED e UNDIME), três coordenações estaduais de etapa (Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais), um analista de gestão, um articulador de regime de colaboração e 19 redatores dos componentes curriculares elencados na BNCC. Fez parte da equipe articuladores do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-ES). Ainda, uma equipe de redatores formada por professores das redes estadual e municipais, que puderam convidar outros de diferentes redes para a elaboração do documento. As equipes conduziram discussões com os envolvidos, a partir do documento da equipe redatora, que tomou por base a BNCC nacional, as propostas curriculares enviadas por municípios e a da própria rede estadual.

A construção do Currículo do Espírito Santo seguiu os mesmos encaminhamentos de elaboração da BNCC. Foram realizadas consultas *online* para os que desejassem enviar

sugestões ao texto inicial e discussão nas escolas, denominado de "Dia D". A versão final afirma que entende currículo como uma construção situada em espaço e tempo eivado de valores, sujeitos, na concepção de educação integral, comprometida com o desenvolvimento de competências, compreendida como "[...] caminho necessário para a formação de sujeitos capazes de fazer escolhas e tomar decisões sobre si, com autonomia, numa relação que compreende também sua responsabilidade ética, histórica, política e social com o outro e com o mundo" (ESPÍRITO SANTO, 2018). A concepção de sujeito de Freire (1996) é citada no documento para pontuar que o sujeito se insere no mundo, luta e faz história e que é

> [...] necessário formar cidadãos críticos e pensantes, capazes de questionar sem medo, de buscar conhecimentos que os façam crescer em sociedade, de abrir novos horizontes para assim contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática onde a liberdade e o direito de expressão estejam garantidos e sejam usados para o bem comum (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 18).

Apesar de descrever o processo como democrático e de se apoiar em noções de participação e de autonomia de Freire, registros de reuniões do CEE-ES mostram incoerência com essas, pois a própria organização de um documento curricular único para as escolas do Espírito Santo vai de encontro ao conceito de currículo proposto por Freire, a forma como deve ser construído e não contempla os sujeitos que sua proposta prevê (FREIRE, 1981). Em Freire o currículo compreende, além do conteúdo programático, o conjunto de decisões e ações que envolvem seleção e organização de conhecimentos a serem estudados, horários, rotinas, tarefas e procedimentos exigidos e/ou realizados por docentes e estudantes.

Também, a elaboração do documento não contemplou participação de todos os segmentos da sociedade civil organizada. As consultas *onlin*e não oportunizaram discussões e definições coletivas e nas escolasa realização do "Dia D" não envolveu todos os segmentos da comunidade escolar. O Fórum Estadual de Educação não foi chamado para participar do processo, descumprindo o princípio da gestão democrática, previsto na Constituição Federal (inciso VI, artigo 206), na LDBEN (inciso VIII do artigo 3º) e nas metas 19, da Lei 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024) e da Lei 10.382/2015 (Plano Estadual de Educação do Espírito Santo 2015-2025).

CONCLUSÕES

O *corpus* documental revela que a metodologia empregada na elaboração do Currículo do Espírito Santo legitima uma concepção de currículo prescritivo, normativo, que desconsidera os currículos praticados nas escolas espírito-santenses, o que fere a autonomia pedagógica de Municípios, de unidades escolares e de seus projetos de educação.

A elaboração do documento se contrapôs ao que Lima (2002) denomina governança democrática e, ainda, se mostra incoerente com princípios freirianos, uma vez que a prática de elaboração e o conceito de competência adotadose distanciam da concepção de democracia radical, em que a participação e a prática do diálogo são apontados como verdadeiros caminhos para a construção democrática, e da pedagogia democrática. Para Freire (1994), o exercício da democracia possibilita a aprendizagem da democracia que prevê participação de alta intensidade. Lima (2002) sinaliza que o exercício e a aprendizagem da democracia favorecem o processo de conscientização a superação da consciência ingênua para o exercício da consciência crítica. A elaboração do documento nesse aspecto se distanciou de Freire, pois foi pautada na concepção gerencialista que sustenta uma noção de educação integral que compromete a formação do sujeito crítico.

A concepção de sujeito de Freire não esteve presente na prática de produção da política estadual para implementação da BNCC no estado e nem contribuiu para instituir participação de todos os segmentos nos moldes pressupostos por Freire. O Currículo do Espírito Santo, como a BNCC, reproduz a lógica de um currículo único, desconsiderando a realidade que desafia cada comunidade escolar. Portanto, o documento do Espírito Santo não leva em conta que o currículo deve contemplar o conjunto de experiências vivenciadas nas instituições escolares, e não lista de habilidades, competências que se operacionalizam em conteúdos prontos a serem transmitidos aos estudantes.

Ao reproduzir a lógica uniformizadora e homogeneizadora de um currículo comum, presente na BNCC, o Currículo do Espírito Santo, impõe a padronização curricular para escolas estaduais e municipais, desconsiderando a realidade dos municípios e do contexto das diversas comunidades escolares, servindo principalmente, para atender a finalidades de avaliações em larga escala.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil**.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm>. Acessoem: 13 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. Portaria Nº 331 de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)

ESPÍRITO SANTO. Portaria Nº037-R/2018. Institui estrutura de governança para Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) no Espírito Santo.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. **Currículo do Espírito Santo**. 2018.

ESPÍRITO SANTO. CEE-ES. Ata da Reunião Plenária do dia 11 de dezembro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____ . **Pedagogia da Autonomia***:* Saberes Necessários à Prática Educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez,2001.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

- XCVII -

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO NO BRASIL: ASPECTOS NORMATIVOS

Giovanna de Matos M. Carneiro[57]
(giomatos@hotmail.com)

Andréia Vicência Vitor Alves[58]
(andreiaalves@ufgd.edu.br)

INTRODUÇÃO

A educação infantil conquistou um importante papel na formação social da criança, sendo esta um processo que vem sendo construído ao longo dos anos no Brasil, seu atendimento aconteceu de forma gradativa, percorrendo diversos caminhos e sendo diariamente aprimorado a fim de propiciar uma educação de qualidade para todas as crianças.

A necessidade do atendimento à criança é marcada sobretudo, por mudanças no modo de vida da sociedade, tais como a entrada da mulher no mercado de trabalho, que ocasionou alterações significativas para realidade de muitas famílias pobres no país, havendo a necessidade de locais para acolhê-las. O atendimento inicialmente se deu de forma meramente assistencialista, já que este tinha como função principal o cuidado para com a criança durante o período em que os pais estivessem no trabalho.

Esta concepção de educação se estendeu até 1980 e não era valorizada pelo governo, já que se acreditava, segundo a concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, que "o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos" (KUHLMANN JR, 2000, p. 8). Assim, a educação oferecia um atendimento à criança pobre com baixa qualidade, de incumbência da assistência social, voltado para atender as necessidades da mãe trabalhadora, com o objetivo apenas de cuidar (KUHLMANN JR, 2001).

[57] Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Brasil
[58] Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Brasil

Com a luta pela democratização da sociedade e da educação e pela garantia da educação da criança pequena, a partir de 1988, com ao Promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação em creches e pré-escolas se tornou um direito da criança e este estudo busca aprender como a normatização brasileira vem apresentando esse direito, isso por meio de levantamento bibliográfica e de pesquisa documental.

Apresenta como fontes bibliográficas, dentre outros autores, Moysés Kullmann Junior, Sonia Kramer; e como fontes documentais, dentre outras peças legais, a Constituição Federal Brasileira de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Plano Nacional de Educação; Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCENEI); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

DESENVOLVIMENTO

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação criança pequena passou a ser afirmada como um direito, e ser ofertada em creches e pré-escola, às crianças de até 06 anos de idade; sendo considerado um dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a elas com [...] absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer [...] (BRASIL, 1988, s./p). Posteriormente, foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança como sujeito de direitos.

Assim, essa educação passou a ser dever do Estado, tornando sua obrigação o atendimento as crianças em ambientes específicos e estruturados para atender as necessidades das mesmas.

Em 1996, foi aprovada a Lei n. 9.394, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que torna a educação infantil uma etapa da educação básica e a sua oferta de incumbência do sistema municipal de ensino. No ano de 2001, foi aprovado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que busca nortear as ações pedagógicas realizadas na educação infantil, apresentado o conceito do cuidar e educar nessa educação.

No ano de 2001 foi aprovado a Lei 10. 172 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), que firma diretrizes, objetivos e metas para a educação infantil visando melhorar o acesso e a permanência das crianças, bem como a infraestrutura nas creches e pré-escolas.

Em 2006 foi estabelecida a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que altera a faixa etária das crianças e estabelece que elas devam ser atendidas na

educação infantil até 05 anos de idade e não mais até os 06 anos. Em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória e gratuita a oferta da pré-escola (BRASIL, 2009, s/p), sendo esta uma das mais importantes conquistas para a educação infantil.

Também foi firmada a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentando como objetivo dessa educação

> [...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p.2).

Essa Diretriz aponta como deve ser organizada a educação infantil, seu espaço, além de apresentar a concepção do cuidar e educar que deve ser materializada nas creches e pré-escolar, firmando-os como indissociáveis.

Em de 2014, foi firmada a Lei n. 13.005, que estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2024), tendo como meta para a educação infantil a universalização da pré-escola e a ampliação do atendimento nas creches de forma que atenda no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade (BRASIL 2014).

Em 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular que busca apresentar um currículo comum para a educação brasileira, respeitando as diversidades educacionais. A Base apresenta também um currículo comum para a educação infantil, e os objetivos educacionais que devem ser materializados nas instituições de educação infantil brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento a criança no Brasil inicialmente apresentava um cunho assistencialista, tinha apenas como fim o cuidar, sendo a sua oferta de incumbência da assistência social para atender a mãe trabalhadora. A partir de 1988, com a promulgação da Federal de 1988, o em creches e pré-escolas se tornou um direito da criança e um dever do Estado e da família, sendo reafirmado na legislação subsequente.

Assim, a educação infantil passou a ser um direito da criança e a ter como objetivo o cuidado e a educação da mesma, se tornando uma etapa da educação básica, de incumbência do sistema municipal de ensino. Em 2009, houve a importante conquista da obrigatoriedade

da pré-escola e a sua universalização se tornou uma das metas do PNE (2014-2024). Além disso, passou a ser meta desse Plano também a ampliação de 50% da oferta da creche, além disse foram criadas diretrizes e referenciais para nortear o trabalho pedagógico nessa etapa de ensino em busca do desenvolvimento integral da criança.

Houveram ganhos na garantia do direito a educação da criança pequena no Brasil, principalmente a partir de 1988, tornando-as sujeitos de direitos, contudo há muitos desafios quanto a oferta da educação infantil, a concepção, crenças e para o atendimento das crianças nessa etapa de educação que necessitam ainda de mudanças que não ocorrem de uma hora para outra, já que ainda está arraigada em nossa sociedade a visão de que esta educação se destina ao cuidar da criança e não ao cuidar e educar que se constitui em um direito da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 11, 2015.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. 17ª edição. Belo Horizonte. Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais. 2015

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF
Legislativa do Estado de Minas Gerais. 2015.

BRASIL**.** Lei n° 10.172 , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso dia 20 de janeiro de 2019 às 20:00 horas.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso dia 12 de janeiro de 2019 às 21:22 horas.
BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Diário Oficial da União, Brasília, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

KUHLMANN JR., M. *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação: 14 p. 5-18 mai./jun./jul./ago. 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. *O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX*. In: MONARCA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

- XCVIII -

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI/RJ: O PROGRAMA MAIS INFÂNCIA COMO UM MARCO HISTÓRICO

Gisele Coelho de Oliveira Araújo
(FME/UFF/NUGEPPE)
coelho.gisa@hotmail.com

Mônica Alves Sally
(UFF/NUGEPPE)
monicaalvessally@yahoo.com.br

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Educação Infantil passou por importantes mudanças. Definida como direito, passou a compor o quadro da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da emenda constitucional 59/2009, a pré-escola passou a compor a etapa de escolaridade obrigatória no Brasil. Esta modificação permitiu que alguns efeitos decorrentes da ampliação do direito à educação da criança sejam alcançados, como a possibilidade de maior desenvolvimento psicossocial daquela que frequenta a Educação Infantil, a ampliação da longevidade escolar e, ainda, resultados educacionais melhores nas etapas posteriores de ensino (KRAMER, 2006). Além disso, ampliar o direito à educação formal também possibilita o acesso à cultura e facilita o processo de socialização das crianças.

Por outro ângulo, esse processo insere a Educação Infantil na agenda das políticas públicas, considerando que, ao ser reafirmada como um direito, o Estado deverá garanti-lo por meio da ampliação do acesso e da qualidade no atendimento com espaços físicos e materiais adequados, além de formação específica de seus professores. Este é um grande desafio que se coloca aos municípios, tendo em vista serem eles os responsáveis prioritários pelo atendimento a essa etapa de ensino.

O acesso à Educação Infantil no Brasil, conforme relatório da UNESCO publicado em 2009 pelo Ministério da Educação, apresenta dois aspectos: um é a responsabilidade dos

municípios pela sua oferta e o outro são as diferenças socioeconômicas desse acesso. O relatório denuncia que o acesso à Educação Infantil no Brasil tem passado por uma forte disparidade entre o acesso dos mais ricos em detrimento dos mais pobres, sendo que a diferença é maior na etapa de 0 a 3 anos do que na etapa pré-escolar.

Como um campo das políticas públicas relativamente recentes no Brasil, a Educação Infantil é um espaço em disputa, demandando pesquisas que investiguem tanto os impactos do ordenamento legal quanto dos programas e projetos implementados. É no conjunto destes apontamentos que surgiu a seguinte situação problema: quais as políticas públicas existentes no município de Niterói referentes à Educação Infantil? Neste sentido foi realizada uma pesquisa sobre o tema: ampliação da oferta de Educação Infantil na cidade de Niterói/RJ no âmbito do Programa Mais Infância com o objetivo de investigar as políticas públicas de ampliação da oferta de Educação Infantil do município de Niterói /RJ.

Por decisão política, a gestão municipal de Niterói decidiu, em 2013, investir em um programa próprio denominado Mais Infância, que para além da ampliação e reestruturação da rede física, objetivava implementar uma política pública de Educação Infantil, pautada em eixos importantes tais como formação de professores para a Educação Infantil, currículos pautados no cuidar, educar e brincar dentre outras especificidades do Programa.

A pesquisa realizada demonstrou que o Mais Infância se consolidou no município como uma política pública de Educação Infantil, que suas diretrizes e ações se referendam no ideário legal e normativo brasileiro, e que suas ações almejam garantir um direito das crianças.

Um dos fatores de extrema importância do Programa e provavelmente um dos motivos para a garantia de Educação Infantil de qualidade é a existência da bidocência, que aliada à política de formação de professores de Educação Infantil, promove maiores e melhores condições práticas voltadas à qualidade da Educação Infantil.

Foi possível verificar que embora a meta principal do Programa de construir 20 novas Unidade Municipais de Educação Infantil não tenha sido totalmente atingida, falta ainda muito pouco visto que 18 já foram inauguradas até 2018. Foi possível perceber que a meta da universalização da pré-escola foi alcançada, mas que a oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos continua sendo uma meta almejada.

REFERÊNCIAS

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

_____. Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009.

KRAMER, S. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental.* Educação e Sociedade. Vol. 27, n. 96 – especial, p. 797-818, out, 2006.

- XCIX -

NAS ENTRANHAS DO PROCESSO LEGISLATIVO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Glauco Henrique Clemente Batista
Universidade Federal de Uberlândia
glauco.geo@hotmail.com

Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia
marcelospsilva@hotmail.com

O presente trabalho tem por objetivo analisar as propostas de Emendas à Comissão Mista (ECM) do Congresso Nacional no processo de tramitação da Medida Provisória nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016, que culminou na aprovação da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que ficou conhecida como a lei da reforma do ensino médio. A partir da análise destas propostas é possível apreender e trazer à luz as principais questões, os elementos centrais e as diferentes perspectivas e horizontes que implicam uma nova organização da educação brasileira, não apenas no âmbito do ensino médio, mas também em outras etapas da básica.

A referida Medida Provisória foi encaminhada ao Congresso Nacional apenas vinte e dois dias após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, quando foi confirmado Michel Temer como o novo Presidente do país, cujo mandato foi concluído em dezembro de 2018. Essa reforma, associada a outras medidas do governo Temer, se configura como mais um redirecionamento ao passado no campo da organização da a educação brasileira. Ela tem um caráter *instrumentalizador* para essa etapa do ensino, concebida a partir de orientações alinhadas ao neoliberalismo global que dita as diretrizes educacionais para diferentes países por meio de indicações e recomendações de instituições e organizações como a OCDE, UNESCO, Banco Mundial e FMI. A ação destas instituições, em especial nos países periféricos, tem contribuído na produção de um determinado tipo de cidadão, alheio ao conhecimento emancipador, no qual se procura desenvolver capacidade técnica que o habilite para atender às necessidades de da reprodução do capital e manutenção do *status quo*, previamente moldados para servir ao capitalismo global e às empresas que

comandam esse momento de reconfiguração dos estados nacionais. Assim como Ferreira (2017, p. 304), entendemos que

> "esses fatos reforçam a compreensão de como a contrarreforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação. Os exemplos utilizados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, mas confirmam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. Tarefa essa que deverá ser cumprida crescentemente pelos mercados educacionais".

De outra parte, o resultado da implantação dessa reforma pode agravar ainda mais as desigualdades sociais existentes no Brasil, fazendo com que sejam formados perfis específicos de egressos do ensino médio em nome da uma *pseudo* "flexibilização" na formação da juventude. Um dos fatores que pode provocar isso é a criação dos cinco *itinerários formativos* que os sistemas de ensino poderão ofertar após a segunda metade do ensino médio, sendo que um desses é uma formação técnico-profissional, mas que não promove, de fato, uma ampliação nas possibilidades de escolha dos estudantes. Como afirma Bodião (2018, p, 122),

> "Nessas condições, um aumento de formação profissional na escolarização de nível médio pode garantir uma maior oferta de mão de obra, o que deve possibilitar um rebaixamento das remunerações desses trabalhadores, como convém à iniciativa privada. Uma proposta com esse teor jamais facilitará as translações para cima, dentro do tecido social, movimentos que, na atual organização das matrizes produtivas, só seriam possíveis a partir das graduações próprias do ensino superior associadas às suas sequências formativas. É bastante provável que ao aumentarmos o número de assalariados com formações de nível médio, sem as equivalentes elevações de suas titulações superiores, estaremos apenas alimentando o crescimento das desigualdades salariais, uma das grandes chagas da perversa estrutura social brasileira. Desse modo, em plena sociedade do conhecimento e da tecnologia, garantir somente a formação profissional ao nível da escolarização de ensino médio é uma proposta cujo horizonte limitado cristaliza as dificuldades de mobilidade social dos filhos dos trabalhadores, que são aqueles para os quais se destina tal proposição, numa materialização da preconceituosa concepção da oferta de "escola pobre, para os filhos dos pobres".

Elementos e aspectos como estes podem ser melhor localizados e analisados quando nos debruçamos sobre o processo legislativo relativo à tramitação da Medida Provisória nº 746/2016, com destaque para as emendas propostas à comissão mista (ECM) ao longo deste

processo, em especial no âmbito da Câmara Federal. Com efeito, a análise das 568 propostas encaminhadas por parlamentares de diferentes partidos políticos nos possibilita aglutiná-las em cinco categorias, como a síntese construída a seguir. Uma primeira categoria reúne aquelas propostas no sentido da total rejeição da proposta de reformulação na organização do ensino preconizada na Medida Provisória editada e sua rejeição pela Câmara Federal. Esta proposta foi a que teve menos signatários 4 quatro deputados e foi prontamente derrotada. Uma segunda categoria de propostas diz respeito àquelas relativas à organização curricular. Nesta categoria se situam as proposições concernentes à Educação Física (62), Artes (46), Filosofia/Sociologia, Línguas Estrangeiras (Inglês - 21-e Espanhol -26); inserção de novos componentes curriculares (19); Base Nacional Curricular Comum – BNCC – (29). Dentre as propostas apresentadas em torno do currículo foi aprovada apenas a manutenção da língua inglesa como componentes curricular obrigatório no ensino médio, sendo que os demais componentes seriam definidos em conformidade com a BNCC a ser aprovada, uma vez que até aquele momento esta Base ainda estava em discussão. Outra categoria de propostas diz respeito àquelas concernentes aos *itinerários formativos*, seu caráter facultativo ou obrigatório (34) e à possibilidade de contratação do denominado *professor notório saber* no âmbito do itinerário *V – Técnico Profissional* e as limitações a estas contratações (25). Mais uma vez se defronta com a rejeição de todas estas propostas, ficando assegurado que a oferta destes *itinerários* terá como referência as necessidades e possibilidades de cada sistema de ensino. Uma quarta categoria refere ao financiamento do ensino médio na perspectiva da extensão do tempo de aporte financeiro para implantação da reforma para mais que os previstos quatro anos, baseados no Custo Aluno Qualidade - CAQ e que esses recursos possam ser usados para manutenção da escola, aquisição de material e até mesmo compra de merenda e uniforme (21 propostas), sendo que parte destas propostas foram aprovadas mediante regras repasse financeiro a serem definidas para os primeiros dez anos de implantação da reforma do ensino médio. Por último tem-se uma quinta categoria de propostas contrárias ao o aproveitamento de créditos de disciplinas do ensino médio pelo ensino superior (11), as quais foram aprovadas na versão final da lei.

Por certo, os parlamentares que foram a favor da implementação da reforma tal como ela foi colocada na Medida Provisória não se manifestaram nesta etapa. Além disso, as únicas proposições que foram incorporadas à redação final da lei 13.415/2017 foram, precisamente, aquelas que possuíam um caráter de maior flexibilização curricular dentro de um *processo de regulação desregulamentador*. Por sua vez, a definição dos chamados *itinerários formativos,* longe de apontar para uma maior abertura e conexão com a formação da juventude para uma nova

ordem social, indicam um esvaziamento e do ensino médio, assim como a existência do professor contratado com base no *notório saber*. Assim, o que se evidencia é que se trata de uma *contrarreforma. "Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antônio Gramsci"*. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017. pag. 369)

REFERÊNCIAS

BODIÃO, Idelvaldo da Silva. **CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE TEMER**. *Cadernos de Pesquis*a, 2018, v.25, n.2, p.109-127. ISSN 2128-2229.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO**. *Educ. Soc.*, Jun 2017, vol.38, no.139, p.293-308. ISSN 0101-7330

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017).** *Educ. Soc.*, Jun 2017, vol.38, no.139, p.355-372. ISSN 0101-7330

- C -

APROXIMAÇÕES ENTRE A LEI DE DIRETRIZES ORÇAMENTÁRIA DO MUNICÍPIO DE MARIALVA-PR (GESTÃO 2018-1019) E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

Hellen Jéssica Lima dos Santos
UEM - hellenprof_santos@hotmail.com

Nádia da Silva Tessaro
UEM - nahtessaro@gmail.com

Lucas de Paula Rodrigues
UEM - lucasdepaularodrigues@hotmail.com

Vânia de Fátima Matias de Souza
UEM - vfmatias@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

As políticas educacionais segundo Hoffling (2001) são consideradas como sendo uma política pública social, um projeto implementado pelo governo, de responsabilidade do Estado e que visa a diminuição das desigualdades. Vinculada a essa compreensão, observa-se a estruturação das políticas educacionais brasileiras, a exemplo da configuração da Educação Básica que é obrigatória dos 4 aos 17 anos, sendo um processo de co-responsabilização entre Estados, Municípios e União.

Esse desenho organizacional se estrutura tendo o envolvimento da União centrada nos sistemas federais de ensino, os Estados e o Distrito Federal pelo ensino Fundamental e médio e os Municípios pela educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 1988).

Em consonância a este fato, a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) estabelece a necessidade de investimentos por parte de seus agentes (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e, como contribuição com o financiamento, além das empresas (com o salário-educação) o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, prevê que seja investido na educação 10% do PIB até o final de 2024.

Assim, toda Administração Pública, em qualquer nível tem o dever de estabelecer um planejamento orçamentário para seu governo. Anualmente é feito a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que envolve as metas e prioridades da administração pública para o próximo ano e bem como as despesas de capital previstas para o ano seguinte (BRASIL, 1988).

A LDO necessita ser aprovada anualmente devido seu caráter orçamentário, constituindo as metas e prioridades da administração pública, devendo estar pautada no Plano Plurianual (PPA) (BRASIL, 1988). O PPA é realizado pelo administrador no início do mandato e estabelece os objetivos, diretrizes e metas para o município/estado/união por um período de 4 anos (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, o artigo teve como objetivo analisar como a LDO para a Educação básica no período de 2018/2019 do Município de Marialva-PR vinculam-se as metas estabelecidas no PNE 2014-2024. Para isso foi analisado as metas planejadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais, com o intuito de trazer a cena as aproximações e distanciamentos entre os pressupostos estabelecidos e as ações político governamentais estabelecidas na realidade do referido município.

A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva e documental que segundo Barros e Lehfeld (2007) permite ao pesquisador pouca ou nenhuma interferência nos estudos e nas análises envolvidas, tornando-se um pesquisador observador, que registra todos os acontecidos como expectador e modelador da forma como os dados serão encontrados e a pesquisa documental, que segundo Gil (2002) vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser elaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Analisando as LDOs (2018 e 2019) do município investigado, verificou-se a ausência de mudanças nas descrições das metas estabelecidas para o período. No entanto, os dados obtidos elucidaram uma alteração no valor a ser gasto com cada meta sendo, superior para o ano de 2019, no entanto, quando analisado as aproximações entre as metas do PNE e das LDOs, identificou-se uma disposição e/ou preocupação do município em atender algumas metas vinculadas ao acesso à educação infantil, alfabetização e a inclusão.

As análises indicam que com relação a meta de universalização do aceso a escola de crianças de 4 e 5 anos e aumento para 50% do número de crianças de até 3 anos na Educação

Infantil. Em contrapartida a meta de universalização da educação de 6 a 14 anos e conclusão de 95% dos alunos na idade recomendada. Estes indicadores foram evidenciados nas LDOs como metas de construção (6 seis) CMEIs e, ampliação e reforma de salas e escolas, bem como formas de incentivar a aprendizagem dos alunos para que não haja reprovas.

Para atender a meta relacionada as pessoas com todos os tipos de deficiências, transtornos e altas habilidades, há nas LDOs metas paras realização de exames de visão, aulas em braile e língua estrangeira para toda a rede municipal, apoio a educação especial e aquisição de kits escolares paras os alunos da APAE, todavia não foram encontrados evidencias relacionados à implementação das salas de recursos e multifuncionais que são destacadas no PNE como forma de contribuição para a inclusão dos alunos.

Com relação a meta que incide em alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, observou-se na LDOs do município investigado a ausência de um trato específico para o atendimento da mesma.

Sobre a oferta do ensino integral a 50% das escolas, verificou-se que nas LDOs existe uma meta de implantação desta, porém até o presente momento apenas os CMEIS funcionam integral.

A meta 7 e 16 foram destacadas uma vez que houve a superação do IDEB de 6,0 no ano de 2017 pelo município, sendo constante nas LDOs como meta de capacitação de professores, evidenciando o fato de que há no município o plano de carreira que incentiva financeiramente os profissionais que possui pós-graduação, portanto há a capacitação dos professores ou incentivo a ela.

Para atender a meta que corresponde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino fundamental, nas LDOs há apenas uma meta de aquisição de área física para atender esse público.

As metas 17 e 18 são pertinentes aos profissionais do magistério, sua valorização, equiparação de seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente e plano de carreira e a meta 19 refere-se à efetivação da gestão democrática, no entanto, para nenhuma dessas metas foram encontradas aproximações com as metas das LDOs, existe uma lei para regulamentação do plano de carreira dos professores do munícipio, porém não se encontra nas LDOs.

CONCLUSÕES

Verificou-se que o município está trilhando rumo ao cumprimento das metas do PNE, sendo entrelaçada a LDO. Destaca-se o fato de que apenas as que versavam sobre

questão salarial e plano de carreira, não havendo evidências nas LDOs que se dispusesse a tratar do assunto, porém na lei do plano de cargo e carreira do municípios foram encontrados parágrafos que identificaram que essas metas estavam sendo cumpridas. Apenas as metas 3 e 19 do PNE não continham aproximações com as LDOs.

Por fim verificou-se também a existência de metas no PNE que não compete apenas ao município, e existem metas das LDOs que necessitam de maior aproximação com o PNE, como é o caso das metas para a inclusão de pessoas com diversas deficiências, as voltadas para a EJA, e as voltadas para a capacitação dos profissionais, mais de um modo geral o município possui uma grande quantidade de metas da LDO em educação que estão relacionas ao PNE e que estão bem avançadas ou até mesmo já foram cumpridas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ºedição. São Paulo: Prentice-Hall, 2007.

BRASIL. **Constituição federal de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19/11/2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015. 404 p.

GIL, Antonio Carlos. **Projetos de Pesquisa**. 4ºedição. São Paulo: Atlas, 2002.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Marialva**, 2018. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86990&btOk=ok. Acesso em: 01/12/2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA. **Lei Complementar nº 104/2010 de 10/09/2010.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Marialva, revoga a Lei Complementar nº. 477/04 e suas posteriores alterações e dá outras providências. Disponível em: http://sismav.com.br/pdf/magisterio.pdf. Acesso em: 23/11/2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA. **LEI nº 2136/2017.** Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício financeiro de 2018. Disponível em: http://www.legislador.com.br/legisladorweb.asp?WCI=LeiTexto&ID=17&inEspecieLei=1&nrLei=2136&aaLei=2017&dsVerbete=. Acesso em: 23/11/2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARIALVA. **Lei n.º** 2235/2018. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da lei orçamentária para o exercício de 2019 e dá outras providências. Disponível em: http://www.legislador.com.br/LegisladorWEB.ASP?WCI=ProjetoTexto&ID=17&INEspecie=6&nrProjeto=23&aaProjeto=2018&inObjetoAnexo=2&nrEmenda=14. Acesso em: 23/11/2018.

- CI -

GESTÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: RECORTES SOBRE A POLÍTICA "MAPA EDUCACIONAL" DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ(RN)

Iasmin da Costa Marinho[59]
iasmincostamarinho@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada, tem como objetivo analisar a política municipal "Mapa Educacional" do Município de Mossoró (RN), destacando reflexões sobre a relação Gestão e Qualidade na educação. O Mapa Educacional (ME) tem sido adotado pela Rede Municipal de Educação de Mossoró, desde o ano de 2010, por intermédio da implementação da Lei de Responsabilidade Educacional nº 2.717/2010.

O Mapa Educacional (ME), é compreendido na rede enquanto instrumento de Gestão das escolas em prol da melhoria da qualidade educacional do município. Somando ao ME outras ações têm sido implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Mossoró (RN), tais como o Prêmio "Escola de Qualidade" e, o 14º salário aos professores das Unidades de Educação Infantil (UEIs) e de Escolas de Ensino Fundamental. A responsabilização das escolas em prol de padrões de qualidade educacional no âmbito dos sistemas de ensino não é fato novo. As políticas educacionais no Brasil, têm assumido papel norteador na definição da qualidade por meio de políticas de avaliação (BAUER; GATTI, 2013; VIEIRA, 2007a; VIEIRA, 2007b).

Nesse sentido buscamos revistar as produções sobre o tema da Gestão e Qualidade na Educação (FREITAS, 2007; VIEIRA, 2007; OLIVEIRA, 2008; VIEIRA; VIDAL, 2010; MACHADO, 2014), bem como, as pesquisas já desenvolvidas sobre a política do Mapa Educacional (LOBO; 2013; DUARTE, 2015; FERNANDES, 2016). Realizou-se consulta às bases de dados da *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE). Recorreu-se a pesquisa documental, com ênfase na

[59] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Lei de Responsabilidade Educacional nº 2.717/2010, e nos Jornais Oficiais de Mossoró (JOM), contendo o Regulamento do Prêmio "Escola de Qualidade".

A POLÍTICA MAPA EDUCACIONAL EM MOSSORÓ (RN): BREVE ANÁLISE DOCUMENTAL

O Mapa Educacional (ME), modelo de responsabilização do município de Mossoró (RN), se destaca como um sistema *high stakes* (BROOKE, 2006), pois abrange formas de bonificação salarial, dentre outras de manutenção e aquisição de materiais ou melhorias de infraestruturas às escolas municipais.

A avaliação das escolas, é realizada pela leitura e apreciação das Metas do ME por uma equipe formada pela própria Secretaria, o Comitê do Prêmio Escola de Qualidade. Após a publicação as escolas premiadas recebem o selo de qualidade, e suas respectivas bonificações, em cerimônia pública. O Município de Mossoró (RN), tem adotado a Premiação "Escola de Qualidade" desde 2009, com um bônus do 14º salário aos professores, a partir de avaliação do Mapa Educacional em Unidades de Educação Infantil (UEIs) e Escolas de Ensino Fundamental. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município (SEDUC-Mossoró) publica os resultados das escolas em Jornal Oficial do Município (JOM).

Com a aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) de nº 2.717 de 27 de dezembro de 2010, o município estabelece um regime de cooperação com as escolas, estabelecendo um mecanismo de responsabilização para a realização do ME, abrangendo todos os atores envolvidos: escolas, alunos, professores, supervisores e gestores (LOBO, 2014).

De acordo com os estudos de Nigel Brooke (2006), os sistemas de responsabilização integram ingredientes comuns em seu processo, quais sejam: autoridade, avaliação (testes), critérios de padronização, incentivos ou sanções. Neste caso, a **autoridade** se dá por meio da publicação dos diferentes desempenhos entre as escolas por meio do Jornal Oficial de Mossoró (JOM), o que ressalta o caráter supervisor e de acompanhamento do município, potencializando a concorrência entre as instituições. A **avaliação,** é realizada mediante o Mapa Educacional (ME), obedecendo à rigorosos critérios de **padronização**, mediante o Regulamento do Prêmio Escola de Qualidade.

O ME é definido no Art. 9º da LRE (2010) onde está determinado os seus indicadores de avaliação, os quais, as instituições de ensino devem apresentar resultados

anuais comprovados a partir de dossiês, desenvolvidos a partir de 13 Metas que incluem desde os dados de matrícula e evasão escolar, até projetos ou programas instituídos pela escola. Os **incentivos e sanções** se dão pelo Prêmio Escola de Qualidade, do 14º salário dos professores (monetário), e do selo de qualidade (simbólico).

Nesse sentido torna-se oportuno pontuar as limitações do exercício democrático dos gestores, quando estes devem ancorar seus trabalhos nas expectativas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Tais medidas, além de redimensionar o trabalho de diretores e coordenadores escolares, restringe também a autonomia dos professores e demais atores desse processo nas tomadas de decisões sobre as escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mapa Educacional e seus indicadores tornaram-se os critérios de avaliação exigidos na rede, e na ausência de seu cumprimento, a LRE (2010) responsabiliza os gestores escolares, e demais atores das escolas, destacando penalidades aos diretores, professores, pais e alunos. Dessa forma, o estudo dos documentos oficiais possibilitou lançar luz sobre o que o município compreende como qualidade educacional. A transferência de responsabilidades cria um falso clima de que "todas as escolas podem ser as melhores", mesmo em condições adversas, reforçando comportamentos de competição entre escolas.

REFERÊNCIAS

BAUER, A; GATTI, B. Ciclo de Debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p.377-401, 2006.

DUARTE, Valquíria Gomes. Política de Premiação no município de Mossoró-RN e sua inter-relação com a qualidade da educação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva. Gestão na educação infantil: ações do mapa educacional no município de Mossoró/RN no período de 2011 – 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (Orgs.). Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais. Dourados: UFGD, 2011. 368 p.

FREITAS. D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. Educ. Soc. , Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. O que é feito dos dados do IDEB: um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

MACHADO, Cristiane; MUNHOZ ALAVARSE, Ocimar. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. Educação & Realidade, vol. 39, núm. 2, abril-junio, 2014, pp. 413-436 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

OLIVEIRA, R. Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos. São Paulo, 2008. Projeto realizado no âmbito do Observatório da Educação. Ministério de Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. Decreto n. 4.066/2012. Dispõe sobre a instituição do prêmio de 14º salário para os profissionais da educação. Secretaria Municipal de Educação – SMED. Divulgado no Jornal de Mossoró, ano V, n. 174. No dia: sexta-feira, 23 de novembro de 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. Jornal Oficial de Mossoró (JOM). Ano IX | Nº 401-A (2017).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. Jornal Oficial de Mossoró (JOM). Ano VII | Nº 309-A (2015).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. Lei n. 2.717/2010. Lei de Responsabilidade Educacional. Secretaria Municipal de Educação – SMED. Divulgado no Jornal de Mossoró, ano IV, n. 75-A. No dia: terça feira, 03 de janeiro de 2011.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, maio/ago. 2007a.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007b.

VIEIRA, Sofia Lerche.; VIDAL, Eloísa Maia. Gestão e sucesso escolar: visão de diretores versus indicadores. Trabalho publicado nos anais do I Congresso IberoBrasileiro de Política y Administración de la Educación - VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação - IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. Elvas, 2010.

- CII -

ORGANISMOS INTERNACIONAIS, POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: INTERFACES

Ilma de Andrade Barleta, UNIFAP
ilmabarleta@bol.com.br

Marcia Maria dos Santos, UNIFAP
marcia_m_santos@hotmail.com

Elioenai Silva Lazamé, UNIFAP
elioenaisilvalazame@gmail.com

Clésio Castro do Carmo, SEED
clesiocarmo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este resumo ampliado apresenta estudo que buscou analisar o discurso dos organismos internacionais sobre a valorização do magistério da educação básica e suas interfaces com a política educacional brasileira. Partimos da premissa de que há um debate sobre a valorização do magistério como elemento indispensável à qualidade socialmente referenciada da educação; em outra direção, afeita aos ideários neoliberais, tem-se o discurso hegemônico que pauta o trabalho e a valorização docente com base nos princípios de produtividade, meritocracia, controle e responsabilização, no qual os organismos internacionais são veículos.

Para a realização do estudo fizemos análise de documentos dos organismos internacionais, para verificar o discurso/concepção de valorização do magistério. Os documentos foram: Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (CEPAL; UNESCO, 1995) e; atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos (BM, 2010). Também verificamos documento da política educacional brasileira, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007).

Com a Análise do Discurso buscamos identificar a concepção de valorização do magistério em seu contexto histórico, pois "a realidade efetiva na qual o homem real vive é

a *história*, este mar eternamente agitado pela *luta de classe*, que não conhece quietude, não pode não refletir as contradições, o movimento dialético, a sua 'constituição"' (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 196).

Para a exposição da pesquisa apresentamos as discussões e resultados que tratam do trabalho docente, valorização do magistério e apontamentos dos organismos internacionais e da política educacional brasileira sobre a temática em tela. Nas considerações finais do estudo foi possível dizer que o discurso sobre a valorização do magistério presente na política educacional brasileira guarda semelhanças com as concepções dos organismos internacionais.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Definimos trabalho docente como uma atividade não material que se desenvolve na interação entre sujeitos, na qual os atos de realização do trabalho (produção) e de aprendizagem (consumo) não se separam, pois estão imbricados e trazem as determinações do seu tempo histórico. Conforme afirma Saviani (2005, p. 13) quando fala que a especificidade do trabalho educativo se expressa em "... produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

O trabalho docente contribui para produção da cultura e atualização histórica de homens e mulheres. Nesse sentido cabe considerar, segundo Saviani (2005), os aspectos estruturais, conjunturais, sociais e históricos em que o trabalho está inserido, sendo sua objetivação concretizada de acordo com cada tempo histórico, trazendo marcas da resistência ou conformação.

As transformações contemporâneas nas relações econômicas e sociais impactam diretamente no trabalho docente. Uma vez que os sistemas de ensino buscam se adaptar às novas exigências contextuais do processo de reestruturação produtiva, dentre as quais, destacamos: a capacidade de adaptação a novas situações, abstração e seleção, o trato e a interpretação de informações. O que permite mudanças nas condições de trabalho docente, uma vez que temos um sistema econômico que limita a elaboração de políticas de financiamento para as escolas públicas promovendo a intensificação do trabalho desses profissionais. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2013).

A reestruturação produtiva, dentre outros aspectos, implica diretamente nos processos de produção e nos contratos de trabalho. Este último, por sua vez, passa a ter

caráter flexível e temporário (BEHRING, 2003). Essa questão afeta o conjunto da classe trabalhadora, bem como os professores da esfera pública e privada de ensino.

Em que pese a luta histórica do magistério para assegurar direitos e o reconhecimento de que a valorização do magistério são todas as questões relacionadas às dimensões objetivas como regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente com possibilidade de progressão funcional, concurso público de provas e títulos, formação, tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho e, condições de trabalho; há um discurso construído hegemonicamente que caminha na direção da redução dos custos de produção com máximo de aproveitamento que permeia todas as esferas da atividade humana. A valorização do magistério também é afetada por esse discurso.

Para tanto, o campo das políticas educacionais é tensionado pelas demandas e exigências advindas dos docentes e pelos interesses do capitalismo que busca direcionar a função social da escola e sua organização para atender seus interesses hodiernos. Os organismos internacionais têm atuado como agentes intelectuais, que prestam assistência técnica e financeira para os países em desenvolvimento. Nesse campo destacamos o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No tocante a valorização do magistério o discurso presente nos documentos dos organismos internacionais perpassa pelos princípios da meritocracia, produtividade, eficiência e competitividade. Quando apontam, por exemplo, que "a melhoria da qualidade dos professores no Brasil exigirá o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade, o apoio ao melhoramento contínuo da prática, e a recompensa pelo desempenho" (BM, 2010, p.5). Também é notória a centralidade dada ao professor para alcançar a qualidade da educação, quando se afirma que "a profissão docente precisa ser socialmente valorizada, adequadamente remunerada e estruturada em função de méritos, exigências e desempenho" (CEPAL; UNESCO, 1995, p.192).

A permeabilidade desse discurso na política educacional brasileira faz parte de um ajuste neoliberal para a educação dos países da periferia do capitalismo. No caso do Brasil, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é exemplar quando apresenta, em especial, as Diretrizes que devem ser implementadas pelos sistemas de ensino, dentre elas destacamos "XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho" (BRASIL, 2007).

A política educacional brasileira segue a tônica do discurso dos agentes multilaterais do capitalismo, que visam trazer para o campo da educação as características e princípios da

base produtiva material sob a lógica do mercado. Embora historicamente os professores busquem resistir, as regulamentações nacionais que instituem a valorização do magistério têm se alinhado ao discurso hegemônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, em nome da valorização do magistério está em curso um processo de responsabilização docente que se coaduna com os interesses do capitalismo em tempos de reestruturação produtiva. Para tanto, os organismos internacionais e a política educacional brasileira são ferramentas importantes, pois reafirmam os princípios da meritocracia, eficiência, competitividade e produtiva oriundos do mercado.

O discurso dos organismos internacionais pode trazer consequências para o trabalho docente, dentre os quais: a intensificação, a precarização, nos aspectos contratuais, salariais, formativos em uma realidade de insuficiência de materiais pedagógicos e espaços físicos. A materialização do discurso da valorização do magistério na carreira dos professores irá depender, em certa medida, das arenas de disputas travadas em cada realidade, que irão conformar ou transformar a "palavra", numa construção sempre coletiva e histórica.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma:** desestruturação do Estado e perdas de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Congresso Nacional do. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. O trabalho docente na educação básica do Estado do Rio Grande do Norte. CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (Org.). **Trabalho docente:** desafios no cotidiano da educação básica. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, Tradução e Notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento:** eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: INEP, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: próximos passos - sumário executivo. 2010.

- CIII -

A POSTURA MEDIADORA DO GESTOR DIANTE DOS PROBLEMAS ESCOLARES EM ATALAIA DO NORTE – AM

Irandalina da Costa Borge
dalinaborges@gmail.com – SEMED

Gilvânia Plácido Braule
gilvaniabc@gmail.com – UFAM

INTRODUÇÃO

Estar à frente de um grupo de pessoas, atuando como líder delas não é uma das tarefas mais fáceis, inclusive em escolas. Partindo deste entendimento realizou-se um estudo de caso com o objetivo de analisar a postura do gestor escolar diante dos problemas escolares, que com aplicação de questionários e observação participante em escolas públicas do município de Atalaia do Norte no interior do Amazonas. A pesquisa teve como sujeitos docentes e gestores. Os dados analisados são de natureza qualitativa.

Não existe uma formula correta para agir diante de todas problemáticas escolares, cabe ao gestor como líder manter uma postura de buscar soluções adequadas, que priorizem o ensino dos alunos, mas que também estimule os professores, pais e demais servidores a participarem das ações promovidas pela escola.

GESTÃO ESCOLAR: MEDIAÇÃO E EFICÁCIA NAS ATITUDES

O termo gestão indica o papel que o gestor desempenha na escola, pois as características citadas acima, são exatamente as funções que o gestor realiza como sendo a pessoa de maior responsabilidade frente a direção da escola, como a execução de ações visando a qualificação da formação; a geração de mecanismo que promovam a participação da comunidade geral.

Luck (2000) apud Oliveira (2008, p.1) diz que gestão "[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino [...]"

Entende-se que a gestão é responsável pela organização escolar. Salerno (2007, p.66) argumenta que "a expressão gestão, sob esse enfoque social, como uma concepção de coletividade ao situá-la no campo educacional – gestão educacional [...]". A gestão constitui-se meio pelo qual um grupo de pessoas tem por objetivo a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais, respeitando as diferenças de todos, buscando promover um ambiente adequado para o desenvolvimento daqueles que frequentam a escola. O gestor como um líder precisa ser firme e não se deixar abater pelas depreciações.

Na pesquisa levantaram-se com os docentes, as formas de mediação que vem sendo aplicadas. Os docentes citaram: *medidas cabíveis como, chamar os pais para lhes informar sobre o comportamento de seus filhos, dialogar com os mesmos*, *diálogo, ouvir para poder entender quais as dificuldades os problemas, resolvendo o que é para resolver com atenção, agindo bem e com responsabilidade.*

Destaca-se também que uma das principais ações mediadoras tomadas pela gestão é a conversa, no caso de haver um atrito entre dois lados, a gestora procura ouvir os dois lados da questão, evitando maiores constrangimentos.

No caso de comportamentos inadequados, a gestora convoca os pais até a escola, tendo assim um diálogo amigável. Segundo os docentes a gestão: *procura da melhor forma possível tomar atitudes que venha solucionar os problemas na medida do possível; busca melhorias para a escola e para os alunos, enfim para todos da comunidade escolar; procura da melhor forma possível tomar as atitudes corretas; está sempre buscando sanar esses pequenos problemas junto a Secretaria Municipal de Educação e com a comunidade.*

Nota-se que a gestão se preocupa bastante com as dificuldades enfrentadas pela escola, essa preocupação é demonstrada pelas ações tomadas pela mesma, a visão e a ação da gestão não se limita somente a escola, mas sim a todo o contexto que a envolve.

Alguns dos impasses da escola acontecem de forma mais ampla e complexa, não se resumindo somente a problemas com alunos e sua aprendizagem; dentro da escola, o líder precisa ter uma visão holística e compreensiva das situações do cotidiano da escola, e por isso, no caso da solução de determinado problema não se pode buscar somente dentro da escola, mas também na família.

Analisando as respostas nota-se que quando surge alguma problemática, a gestora prontamente convoca uma reunião com os interessados no assunto, expondo a importância

de se buscar juntos, a solução de tais problemas. A situação é posta em pauta e aberta para a sugestão de soluções.

O diálogo deve estar constantemente presente na escola como um dos principais meios de solucionar problemas. Um diálogo amigável, aberto a sugestões possibilita maior chance de atingir resultados com eficiência; as reuniões representam um mecanismo de participação dos interessados no processo de ensino e aprendizagem, é por meio de reuniões que as pessoas têm a possibilidade de expor suas opiniões, desejos e anseios em prol da melhoria da educação.

Além das atitudes tomadas em relação a questões didáticas do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a questões da relação interpessoal de todo o corpo de funcionários, é possível observar a preocupação da gestão com a questão emocional de todos aqueles que trabalham diretamente ligados ao funcionamento da escola.

Por meio da observação, foi possível constatar que a gestora faz um bom trabalho, buscando estabelecer boa comunicação com o grupo de trabalho que inclui professores, coordenadores, secretários, serviços gerais, merendeiros e porteiros. As ordens são dadas de forma clara, designando o papel e a atividade individual de cada.

Sabe-se que o gestor é o maior responsável pela escola, suas atribuições são diversas, cabe a ele desenvolver várias funções na escola, porém sozinho não conseguirá dar conta de toda demanda, e é exatamente para isso que existe a equipe da gestão, para auxiliar a gestora em suas atividades e exige deste também, uma postura mediadora.

A comunicação de forma clara é importante para que se haja a realização de forma correta da ação solicitada, evitando o desperdício de recursos tanto materiais como imateriais. Segundo Bekin (1995, p. 79), a comunicação requer a capacidade de ouvir "[...] uma boa comunicação se constitui como elemento essencial em uma escola".

Como mencionada por uma professora respondente uma das formas da gestão realizar suas mediações é buscando auxilio por meio de entidades superiores como a Secretaria Municipal de Educação- SEMED. Neste caso a escola é representada pela gestora, e por isso ela precisa estar fora em alguns momentos para resolver tais situações. O seu diálogo e mediação com as hierarquias institucionais são fundamentais no processo de gestão.

Atualmente a relação dos professores com a gestão é bem amigável, embora existam pensamentos e sugestões diferentes, todos procuram entrar em um acordo, buscando o melhor para a escola. O diálogo é favorável para o bom andamento do processo educativo.

O relacionamento da gestora com os alunos também é bem interessante, é possível ver que os mesmos possuem pela gestora um sentimento de respeito e não de medo, ela

permite estabelecer um bom diálogo entre as duas partes; através dessas atitudes em que é permitido ouvir o aluno, seus desejos e anseios, o gestor não só permite o aluno se expressar, se justiçar, mas, possibilita a ele um viés para que assim como todos os outros membros da escola ele também possa participar das tomadas de decisão, em que ele possa falar de seus desejos e anseios para sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que o gerenciamento eficiente da escola precisa acontecer de forma equilibrada, o gestor deve firme e ao mesmo tempo flexível, precisa falar, ordenar, ouvir e estimular a expressão e a participação de todos que usufruem do espaço escolar.

Estar à frente de uma escola envolve muito mais que meras atribuições administrativas e pedagógicas. Ser gestor(a) de uma escola é assumir uma responsabilidade de transformação, uma responsabilidade de conhecer, entender e aprimorar a vida e o desenvolvimento de quem faz parte de seu ambiente de atuação.

Sendo assim, é essencial que o gestor, além de sua formação em educação, possua também uma formação humana e emocional, em que ele entenda que ninguém sozinho conseguira realizar todas as tarefas necessárias da escola; em uma ordem hierárquica o gestor é sim a maior autoridade constituída na escola, porém ele precisa ouvir seus colaboradores, para que quando necessário ele também possa ser ouvido de forma pacífica.

REFERÊNCIAS

BEKIN, Saul Faingaus**. Conversando sobre Endomarketing.** São Paulo: Makron Books, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008. 319.

LÜCK, Heloísa *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional**: Novos Olhares Novas Abordagens. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfouri. **Administração escolar e educacional**: planejamento, políticas e gestão. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

- CIV -

AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E A GESTÃO DA SEE/SP A PARTIR DOS ANOS 1990: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A ÁREA

Isabel Melero Bello
Universidade Federal de São Paulo
isabel_bello@yahoo.com.br

Ana Carolina Colacioppo Rodrigues
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
accolacioppo@hotmail.com

Este trabalho tem como objetivo compreender como as políticas educacionais dos governos estaduais paulistas sob o comando do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e seus aliados que estiveram no comando do estado de São Paulo durante mais de 20 anos consecutivos (1994-2018) afetaram as escolas públicas estaduais no que tange às implicações das avaliações externas sobre o que Sacristán (2000, p.105) chama de "currículo em ação", isto é, o currículo na prática real, guiado pelos referenciais teóricos e práticos dos professores, assim como sobre a organização escolar como um todo. Para tanto, optou-se por consultar os resultados de teses e dissertações dos programas de pós-graduação do período 2008-2018 das universidades paulistas, abrangendo uma década. Partiu-se do pressuposto que as universidades paulistas teriam mais interesse em pesquisar políticas educacionais de seu próprio estado. Da pesquisa realizada na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nos resumos que apresentassem as palavras *avaliação* ***e*** *currículo* ***e*** *ensino fundamental* ***e*** *São Paulo*, foram selecionados 174 trabalhos. Após triagem, 18 trabalhos foram selecionados e a etapa seguinte foi ler essas teses e dissertações na íntegra. As universidades paulistas que produziram esses trabalhos foram: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP (07 dissertações), Universidade Estadual Paulista – UNESP (02 teses e 02 dissertações), Universidade de São Paulo (01 tese e 03 dissertações) e Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (01 tese e 02 dissertações). Por se tratar de estudo que se debruça

sobre um tipo de produção (no caso, teses e dissertações) sobre um determinado tema, ele é aqui denominado como tipo "estado do conhecimento" (ROMANOVSKI e ENS, 2006). A análise dos dados foi realizada mediante um protocolo organizado para a leitura dos trabalhos com itens referentes à instituição de origem, denominação do programa e linha de pesquisa, ano de defesa, nome do orientador, nome do pesquisador, referenciais teóricos principais, procedimentos metodológicos, questão da pesquisa, principais conclusões. A leitura comparativa dos dados obtidos mediante preenchimento dos protocolos levou à organização de quatro eixos de análise, a saber: 1- usos dos resultados das avaliações externas nas escolas, em disciplinas diversas (seis trabalhos); 2- implicações da avaliação e do currículo sobre a organização do trabalho pedagógico na escola (cinco trabalhos); 3- políticas curriculares, avaliação externa e saberes e práticas docentes (cinco trabalhos) e; 4- mudança dos tempos escolares e desempenho dos alunos nas avaliações externas (dois trabalhos). As pesquisas revelaram que se faz pouco ou nenhum uso dos resultados das avaliações externas pelo Estado para a melhoria do trabalho nas escolas estaduais paulistas. Seu objetivo seria, na verdade, padronizar o currículo escolar. Além disso, há críticas em relação à qualidade das avaliações em si, sobretudo em relação ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), já que erros conceituais e níveis inferiores de exigência ao ano escolar a que se destinam foram percebidos nas provas. Vale esclarecer que o SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desde 1996 com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista. O desempenho da unidade escolar no SARESP também é utilizado para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que é, de acordo com os discursos oficiais, "um dos principais indicadores da qualidade do ensino paulista" (texto retirado do sítio eletrônico da SEE/SP) e estabelece as metas que as escolas devem alcançar e também é por esse índice que é calculado o bônus por desempenho pago aos servidores da Educação. Sobre a organização do trabalho escolar, os pesquisadores identificaram uma influência negativa das avaliações externas, dada a pressão sofrida para que as escolas se reorganizassem em função do desempenho a ser atingido. No que se refere aos saberes docentes, os pesquisadores constataram que pouco as avaliações externas têm contribuído, mostrando um distanciamento entre as políticas de avaliação do Estado e a formação de professores. Duas pesquisas analisaram escolas que passaram a fazer parte do Projeto Escola de Tempo Integral e as possíveis consequências dessa mudança sobre os resultados das avaliações externas. Sobre essa questão, os estudos apresentaram posições diferentes: uma, que teve como campo de pesquisa escolas do interior paulista, identificou que o resultado do

SARESP das escolas de tempo integral foi superior às escolas de tempo parcial. Uma segunda pesquisa, no entanto, realizada junto a escolas da capital paulista, não identificou qualquer mudança, dada a falta de condições oferecidas às escolas para oferecer ensino integral. De forma geral, as pesquisas revelaram que as avaliações externas vêm pautando os currículos praticados nas escolas mediante conteúdos mínimos exigidos em provas como o SARESP. Verifica-se, assim, que ao longo de mais de vinte anos de governos do PSDB e aliados, a educação pública do estado de São Paulo vem sendo sucateada. Como revelam as pesquisas, o oferecimento de conteúdos mínimos atrelados às matrizes de referência das avaliações externas, a promoção da competição entre as escolas mediante o condicionamento de ganho de bônus pelos profissionais da educação ao desempenho da escola nas avaliações externas, as condições de trabalho precárias para estudantes, professores e demais profissionais da educação demonstram por si só o descaso com a educação pública paulista.

REFERÊNCIAS

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte**" em educação. Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**.3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- CV -

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM BELÉM[60]

Izete Magno Corrêa
Profa. Ms. GESTAMAZON/ICED/UFPA
izetemagno@hotmail.com

Orlando Nobre Bezerra de Souza
Prof. Dr. GESTAMAZON/ICED/UFPA
orlandos@ufpa.br

ElienePassos, Mestranda
PPEB/NEB/UFPA, *enapassos@yahoo.com.br*

Rosa do Socorro Gomes Vale
, Mestranda PPEB/NEB/UFPA,
gomes.vale@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais emergem com o objetivo de melhorar os índices da educação brasileira com o intuito de melhorar o padrão de qualidade, em busca de democratizá-la, já que a mesma foi estruturada para atender uma pequena parcela da sociedade, a de maior poder aquisitivo.

Com o intuito de superar essa lacuna historicamente construída em relação à educação da classe subalternizada, à qual foi ofertado um ensino fragmentado e fragilizado, com baixo grau de formação, esse modelo de educação vem sendo discutido e desconstruído no sentido de oportunizar uma maior integração do sujeito inserido nas classes populares.

Com isso, emerge a Educação Integral no Brasil que se desenvolve a partir da década de 1920 e 1930, apresentada no Manifesto dos Pioneiros de 1932, com a preocupação de ampliação do tempo escolar que foram postos em prática por meio da criação do Centro

[60]Trata-se de pesquisa desenvolvida na Escola esperança, na qual, uma das autoras atuou como Coordenadora do Programa no período em questão.

Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia no período de 1950-1960 composto pelas Escola-Classe e Escola-Parque, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) em 1980 no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) em 1990 e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) em 2003 na Cidade de São Paulo.

Em 2007, o Governo Federal lança o Programa Mais Educação - PME, que fez parte do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/MEC, lançado por meio do Decreto nº 6.094/2007, enquanto um conjunto de Programas que integraram as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras e dedicou às ações para a melhoria da qualidade do ensino público do Brasil tendo foco prioritário na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O PME foi encerrado em 2016 e substituído pelo PNME, através da Portaria Interministerial nº 1.144 de 10 de outubro de 2016 e traz seu objetivo muito claro quanto à extensão do tempo escolar:

> Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental (BRASIL, p. 20).

A ampliação do tempo escolar foi fortalecida com a Lei n° 10.172/2001, que criou Plano Nacional de Educação – PNE e dentre seus trinta objetivos e metas direcionados para a educação do Ensino Fundamental estão os artigos 21 e 22 respectivamente:

> 21- Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos 7 horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
> 22- Promover nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do programa de renda associados a ações sócio educativas (BRASIL, p.60).

Essa garantia de ampliação se manteve no novo Plano Nacional de Educação, Lei n° 13.005/2014, cuja meta 6 estabelecendo que até 2021 as escolas públicas já tenham implementado a educação em tempo integral nos seus espaços em no mínimo 50% em todo território Nacional. Entretanto, o que vem sendo estabelecido no atual governo nos impede de saber se isso realmente será efetivado.

Nosso objetivo foi analisar as ações do PME e do PNME em uma escola da Região Metropolitana de Belém no período de 2013 e 2018, para assim identificar seus possíveis e

mais significativos impactos e desdobramentos a respeito do que foi desenvolvido na Unidade Educativa em relação aos PME e PNME.

Trata-se de um estudo de caso que procura perceber os efeitos de determinado Programa na Unidade Educativa - UE, apontando resultados da pesquisa bibliográfica e documental, além dos dados originados da própria dinâmica da UE sobre o Programa em 2013 e 2018.

O PME E O PNME NA ESCOLA ESPERANÇA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Seguindo as orientações dos documentos oficiais, a adesão e implementação do Programa na Escola em questão se deu em 2010, todavia, a pesquisa aqui apresentada é referente ao período de 2013 e 2018.

Na UE foram realizadas atividades em apenas três macrocampos no ano de 2013, seguindo orientação do Manual 2007[61]. Porém, em 2013 o número de atividades foi maior que em 2018, assim como a quantidade de macrocampos e dos monitores no desenvolvimento das mesmas. Isso se deu por conta da reformulação ocorrida em 2016, com a diminuição de atividades e consequentemente dos recursos destinados ao NPME. Cabe ressaltar que em 2013, como o PME estava iniciando na UE, a escolha das atividades foi feita pela própria gestão, já em 2018 com o NPME foi via Conselho Escolar, conforme o Manual Operacional do NPME.

Quanto ao número de matrículas no Programa, obedecendo a critérios como: evasão, reprovação, distorção idade/série, bem definidos na Portaria de 2007, assim como o fato de 50% das crianças matriculadas serem atendidas pelo Programa Bolsa Família estabelecido em 2017 no Novo PME, foram matriculados 203 alunos em 2013 e 200 em 2018.

Em se tratando do rendimento das crianças no PME, em 2013 dos 203 alunos matriculados, apenas 5 ficaram retidos. Já em 2018 dos 200 alunos matriculados, 26 ficaram retidos. Observamos que em 2013 o número de retidos foi menor que em 2018, pois além das atividades pedagógicas, também haviam atividades de esporte e lazer, cultura e artes, o que de certa forma pode ter contribuído para um melhor resultado em 2013.

No Manual Operacional, foram estabelecidas orientações a exemplo do item III que afirma que o Programa deve estar articulado ao Projeto Político Pedagógico – PPP das

[61] O PME amplia a jornada nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias por meio de atividades nos macrocampos acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

escolas e que deve ser uma ação trabalhada em conjunto com os demais projetos desenvolvidos nos espaços educacionais.

Durante a culminância das atividades ocorridas nos dois anos em questão, tanto na vigência do PME, quanto do NPME, tal determinação foi cumprida ao se constatar que os trabalhos foram realizados em conjunto com as ações do PPP da Escola.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

As discussões levantadas a respeito do PME e posteriormente PNME são inúmeras e vão desde a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho docente, a falta de formação destes, a qualidade e/ou inexistência da alimentação escolar, dentre outros que foram denunciados por meio de sua implantação.

Nesse sentido, a pesquisa nos mostra que foi positiva a contribuição do Programa para a Escola pesquisada, tanto no antigo quanto no novo formato, embora o tempo parcial e a redução dos períodos letivos inviabilizem uma formação inteira, voltada para a cultura e a cidadania. Somente com o aumento da jornada escolar com qualidade e com investimentos financeiros e técnicos, por meio das políticas públicas, será possível constituir melhores condições de ensino e aprendizagem aos alunos e alunas da rede pública do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Cartilha Passo a Passo**. Brasília: SECAD/MEC, 2011.

_____**Decreto Presidencial n° 7.083 de 27/01/2010.** Disponível em: http//www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em 23/09/2017.

_____**Decreto n° 6.094 de 24 de abril de 2007**. https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10835659/decreto-n-6094-de-24-de-abril-de 2007.Acesso em 23/09/2017.

_____Lei n° 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024 publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 24/09/2017.

_____**O Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei n° 13.005/2014. https://www.google.com.br/search?rlz=1C1AVFA_enBR756BR756&q=Lei+n°+13.005 %2F2014&oq=Lei+n°+13.005%2F2014&g. Acesso em 24/09/2017.

_____**Manual da Educação Integral 2010**.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01/10/2017

O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova. In: Xavier, M. C. (org.). Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____. Portaria n. 1.144, de 10 outubro de 2016, institui programa novo mais educação, que melhorar a aprendizagem. **Diário Oficial da União** nº 196, 11 out. 2016a.

- CVI -

OS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI-RJ: DISCUTINDO O BEM E O MAL-ESTAR

Jacqueline Rodrigues
Nugeppe-UFF/FME-Niterói
jacquerpino@gmail.com

Marcelo Maia Vinagre
Mocarzel, Nugeppe-UFF
marcelomocarzel@gmail.com

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

Este trabalho tem o propósito de analisar os dados coletados na Perícia Médica e no Setor de Gestão de Pessoas da Fundação Municipal de Educação de Niterói do Estado do Rio de Janeiro. Objetivando verificar: como os fatores externos e internos que incidem no professor podendo gerar o bem-estar e o mal-estar. Parte-se do pressuposto do discurso neoliberal de que o aumento do número de licenças médicas se deve ao mal-estar, da sua insatisfação no exercício de sua profissão. Para isso, analisa-se o número de licenças médicas no período de 2001 a 2011. Norteiam esta pesquisa conceitos extraídos dos estudos dos autores Esteve (1999a; 1999b), Jesus (2002 e 2007), Lipp (2008).

A pesquisa realizada foi mista, qualiquantitativa, e se baseia na análise dos dados numéricos pesquisados em diversos órgãos sobre os professores pertencentes à Fundação Municipal de Educação de Niterói. Partindo dessa análise, baseado nos dados apresentados, será verificado se os professores apresentam bem-estar ou mal-estar na execução das suas tarefas diárias.

DESENVOLVIMENTO

O bem-estar do professor é um conceito que segundo Jesus (2007, p. 26) traria a "motivação e realização" e estes são dois princípios básicos para superar os obstáculos

vivenciados no seu dia a dia. O setor de Gestão de Pessoas da Fundação Municipal de Educação de Niterói, é o órgão responsável pela emissão do B.I.M (Boletim de Inspeção Médico). O B.I.M. é um documento obrigatório para o servidor apresentar na Perícia Médica a fim de, solicitar a licença médica. E, me deparei mas especificamente com o quantitativo das licenças médicas que em alguns meses aumentavam consideravelmente e em outros meses sofriam uma queda durante o ano letivo.

Um dos pressupostos da pesquisa era que os professores da Fundação Municipal de Educação de Niterói estavam com o mal-estar e o número de licenças médicas sofreu um aumento considerável nos últimos anos. Iniciei a pesquisa fazendo um levantamento para verificar o número de professores e professoras, comparando-os no período de 2001 e 2011, e comprovar a feminização no magistério Municipal de Niterói. No ano de 2001, na Fundação Municipal de Educação de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, havia um número de 52 professores e 708 professoras, totalizando um número de 760 professores. Já no ano de 2011, esse número aumentou consideravelmente, passando para 366 professores e 1862 professoras, totalizando um número de 2.228 professores. (Dados FME e AEPE - Niterói/RJ 2011- Tabela 1)

Tabela 1 - Número de professores discriminados por sexo no ano de 2001 e 2011.

Professores Ano 2001	**Quantitativo**	**Percentual**	**Professores Ano 2011**	**Quantitativo**	**Percentual**
Mulheres	708	93%	Mulheres	1862	**85%**
Homens	52	7%	Homens	366	**15%**
Total	**760**	**100%**	**Total**	**2228**	**100%**

Como se pode verificar pela análise da tabela 2, o que ocorreu foi um aumento de 1154 professoras entre os anos de 2001 e o de 2011, o que corresponde a uma percentagem de 82%.

Tabela 2 - Percentual de crescimento do número de professores no ano de 2001 e 2011.

Professores	**Crescimento**	**Percentual**
Mulheres	1154	**82%**
Homens	314	**18%**
Total	**1670**	**100%**

As mudanças ocorridas durante as últimas décadas afetaram diretamente no professor, Jesus (2007) pontua a dualidade entre o bem-estar e o mal-estar. E conceitua o bem-estar como uma motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliências) e de estratégias (*coping*) desenvolvidas para alcançar as exigências e minimizar as dificuldades profissionais através da superação. Já o conceito de mal-estar é assim definido por Jesus (2007), como "um fenômeno da sociedade atual, estando interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas com implicações no comportamento dos alunos na escola" (p. 15 e 16). Jesus aborda alguns efeitos do mal-estar "falta de responsabilidade, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stress, neurose e depressão." (JESUS, 2007, p.14).

Alguns autores como Esteve (1999a e 1999b), Lipp (2008), Oliveira (2006), Landini (2008) abordam a questão do mal-estar do professor, e, corroboram ao descrever os mesmos sintomas que afetam diretamente tais como: stress, adoecimento e absentismo. Mas Jesus (2007) faz uma reflexão sobre esse problema mostrando que ele afeta toda a sociedade, no geral, e aos alunos, em particular. Jesus (2007) cita outros autores que reconhecem a importância dessa reflexão. Pettegrew e Wolf (*apud* JESUS, 2007, p.16), por sua vez, enfatizam que "o stress dentro da atividade de ensino é considerável e pode ter amplas consequências para os alunos que fazem parte do processo de educação".

CONCLUSÕES

Diante do tema escolhido e seguindo as leituras feitas no texto, consideramos pertinente questionar: os fatores externos e internos que geram o mal-estar do professor têm como consequência no aumento no período de 2001 à 2011 das licenças médicas?

Segundo os dados estatísticos da Fundação Municipal de Educação de Niterói (2012) a rede pública municipal de Educação, no mês de outubro de 2001, possuía 59 escolas com um total de 20.442 alunos. No ano de 2011 essa rede pública municipal de Educação possuía 71 escolas: 47 escolas de ensino fundamental e 24 UMEIs (Unidade Municipal de Educação Infantil). Além de 33 Creches Comunitárias[62] e, de uma escola que atende à comunidade indígena no bairro de Camboinhas, perfazendo um total de 105 escolas.

[62] As creches comunitárias, funcionam em convênio com a Fundação Municipal de Educação de Niterói O convênio firma-se da seguinte maneira, Fundação Municipal de Educação de Niterói(FME) disponibiliza funcionários e alimentação para o seu funcionamento. E o espaço físico da creche pertence a comunidade, que pode ser uma Associação de Moradores, uma Igreja.

Consequentemente, no ano de 2011, a Fundação Municipal de Educação de Niterói, atendia um número total de 8.238 alunos de UMEIs que estudam no horário integral e parcial, incluindo as Creches Comunitárias, 18.998 alunos que estudam no Ensino Fundamental e 1.484 alunos que estudam no EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ela atendia 795 alunos com Necessidades Especiais inclusos no quantitativo acima, perfazendo um total de 28.720 alunos. Constatou-se durante esse período de 10 anos, um aumento no número de escolas da Fundação Municipal de Educação de Niterói e consequentemente de funcionários e alunos.

Parte-se do pressuposto do discurso neoliberal de que o aumento do número licenças médicas se deve ao mal-estar, ou da sua insatisfação no exercício de sua profissão. Partindo dessa indagação coletei dados sobre o número de licenças médicas dos professores Fundação Municipal de Educação de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Foi analisado o número de licenças médicas e, se esse quantitativo sofreu acréscimo ou decréscimo no período de 2001 à 2011.

Tabela 3 - Número de licenças médicas discriminadas nos anos de 2001 e 2011.

Licenças Médicas	**2001**	**Percentual**	**Licenças Médicas**	**2011**	**Percentual**
Janeiro	23	**3,0%**	Janeiro	43	**1,9%**
Fevereiro	61	**8,0%**	Fevereiro	150	**6,7%**
Março	105	**13,8%**	Março	228	**10,2%**
Abril	123	**16,2%**	Abril	378	**16,9%**
Maio	104	**13,7%**	Maio	444	**19,9%**
Junho	149	**19,6%**	Junho	384	**17,2%**
Julho	94	**12,4%**	Julho	268	**12,0%**
Agosto	150	**19,7%**	Agosto	406	**18,2%**
Setembro	138	**18,2%**	Setembro	415	**18,6%**
Outubro	161	**21,2%**	Outubro	298	**13,3%**
Novembro	104	**13,7%**	Novembro	326	**14,6%**
Dezembro	83	**10,9%**	Dezembro	260	**11,6%**
Total de licenças médicas	1295			3600	
Número de professores	**760**	**100%**		**2228**	**100%**

Diante das tabelas apresentadas, do gráfico e através dos cálculos percentuais com o número de professores e o número de licenças médicas no período de 10 anos de 2001 à 2011. Podemos concluir que não houve um crescimento considerável no número de licenças médicas dos professores durante o período pesquisado.

REFERÊNCIAS

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: Editora do Sagrado Coração – Edusc, 1999a.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (org.) *Profissão professor*, 2 ed., Porto: Porto Editora, 1999b.

JESUS, S. N. de. Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese. *Cadernos do CRIAP*, n.29. Porto: Edições ASA, 2002.

JESUS, S. N. de. *Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIPP, M. *O stress do professor*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OLIVEIRA, E. da S. G. de. *O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas*. Ciência & Cognição. vol. 07 p. 27 – 41, 2006.

- CVII -

CONTEXTOS E PRETEXTOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA PROCEDIMENTALISTA

Janaina Moreira de Oliveira Goulart[63]
UFRJ, janaigtmetro5@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Estado do Rio de Janeiro, desde 2009, vem se construindo uma política para promover a participação social através dos Conselhos Escolares. Este trabalho tem sido desenvolvido pelo Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE/RJ) que dá apoio técnico a estes organismos colegiados nos municípios.

Em 2018, o GAFCE/RJ, em parceria com PPG/UFF, ofereceu um curso de extensão sobre Conselhos Escolares (CE) e gestão democrática (GD) aos articuladores municipais. Em uma das aulas foi aplicado um questionário aos representantes dos municípios a fim de analisar suas compreensões acerca dos mecanismos de participação da comunidade nas ações da escola em busca de uma gestão democrática. Os respondentes ao questionário representavam os municípios de: Angra dos Reis, Areal, Belford Roxo, Búzios, Magé, Macaé, Mangaratiba, Mendes, Mesquita, Nilópolis, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Pirai, Rio das Ostras, Rio das Flores, Rio de Janeiro, Santo Antônio de Pádua, São João de Meriti, Saquarema, São Gonçalo, Tanguá, Teresópolis e Três Rios. Diante das respostas, a hipótese é de que a autonomia que os municípios e estados possuem (BRASIL, 1996), resulta em uma apropriação elástica da lei maior pelos entes federados e que esta produz desdobramentos que derivam em contextos e decorrentes pretextos para a manifestação de uma democracia procedimentalista.

O entendimento sobre esse tipo de democracia está embasado no que LIMA (2018) aponta sobre a dificuldade de democratizar a gestão da escola pública. O autor compreende que a escola, pensada para as elites, oriunda de bases hierárquicas rígidas, como a religião e

---

[63] Doutoranda da linha de Políticas e Instituições Educacionais da UFRJ. Integra o GESED – Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da UFRJ.

o militarismo, tem por certo, uma compreensível resistência à democracia. Segundo o autor, é paradoxal democratizar uma instituição como a escola de forma isolada, visto que esta encontra-se, também, inserida numa espécie de democracia dada sob as vias do legislativo, fato que segundo ele, cedo ou tarde, promove refluxos e contradições (p. 20-21).

De acordo com a análise dos questionários e, também, a partir dos mecanismos adotados por cada município para a seleção de diretores, inferimos que os CE aparentam ser espaços de subserviência administrativa-pedagógica nas/das escolas. Nossas análises aqui apresentadas não pretendem dar conta das inúmeras subjetividades existentes de cada ente em questão, nem mesmo se propõe a analisar as leis orgânicas e os dispositivos adjacentes que legitimem a GD em cada município. Buscou-se compreender a GD sob a ótica da apropriação elástica da lei maior, abrindo espaço para refletirmos sobre como a autonomia prevista em lei pode promover ecos relativamente democráticos e, consequentemente, uma GD procedimentalista.

METODOLOGIA

Com representatividade de 23 municípios equivalendo a 25% do total dos municípios do estado, o questionário semiestruturado foi respondido por 29 pessoas, uma vez que alguns dos municípios estiveram representados por mais de uma pessoa. Nosso recorte será a análise das respostas de 14 municípios, cujo provimento da direção de escolas ainda ocorre por indicação, segundo os respondentes.

As respostas foram posteriormente organizadas em quatro categorias de análises: i) da concepção do respondente sobre a gestão escolar no município; ii) da organização do conselho escolar no município; iii) da dinâmica de participação dos membros; e iv) do perfil dos respondentes. Para tanto, escolhemos duas das categorias de análises: (i) e (ii), a partir das seguintes perguntas: a)como é o processo de seleção de diretores escolares no seu município?; b) como é escolhido o presidente do Conselho Escolar?; c) qual o caráter do Conselho Escolar?; d) além de você, quem participa do Conselho Escolar?

RESULTADOS PRELIMINARES

Partiu-se do princípio da forma de provimento do cargo de direção das escolas nos municípios, aspecto que, segundo Amaral (2016), no Brasil, é marcada por avanços e retrocessos, sempre arraigados nos interesses e nas vontades das políticas, sejam elas de ordem dos poderes legislativos municipais ou estaduais. Segundo os respondentes dos 23

entes representados naquela ocasião: Belford Roxo, Magé, Mangaratiba, Mesquita, Nilópolis, Piraí, Rio das Flores, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua, São João de Meriti e Tanguá, ainda operavam com a indicação para o provimento do cargo nas escolas sem critérios definidos por legislação tampouco participação da comunidade. Destes, os representantes de: Mangaratiba, Mesquita, Nilópolis, Piraí, Santo Antônio de Pádua e Tanguá responderam que é o diretor quem assume a presidência dos CE.

Houve divergência nas respostas dos representantes de Magé, versando sobre eleição entre os pares e a condução direta do diretor à presidência. Os representantes de Mangaratiba e Tanguá ainda declararam que o diretor é o membro e presidente nato, respectivamente. Nesse contexto, compreende-se que o poder simbólico se estabelece como proscênio dessas relações interpessoais.

Diante disso, o provimento ao cargo de diretor já se configura como um pretexto que pode influenciar no contexto da prática dos CE, uma vez que é neste contexto que os sujeitos interpretam e recriam os textos oficiais produzidos, imprimindo efeitos e consequências na/da política original (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Este pretexto, no entanto, aparenta carregar indícios de mecanismos de controle e dominação, contrariando algumas das necessidades da democracia que são a transparência e a alternância de poder.

A ausência da função deliberativa dos CE nos municípios é outro aspecto relevante que auxilia na compreensão dos argumentos aqui utilizados, calcada na perspectiva da participação e da colegialidade. Destes 14 municípios, o representante de Belford Roxo não soube responder sobre caráter do CE no município e os representantes de Mangaratiba e Mesquita responderam que os CE não possuem caráter deliberativo. Quando perguntados sobre os sujeitos que participam dos CE, os respondentes de Magé, Piraí, Rio das Flores, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua, São João de Meriti e Tanguá afirmaram que, além da comunidade escolar interna, participam sujeitos do entorno da escola.

Cenário que aponta para a possibilidade de reflexões sobre as escalas de democracia e do seu movimento oscilante, que ora se apresenta com modelos mais ampliados de participação, porém deriva de estruturas circunscritas, ora se contradiz emergindo de princípios mais participativos, porém apontando práticas prescritivas e limitantes. Nesse caso, Lima (2018), chama atenção para o que comummente ocorre quando se aceita que tudo, ou quase tudo, é compatível com uma gestão democrática das escolas.

CONCLUSÕES INICIAIS

Pensar a GD da escola pública a partir dos CE tomando como princípio a seleção de diretores, a participação e a colegialidade parece relevante à medida que ainda não possuímos indicadores robustos capazes de mensurar a GD das escolas públicas no país. Concluiu-se inicialmente que alguns municípios atuam de forma mais procedimentalista do que outros, admitindo uma baixa intensidade (LIMA, 2018) da concepção de democracia.

Exemplo disto encontramos em Belford Roxo, Mangaratiba, Mesquita, municípios cujo provimento à direção das escolas se dá por meio de indicação, amalgamando toda a sorte de interferências personalistas que esta prática prevê. Mangaratiba e Mesquita não possuem o caráter deliberativo em seus CE, assemelhando-se ao que aqui denominamos como espaços de subserviência administrativa-pedagógica, uma vez que, ao contrário de alguns dos demais entes elencados, também não convoca a comunidade do entorno para participar e acompanhar assuntos de interesse comum. Se as dicotomias acerca da GD são entraves, a falta de informação e conhecimento sobre como exatamente funciona um CE pode ser considerado um elemento integrante da democracia procedimentalista. Nesse caso, Belford Roxo é citado, tendo em vista que o respondente não sabia afirmar o caráter dos CE no município, se deliberativo, fiscalizador, mobilizador ou consultivo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti. **Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal**. Rev. Trabalho, Política e Sociedade, vol.I, nº01, p.77-94, jul-dez/2016.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. Tradução de Janete Bridon. **Como as escolas fazem as políticas – atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

LIMA, Licínio C. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?** Educar em Revista. Curitiba. V.34, n.68, p.15/28, mar./abr.2018.

- CVIII -

FORMAS DE ESCOLHA DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA: DA INDICAÇÃO AOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR

Janete Palú[64]
UFFS- Chapecó-SC
janetepalu@yahoo.com.br

Oto João Petry[65]
UFFS- Chapecó-SC
oto.petry@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra a investigação "Participação na escola, sentidos e disputas: compreensões dos Planos de Gestão Escolar de Santa Catarina"[66], em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó – SC; objetiva analisar de que forma se constituiu o processo de escolha dos gestores das escolas públicas estaduais catarinenses nas últimas décadas.

METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, traz a análise de documentos jurídicos, decisões legais orientadoras para o novo modelo de escolha do gestor e estratégias de governança implantadas nas escolas públicas estaduais de Santa

[64] Mestranda do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó-SC. Integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE). Professora e Assistente Técnica Pedagógica da rede pública estadual de Santa Catarina, graduada em História e especialista em História e Educação.
[65] Doutor em Educação. Coordenador e docente do curso de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó-SC. Pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE).
[66] Integra capítulo da dissertação, submetida a exame de qualificação e aprovada em novembro de 2018.

Catarina. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para a leitura e interpretação dos dados (BARDIN, 1977).

DISCUSSÃO

No início dos anos 1980, os gestores das escolas públicas estaduais catarinenses eram indicados pelo poder executivo; as eleições diretas foram garantidas por meio da Lei n.6.709/1985 (PACHECO, 2007). A eleição foi referendada na Constituição Estadual de 1989, no entanto, declarada inconstitucional.

Em 1990, a Lei n.8.040/1990, que garantia a eleição direta para gestores escolares, também, fora suspensa (BORIN, 2017). Para substituir, foi criada a Lei 573/91 que delegou ao executivo a escolha dos dirigentes das escolas (MARTINS, 2009).

Em 2013, o Decreto n.1794/2013 instituiu os Planos de Gestão Escolar. Os gestores que estavam no cargo, indicados pelo poder executivo, apresentaram seu PGE e continuaram na gestão.

Em 2015, os servidores que atendiam aos requisitos do Decreto n.1794/2013, alterado em alguns pontos estratégicos, puderam inscrever o seu PGE e concorrer. A escolha foi feita em duas etapas: validação por banca formada por consultores *ad hoc* e votação na comunidade escolar, além disso, o proponente deveria apresentar curso de formação ou especialização em gestão escolar (SANTA CATARINA, 2013).

CONCLUSÕES

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina utilizou, por muito tempo, a indicação como forma de escolha dos gestores das escolas públicas estaduais.

Já, a eleição direta, garantida por meios legais, em dois momentos, nos anos 1980 e 1990, não logrou êxito.

A partir de 2013, por meio de decreto, o governo instituiu os PGEs, anunciados como possibilitadores de uma gestão democrática, porém, no âmbito das escolas, ainda há limitações para a gestão democrática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 1977.

BORIN, Aline. **A Gestão Escolar na Proposta Curricular de Santa Catarina:** intencionalidades e tensionamentos. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

MARTINS, Maria C. **Instituto Estadual de Educação**: espaços de participação democrática? Florianópolis: Editora do Autor, 2009.

PACHECO, Neiva M. **Gestão democrática e a relação escola-comunidade**: um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz, Florianópolis, SC. 2007. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

SANTA CATARINA. Constituição Estadual de Santa Catarina. **Diário da Constituinte**, n.º 039-A, Florianópolis, 5 out. 1989.

___. Decreto n.º 1.794, 15 de out. 2013. Dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. **Diário Oficial**, Florianópolis, SC, n. 19.683, 16 out. 2013.

- CIX -

GESTÃO ESCOLAR: PERFIL, CONCEPÇÃO E TRABALHO DE UMA DIRETORA.

Jaqueline de Santana Cerqueira
UFBA- contatopositivo2017@gmail.com

Rodrigo da Silva Pereira
UFBA- rodrigosilvapereira@ufba.com

INTRODUÇÃO

Este texto faz parte do projeto de pesquisa intitulado Gestão Escolar em Salvador: perfil, concepção e trabalho dos diretores. Que tem por objetivo investigar e analisar o perfil, a formação, as concepções de gestão escolar e a intensificação do trabalho dos diretores de escolas públicas de ensino médio regular do Estado da Bahia, particularmente no Núcleo Territorial de Educação (NTE) 26, que abrange a cidade de Salvador e Região Metropolitana, bem como contribuir na formulação teórica do campo da gestão da educação. A pesquisa de Iniciação Científica está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Nos últimos anos os Programas de incentivo a formação de gestores e efetiva gestão democrática foram implementados em vários estados brasileiros, incluindo a Bahia. Em tais programas a participação do gestor escolar é preponderante e decisiva para uma educação com qualidade social. Neste sentido, poucos estudos têm sidos feitos no país a respeito do perfil e formação desses profissionais (VIEIRA e VIDAL, 2014). Por isso, se questiona como esses servidores públicos estão desempenhando a função de diretor escolar? Qual o seu perfil e formação acadêmica para assumir a gestão?

METODOLOGIA

As contribuições metodológicas de Cury (2000) fundamentaram a pesquisa bibliográfica e a analise das entrevistas. A teoria social nos deu as ferramentas para analisar

o perfil e a formação dos gestores de 12(doze) escolas públicas estaduais do (NTE-26). Todas as entrevistas foram transcritas e estão em fase de análise que comporá outras publicações. Neste trabalho analisamos uma delas localizada na região de Salvador.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A colaboração que Paro (2015) nos dá ao falar de escola pública, ou seja, administrada pelo poder público, demonstra a importância da gestão escolar, que esta intrinsecamente relacionada ao melhor desempenho, uso racional dos recursos e diminuição dos desperdícios. Obviamente essa relação não é linear e perpassa um conjunto de determinações e mediações que acontecem dentro e fora da escola. Contudo, há de se considerar a importância do gestor nos processos que envolvem a instituição escolar.

Fundada em 1971 a escola pesquisada, é localizada em bairro periférico de Salvador, foi uma das 12 escolas entrevistadas no projeto de pesquisa da região do NTE-26. Ela possui, atualmente, 300 alunos em tempo integral.

Formada em Ciências Sociais e atuando como diretora da instituição há 12 anos, a gestora apresenta uma concepção dinâmica: "Porque na minha forma de gestar, eu tentei casar, eu tento casar liderança, ser líder [...] Gestão é ensaio e erro mesmo, gestão é o enfrentamento diário [...]". (Gestora Escolar)

Ou seja, o confronto com as situações do dia a dia determina o papel do gestor da escola pública, como a professora mesmo fala não existe um manual pra ser gestor, até mesmo porque algumas características vão sendo desenvolvidas ao longo da carreira, que não se aprende em sala de aula, como: resiliência, saber escutar, ser tolerante com as diferenças, ter trato com os pais de alunos e funcionários/professores. Portanto, o perfil do diretor parte da construção dele na rotina do cargo de direção. Dinâmica que envolve também a execução de políticas educativas e um conjunto de demandas que têm origem nos sistemas educacionais.

Para Paro (2015) existe uma supervalorização do papel do diretor escolar, como uma forma de camuflar a real causa dos problemas educacionais, que está associada a autoridades governamentais e indivíduos interessados em minimizar a falta de recursos e dos baixos salários dos profissionais de educação. Desta forma o foco principal das dificuldades na educação acaba por recair sobre o gestor escolar.

A diretora entrevistada tem um perfil de liderança participativa, onde todos contribuem com a construção de uma escola melhor. Portanto, funcionários, professores,

alunos e pais de alunos fazem parte da gestão escolar. A gestora relata que apesar de imposição de algumas políticas educacionais e diversidades encontradas na sua rotina, ela busca se posicionar da seguinte forma:

> "[...]Eu não sou coitadinho na educação não, é eu entrei na educação consciente do que era a educação, ninguém me apresentou flores, é então assim, eu não quero ser coitada. Sabe? [...] tem muita coisa possível de ser feita, com os parcos recurso que você recebe. Eu acho que não cabe, uma coisa que eu acho que esqueci, eu tenho certeza que esqueci na pergunta anterior, é vontade política, sabe? Não é política partidária. Vontade política ideológica. Eu faço educação por uma questão ideológica, não foi a segunda opção, nem a última, foi a primeira, entendeu? E 29 anos depois, eu me sinto felicíssima de dizer isso, foi a melhor escolha que eu fiz, né e vou me aposentar consciente disso também".(Gestora Escolar)

Logo, podemos perceber que a gestora escolar precisa se reinventar e encontrar alternativas de forma assertiva para o desempenho de suas funções de acordo com as possibilidades existentes e que a gestora entrevistada concebe a gestão escolar como uma função essencialmente política, assim como demonstram Souza (2006) e Paro (2015).

Além disso, é perceptível a intensificação do trabalho na gestão escolar que envolvem o conjunto de suas dimensões:

> "[...] são variáveis importantes, mas assim, o pedagógico pra mim e talvez essa seja a maior dificuldade do gestor hoje, como gestora, como diretora de escola publica, é"... essa demanda de atividades, porque pra mim uma das maiores dificuldades é essa, porque o diretor no estado da Bahia hoje, ele trabalha com a dimensão financeira, administrativa e pedagógica. Então, é uma sobrecarga de tarefas distintas, que acaba tirando o foco do que seria o mais importante, que seria o pedagógico [...] de jovens com transtornos, então, transtornos de ansiedade, jovens depressivos, é famílias nessa perspectiva, e isso tem me preocupado, porque é uma demanda que eu não esperava receber, então assim, essas coisas eu também me envolvo [...]" (Gestora Escolar).

A gestora entrevistada tem noção do processo de intensificação do trabalho que os diretores escolares tem vivenciado nos últimos anos (PONTES e SOUSA, 2018). Contudo, de uma forma diferenciada, não avalia esse processo com naturalidade, o que a coloca em um patamar diferenciado em relação a outros gestores entrevistados.

CONCLUSÃO

A análise da entrevista com a gestora escolar nos permite exprimir uma tendência que aponta para um processo dinâmico de formação do perfil do diretor escolar que se desenvolve na dinâmica escolar em relação com os setores que a compõe, além disso, indica que a concepção de gestão, considerado seu fundamento político, influencia nas apreciações acerca do processo de intensificação do trabalho deste profissional, que é acentuado, sobretudo, pela dimensão administrativa/financeira em detrimento da pedagógica.

Por conta das limitações deste texto, não abordamos o conjunto das 30 atribuições que traz o decreto que regulamenta a função dos gestores escolares no Estado da Bahia, ação que desenvolveremos a partir da ampliação deste texto.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente**? São Paulo: Cortez, 2015.

PONTES, D. F.; SOUSA, F. B. Intensificação do trabalho dos diretores escolares do ensino médio regular do Distrito Federal. In.: SILVA, M.A; PEREIRA, R.S. **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, A. R. Os dirigentes escolares no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*. V. 15, n. 27, pp. 51-82, jul-dez/2006.

VIEIRA, S.L; VIDAL, E. M. **Perfil e formação de gestores escolares no Brasil**. Dialogia, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan/jun. 2014.

- CX -

A POLÍTICA EDUCACIONAL CEARENSE: DA ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA AOS NÚMEROS COMO PONTO DE CHEGADA[67]

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
UNILAB-CE
ramosjeannette@unilab.edu.br

Anderson Gonçalves Costa
UNILAB-CE
andersongoncalvescosta0@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta síntese dos resultados de pesquisa sobre a Gestão por Resultados (GPR) no estado do Ceará e sua consolidação mediante mecanismos de responsabilização (*accountability*) e de acordos de cooperação. Tal fenômeno foi observando na dinâmica entre Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC, Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR e Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDE de Russas e do Maciço de Baturité, no período de 1995 e 2014.

O estudo tomou como enfoque peculiar a Reforma do Estado Brasileiro, operada nos últimos 30 anos, em interface com cinco gestões governamentais no Estado do Ceará: os governos Tasso Jereissati (1995-2002), Lúcio Alcântara (2003-2006) e Cid Gomes (2007-2014). Neste período histórico, a gestão passou a ter um papel central na política educacional no Brasil e no Ceará, notadamente a partir das reformas educativas dos anos 1990.

A adoção de mecanismos gerenciais, próprios do mundo corporativo no setor público, se torna uma prática corrente, e, no caso do Ceará, esses mecanismos foram analisados tendo em conta as interligações e as especificidades entre os instrumentos de

[67] Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (2013-2017) e desenvolvida pelos grupos de pesquisa Educação, Cultura e Subjetiva (GEPEC-UNILAB) e Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS-UECE).

gestão, os mecanismos de responsabilização e o regime de "colaboração" nas relações intergovernamentais.

A pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, documental e empírica abordou a realidade educacional numa investigação in loco das instituições, de sua dinâmica interinstitucional e dos protagonistas no desvelamento da política da Gestão por Resultados (GPR).

DOS CAMINHOS TRILHADOS NA CONDUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

O Ceará figura na lista dos estados que adotaram de pronto o receituário das reformas educativas, baseadas num forte teor de descentralização, mesclado com práticas de autonomia e flexibilização em direção aos municípios e as escolas, centralizando diretrizes e recursos no estado e na União. Se, os anos 1990 significam uma mescla entre o regime de colaboração e os novos modelos de gestão presentes nas reformas, a década seguinte conheceu a hegemonia desses processos no quadro do regime de colaboração.

Considerou-se que o regime de colaboração foi operado num quadro de três dimensões: 1) *a política*, não somente pautada na vontade de governo, mas fundamentalmente na autonomia e participação dos agentes sociais envolvidos, construindo teias horizontais de ações, projetos e políticas que podem ser qualificadas como de cooperação, indução e/ou concorrente; 2) *a dimensão legal*, a qual subentende um corpo normativo e regulamentador não dissociado dos processos políticos; e c) *a socioeconômica*, que compreende a organização social e econômica das relações entre os entes federados, com ênfase nos aspectos fiscais, institucionais, bem como a distribuição dos impostos na correlação com os resultados educacionais.

A análise de aspectos e nuanças da gestão da educação básica no Ceará, no período 1995-2014, revelou-se como estudo das macro-relações, buscando desdobramentos operados nas instâncias superiores (SEDUC) e intermediárias (SEFOR/CREDE's) e municípios de sua abrangência, em função das propostas de modernização racionalizadora da gestão, por meio das dinâmicas política e institucional que espelham o movimento nacional e internacional.

A descentralização educativa foi a marca do período 1995-2002, desde a municipalização do ensino fundamental, a criação das CREDES, a eleição direta de diretores à lei do FADE, que trouxeram à baila a questão da gestão democrática e relativa autonomia

financeira através do reconhecimento da escola como instância orçamentária. Entretanto, na análise da política de educação no interstício, reconhecemos o hibridismo entre elementos políticos e ideológicos ligados a descentralização educativa – matéria que povoou o imaginário dos educadores, notadamente dos educadores progressistas dos anos 1980 – e o reformismo conservador dos anos 1990 que tinha na afirmação dos modelos de gestão por resultados um axioma básico. A municipalização, iniciada ainda na década de 1970, se consolida 30 anos depois, ao ser institucionalizado parâmetros, procedimentos e regras, que, por sua vez, se constituíram em alicerce para a criação do pacto colaborativo do PAIC (RAMOS, et al, 2018).

Mesmo adotando o modelo gerencial desde meados dos anos de 1990, o Ceará passou do arcabouço jurídico da responsabilização a uma política sistemática de *accountability* apenas a partir de 2007, com a instauração do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Foi a partir do PAIC que se configurou o processo de cooperação federativa entre estado e municípios, tendo como objetivo declarado a melhoria dos resultados nos processos de alfabetização nas redes municipais, atestado nos indicadores do IDE-Alfa.

O conceito estruturante do PAIC era o de colaboração, junto a ele ocorrera o processo de modernização na educação no cearense (RAMOS, LIRA, SOARES, 2012) pautado na requalificação das avaliações externas do SPAECE que se consolidaram como instrumento de avaliação, ampliando, em 2007, tanto o universo de alunos que deveriam realizar as avaliações (2°, 5º e 9º ano do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º ano do ensino médio), quanto passou a acontecer anualmente. Com isso, o investimento em avaliação foi elevado, os gastos com todo o processo cresceram, mas, em compensação, aumentou também a importância dada ao SPAECE como elemento central na política.

De um programa especial para a erradicação do analfabetismo escolar, o PAIC se converteu num modelo oficial de gestão por resultados com base numa política de responsabilização. Nessa condição, marcou as últimas administrações cearenses substituindo os avatares da gestão democrática e do planejamento, que caracterizaram as administrações anteriores, pelo da eficácia técnica.

Nas palavras de vários dos entrevistados, o PAIC foi, a seus olhos, a primeira efetivação real do regime de colaboração entre Estado e Municípios, o que nos remete à necessidade da continuidade deste estudo acerca do programa, nascido no Ceará, embora ancorado na experiência internacional e nos cânones do Banco Mundial. Associado a universalização do SPAECE, a política de premiação e o rateio do ICMS como condição *sine qua non* para a responsabilização, o PAIC incorpora mecanismos que, segundo Laval (2004),

desinstitucionalizam, desvalorizam e desintegram a escola pública. Conduzindo a uma instabilidade da autonomia escolar, conforme o autor, pela necessidade de adaptação às demandas e fluidez nas respostas sob o julgo do princípio gerencial (desinstitucionalização), gerando assim uma transmutação dos valores de emancipação e expansão política e pessoal pelos imperativos da eficácia (desvalorização) e pela adoção de mecanismos de mercado (desintegração).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para sustentar os mecanismos que estavam gestados no modelo de gestão por resultados, fez-se necessário tecer uma teia que articulasse e integrasse a dinâmica interinstitucional entre o Estado e os municípios, mediante acordos colaborativos. Vários ensaios foram feitos, desde a municipalização, a eleição de diretores, a Lei do FADE, a informatização e modernização tecnológica, até a criação e consolidação do PAIC.

Em outras palavras, da escola como ponto de partida ao PAIC como ponto de chegada, em suas permanências e rupturas, estes se constituem, dentre outros, elementos importantes de análise ao revisitar os últimos 20 anos da política pública. No decurso da pesquisa, a atuação contínua da GPR e a coordenação estadual da política de educação apontam o PAIC (2007-) como programa síntese. Por intermédio de sua análise realizamos o caminho de volta, ou seja, ele é entendido como Fio de Ariadne da política de responsabilização e gestão por resultados na educação cearense.

REFERÊNCIAS

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

RAMOS, J. F. P. et al. **Gestão por resultado na educação cearense**: a responsabilização e o regime de colaboração na promoção do direito à educação no Ceará (1995-2014). Relatório de Pesquisa do CNPQ. Fortaleza CE, 2018, 164pp. (mimeo).

RAMOS, J. F. P.; LIRA, L. M.; SOARES, B. I. B. **A reforma do estado e modernização da gestão da educação básica no Ceará (1995-2006)**. HOLOS, [S.l.], v. 2, p. 261-274, maio 2012.

- CXI -

ACORDOS INTERNACIONAIS ENTRE O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA E OS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: UMA BREVE ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA POLÍTICA EDUCACIONAL INTERNACIONAL E COMPARADA

Jennifer de Carvalho Medeiros
Instituto Federal de Brasília
jennifer.medeiros@ifb.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho destaca a importância da internacionalização para a educação profissional desenvolvida no Instituto Federal de Brasília, no sentido de analisar qual tendência de educação profissional é difundida entre os países parceiros. Assim, apontamos como objetivo geral analisar os acordos internacionais firmados entre o Instituto Federal de Brasília e demais instituições internacionais no âmbito da América Latina em 2017.

A partir dessa análise, lançamos as seguintes questões: qual perspectiva de educação profissional é assumida pelo Instituto Federal de Brasília frente ao processo de internacionalização? Qual é a agenda para educação profissional a partir do contexto da mundialização da educação e da relação educação e trabalho?

Adotaremos como caminho metodológico a perspectiva crítica dos estudos comparados, corroborando com as ideias de Trojan (2010), que destaca a importância de se pensar na educação comparada para além de um processo que classifica as práticas educacionais dos países por meio dos processos globais de avaliação. Significa, portanto, compreender, no âmbito da América Latina, os fatores condicionantes que desencadearam as reformas educacionais, sobretudo vinculadas às reestruturações políticas e econômicas dos países em questão.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Os organismos internacionais ou multilaterais investiram nos países emergentes com o objetivo de reestruturar o capital. Esse investimento se traduziu na intervenção que dissemina ideologias neoliberais de reestruturação, desenvolvimento e manutenção do capitalismo.

Saviani (2011) afirma que as novas formas de produção fordista e taylorista exigiram um indivíduo extremamente competitivo e flexível às demandas do mercado. Para conseguir se adaptar a esse contexto, esse indivíduo deve ter uma formação polivalente que reforce a educação como processo econômico-produtivo.

A partir dos anos 1990, a teoria do capital humano foi empregada para incentivar e satisfazer os interesses privados, cabendo ao indivíduo fazer as escolhas adequadas e necessárias para garantir o seu espaço em um mercado competitivo. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 430) aponta que "a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis".

Convém, pois, investigar em que medida podemos identificar rupturas ou continuidades desses argumentos no atual paradigma da educação profissional, principalmente considerando a criação da Rede Federal como política inovadora que supera a dualidade histórica presente na educação profissional. Além disso, é importante relacionar tais argumentos ao processo de internacionalização, com vistas a analisar o sentido dos acordos e dos interesses envolvidos.

ACORDOS INTERNACIONAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA FIRMADOS COM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA EM 2017: ALGUMAS PERSPECTIVAS

A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia incentiva as ações e políticas com o viés para internacionalização, como forma de atender às demandas globais de produção do conhecimento. Sob esse aspecto, Ferrari (2015) declara que a internacionalização decorre do processo de homogeneização das ações educacionais, sobretudo no campo da elaboração de políticas públicas que, alinhadas aos interesses globais, ditam os caminhos que a educação deve seguir.

Nesse sentido, foi criada em 2009, no Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais, a Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Foi um documento construído coletivamente, por representantes dos Institutos Federais e foi baseado em uma série de documentos da UNESCO e da Secretaria de Educação Técnica do Ministério da Educação.

Na perspectiva da educação comparada, Bash (2012) destaca a agenda de políticas com foco nas questões relacionadas à empregabilidade, pautadas principalmente no impacto do desenvolvimento da globalização. A autora explica que a partir do processo de globalização, a formação para o trabalho também se modificou, uma vez que as demandas globais passaram a exigir um trabalho superespecializado, que reúne saberes que vão além da vocação para o desempenho de determinada atividade. É desse modo que a profissionalização se torna elemento importante na relação entre trabalho e educação.

O documento que define as políticas de internacionalização da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia aponta a necessidade de estabelecer relações solidárias com os países, em especial aqueles da América Latina e da África. No entanto, de acordo com o levantamento realizado no sítio eletrônico do Instituto Federal de Brasília, em 2017, foram feitos acordos com os seguintes países: Alemanha, Benin, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, França, Irlanda, Peru, Portugal, Sudão e Suriname.

Observa-se, portanto, que a maioria dos acordos celebrados foram entre países considerados desenvolvidos nos campos da ciência e da tecnologia. Cabe investigar a razão do número reduzido de países da América Latina. Entretanto, reconhecendo as limitações do presente artigo, abordaremos brevemente o sistema educacional do Peru e do Suriname e em seguida apresentar a natureza do acordo firmado entre o Instituto Federal de Brasília com esses países.

O sistema educacional peruano está organizado em quatro níveis: inicial, primário, secundário e superior. A educação profissional peruana está muito vinculada à aquisição de saberes para o mercado e para as demandas globais, estabelecendo parcerias principalmente com o setor privado. De acordo com a Agência CNI de Notícias, a relação entre o Brasil e o Peru se mostra fortalecida em função das parcerias comerciais entre os países. De acordo com o Ministério das Relações Exteriores, entre 2009 e 2013, o intercâmbio comercial brasileiro com o país cresceu 98,6%, de US$ 1,97 bilhão para US$ 3,92 bilhões.

A parceria com o Instituto Federal de Brasília ocorreu no âmbito do intercâmbio e das experiências nas áreas de formação para língua espanhola e da gastronomia. A parceria

deu ênfase aos aspectos culturais do país peruano como forma de aprimorar a formação dos estudantes de Letras Espanhol e dos estudantes do curso técnico em Cozinha.

O sistema educacional do Suriname recebe fortes influências do período de colonização holandesa. A educação é obrigatória e gratuita até os doze anos de idade. Os dados sobre as taxas educacionais do Suriname não são oficializados, mas divulga-se que mantém um padrão de qualidade em função do processo colonizador da Holanda.

No âmbito da educação profissional, o Instituto Federal de Brasília celebrou um acordo com o Polytechnic College Suriname para a oferta do curso de Português para Estrangeiros na modalidade a distância. Além do curso de português, há a previsão de intercâmbio de estudantes surinameses para os cursos de graduação do eixo tecnológico de Infraestrutura e Tecnologia da Informação do Instituto Federal de Brasília.

A parceria com o Suriname é compreendida no âmbito do IFB como forma de apresentar e divulgar a prática do próprio instituto a um país que vê no Brasil a possibilidade de ser cooperado e encontrar novas formas de trabalho, razão pela qual o curso de português é estabelecido como prioridade no conjunto das metas do acordo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da explícita orientação de fomentar parcerias e acordos com os países da América Latina, consideramos que o número ainda pode melhorar, no sentido de fortalecer e trocar experiências com países que, historicamente, apresentam semelhanças na constituição da relação educação e trabalho com o Brasil.

Evidenciamos que a agenda política para educação profissional caminha na direção da lógica das competências, dando ênfase à formação pragmática e individualizada. Contudo, o Brasil tem nos Institutos Federais a possibilidade de reinventar a educação profissional, sendo preciso agir frente às determinações dos organismos internacionais e das agendas neoliberais de produção de políticas educacionais que revelam a continuidade da dualidade dos processos educativos.

REFERÊNCIAS

BASH, Leslie. **Educação, emprego e treinamento profissionalizante**. In: Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume um / organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. – Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

FERRARI, Mari. **A internacionalização dos Institutos Federais:** um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.36, n.133, p.1003-1019, out/dez.2015

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TROJAN, Rose Meri. **Estudo comparado sobre políticas públicas educacionais na América Latina e as influências dos organismos internacionais**. RBPAE- v. 26, n.1, p.55-74, jan/abr. 2010

- CXII -

REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Fagner de Sousa Araújo
UEMA (fagnersousa2011@bol.com.br)

Jerffeson Miguel de Oliveira
UESPI (prof.jerffeson@hotmail.com)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto aborda reflexões acerca da participação no contexto escolar, bem como os mecanismos que consolidam essa prática. Sendo este, resultado de um estudo bibliográfico, e organizado com ideias e concepções de autores como Lück (2009), Gadotti (2014) e outros que contribuíram para uma melhor compreensão da participação enquanto direito, e dever inerente à cidadania, considerando, pois, que, tais questões, são de natureza educacional, industrial, política e social. Portanto, embora sejam extremamente importantes no espaço educacional, excede esse âmbito.

Considerando as abordagens introdutórias, este estudo aborda os seguintes objetivos: compreender a importância da participação nas instituições escolares; analisar ideias e concepções de autores que contribuam para melhor compreensão da temática; identificar os principais mecanismos de participação adotados nas instituições escolares e refletir a importância da participação para concretização da gestão democrática.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo bibliográfico, considerando os procedimentos para levantamento de dados, que foi realizado por meio materiais já existentes acerca da temática, que segundo Gil (2017), é característico de pesquisas do tipo exploratório, e permite um maior aprofundamento sobre o tema, buscando assim, alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

1. ESCOLA E EDUCAÇÃO NA IDEIA EXPRESSA DE PARTICIPAÇÃO

Vivenciamos um momento histórico de profundas transformações, impactando significativamente os segmentos sociais, político e econômico, considerando refletir a ideia de uma educação cidadã que se consolide como premissa da escola do futuro. Tal contexto de mudanças marca a sociedade contemporânea e tem levado educadores e profissionais a refletirem suas práticas frente à educação. No geral, é importante lembrar grandes avanços já alcançados e como essas mudanças exigiram uma postura mais participativa num conjunto de ações que envolvem tomadas de decisões.

Segundo Olandim *apud* Romanelli, (2002, p.23):

> No Brasil, os primeiros sinais de participação na gestão da educação podem ser atribuídos ao Movimento de Renovação Educacional, ocorrido no início do século passado. Esse movimento representou a luta de educadores pela laicidade da educação, pela obrigação do Estado em assumir a função educadora pública e gratuita, pela co-educação e pela construção de um Plano Nacional de Educação.

Cabe ressalvar que, com os primeiros sinais de surgimento de uma cultura de participação nos espaços escolares, também surge em paralelo, à luta por uma educação de qualidade, e só poderia ser alcançada ao passo que ocorre o cumprimento de sua função básica. Nesse momento, a construção de mentes críticas e aptas para refletir e agir sobre a realidade, ou seja, pessoas capazes de assumirem papéis fundamentais no seu processo de construção.

No entanto, de acordo com Brito (2011), "para que ocorra participação, a escola deve ser gerida de forma a permitir a interação entre os agentes internos e externos à instituição" (p.23), que emite uma concordância direta com o sentido etimológico da palavra, "participar que provém do latim *participare,* que significa tomar parte". (p.24).

Para Gadotti (2014), "não se consegue melhorar a qualidade da educação sem a participação da sociedade na escola" (p.1), é importante lembrar, qualidade não tem a ver apenas com condições de acesso e permanência ou com números e resultados. Nesse sentido, se a participação funciona como uma premissa para qualidade da educação deve-se então, considerar de responsabilidade da sociedade zelar por esse dever de estar ativamente envolvido com a educação dos alunos.

Lück (2009), ao expor a seguinte fala "a participação se constitui em uma expressão de responsabilidade social inerente à expressão de democracia" (p. 72). Faz refletir sobre as

ações desenvolvidas no âmbito interno da instituição escolar como condicionantes das práticas vivenciadas na sociedade.

Com isso, é preciso refletir até que ponto não existe participação por falta de mecanismos que a possibilite ou pelo fato da sociedade se manter alheia a essa prática. Nesse sentido, é preciso mais que ações de conscientização, uma vez que, não há um método infalível para estimular a participação apenas no segmento escolar, pois se trata de um pressuposto cultural e com foco direcionado para práticas cotidianas que perpassam o espaço escolar e envolve questões de cunho coletivo.

Para Motta (2003), não basta dizer que participa ou se quer participar, na sua concepção, "para participar, é necessário algum conhecimento e certas habilidades políticas", mas reforça que, "boa parte desses conhecimentos e habilidades são fruto da própria experiência, o que significa que não se pode esperar que só se inicie a participação quando esses requisitos estiverem preenchidos". (p. 371)

Nesse sentido, a participação não deve existir apenas nos principais mecanismos instituídos por lei, mas que essa prática se constitua como parte do próprio processo de ensino. Ou seja, deve, entre outros objetivos, buscar desenvolver no âmbito da escola, um processo que leve em consideração a construção de um senso crítico nos alunos acerca da importância de participar, ideia reforçada em Araújo (2015), ao abordar que "a educação deve servir a formação de pessoas capacitadas para participar efetivamente tanto na esfera política quanto pública". (p.19)

Segundo Gohn (2011, p.104), "na educação, o princípio de democracia participativa tem orientado, nos anos de 1990, a criação de uma série de estruturas participativas, em que se destacam diferentes tipos de conselhos (nacionais, estaduais e municipais)". O que se deve compreender com essa fala é que a participação não deve ser considerada como um princípio a ser estudado de forma isolada, pois como assevera Demo (2009), a participação fundamenta a dimensão básica da cidadania, e esta por sua vez, não acontece apenas em espaços privilegiados.

Nesse contexto, frisa-se que a participação nos espaços escolares não precisa e não deve ser limitada apenas aos mecanismos como o PPP ou os conselhos escolares, em seus exemplos, percebe-se que a distribuição de poder tem muito mais relação com o aspecto coletivo de ações desenvolvidas em prol da qualidade da educação e na vida em sociedade, que em concepções oriundas de tomadas de decisões.

CONCLUSÕES

Para compreender a importância da participação nas instituições escolares, se faz necessário colocar essa prática para além dos muros da escola, assim como, identificar os principais mecanismos de participação adotados nas instituições escolares requer, sobretudo, um levantamento das condições de acesso em âmbito escolar, da existência ou não de um modelo de gestão democrática. Haja vista, que a condição básica para existir participação é que esses espaços apresentem condições adequadas para essa prática.

Em suma, a participação constitui-se direito e dever de toda a sociedade, que encare a escola enquanto local privilegiado da educação formal, a qual necessita de adequação em suas práticas e ações de intervenção no cenário vivenciado, como forma de aproximar a comunidade, para que, assim, interagindo com as opiniões e sugestões propostas, possam transformar a escola em um canal de participação direta, onde direitos e deveres são assegurados e resguardados como condição para qualidade e fundamento da democracia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses. Ferreira. **Autogestão na sala de aula:** as assembleias escolares. São Paulo: Summus, 2015.

BRITO, Renato de Oliveira. **A relevância da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada.** Brasília-DF: 2011. 87f.:il.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática com Participação Popular no planejamento e na organização da educação nacional** CONAE. Disponível em: <*http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf*> Acesso em: 23 de julho de 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010/2017.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MOTTA, Fernando. Claudio. Prestes. (2003). Administração e participação: reflexões para a educação. **In: Educação e Pesquisa***,* São Paulo, v.29, n.2, p.369-373, jul./dez.

PEREIRA, Maria Cristina Olandim. **A participação da comunidade na implementação do Programa Escola Plural**. Belo Horizonte: 2002. 128 f.: il.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 267 p.

- CXIII -

A LEI 13.415/2017 E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O NOTÓRIO SABER E AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.

João Paulo Pereira Coelho (UEM)
joaoppc22@hormail.com

Paulo Rogério de Souza (UEM)
paulolucka@gmail.com

INTRODUÇÃO:

Em 2016, com a deposição da presidenta eleita Dilma Housseff e a ascensão de Michel Temer ao poder, emerge o discurso de que se fazia urgente a necessidade de mudanças no currículo e na organização do ensino médio. Estas mudanças tomaram forma, inicialmente, como Medida Provisória (MP746/2016) e, posteriormente, foi aprovada pelo Senado como lei (13.415/2017); alinhando o ensino secundário às demandas do setor produtivo que, historicamente, emergem com maior vigor em contextos de dissolução política. Dessa perspectiva, a referida lei não se constitui propriamente como uma inovação, mas em uma reconfiguração da disputa pela hegemonia sobre o ensino médio.

São questões que evidenciam a urgência em se analisar as mútuas relações entre educação em nível médio e trabalho em um cenário político e social que aponta para reafirmação do saber como uma mercadoria distante de seu caráter social e emancipatório; no qual a diferença entre exclusão e inclusão resume-se a níveis de eficiência da escola em aferir competências ao indivíduo.

DESENVOLVIMENTO

Ainda que de maneira reformulada, a lei 13.415/2017 evoca modelos de formação para o trabalho que se desenvolveu no Brasil no contexto do século XX. Neste âmbito, a reforma expressa padrões de eficiência à educação, tanto do professor como do aluno, que convergem para a implementação da racionalidade econômica neoliberal no âmbito do ensino médio. É importante reiterar que este viés econômico ganha vitalidade nesta região no contexto da década de 1990, em circunstâncias nas quais o capitalismo busca se reestabelecer a partir da superação dos modelos de produção de caráter fordista/taylorista (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Ao flexibilizar os limites conceituais do profissional da educação, a lei 13.415/2017 assume, no âmbito das relações de trabalho, uma dinâmica adaptativa que é própria de modelos de produção pós-fordistas (Art. 6º): "IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional" (BRASIL, 2017) O que se configura nesta definição de "notório saber" são padrões de sociabilidade e trabalho que favorecem a inserção do professor aos padrões de acumulação em um período de reestruturação produtiva do capital.

O conceito de notório saber foi elaborado a partir da articulação entre uma pretensa reorganização dos currículos e dos conhecimentos e demandas socioeconômicas; indo ao encontro da formação de profissionais com capacidades que se estabeleçam, em certo nível, para além das habilidades manuais primárias; com acuidade para "[...] agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1999, p. 32). Ao mesmo tempo, produz relações de trabalho docente superficiais, desconectados de sua historicidade e de sua função transformadora (CUNHA, 2017).

Estas performances adaptativas para a realidade do trabalho transita da formação do professor à formação do aluno. A lei 13.415, ao definir que o currículo do ensino médio será composto por itinerários formativos, apresenta uma separação entre a concepção de cultura e de tecnologia, tendo em vista que as ciências humanas aparecem deslocadas da categoria tecnologia, como se mudanças tecnológicas, por si só, operassem uma ruptura com a cultura (Art. 4º): "I - linguagens e suas **tecnologias**; II - matemática e suas **tecnologias**; III - ciências da natureza e suas **tecnologias**; IV - ciências humanas e sociais aplicadas" (BRASIL, 2017, grifo nosso)

A concepção de tecnologia que permeia as disposições da lei 13.415/2017 restringe-se à operação da produção, o que não guarda relação com a expectativa de desenvolvimento científico, com a inovação nas formas de produzir (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). O Brasil, que, historicamente, cumpre o papel de país agroexportador, dispõe ao mercado internacional produtos primários com baixo valor agregado, todavia, produzidos por meio de instrumentos mais aprimorados, resultantes das importações de tecnologia; às nações que não possuem desenvolvimento científico para produzir tecnologias cabe atentar-se à formação técnica primária, para fins práticos da realidade produtiva do país. Em outros termos, os sujeitos devem se qualificar para às funções acessíveis em sua realidade social e econômica.

Neste contexto, emerge o discurso de que as raízes das desigualdades sociais estariam na formação em nível médio, que por não ter preocupação modernizadora não capacitava os indivíduos com as devidas competências exigidas pelo mundo do trabalho, o que passa ser uma questão de relevo na lei 13.415/2017 (Art. 4º): "I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional" (BRASIL, 2017).

Assim, as concepções de tecnologias que permeiam as mudanças no ensino médio não se propõem a romper com as relações de subordinação que constituem o atual modelo de produção brasileiro. Todavia, estando cada indivíduo apto para adquirir um "capital" inalienável – no caso, o aperfeiçoamento – dessa maneira, depende dele, e não da realidade econômica, os meios para garantir a sua sobrevivência no mundo do trabalho (HARVEY, 2008).

No processo de formação do professor e do aluno a vivência prática passa a ser concebida como suficiente, até mesmo como superior a qualquer esforço no sentido de dar unidade entre a teoria e a prática (práxis). Sendo a reflexão e o aprofundamento teórico algo dispensável – no atual cenário social e político, tido até mesmo como danoso - delimita-se uma nova unidade no processo de formação humana: a prática e o senso comum. Não há, portanto, limitações de formação que o profissional de notório saber não possa superar pela experiência de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Historicamente, no Brasil, o ensino médio se desenvolveu a partir de uma profunda contradição na relação sujeito e trabalho, sociedade e educação. Nesse âmbito, a lei 13.415/2017, nomeada pelo governo como reforma do ensino médio, desempenha função significativa na manutenção das condições de subordinação que historicamente coube ao Brasil; indo ao encontro de um sistema econômico excludente, o que reforça e naturaliza o lugar ocupado pelas nações subdesenvolvidas no cenário econômico mundial.

Ao submeter a escola às demandas do setor produtivo, para além de se retirar a primazia do Estado no financiamento da educação por meio de parcerias público-privadas no ensino técnico, esta é uma política que cada vez mais distancia a educação de seus princípios norteadores – um direito de todos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 – para se constituir como prestação de serviços. Desenvolve-se a articulação entre o mercado e a educação, a empresa e a escola que se cristaliza, por fim, no entendimento de que a aprendizagem é um produto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc**. Campinas, v. 38, nº 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

HARVEY, David. **O *Neoliberalismo***: História e. Implicações. São Paulo, Edições Loyola,. 2008.

KUENZER A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Revista Educação & Sociedade**. [online]. 2000, vol.21, n.70. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf. Acesso em 09/01/2019.

MOTTA V. C. D.; FRIGOTTO. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

PERRENOUD, P. **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

- CXIV -

FERRAMENTA DE PESQUISA COMPARTILHADA: DESDOBRAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE COLETA DE DADOS CONJUNTA SOBRE GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joélma de Souza Arbigaus
Universidade Federal do Paraná
joelma.arbigaus@gmail.com

Danieli D'Aguiar Cruzetta
Universidade Federal do Paraná
cruzettadanieli@gmail.com

Natasha Carolina de Carvalho
Universidade Federal do Paraná
natashacarvalho@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido tem o objetivo de explanar sobre a construção de um instrumento de coleta de dados, um questionário, de forma coletiva para atender duas pesquisas de mestrado, que teve ainda como desdobramento seu uso em uma pesquisa de especialização em Políticas Educacionais. As pesquisas em questão abordaram o tema da gestão da educação infantil com enfoques diferentes, uma tratou da influência do trabalho da diretora na qualidade do atendimento oferecido nessa etapa da Educação Básica, outra da atuação dos conselhos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos e a terceira, da percepção das diretoras dos CMEIs de Curitiba sobre o seu papel diante da gestão democrática e como agiam em prol desta democratização.

Ao entender o questionário como uma potencial ferramenta que objetiva reunir grande quantidade de informações o mesmo foi utilizado como instrumento de coleta de dados. O questionário foi organizado em três seções, a primeira referente ao cotidiano do

trabalho na direção, a segunda sobre o perfil das diretoras e a terceira que tratou da gestão do CMEI, sendo aplicado às 206 diretoras de CMEIs de Curitiba. A base de dados construída com as 175 respostas obtidas pode ser trabalhada pelas duas autoras das pesquisas de mestrado que trataram os indicadores de forma separada ou em forma de reagrupamento, dando ênfase e aprofundamento ao seu problema de pesquisa. A autora da monografia de especialização fez uso do mesmo para realizar a delimitação da sua amostra de pesquisa, pois considerou uma amostragem coerente com o universo de diretoras. O questionário foi a ferramenta inicialmente utilizada pelas autoras que no decorrer de suas pesquisas lançaram mão de outros instrumentos, como a observação.

O tema da gestão da/na educação infantil é pouco explorado nas pesquisas sobre esta etapa da educação básica, é necessário investimento em pesquisas que traduzam a realidade de como está sendo conduzida a gestão na educação infantil. Utilizar instrumentos de coleta de dados de forma conjunta pode potencializar as pesquisas que tratam desse tema.

DESENVOLVIMENTO

O questionário foi enviado as diretoras dos 206 CMEIs em funcionamento via email; utilizou-se uma plataforma on-line de questionário. No email havia uma breve explicação sobre as pesquisas, enfatizando a importância da participação e o link para o preenchimento. Caracterizou-se assim, como uma pesquisa autoadministrada. Neste formato os pesquisados encontraram maior liberdade para escolher quando responder, sentindo-se mais à vontade, não precisando responder diretamente para um pesquisador; entretanto, tal forma, pode apresentar alguns limites como, por exemplo, não saber se houve influência de outros nas respostas (PARIZOT, 2015).

Optou-se em organizar o questionário em três seções de perguntas manteve-se uma lógica de sequência no questionamento. Iniciou-se as seções por questões menos pessoais, pois concorda-se com Parizot (2015, p. 94) ao afirmar que "Começar-se-á antes por temas que simultaneamente interessam aos pesquisados e que não os implicam de maneira demasiadamente íntima e pessoal", deixando dessa forma o participante mais confiante.

Da mesma forma, a utilização do questionário realizada na monografia buscou conhecer a realidade das diretoras dos CMEIs quanto a sua formação, tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino, na direção e na carreira a qual pertencem – uma vez que há profissionais de carreiras distintas ocupando a função de diretoras de CMEIs. A consulta prévia às respostas do questionário permitiu a delimitação da amostra de pesquisa. Além do

uso do questionário, para a monografia foram realizadas entrevistas com diretoras, considerando como critérios para escolha dos indivíduos, as relações entre o tempo de atuação na SME e o tempo na direção de CMEIs.

CONCLUSÕES

Como principal ponto de destaque da utilização do mesmo questionário para as duas pesquisas, destaca-se a ótima cobertura do público alvo: das 206 diretoras dos CMEIs de Curitiba, 175 responderam o instrumento, o que corresponde a 85, 3% do total. Percebemos que a utilização dessa ferramenta de coleta de dados compartilhada permitiu aprofundar a problemática das duas pesquisas.

A pesquisa que tratou sobre a influência do trabalho da diretora na qualidade do atendimento na Educação Infantil teve como uma das principais conclusões que o trabalho da diretora nos CMEIs de Curitiba influencia na qualidade do atendimento que é oferecido às crianças que os frequentam. Ao relacionar as atribuições estabelecidas para a função de diretora no Regimento do CMEI com as tarefas que são desenvolvidas no dia a dia do processo de gestão, percebe-se que as atribuições são realizadas e favorecem as condições de qualidade estabelecidas nesta pesquisa. Assim, confirmou-se o que foi trazido nos estudos de Paro (2007), que o papel desempenhado pela diretora é ainda um dos determinantes mais importantes para a qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar, ou seja, o trabalho desenvolvido pelas diretoras de CMEI influencia na qualidade do atendimento que é ofertado às crianças que frequentam instituições públicas de Educação Infantil em Curitiba.

A pesquisa que tratou sobre a atuação dos Conselhos dos CMEIs de Curitiba no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos teve como principal conclusão que são as conselheiras que representam as instituições do Estado, as agentes do Estado, quem tem maior poder de decisão sobre quais crianças serão matriculadas. Nessa pesquisa identificou-se quais pessoas possuíam maior poder de decisão bem como por quem decidiam. Nessa perspectiva, as diretoras dos CMEIs são o primeiro agente a influenciar nessas tomadas de decisões, indicando critérios não normatizados. As agentes de saúde e as professoras que realizam a visita domiciliar também tem influência, seus argumentos são reconhecidos e aceitos pelas demais conselheiras. As conselheiras que representam as famílias, a sociedade civil, assumem um papel de consentir e apoiar os argumentos e decisões das agentes do estado, em poucos casos elas se posicionam ou argumentam contrariando opiniões. As decisões se deram pela matrícula de crianças que tinham maior visibilidade frente as conselheiras em detrimento das crianças que ficavam invisíveis para elas.

E a terceira pesquisa que tinha como objetivo observar como as diretoras dos CMEIs de Curitiba percebem seu papel frente a gestão democrática e como agem em prol desta democratização concluiu que a gestão democrática é um processo, portanto, não tem fim. Destacou que é preciso haver planejamento de ações voltadas a participação da comunidade; de trazê-la à participação. Isso requer a disponibilidade em realizar a formação desta comunidade, fomentando a participação para construção da consciência democrática, pois "a participação não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva" (PARO, 1992, p. 262).

Assim, podemos inferir que a utilização de ferramentas de pesquisas compartilhadas pode potencializar a coleta de dados sobre os objetos pesquisados e auxiliar no processo de formação das pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

ARBIGAUS, J. S. de. **Gestão da educação infantil: a atuação dos conselhos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos**. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas Educacionais. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CRUZETTA, D. A. **A Influência do Trabalho da Diretora de CMEI na Qualidade do Atendimento na Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba – PR**. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas Educacionais. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

CARVALHO, N. C. de. **O papel dos diretores de CMEIs de Curitiba para o fortalecimento da gestão democrática nas unidades de educação infantil**. 2018. 61 p. Monografia (Especialização em Políticas Educacionais). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PARIZOT, I. **A Pesquisa por Questionário**. In: PAUGAM, S (Coord.). A pesquisa sociológica. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Sociologia).

PARO, V. H. **Gestão da escola pública:** a participação da comunidade. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992

PARO, V.H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

- CXV -

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO EVIDENCIADA PELA VISUALIZAÇÃO ESTATÍSTICA DE DADOS DO SAEB

Jorge H C Fernandes
jhcf@unb.br

Andréia Mello Lacé
andréia.mello.lace@gmail.com

Catarina de Almeida Santos
cdealmeidasantos@gmail.com
Universidade de Brasília

Magalis Besser Dorneles Schneider
magalisbesser@uft.edu.br
Universidade Federal do Tocantis

INTRODUÇÃO

Dados categóricos são aqueles produzidos a partir da contagem de respostas obtidas por meio de questões nominais ou ordinais, tais como faixa de idade, sexo etc. Parte significativa dos dados do SAEB são categóricos, especialmente os coletados pelos questionários Diretor, Escola, Professor e nos três questionários Aluno. Esses microdados constituem rica fonte para avaliação das condições de organização e funcionamento das escolas básicas.

Este trabalho teve dois objetivos complementares. O primeiro foi descrever os usos iniciais de um aplicativo disponível na web, que pode oferecer relativa facilidade analítica para pesquisadores e participantes do processo de políticas públicas em educação básica; e o segundo foi investigar se a visualização estatística dos dados categóricos presentes nos questionários contextuais do Saeb 2017, apresentado por meio do cruzamento entre duas variáveis, consegue evidenciar a existência de mecanismos da gestão democrática (PARO 2017).

DESENVOLVIMENTO

O aplicativo é o Explorador Saeb 2017, encontra-se disponível em https://jorgehcfernandes.shinyapps.io/explorador_saeb_2017/ e foi criado por um dos autores deste artigo. O aplicativo funciona baseado na apresentação visual de dados de tabelas de contingência, que evidencia a presença ou ausência estatisticamente significativa de dependências entre quaisquer duas variáveis presentes nos questionários Diretor e Escola para o Saeb 2017, usando uma plotagem do tipo mosaico (FRIENDLY 2000). As questões do questionário Diretor têm prefixo QD (QD001, QD002 etc) e as questões do questionário Escola tem prefixo QE (QE007, QE008 etc). As duas planilhas com microdados disponibilizadas pelo Inep foram consolidadas em uma única, e foram excluídos os registros de escolas federais e privadas, proporcionando a análise online de 71.073 escolas estaduais e municipais, que participaram do Saeb.

Pode-se questionar se há uma relação de dependência entre a forma como uma pessoa assumiu a direção de uma escola e a quantidade de vezes que ela reuniu o conselho escolar no ano.

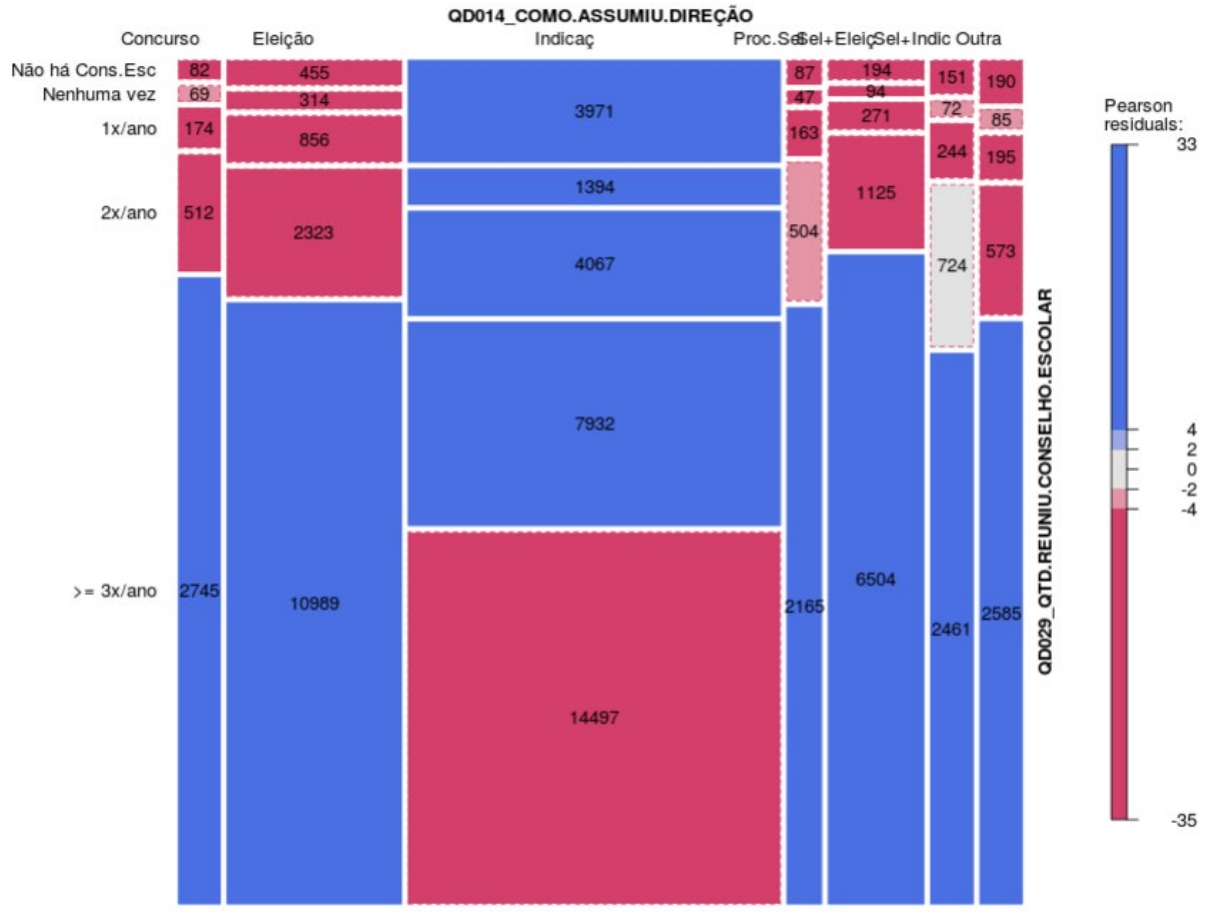


Figura 1 - Plotagem mosaico da tabulação das respostas às questões Q014 e Q029 do questionário Diretor, com apresentação da quantidade de observações.

As figuras 1 e 2 apresentam plotagens do tipo mosaico produzidas pela aplicação, com a tabulação cruzada dos dados das questões QD014 (como assumiu a direção?) e QD029 (quantas vezes se reuniu o conselho escolar?). A largura das colunas reflete a proporção de respostas à forma como o diretor assumiu a direção, e fica evidente que quase metade dos diretores assumiu por indicação apenas. A área de cada retângulo colorido é proporcional à quantidade de respostas que se enquadram em cada caso. De forma distinta da fig. 1, em vez de apresentar-se a quantidade de ocorrências observadas, a fig. 2 apresenta os desvios (residuais de pearson) calculados em relação à expectativa (estatística) de que essas duas variáveis sejam independentes.

Um residual de pearson acima de 4 ou abaixo de -4, como é o caso na maioria dos cruzamentos da figura 2, evidencia forte dependência entre as variáveis. Ou seja, que há uma ocorrência significativa de diretores nomeados por indicação que adotam comportamentos distintos das demais formas de indicação, com relação ao funcionamento do conselho escolar. A afirmação baseia-se em métodos estatísticos (FRIENDLY 2000) cujos fundamentos não cabem aqui discutir. Os retângulos em cor azul escuro evidenciam uma quantidade de observações bem maior que a esperada (que as variáveis fossem independentes), enquanto os retângulos em vermelho escuro indicam uma quantidade de observações muito menor que o esperado. Os retângulos em cinza, azul claro ou vermelho claro indicam nenhuma ou fraca dependência.

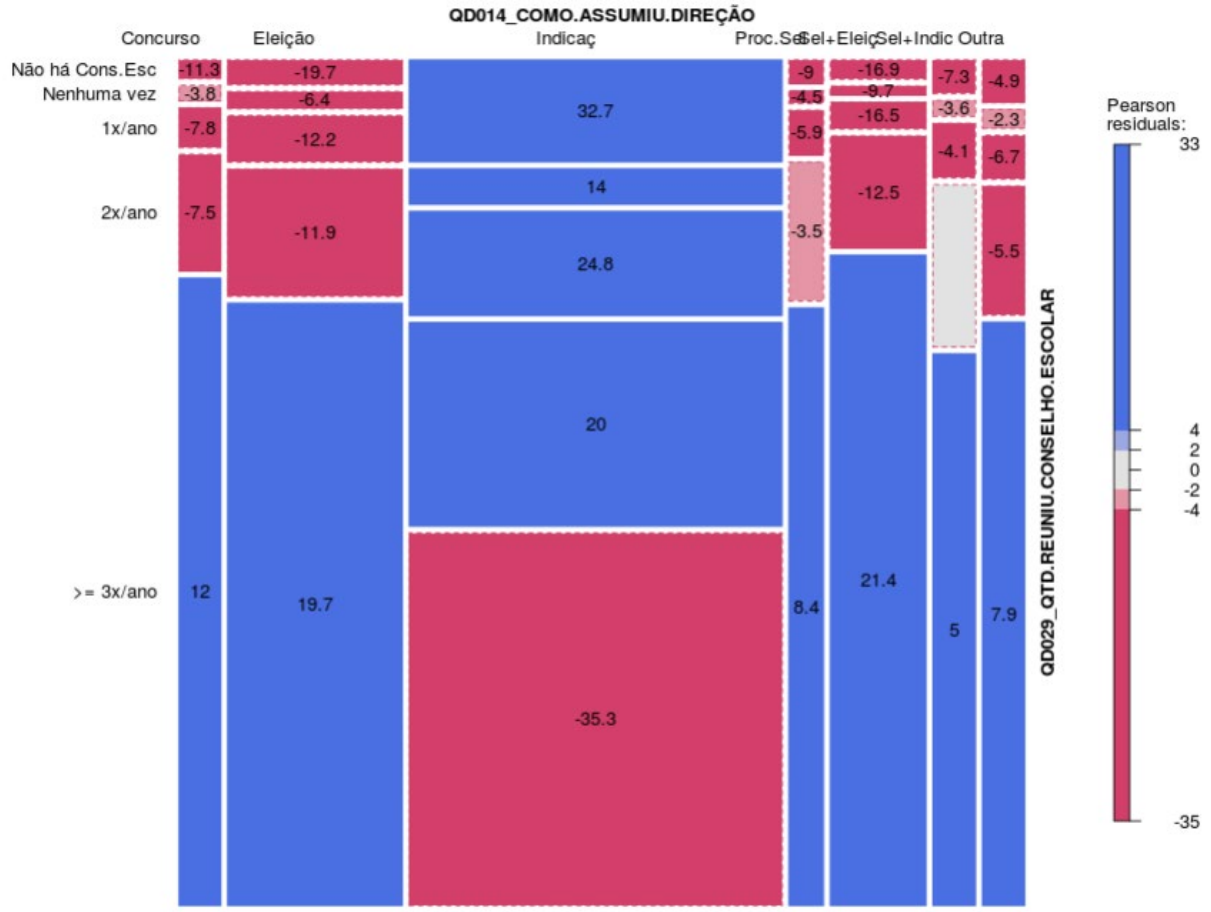


Figura 2 - Tabulação das questões QD014 e QD029, com residuais de Pearson.

A análise da fig. 2 evidencia um elevado desvio para menor, (-35,3), na quantidade de diretores que foram nomeados apenas por indicação e que realizaram três ou mais reuniões de conselho no ano. De outra forma, apresenta-se um elevado desvio para maior, (+32,7), para os casos em que não há conselho escolar em escolas onde os diretores são nomeados por indicação apenas. É possível que as causas dessas relações sejam baseadas em outros fatores, tais como nível de ensino desenvolvido na escola, a região do país onde a escola está etc. A fim de explorar um pouco mais, pode-se usar o aplicativo aqui já referenciado para analisar apenas um subconjunto dos dados, como por exemplo, o caso da mesma tabulação, apenas entre os 26.158 respondentes das escolas estaduais, como ilustra a fig. 3.

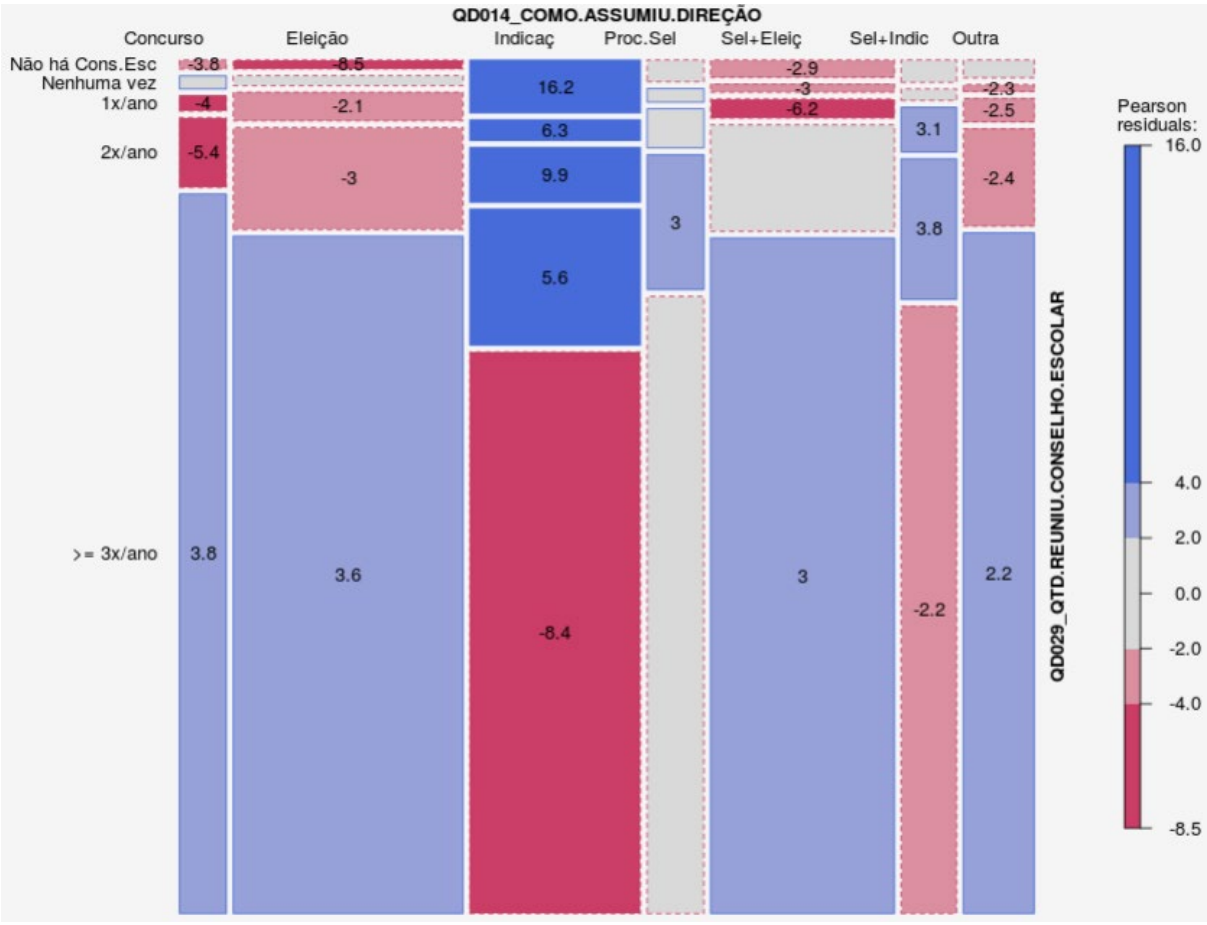


Figura 3 – Tabulação das questões QD014 e QD029, para escolas estaduais.

Nota-se com base na fig. 3, que nas escolas estaduais persistem as mesmas dependências negativas entre a indicação do diretor e a quantidade de reuniões do conselho escolar igual ou superior a três. De forma similar, apresenta-se uma forte dependência positiva (16,2) entre a inexistência de conselho escolar e a forma de assunção da direção por indicação. Entretanto, nas escolas estaduais a prática de indicação do diretor é menor que o uso de eleição ou de sua combinação com seleção. Quando aplicada apenas às escolas municipais, a tabulação revela padrões similares, mas com ampla predominância do processo de indicação do diretor, e as mesmas tendências de comportamento em relação à menor quantidade de reuniões do conselho escolar ou inexistência de conselho.

VARIÁVEIS POTENCIALMENTE DEPENDENTES

Com base nos temas da divisão de responsabilidades, do estímulo à participação de todos os setores no processo de gestão, e a oferta de acesso dos recursos da escola à comunidade, foram buscados junto aos questionários Diretor e Escola, variáveis que

indicassem a presença ou ausência desses mecanismos ou comportamentos. Não se buscou exaustividade na identificação. Algumas questões preliminares identificadas foram:

- **Divisão de responsabilidades**
  - QD029 Qtd reuniões do conselho
  - QD030 Tipo dos participantes do conselho
  - QD031 Qtd de reuniões do conselho de classe
  - QD032 Elab. do proj. pedagógico
  - QD040 Critério para atribuição de turmas
  - QD044 Freq. de discussão com professores
- **Estímulo à participação de todos**
  - QD028 Proporç. de professores estáveis
  - QD053 Promoç. de eventos para a comunidade
  - QD054 Espaços usados pela comunidade
  - QD055 Trabalho voluntário da comunidade
  - QD080 Apoio da comunidade à gestão
- **Acesso aos recursos:**
  - QD026 Organização de formação continuada
  - QD027 Proporção de doc. que fizeram formação continuada
  - QE069 Comunidade pode usar o espaço e os livros da biblioteca
  - QE073 e QE074 Professores e comunidade podem levar livros para casa

VARIÁVEIS POTENCIALMENTE EXPLICATIVAS

Na busca por variáveis com potencial para explicar o fenômeno da gestão democrática, foram identificadas algumas questões promissoras quanto ao:

- **Perfil do diretor**
  - QD001 Sexo
  - QD002 Faixa etária
  - QD004 Mais alta escolaridade
  - QD007 Curso superior
  - QD014 Como assumiu a direção
  - QD016 Anos na direção
  - QD018 Anos de trabalho em educação

- QD034+QD035+QD036 Conhece resultados do SAEB

- **Perfil da escola**
  - UF
  - Dependência (estadual ou municipal)
  - Localização (urbana ou rural)
  - QD081+QD082+QD083 Apoio financeiro
  - QD091 a QD099 Fatos violentos
  - QE036 Depredação
  - QD057 a QD064 Espaços físicos diversos

CONCLUSÕES

A tabulação cruzada dos dados das 16 variáveis dependentes em relação às possíveis 37 variáveis explicativas ofereceu 592 distintas séries de gráficos para análises, tais como a brevemente apresentada na introdução ao trabalho. A facilidade para identificação visual de padrões emergentes, permitiu a exploração inicial de um número maior de variáveis, em curto espaço de tempo, desde que sejam compreendidas as potencialidades e limitações do método.

Não há resultados conclusivos, mas ficaram evidentes as prováveis disparidades na manifestação dos mecanismos e comportamentos de gestão democrática, entre os distintos estados, e regiões do Brasil, entre as escolas urbanas e as rurais, entre as faixas etárias dos diretores, entre os que são licenciados e os pedagogos, em relação ao tempo de escolaridade do diretor, entre os que possuem ou não pós-graduação, em relação à quantidade de anos na direção etc. Os autores entendem que há vastas possibilidades de utilização da ferramenta por um grande número de pesquisadores e decisores, desde que sejam desenvolvidas metodologias claras para facilitar a interpretação das inúmeras visualizações que podem ser geradas.

REFERÊNCIAS

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FRIENDLY, M. **Visualizing Categorical Data**. USA: SAS Publishing, 2000.

- CXVI -

DICIONÁRIO DE SABERES, VIVÊNCIAS, CONCEITOS E CONTEXTOS AMAZÔNICOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GRUPOS DE PESQUISAS E DE ESTUDOS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED DA UFPA.

José Carlos Martins Cardoso
Universidade Federal do Pará
josecarlos@ufpa.br

Jorge Antonio Lima de Jesus
Universidade Federal do Pará
pedagogojorgelima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este resumo ampliado vem tratar da construção de um dicionário com verbetes teóricos sobre Políticas Públicas Educacionais e Gestão da Educação Básica, a partir do projeto de monitoria da Disciplina Política Educacionais no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, abarcando os diversos campos teóricos do conhecimento, incorporando os diversos conceitos, ideias, concepções que são inerentes às modalidades temáticas dos grupos de pesquisas que, produzem nas áreas do Educação Básica o conhecimento e a pesquisa na academia.

Necessário se fez, imbricarmos nos contextos das produções, conceituações, materialidades, avaliações das políticas públicas, especificamente as educacionais que são objetos de pesquisas; de produção de conhecimento e intercâmbio de ideias para retomar o papel social e crítico das universidades, no âmbito desta produção, conforme elenca alguns autores como Severino (1982), Silva (1995) e Morin (2000), entre outros. Assim, foram selecionados cinco grupos de pesquisa do Instituto de Ciências da Educação – ICED-BELÉM, que produzem e constroem uma gama de conhecimentos, que são materializadas

nas produções acadêmicas dos docentes e discentes, de acordo com a especificidade dos grupos.

Um estatuto teórico de uma disciplina é construído a partir do conjunto de teorias, concepções, ideias sobre um determinado fenômeno. A temporalidade, a historicidade dos fenômenos sociais, políticos e educacionais, apresentam uma miríade de conhecimentos, concepções, ideias que compõem um quadro teórico sobre o conjunto de políticas que permeiam as diversificadas temáticas em foco: As Políticas Educacionais e a gestão da Educação Básica.

O conceito de política e gestão corporificam-se no entrelaçamento do conjunto de concepções, ideias que o tornam polissêmico, na medida em que abarcam uma diversidade de fenômeno. Estabelecer um nexo teórico face aos diversos conceitos, conjunto de ideias, concepções que fazem parte dos grupos de pesquisa no cotidiano do trabalho, tornou-se uma incessante busca em torno das atividades acadêmicas proposta pelo projeto em foco. Trabalho árduo, mas profícuo, no que tange a elaboração de um dicionário sobre políticas educacionais que pudesse aglutinar todas as informações e conhecimentos dos grupos envolvidos nas pesquisas, e integrar os discentes de graduação conforme a ofertabilidade na Pedagogia.

O projeto de monitoria foi contemplado pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROEG-UFPA, e propôs-se a apresentar a partir das produções acadêmicas dos coordenadores dos referidos grupos, sendo selecionado neste primeiro momento 04 artigos publicados em âmbitos nacional, que expressassem o teor temático e teórico, que representasse a especificidade identitária dos grupos pesquisados e com a temática de política e gestão educacional.

O Dicionário inicia com uma apresentação do projeto, conceituação de alguns Verbetes, e logo a seguir, a construção do conhecimento abordando outros conceitos agrupados com suas especificidades, concepções, ideias acerca do conceito de política pública educacional nas diversas áreas e subáreas do conhecimento atendido pelo grupo de pesquisa.

Com isso, o conjunto de informações e conhecimento sobre as especificidades dos grupos face às suas produções acadêmicas, nortearam a estrutura didática e o fácil acesso ao Verbete Teórico disponibilizado à comunidade acadêmica e ao programa da disciplina Política Educacional.

DESENVOLVIMENTO:

Grupos de pesquisas e estudos do ICED/UFPA na pesquisa

O projeto de monitoria da disciplina Políticas Educacionais contemplado pela PROEG-UFPA se propôs-se a apresentar como resultado o dicionário de verbetes, a partir das produções acadêmicas dos grupos selecionados de estudos e pesquisas do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da UFPA: 1. Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN); 2. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), 3. Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação (GEPTE), 4. Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Estado e Educação na Amazônia – GESTAMAZON e 5. Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática – OBSERVE.

Dicionário de políticas públicas educacionais verbetes teóricos dos grupos do ICED da UFPA

A construção do "Dicionário de Saberes, Vivências, Conceitos e Contextos Amazônicos de Políticas Educacionais dos Grupos de Pesquisas e de Estudos do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da UFPA ainda está em construção, entretanto neste primeiro momento de apresentação dos resultados, já foram catalogados 106 verbetes dos 05 grupos incluídos na pesquisa, onde apresentamos desde os significados para os grupos de: Ação Pedagógica (*Gestamazon*); Amazônia (*Geperuaz*); Autonomia (*Observe*); Autonomia Político-Administrativa (*Observe/Gestamazon);* passando por Gestão da Educação (*Observe*); Gestão Democrática (*Observe/Gestamazon*); Gestão Escolar (*Gestamazon*) até aos conceitos de Políticas de Democratização da Gestão (*Observe*); Política de Fundo (*Gefin*); Políticas Educacionais na Área de Trabalho e Educação (*Gepte*); Políticas Educacionais de Financiamento da Educação (*Gefin*); Políticas Educacionais de Descentralização (*Observe*); Políticas Macro (*Gefin*); Políticas Públicas (*Observe*); Políticas Públicas Educacionais (*Gestamazon).*

Assim, apresentamos os conceitos utilizados pelos grupos, onde certos termos possuem mais de um conceito por grupo, dialogando com as interpretações e necessidades dos sujeitos envolvidos na questão política-educacional, contribuindo para a formação da comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que muitos são os desafios para a política e gestão educacional brasileira, mas é grande a disposição para construir conhecimento e resistir, o valor deste estudo vai além dos muros das escolas e universidades, as experiências vivenciadas e publicadas pelos grupos são únicas e precisam ser compartilhadas, essencialmente sobre os conceitos pertinentes à área da Educação Básica – etapa marcante na vida educacional e política de todo cidadão brasileiro. As universidades têm "o papel de estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos, legitimando a retórica da racionalização do ensino e da eficácia das políticas educativas, apontada como cerne de toda a ação reformadora" (NÓVOA, 1995, p. 127).

Como bem afirmava Freire (1996), a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos sujeitos de direito, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, a partir da construção de autonomia. Isto significa, sem dúvida, que precisamos dialogar com as mudanças de comportamento, de negação de valores ontem respeitados, hoje negados. É neste sentido que uma educação formadora de cidadãos críticos se faz necessária, jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que contribui para a construção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

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

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote,1995.

SEVERINO, A. A problemática educacional brasileira e a questão didática no ensino superior. Educação e Sociedade, nº 13, São Paulo: Cortez, 1982.

SILVA, T. T. MOREIRA, A. F. (Orgs). **Territórios Contestados: O Currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- CXVII -

ACESSO À INFORMAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ACOMPANHAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS[68]

José Francisco Barretto Neto
UFBA – jfbneto2@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem crescido o debate em torno da garantia do direito ao Acesso à Informação pública nos países ao redor do mundo e, em especial na América Latina, bem como tem ampliado essa discussão nos organismos internacionais e na sociedade civil que vem monitorando a sua implementação. Assim, os agentes públicos têm sido obrigados a prestar as informações produzidas ou sob custódia do Estado, o que tem proporcionado uma maior difusão do conhecimento, fortalecendo a ação informada do cidadão e favorecendo um acompanhamento mais efetivo das políticas públicas, contribuindo para a ampliação da democracia participativa e o controle social das políticas educacionais.

Além disso, as inovações tecnológicas e a utilização da internet por grande parte da população do planeta têm possibilitado a difusão das informações e o seu compartilhamento em tempo real, garantindo o seu acesso a um número cada vez maior de pessoas. No entanto, observa-se a insuficiência de informações articuladas e socialmente organizadas que favoreçam a ação informada do cidadão para o controle social das políticas públicas educacionais.

---

[68] O presente trabalho é fruto da pesquisa de doutoramento em andamento intitulada *DIREITO DE ACESSO À INFORMAÇÃO: um estudo sobre a difusão do conhecimento no acompanhamento da política estadual de Educação Profissional da Bahia*, apresentado ao Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), sob a orientação da Prof. Dra. Ana Maria Ferreira Menezes, ligado às instituições: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC/MCT), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e FIEB/SENAI/CIMATEC.

Neste sentido, é que surge este projeto de pesquisa questionando se essas inovações no âmbito legal e tecnológico têm ampliado o acesso à informação pública no Estado da Bahia e, consequentemente, proporcionado maior difusão do conhecimento e fortalecido a ação informada do cidadão no âmbito do acompanhamento e controle social da política estadual de Educação Profissional. A referida pesquisa está em fase inicial, dai porque a ênfase aqui são os aspectos conceituais e metodológicos da investigação.

ACESSO À INFORMAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO NO ACOMPANHAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O acesso à informação é um direito humano fundamental que estabelece a garantia para qualquer pessoa acessar as informações significantes produzidas, controladas ou sob a guarda do Estado e de órgãos privados criados ou controlados por ele, em qualquer meio ou formato, de interesse individual ou coletivo, sujeito apenas às exceções, o sigilo das informações pessoais de caráter sensível ou de segurança do Estado. O conceito de acesso à informação parte do princípio de que a sociedade é proprietária das informações e o Estado é apenas o seu guardião.

Segundo Villaneuva (2006) o acesso à informação é um pressuposto para o exercício da democracia, se constituindo em um direito instrumental para o exercício de outros direitos, sendo a sua garantia a regra e a sua restrição a exceção.

Desse modo, nota-se a importância da garantia do direito de acesso às informações públicas como ferramenta de fortalecimento da difusão do conhecimento que visa garantir aos cidadãos outros direitos fundamentais, dentre eles, o direito à educação.

Entende-se por Difusão do Conhecimento, os processos de disseminação, espalhamento e divulgação das informações produzidas e sistematizadas a partir de um determinado propósito. Sendo assim, a difusão do conhecimento não é a mera transmissão de dados ou informações, mas implica em um processo de sistematização das informações significativas para uma determinada finalidade e direcionamento gerador de uma ação prática e transformadora sobre o mundo existencial humano. Corroborando com o que afirma Galeffi,

> a Difusão do Conhecimento pode ser descrita como a disponibilização pragmática de um processo produtivo sistematizado tendo em vista a operação de apropriação da parte de todos os que possam acessar o que está sendo difundido como conhecimento do fazer e do saber fazer, ou do conhecer e do saber conhecer próprios de um determinado setor das atividades humanas. A difusão, assim, responde ao imperativo do

> conhecimento implicado com o desenvolvimento humano sustentável [...] (GALEFFI, 2011, p. 30).

A difusão do conhecimento deve ser socialmente contextualizada, numa perspectiva inclusiva e plural, capaz de promover a emancipação humana e a tomada de decisões no processo de acompanhamento das políticas públicas educacionais.

A política de educação profissional, implementada no Estado da Bahia, a partir de 2008, conforme seus princípios e diretrizes, é direcionada aos jovens trabalhadores e trabalhadoras, com a finalidade de promover a elevação da escolaridade e inserção cidadã no mundo do trabalho. A sua expansão, além de ter sido instituída como uma das prioridades do atual governo visa também atender aos desafios postos no novo Plano Nacional de Educação (DIEESE, 2012).

A referida pesquisa tem como objetivo compreender como a implementação do Direito de Acesso à Informação contribui com a Difusão do Conhecimento na ação informada da comunidade escolar para o acompanhamento da política estadual de Educação Profissional da Bahia

Para o desenvolvimento da investigação optou-se por um estudo exploratório-explicativo, adotando o procedimento de estudo de caso visto que se trata, além de um estudo teórico sobre a difusão do conhecimento, de uma investigação empírica de um fenômeno inovador, o estudo do direito de acesso à informação, situado no contexto específico que é a política estadual de educação profissional da Bahia. Segundo Yin (2010) pode-se afirmar que é uma estratégia mais apropriada quando se trata de responder questões do tipo "como" e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

Para tanto, adota-se a pesquisa bibliográfica com aprofundamento teórico sobre a temática, mediante a utilização de livros, coletâneas, artigos de revistas e periódicos em geral; pesquisa documental com o estudo do marco jurídico normativo e dos dados estatísticos pertinentes ao tema; pesquisa eletrônica visando à busca de dados e informações relevantes sobre o problema estudado, já disponíveis na rede; bem como pesquisa de campo envolvendo atores e unidades de ensino estaduais de educação profissional.

No que se refere à pesquisa de campo, definiu-se como *lócus* da investigação, o Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baiano, localizado em Alagoinhas, fazendo-se um recorte temporal de 2012 a 2017, levando-se em conta que o ano de 2012 foi marcante com a implementação da Lei de Acesso à Informação no Brasil e na Bahia e 2017, o ano de reestruturação da política estadual de Educação Profissional no âmbito do estado, no tocante ao perfil de oferta e à questão curricular.

A pesquisa de campo está estruturada utilizando-se múltiplos instrumentos de coleta de dados, como entrevistas semi-estruturadas, questionários, observação sistemática e consulta a fontes documentais com os sujeitos definidos para a pesquisa (conselho territorial, colegiado, grêmio, líderes de classes, professores e gestores), bem como levantamento dos pedidos de acesso à informação, relativos à temática em tela a ser realizado no Sistema de Ouvidoria e Gestão Pública da Ouvidoria Geral do Estado, órgão responsável pela gestão e implementação do direito de acesso à informação no âmbito do estado.

Pretende-se analisar e interpretar os dados e as informações coletadas à luz do referencial teórico proposto, numa perspectiva de abordagem quali-quantitativa, a partir da técnica da análise de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se mostra relevante diante da necessidade de uma melhor compreensão da relação entre o acesso à informação e a difusão do conhecimento no processo de acompanhamento da política estadual de educação profissional da Bahia que proporcione o aperfeiçoamento dessa política e a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Busca-se, a partir das reflexões e inferências sobre a temática em questão, proporcionar aos gestores educacionais um referencial para o aprimoramento de suas práticas, bem como o fortalecimento do controle social das políticas públicas no âmbito da educação estadual, destacando que os dados obtidos poderão tornar-se constructos para novas experiências de pesquisa.

REFERÊNCIAS

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Anuário da educação profissional da Bahia**. Salvador: DIEESE, 2012. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/publicacoesep>. Acesso em: 01.02.2019.

GALEFFI, Dante Augusto, Saberes plurais e difusão do conhecimento em educação: uma perspectiva transdisciplinar. In: GURGEL, P. R. H. e SANTOS, Wilson Nascimento. **Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica**. Salvador: EDUFBA, 2011.

VILLANUEVA, Ernesto. **Derecho de accesso a la informácion em el mundo**. México: Micuel Angel Porrúa, librero-editor, 2006. Disponivel em:

<http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ ce/scpd/LIX/der_acc_inf_mun.pdf> Acesso em: 06 out. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. Ed., Porto Alegre: Bookman, 2010.

- CXVIII -

REGIME DE COLABORAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO: PERSPECTIVAS E ENTRAVES À SUA EFETIVAÇÃO.

Mark Clark Assen de Carvalho[69]

Josenir de Araújo Calixto[70]

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem, como objetivo de estudo, analisar a implementação do Regime de Colaboração entre o Governo do Estado Acre e a Prefeitura do município de Rio Branco, realizado no período de 2005 a 2012, processo este que visava instituir o Sistema Público de Educação Básica, considerando os princípios, valores, as medidas efetivadas e a repercussão da política adotada, no sentido de ampliar o direito à educação na cidade de Rio Branco.

Para tanto, buscou-se identificar os princípios e concepções que nortearam a elaboração, execução e acompanhamento das políticas educacionais face aos desafios de procurar constituir um sistema público de educação na cidade de Rio Branco, contextualizando-o frente ao conjunto de políticas adotadas no Brasil e no Estado do Acre.

A compreensão global do tema em estudo suscita questões intermediárias que buscam dialogar com a complexidade da temática: a) Em que contexto foram implementadas as medidas e ações, no período de estudo, visando materializar o regime de colaboração? b) Quais os princípios que nortearam o regime de colaboração entre o Governo do Estado do Acre e a Prefeitura Municipal de Rio Branco (PMRB), para efetivação do regime de colaboração, no período compreendido entre 2005 e 2012? c) Quais os impactos das políticas de financiamento, especialmente as de fundos contábeis, para a implementação do regime de

[69] Professor Titular do Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC. markassen@yahoo.com.br

[70] Professor da rede pública de ensino do Estado do Acre, Professor Formador do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR-UFAC, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFAC. josenir.calixto@gmail.com

colaboração, na cidade de Rio Branco? d) De que maneira a experiência com o regime de colaboração repercutiu no cumprimento das responsabilidades constitucionais dos entes federados envolvidos na ação?

Os principais autores utilizados como referencial teórico foram : Araújo (2013, 2011, 2010, 2005), Oliveira, (2010), Abrucio, (2010), Andrade, (2013, 2011),Saviani (2014, 2013, 2010, 2008) e de Cury (2010, 2008, 2007, 2007, 2002) que indicam a necessidade de organização do Sistema Nacional de Educação como mecanismo de efetivação do direito à educação.

METODOLOGIA

Neste sentido, buscou-se, em perspectiva, analisar o objeto de estudo, a partir do método de análise do ciclo de políticas desenvolvido por Ball na década de 90, apresentado por Mainardes (2006). Esse autor defende a necessidade de não apenas descrever as políticas, mas de compreender o processo de gestação e a complexidade que é a implementação das medidas adotadas. Especialmente no contexto das reformas educativas, essas medidas vêm alterando não somente as estruturas e o funcionamento dos sistemas educacionais, mas também a própria forma de exercício das funções de magistério.

Estas normatizações são resultados desta agenda de políticas deflagrada pelos organismos internacionais, com a adesão dos governos nacionais. Portanto, torna-se necessário analisar a interdependência das ações desenvolvidas pelos governos locais, aqui configurados no governo do Estado do Acre e no município de Rio Branco, buscando compreender o processo de articulação das demandas locais, em sua relação com as iniciativas globais.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar o processo de produção do texto da Lei 1694/2005, não se identifica a presença de outros atores, que não sejam os gestores do sistema estadual e os representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação − UNDIME, cuja presidência, na época, era exercida pelo então Secretário Municipal de Educação de Rio Branco. O processo, iniciado e concluído em 2005, revela que a decisão política de se construir um regime jurídico, que viabilizasse o regime de colaboração, foi tomada rapidamente.

A política educacional desenvolvida pela SEE, colocada à disposição dos Municípios que fizessem a adesão ao Sistema Público de Educação, voltava-se para atender às modificações referentes à organização da política educacional proposta pelo MEC e por organismos internacionais que vislumbravam, na definição de padrões de aprendizagem, expressos nos documentos curriculares e materiais didáticos, a construção de uma rotina de monitoramento e acompanhamento das escolas e do trabalho do professor, no investimento em formação continuada e na implementação de políticas de avaliação em larga escala, medidas capazes de alterar significativamente os indicadores de qualidade da aprendizagem dos alunos.

Os resultados obtidos pela educação, ao longo do período, apesar de não terem efetivado o que foi prometido nos documentos analisados, são apresentados como grandes conquistas, indicando que o caminho adotado levará a uma oferta de um atendimento educacional de alto nível. Porém, a sustentabilidade da política da melhoria da qualidade não se assegura por exclusividade em função da priorização da melhoria dos indicadores educacionais, em detrimento das discussões da função social da escola pública questão que praticamente acarreta um esvaziamento do processo de formação integral dos alunos

CONCLUSÃO

Isso posto, pode-se dizer que a análise do processo de implementação do regime de colaboração, em Rio Branco, revela a dificuldade de se estabelecer relações intergovernamentais que prezem pelos princípios do federalismo cooperativo adotado pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu competências comuns e concorrentes entre os entes, impondo forma de compartilhamento de responsabilidades e de condições básicas para que sejam assegurados os direitos consignados no texto constitucional.

A ausência de uma regulamentação federal do regime de colaboração possibilita a construção de arranjos federativos para a oferta do direito à educação, que podem variar de relações intergovernamentais que considerem, ao mesmo tempo, as diretrizes nacionais, conforme é apontado pela Constituição Federal, e as peculiaridades regionais e locais, resultando numa horizontalidade em que são respeitadas a autonomia dos entes, assim como em uma descentralização da política pública educacional, resultante de uma pactuação nacional. Este formato permite que as ações governamentais perpassem os governos, ganhando estabilidade e condições de implementação, que vão além da boa vontade dos gestores de plantão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Direito à Educação Básica: a Cooperação entre os Entes Federados. Retratos da Escola, v. 4, p. 231-244, 2010.

ACRE**. Lei nº 1.694 de 21 de dezembro de 2005**. Institui o Sistema Público da Educação Básica do Estado do Acre, face às diretrizes da Educação Nacional e demais instrumentos legais, relativos ao regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. SANTOS Lucíola Licínio de Castro Paixão. **A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido.** Cadernos Cenpec | São Paulo | v.1 | n.1 | p. 167-196 | dez. 2011

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência.** RBPAE - v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

- CXIX -

REFORMA GERENCIAL, PAPEL DO ESTADO E POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* EM PERNAMBUCO: QUAIS AS FORMAS DE REGULAÇÃO?

Andréia Ferreira da Silva
- Docente UFCG
silvaandreia@uol.com.br

Arlane Markeley
- Mestranda PPGEd/UFCG
arlanemarkely@yahoo.com.br

Josilene Maria de Oliveira
Mestranda PPGEd/UFCG
josilene.lene@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O texto apresenta resultados parciais da pesquisa, em andamento, que vem analisando os processos de responsabilização dos profissionais da educação na rede estadual de ensino de Pernambuco, materializados, entre outros, no Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR). O estudo apresenta as formas de regulação estabelecidas na educação estadual pernambucana que tem como referência as políticas de *accountability*. A reforma do Estado, implementadas no país, a partir dos anos 1990 trouxe a figura do "Estado avaliador" que regula os mecanismos e ações "[...] adotando em *ethos* competitivo [...] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos" (AFONSO, 2000, p.49).

O trabalho está estruturado em dois momentos que foram demarcados com base em pesquisa bibliográfica e documental. O primeiro momento apresenta um estudo acerca da reforma gerencial no Brasil e em Pernambuco. O segundo momento analisa as políticas de regulação na educação pernambucana a partir das reformas educacionais, fundamentadas, entre outros, em políticas de *accountability*.

REFORMA GERENCIAL DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO: BRASIL E PERNAMBUCO

O processo de reformas, baseado nos ideais neoliberais, ganhou força como uma saída para a crise econômica a partir dos anos 1970. Este processo que promoveu o desmonte do Estado intervencionista, apresentado como demasiadamente burocrático e ineficiente, fazendo-se necessária sua reestruturação mediante os processos de modernização.

De acordo com Abrucio (1997), a necessidade de reforma do Estado se materializa através da ineficiência do modelo burocrático weberiano protecionista. O modelo gerencial, proposto pela reforma, romperia com a lógica burocrática, vista como ineficiente, adotando um modelo flexível de gestão, que traria respostas mais eficientes e efetivas. No Brasil, a reforma gerencial buscou por em prática o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a partir do ano de 1995.

Com a reforma da administração pública do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, ocorreu uma reorientação do papel do Estado, que passou a centrar-se em uma atuação voltada para a "regulação" e a "avaliação", em detrimento de sua função de Estado "provedor". Essa reformulação deu-se na perspectiva de que assumisse formas gerencialistas, mais flexíveis e menos burocratizantes. Um Estado fortalecido, porém, menos provedor de serviços e, consequentemente, mais regulador e avaliador de resultados, ou seja, um Estado moldado pelo capital.

Em Pernambuco, o Plano Diretor de Reforma do Estado foi aprovado em 2000 e, assim como Plano Diretor do Aparelho do Estado a nível federal, redefiniu as áreas de atuação do Estado, criou mecanismos de inserção da iniciativa privada na administração pública, principalmente, por meio das parcerias público-privado. Adotou o modelo gerencial da administração pública, criou mecanismos de planejamento, controle, metas e avaliação de desempenho das políticas públicas do estado e de seus servidores. (PERNAMBUCO, 2012b).

Arruda e Nóbrega (2013) apontam para a relevância do Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (PNAGE-PE), que foi instituído pelo Decreto n. 29.289, de 07 de junho de 2006, articulado com o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e Distrito Federal (PNAGE), que emerge sob o discurso da modernização da administração pública, por meio da transparência institucional e eficiência dos processos.

Em consonância com o PNAGE-PE, foi criado, em 2008, o Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para Educação (PMGP-ME). O programa tem

como objetivo elevar os diversos indicadores da educação básica estadual, com a definição de metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores das escolas e das Gerências Regionais de Educação (GREs).

AS POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* EM PERNAMBUCO E OS MECANISMOS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No PMGP-ME estão presentes políticas de *accountability* e formas de regulação da rede estadual de ensino de Pernambuco. Tais políticas são identificadas nas seguintes iniciativas: Sistema próprio de avaliação (SAEPE): Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE); Termo de Compromisso e Responsabilização (TCT); Bônus de Desempenho Educacional (BDE); e Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE).

O SAEPE tem como principais objetivos: produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais; monitorar o desempenho das proficiências dos estudantes ao longo do tempo; associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola; e compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o IDEPE. (PERNAMBUCO, 2012).

O IDEPE é composto pela proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática, aferidos pelo SAEPE no 4º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e pelas taxas de aprovação medidas pelo censo escolar.

O Termo consiste em um contrato anual assinado pelos gestores das escolas se comprometendo, entre outros, ao cumprimento das metas e a melhoria do IDEPE.

Para que haja esse acompanhamento e controle dos resultados as escolas são monitoradas por meio de um sistema de monitoramento de indicadores de processos e resultados, o SIEPE.

Outra política que fortalece a responsabilização das escolas, gestores e professores pelos resultados é o BDE, que consiste no pagamento do bônus aos professores e funcionários das escolas que atingirem a partir de 50% das metas do IDEPE. Trata-se de uma política de "incentivo" que restringe o bônus ao alcance da meta e ao mesmo tempo funciona como forma de punição.

As políticas citadas definem formas de regulação e de controle do trabalho realizado nas escolas estaduais pernambucanas, produzindo índices e, a partir deles, buscando

mudanças nas formas e processos de ensino e funcionamento das escolas, com promessas de melhorias nos padrões de qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, as medidas de regulação implantadas na educação básica de Pernambuco, constituídas por iniciativas de *accountability*, vêm sendo consolidadas desde a implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação, no ano de 2008. Tais medidas estão ancoradas em processos de avaliação externa da educação, de responsabilização e de prestação de contas.

A preocupação com a elevação dos índices IDEB e IDEPE e a necessidade de prestar contas do trabalho realizado vêm trazendo muitas consequências para gestores, professores e estudantes, enfim todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Freitas (2013) aponta que estas políticas estão ocasionando o estreitamento curricular, competições entre profissionais e escolas, fraudes para garantir os resultados esperados, segregação dos estudantes e precarização da formação do professor.

Diante exposto, compreende-se que os estudantes, professores e profissionais da educação são condicionados a uma cultura de performatividade, que conforme Ball (2005) , se consolida no âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho. Com isso os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver. "Em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade" (BALL 2005, p.548)

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. 52 p. Cadernos ENAP. n. 10. 1997. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad%2010.pdf>. Acesso em 20 dez. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional*: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em 5 jan. 201

FREITAS, Luiz Carlos. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa.* v. 43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100018> Acesso em: 31 jul. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. *Políticas de responsabilização educacional* (Módulo XII). Recife, 2012.

- CXX -

A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): AVANÇO OU RETROCESSO?

Judinete do Socorro Alves de Souza
Universidade Federal do Amapá
(judynetepedagoga@hotmail.com)

Arthane Menezes Figueirêdo
Universidade Federal do Amapá
(arthane@gmail.com)

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado no Brasil no ano 2015 que visa implementar no país um currículo de base única para todos os alunos da Educação Básica, isto é, a partir de sua implementação, todas as escolas brasileiras deverão atender às orientações que o documento preconiza.

De acordo com Barreiros (2007), o Ministério da Educação (MEC) iniciou a construção desse documento em 2009, tendo em vista atender o que previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) concretizado em 2014 e se caracteriza como um documento que foi pautado em "princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2016, p. 9).

Desde então, muitos são os questionamentos sobre a forma como o processo de elaboração do documento foi construído, com participação mínima dos profissionais da educação, bem como sobre a perspectiva de instituir um currículo único em um país com tamanha desigualdade como o Brasil, tendo em vista que:

> A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas das sociedades capitalista: "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a maquinaria produtiva

> em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes". Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora e mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p. 15)

A questão remonta a uma discussão que defende que a implantação de um currículo de base única no Brasil faz parte das estratégias governamentais de consolidar os princípios do neoliberalismo em nosso sistema educacional. Para tanto, o estudo teve como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem sendo implementada no Brasil, se relaciona ao processo de expansão neoliberal no contexto das reformas educacionais brasileiras.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e se configura como bibliográfica, por utilizar referências teóricas de livros, artigos de periódicos e documentos oficiais que nos auxiliaram a compreender como se constituiu a construção e implementação da BNCC no Brasil e quais relações se estabelecem com os princípios neoliberais que vêm sendo promovidos em âmbito internacional. O estudo trata de um recorte de uma pesquisa de Mestrado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá e tem como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem sendo implementada no Brasil, se relaciona ao processo de expansão neoliberal no contexto das reformas educacionais brasileiras.

A BNCC NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A esse respeito, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) discutem que no início dos anos 1990 teve início um movimento internacional que objetivava reverter uma crise estrutural do capitalismo no mundo, com ênfase para os países em desenvolvimento, que promoveram o Consenso de Washington em 1989, seguido da Conferência "Educação Para Todos", realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e vai se corporificando com o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) e com o Relatório Jacques Delors.

Nesse contexto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), destacam que a Conferência Mundial "Educação para Todos" resultou em uma Declaração assinada pelos 155 governos participantes, entre eles, o Brasil, comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade que fosse a redentora dos problemas econômicos e sociais, assinalando aí um movimento de aceitação dessa proposta como forma de promover mudanças educacionais que valorizassem a formação das pessoas voltada aos interesses capitalistas.

Dessa forma, o Banco Mundial passa a ser um agente que exige dos países periféricos, como o Brasil, o cumprimento de metas educacionais vinculadas aos ajustes econômicos que propõe, portanto, a educação passa a ser configurada de forma a atender um conjunto de mudanças caracterizadas como reforma educacional da década de 90.

Para Saviani (2013) as diretrizes da reforma originaram uma extensa reforma curricular em todos os níveis de ensino, com Diretrizes Curriculares Nacionais que priorizavam as competências, tendo em vista a empregabilidade e um cidadão produtivo, um trabalhador flexível, multifuncional, polivalente e submisso.

Nesse contexto, o ideário conservador de educação tem propagado a ideia de que é necessário estimular "menos democracia, menos divergência, menos regionalismo, menos pluralidade; e, ao mesmo tempo, mais unicidade, mais centralidade e mais controle" (APPLE, 2003, p. 42), cuja preocupação central seria, conforme Saviani (2013), adequar a escola às exigências atuais do mercado e à agenda neoliberal como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma educacional dos anos de 1990 foi defendida e concretizada não somente para atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também, ou talvez principalmente, para adequar a educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura.

A Base Nacional Comum Curricular nesse amplo contexto, apresenta-se como uma das metas, do conjunto de estratégias político-ideológicas a serviço de uma causa meticulosamente pensada, planejada e, há décadas, executada com o fim de manter o *status quo* de dominação de uma parte da sociedade sobre a outra – o que vem a ser a continuidade, um rejuvenescimento – ou uma forma metamorfoseada, mais recrudescida, mais aparatada e mais agressiva do velho liberalismo político e econômico, conhecido de longas datas.

Ao analisar as críticas dos autores sobre a BNCC constatamos que esse documento se constitui uma ferramenta para consolidação das ideias neoliberais, protagonizadas pelo Banco Mundial, contribuindo para a manutenção da escola dual, em que as pessoas vinculadas à elite terão maiores oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e às posições sociais de destaque, logo pode constituir-se em um retrocesso educacional.

Cabe ressaltar que, dessa forma, é possível que este currículo seja apenas um elemento para consolidação das avaliações estandardizadas já utilizadas em larga escala no Brasil, as

quais tendem a ranquear as escolas sem o compromisso por maiores investimentos que possam reverter esse cenário

REFERÊNCIAS

APPLE. Michael. **Educando à Direita:** Mercados Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo, SP: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

BARREIROS, Débora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. **ANPED**. 38ª reunião nacional, GT 12 – Currículo – Trabalho 227, São Luiz-Ma, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 45 -122.

CXXI

POLÍTICA E GESTÃO ESCOLAR COMO ELEMENTO ESTRESSOR DO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA

Julia Hélio Lino Clasen[71]
IFSC. julia.clasen@ifsc.edu.br

Dyenifer Martins Barbosa[72]
IFSC. dyenifer.barbosa@bolsista.ifsc.edu.br

INTRODUÇÃO

O magistério é um dos campos de trabalho em que o imprevisível, o provisório e o conservadorismo são parte de seu processo. A escola está inserida em um macro sistema, municipal, estadual ou federal e é compreendida como um conjunto de elementos, ou seja, há vários fatores que interferem em sua composição: cultural, geográfico, econômico, político, social, entre outros, da mesma forma sofrendo interferências dos mesmos.

A problemática surge da pesquisa de doutorado, de uma das autoras. Os docentes vem indicando que os estressores de seu local de trabalho são o conjunto de mecanismos que envolvem a escola. Assim, se questiona em que medida a política e a gestão escolar, em sua materialidade, são elementos que estressam o professor? Objetivando analisar a política e a gestão escolar como elementos passíveis de estressar o docente. Pesquisa qualitativa, para o levantamento de dados foram utilizados questionários, entrevistas, conversas com experts, observação in loco, grupo focal e narrativa de vida.

Sobre quem pensa a educação, e quem a pratica no interior das escolas, percebe-se um abismo profundo e para minimizá-lo, em primeiro lugar, o grupo envolvido necessita reconhecer-se e saber em que contexto se encontra. O professor deve conhecer profundamente sua disciplina específica, pois ele mediará esses conhecimentos, mas nem

[71] Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidad J. F. Kennedy / IESLA.
[72] Estudante da 7ª fase do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Santa Catarina.

sempre é assim. Corroborando com Arendt (2014, p. 231), não raro, o professor "encontrar-se apenas a um passo de seus alunos em termos de conhecimento". Entendendo que as políticas públicas voltadas para a educação, possivelmente, não estão atingido o chão da escola como se espera.

Segundo Arendt (1999, p. 57), "o ponto central da política é sempre a preocupação pelo mundo e não pelo homem", e a interferência nas ações humanas e essas como interferem no mundo. Afirma, ainda, a autora de que o sentido da política é a liberdade, uma expressão, muito simples, mas a partir deste conteúdo há todo um fazer, o papel de cada pessoa na sociedade.

A Rede Estadual Catarinense, pauta-se na Lei Complementar 170/1998, no Projeto-pedagógico de cada Unidade Escolar, em consonância com demais leis federais, tendo referenciais importantes para o trabalho do professor. No entanto, entre os documentos, a prática e o discurso, observa-se muitas contradições. A lei torna legítimo aquilo que é dever da gestão na escola, contudo, por sua vez o próprio perfil do gestor, nem sempre, caminha na visão democrática e o professor aceita a autoridade da legislação e do próprio gestor pela poder que representam.

O fato de os professores estarem adoecendo, como é constatado na pesquisa de doutorado acima citada pode estar atrelado, de alguma maneira, à forma como os docentes fazem a sua adaptação às instituições. De acordo com Dejours (2015) falar de doenças é mais fácil que falar em saúde, há sempre o que buscar sobre a infelicidade. Para o referido autor, ao tratar do tema trabalho, para o assunto chegar à doença não é difícil, mesmo o tema pertencendo às áreas da psicologia, psiquiatria, ergonomia, entre outras ciências. Se há um ser humano adoecendo, em um viés social, não há como isolá-lo, para uma pesquisa. Assim, os próprios cursos que formam os docentes, no caso desta pesquisa, devem abordar todos os aspectos de um contexto multisetorial, multifacetado no e do qual o trabalhador faz parte.

Conforme Codo (2002, p. 37) "a educação é a um só tempo problemática (o que ensinar? Para quê? Para quem?)". Neste sentido, entende-se que educar é um ato fascinante e ao mesmo tempo singelo de realizar uma síntese entre o passado e o futuro, contudo, a sociedade atual, vem encarregando o docente de atividades que lhe fogem, lhes são desconhecidos ou que não são suas atribuições.

Para Schimieguel (2015, p. 78) "não é por acaso que muitos professores estão adoecendo", são muitos comentários contra o professor por parte de estudantes e sociedade, isso "gera estresse, frustração e desencanto com a profissão." Confirma Zagury (2006) em sua pesquisa, em que foram avaliadas as percepções dos docentes em relação aos demais

professores, diretores e equipe técnica. 4% dos docentes afirma nunca ser ouvido pelos diretores, 19% raramente são ouvidos e 14% acredita serem ouvidos. Um dado relevante é que sentem acolhidos em suas ideias pelos colegas.

Os dados obtidos com diretoras, experts, psicólogo e psiquiatra, mesmo não fazendo parte do grupo que partilham a mesma pertença, a identificação entre pares, convergem com relação aos aspectos sobre as políticas e a materialidade capaz de deixar o professor doente e foi fundamental no confronto dos dados. Ao triangular os dados obtidos nas entrevistas, grupo focal e narrativa de vida, conseguiu-se identificar os critérios para serem observados nas escolas. Assim, se pode confirmar as indicações, em nível de materialidade de cada unidade escolar.

A entrevista com experts em assuntos de políticas educacionais proporcionou aparar as arestas, pois a educação escolar é um tema amplo e o desejo era fazer um recorte mais próximo dos que se almejava. Em uma visão dialética, utilizando uma baliza dialógica durante todo o percurso da investigação, várias foram as situações de avaliação da jornada na tentativa de adequar os instrumentos às situações para que os erros fossem cada vez menores. Que a fidelidade estivesse em consonância com a ética. A questão de ser inédita para fazer a diferença em forma de intervenção em uma possibilidade, pelo menos, de oferecer maior visibilidade à questão dos docentes acometidos de doenças emocionais, diante da comunidade.

A representação social sobre a materialidade da escola, como seu ambiente de trabalho, elaborada pelos docentes afastados para tratamento é de um espaço de tristeza, de trabalho no sentido da palavra, sem a percepção do prazer de contribuir com o aprendizado do outro... o lugar do sonho que ficou para traz, foi substituído pelo local do sofrimento. Meio paradoxo, pois também indicaram como: " É tudo. Sentimento de realização no meio dos estudantes; realização profissional e pessoal. Minha vocação; faz parte da vida, não imagina fazer outra coisa; realizar sonhos, tornar o mundo melhor; Gostar do que faz, de crianças, trabalho e dedicação (gosto muito)."

Talvez a própria cultura escolar, como espaço de representação social, para o professor traga a situação acima, pois em seu comunicar pela entrevista, história de vida e grupo focal, as lágrimas, a frustração, a emoção demonstram representar a unidade escolar, seu ambiente de trabalho, o local que o deixou doente: "Crise de pânico (síndrome do Pânico); problemas emocionais (depressão); muito stress; ansiedade (vômito); cansaço excessivo; fadiga; stress; na escola, tudo parecia complicado. No entanto, em casa era mais tranquilo (fazia no seu tempo, tinha apoio da família). Assim, diante das repostas, fica

evidenciado na fala, a representação positiva feitas das unidades escolares, em sua consciência, não é o que o corpo e suas atitudes comunicam ao se referir à escola, ou pelo menos da "sua" escola.

Concluindo, uma investigação científica busca respostas e dentro de uma visão dialética as mesmas podem ser momentâneas, devido a concepção de que a sociedade, a natureza estão em constante transformação. Assim, neste momento entende-se que a materialidade da escola, pela percepção do professor, interfere diretamente no seu problema de saúde.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H.. O Que é Política? Trad. Reinaldo Guarany. 6. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

ARENDT, H.. Entre o Passado e o Futuro. 7. ed., São Paulo: Perspectiva, 2014.

CODO, W.. Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3. ed., Rio de Janeiro: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

DEJOURS, C.. A Loucura do trabalho: Estudos de psicopatologia do trabalho. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2015.

SANTA CATARINA. Lei Complementar SC 170/1998. Diário Oficial da Estado: Florianópolis, 21 de agosto de 1998. Disponível em: http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm. Acesso em: 15 de jan. de 2019.

SCHIMIEGUEL, O. & SCHIMIEGUEL, H.. Indisciplina e impunidade na Escola - Por que professores estão adoecendo e alunos não estão aprende. Blumenau, SC: Nova Letra, 2015.

ZAGURY, T.. O professor Refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record. 2006.

- CXXII -

A POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: (IN)VISIBILIDADE DE PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS NA GESTÃO ESCOLAR

Juliana Kussem – UFPR
juulkss@gmail.com

INTRODUÇÃO

O termo democracia traz consigo uma gama de sentidos e significados que tomam forma a depender dos ambientes histórico, político e social no qual é evocada. No interior das instituições escolares, as acepções e implicações ao princípio da gestão democrática assumem diferentes aspectos e arranjos.

Esse texto toma como objeto de estudo a gestão democrática (GD), a qual configura-se como uma categoria político-pedagógica, pois envolve a tomada de decisão nos processos que organizam o cotidiano escolar. Se a GD da educação traz consigo a ideia de participação, descentralização e autonomia, nessa ótica, ela se caracteriza como um espaço de conflito e tensão. Souza (2007) esclarece que a gestão escolar pode ser compreendida com um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não. No contexto escolar, esses espaços de conflitos são expostos por meio dos diferentes grupos que ali interagem e agem sob seus próprios interesses e preferências. As perspectivas dos que detém o poder são privilegiadas e dominam sobre o funcionamento da organização escolar em detrimento a outras menos privilegiadas que têm suas experiências afastadas em consideração aos interesses manifestados pela maioria sob o viés da defesa de um bem-comum para a escola.

A suposição de um consenso para o bem-comum como objetivo do processo democrático, pode recrudescer formas de exclusão das minorias representadas. No contexto escolar, onde os sujeitos convivem sob uma pluralidade de perspectivas, a diferença que os marca, os divide e os separa. Em oposição à fragmentação, a diferença pode ser usada também como caminho dialógico no processo político. De acordo com Young (2001, p.374), "as ideias sobre questões políticas frequentemente mudam a partir do momento em que as

pessoas interagem com as ideias e experiências dos outros". Assim, para além da sobreposição da maioria sobre a minoria, a busca de um entendimento no processo de gestão escolar democrática está ligada a ideia de preservar a diferença que marca e é própria a cada sujeito conferindo a cada um sua identidade. A expressão de ideias e perspectivas é bem sucedida dessa forma, quando se conhece e reconhece as diferenças culturais, sociais e as necessidades de cada sujeito.

É na esteira desse pensamento que esta investigação toma como concepção teórico-prática de GD a definição em que

> A gestão democrática é compreendida então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentando no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 126).

Torna-se relevante investigar o olhar e a compreensão que o diretor escolar atribui a política de GD no âmbito das percepções, interações e relações sociais em que se dão as condições para sua proposição e efetivação, ou seja, na dinâmica escolar pública.

O mapa das relações e dos interesses sociais é legível a todo momento, através das imagens, informações e linguagens "vinculando-os a um sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material, e de o dominarem" (MOSCOVICI, 1978, p.27). Essas classificações e significações do objeto produzem uma linguagem própria e particular para esses sujeitos, "elas determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas" (MOSCOVICI, 1978, p.51). Destinadas a interpretação e a elaboração do cotidiano, criam uma expressão do que é a política em questão para os diretores e vice-diretores.

Sob a luz de tal fundamento teórico, esse estudo tem como objetivo, analisar e interpretar dados parciais da pesquisa de mestrado desta autora que encontra-se em andamento, acerca da gestão escolar democrática na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, mais especificamente, intenta-se aqui, investigar qual é a compreensão da política de GD dos diretores e vice-diretores do referido município.

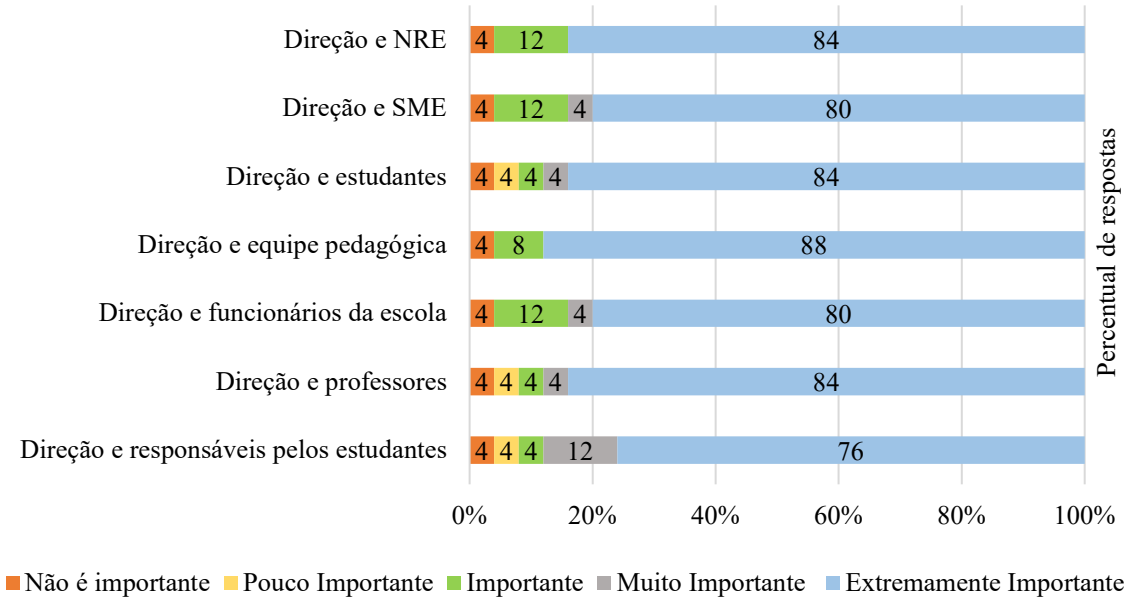
DESENVOLVIMENTO

Para este estudo, adotou-se como recurso metodológico a análise dos dados parciais (três questões) de um questionário e revisão bibliográfica tendo como aporte teórico: Moscovici (1978); Souza (2007, 2009) e Young (2001). No que tange ao primeiro instrumento, este foi aplicado no ano de 2018, à todo o universo de diretores e vice-diretores das 185 escolas da RME de Curitiba, retornando para este momento do estudo 25 respostas que serão aqui utilizadas como escopo de pesquisa.

Os respondentes deste questionário são em sua maioria do sexo feminino (84%) e tem, quase a metade do grupo, pouco tempo de experiência na gestão, sendo: 42% (1 à 3 anos); 30% (4 à 6 anos); 16% (7 à 10 anos); 12% (12 à 15 anos).

Quando perguntados de acordo com o ponto de vista deles, qual era a importância da GD no seu trabalho e nas relações cotidianas, pode-se verificar conforme gráfico 1, quase a totalidade dos gestores considera extremamente importante a presença deste princípio nas relações e interações com a comunidade escolar, estudantes, professores, pedagogos, funcionários (auxiliar de serviços escolares, auxiliar administrativo e terceirizados), Núcleo Regional de Educação (NRE) e Secretaria Municipal de Educação (SME).

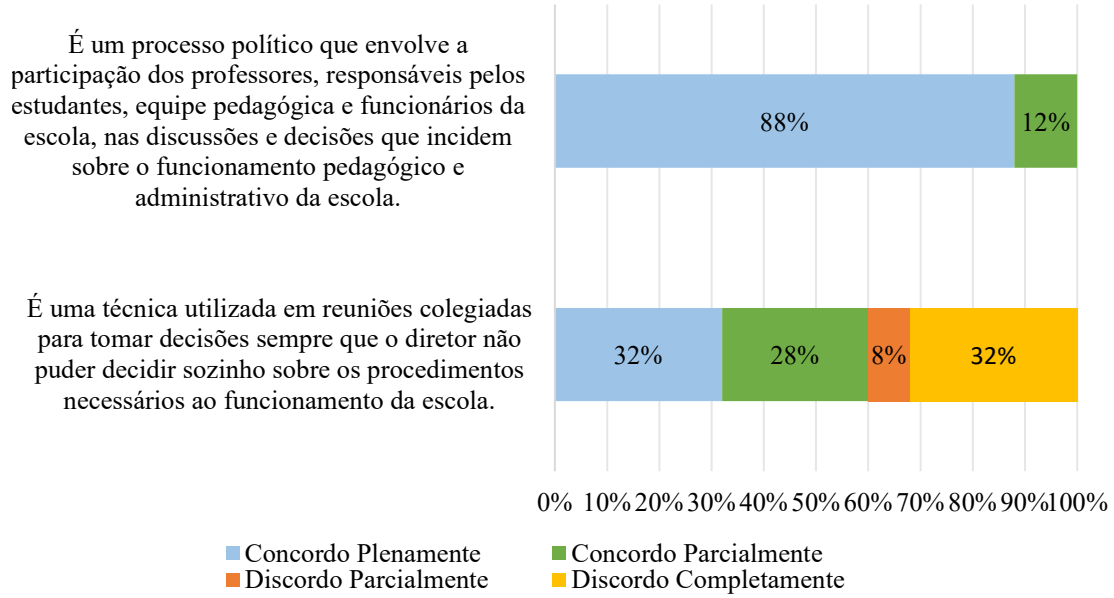
GRÁFICO 1 - IMPORTÂNCIA DA GD NO PONTO DE VISTA DO DIRETOR ESCOLAR



FONTE: A autora (2018).

Em outra questão, exemplificada no gráfico 2, a maioria dos respondentes concordaram que a GD "é um processo político que envolve a participação ampliada (professores, responsáveis pelos estudantes, equipe pedagógica e funcionários) nas discussões e decisões que incidem sobre o funcionamento pedagógico e administrativo", chegando a um percentual de 88% dos respondentes.

GRÁFICO 2 - COMPREENSÃO DE GD DO DIRETOR ESCOLAR

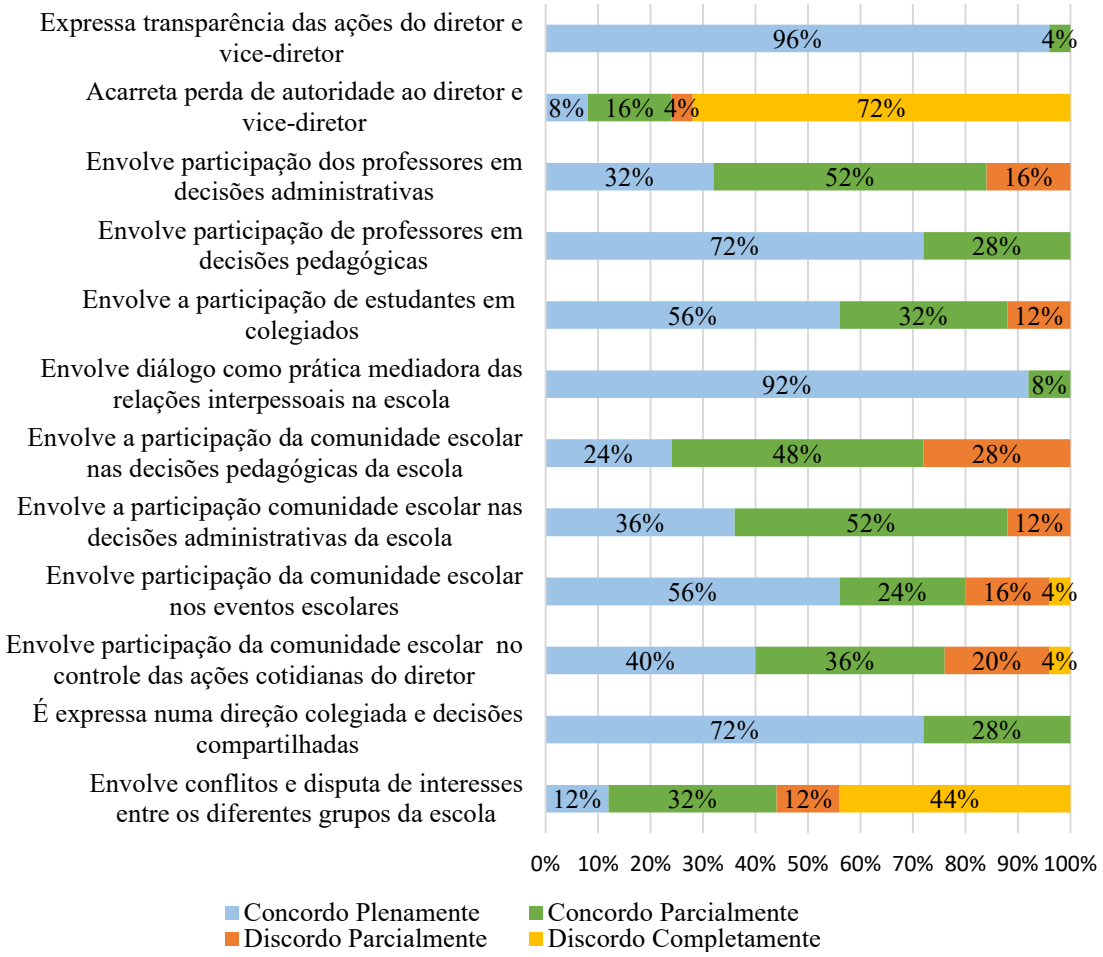


FONTE: A autora (2018).

No entanto, apesar da tendência dos pesquisados em reconhecer a GD como um movimento que envolve a participação dos diferentes segmentos presentes na escola, os mesmos a dissociam do processo político como um espaço de disputas e conflitos, é que se observa no último aspecto do gráfico 3, quando somados os percentuais dos que discordam do espaço de disputas e conflitos da GD, chegam a 56%.

A invisibilidade da política como um espaço de disputas pode ser confirmada pela limitação da participação dos diferentes segmentos que compõe a vida escolar ao seu âmbito de pertencimento. O gráfico 3 mostra que aos professores é limitada a participação a decisões pedagógicas (72%); à comunidade escolar, a participação em eventos escolares como em festas e comemorações (56%).

GRÁFICO 3 - PERCEPÇÃO DE GD DO DIRETOR ESCOLAR



FONTE: A autora (2018).

Corroborando essa tendência, quando a participação se refere a questões administrativas, os diretores e vice-diretores encolhem o poder de decisão dos diferentes segmentos e a restringem ao seu espaço de atuação, é o que demonstra o referido gráfico com percentual de 52%, os pesquisados concordam parcialmente com a participação de professores e comunidade escolar nas decisões que incidem sobre o administrativo das escolas.

CONCLUSÕES

Constata-se até o momento por meio do estudo aqui apresentado, que os diretores e vice-diretores da RME de Curitiba compreendem a GD como um processo que confere transparência, colegialidade e dialogicidade nas ações que permeiam seu trabalho cotidiano na gestão escolar. Entretanto, os pesquisados não associam o campo do litígio ao processo

político. Restringem o poder de participação e decisão dos diferentes segmentos à questões que lhe são próprias ao seu fazer diário e os afastam dos assuntos escolares que não lhe são comuns. Este não reconhecimento do outro, implica na invisibilidade da representação das diferentes perspectivas e experiências dos sujeitos que atuam e interagem na/sobre a escola e conferem a pluralidade necessária à gestão escolar democrática.

REFERÊNCIAS

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SOUZA, A. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista, v. 25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

_____. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 307 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Setor de Educação, PUC-SP, São Paulo, 2007.

YOUNG, I. M. Comunicação e o outro: além da democracia deliberativa. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 365-386.

- CXXIII -

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- BNCC: EMBATES ENTRE JUSTIÇA SOCIAL E O DISCURSO NEOLIBERAL

Juliana Mezomo Cantarelli
UFPel/ IFFar
juliana.cantarelli@iffarroupilha.edu.br

Simone Gonçalves da Silva
UFPel/ UNOESC
silva.simonegon@gmail.com

Álvaro Moreira Hypolito
UFPel
alvaro.hypolito@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os atravessamentos do discurso neoliberal na escola em prol da justiça social. Para tanto, a pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico parte do pressuposto que o sistema educacional de massa foi criado pelo Estado, na Europa, em meados do século XIX, com o intuito de intervir na vida da classe trabalhadora. Com isso, a escola se transforma em um espaço de esperança para as crianças oriundas de famílias pobres que sofrerão os efeitos positivos e negativos das ações nela desenvolvidas (CONNEL, 2013).

Nessa perspectiva a escola deve buscar a justiça social contemplando todos os aspectos da formação dos alunos. No entanto, percebe-se a influencia das políticas educacionais, entre elas a proposta de um currículo nacional como a BNCC que "define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" (BRASIL, 2018, p.7). Entende-se que muitas politicas educacionais acabam reduzindo a autonomia da escola e das práticas pedagógicas e curriculares. Somam-se a isso as ações que colocam na meritocracia a justificativa para o sucesso e o fracasso individual. Assim, para a lógica neoliberal é a

economia que rege os assuntos governamentais e transforma os indivíduos em consumidores, inclusive do ensino. Deste modo, para que a escola possa se tornar um espaço de justiça social é necessário, entre outras, assumir-se como um espaço de lutas e tensões.

DESENVOLVIMENTO

A escola compreendida enquanto instituição social não deve apenas reproduzir as ideias dominantes, mas sim atrelar o ensino às realidades sociais para não perder seu sentido que é de continuidade, mas também de ruptura dessa mesma sociedade desigual. Nessa mesma linha Charlot (2013), argumenta que a escola tem o papel de difundir o conhecimento científico, mas também uma função cultural, social, além da preparação do estudante para ocupar um lugar na divisão social do trabalho. Sendo assim, a escola e sua proposta pedagógica devem considerar a justiça social no seu cotidiano e na formação de seus alunos, refletindo e questionando o modelo neoliberal que transforma a educação e tudo que a ela se relaciona, numa simples uma oportunidade de lucro.

Destaca-se que nessa discussão, compreende-se por justiça social o conceito criado por Fraser (2012) que engloba a redistribuição, o reconhecimento e a paridade de participação. Entende-se que, para que a justiça social aconteça, à justiça curricular deve se fazer presente tornando-se uma das prioridades do trabalho escolar.

Segundo Santomé (2013, p.9), justiça curricular é "tudo que é colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais". De tal modo, por meio da justiça curricular a escola pode contribuir criticamente na construção de um mundo mais humano, justo e democrático, ou seja, contribuir para a justiça social.

Cabe destacar que para se alcançar a justiça curricular, entre outras coisas, é necessário assumir um projeto educacional de transformação, comprometido politicamente na formação do cidadão crítico em relação à sociedade e seu entorno. Entretanto, seria ingenuidade apresentar essa proposta sem destacar que o trabalho desenvolvido no contexto escolar é influenciado pelas políticas educacionais que (in)diretamente limita sua autonomia e sua capacidade de agir em prol da justiça social, em função do controle administrativo e da não flexibilização do currículo. Somam-se a isso os programas de rankeamento e avaliação provocada por ações que colocam na meritocracia a justificativa para o sucesso e o fracasso individual.

Na contemporaneidade vislumbra-se que a BNCC emerge como uma proposta de justiça social e curricular que visa assegurar "os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2018, p.7). Entretanto, a concepção de garantia dos direitos de aprendizagem está vinculada a um projeto educacional neoliberal, em que o enfoque central está em melhorar os resultados nas avaliações externas. Conforme o documento da BNCC a proposta deve contribuir para a melhoria da educação evidenciado pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais, como por exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Percebe-se que a garantia dos direitos de aprendizagem está vinculado ao êxito nas avaliações. De tal modo, parece ser essa a concepção de justiça social e curricular presente na BNCC e que vai direcionar os conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos educativos pelo alinhamento com as avaliações em larga escala.

Dessa forma, esse modelo educacional neoliberal faz com que vá "se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números" (OLIVEIRA, 2015, p 641). Assim, em função da meritocracia e da busca de resultados, a educação como bem público e direito social de todos vai sendo ignorada e entregue a regulação do mercado.

Para a lógica neoliberal é a economia que rege e controla as ações e os planos de qualquer assunto de governo, bem como das decisões dos indivíduos. Com isso, o cidadão torna-se um mero consumidor do ensino e começam a desaparecer as preocupações com o outro e com o trabalho coletivo. Nessa perspectiva o ser humano torna-se uma mercadoria ou um meio para o mercado alcançar seus próprios objetivos (SANTOMÉ, 2013).

Nesse modelo de sociedade, "assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permite", o que sustenta o discurso de um entendimento de justiça social baseada em uma educação meritocrática. (GOMEZ, 1998, p. 16). Segundo Gentili (1996, p. 959), "para os neoliberais, nisso reside a função social da escola". Porém, nesse modelo são desconsiderados fatores importantes como o contexto familiar, cultural, econômico e social em que se encontram os alunos e desresponsabiliza-se o Estado e os docentes do seu compromisso social (TORRES, 2003).

A discussão, aqui desenvolvida, não questiona a importância da educação escolar para a produtividade e o crescimento econômico do país. Porém, não se deve fazer desse o único

objetivo da escola e de sua função social. Acredita-se em um projeto educacional que procure contribuir para o melhor desenvolvimento do cidadão e da sua vida em sociedade.

CONCLUSÃO:

Reitera-se que este estudo teve intuito analisar a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC os atravessamentos do discurso neoliberal na escola em prol da justiça social. Sendo assim, para que a escola possa contribuir com a justiça social não se pode submetê-la a um projeto neoliberal de negociações políticas e financeiras que beneficiam somente o capital e a iniciativa privada, pois a escola não é uma empresa e seus objetivos não podem ser os mesmos. Defende-se a garantia da educação crítica e de qualidade e que proporcione a construção plena da cidadania.

Por fim, para que a escola se torne um espaço de justiça social e curricular, acredita-se ser necessário que se tenha clareza da constituição de um projeto de educação antagônico ao vigente, que é, por vezes, tão injusto e desigual.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CONNEL, R.W. Pobreza e Educação. In: **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. (org) Pablo Gentili. 19 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia.** Herder Editorial, S.L, Barcelona 2012. Trad. Antoni Martinez Riu.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: **Escola S. A.** Org. Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília – DF, 1996.

OLIVEIRA, Dalila A. **Nova gestão pública e governos democrático-populares**: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito a educação. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

SANTOMÉ, T. J. **Currículo escolar e justiça social:** o Cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES, S. J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artemed, 2003.