



POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA II

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

série
2



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

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA II

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 Cristina 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

OL48pgd

Política e gestão da educação básica II - 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: 978-85-87987-15-0

Formato: PDF, 512 páginas

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

CDU 37.014.5/49(06)

CDD 375.7

Organizadores

João Ferreira de Oliveira - Professor titular da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação (USP), Brasil.

Daniela da Costa Britto Pereira Lima - Professora Titular 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, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 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

RESUMO

APRESENTAÇÃO	19
❖ João Ferreira de Oliveira	
❖ Daniela da Costa Britto Pereira Lima	
I - A INFLUÊNCIA DO MBL NA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE GRAMSCI	21
❖ Karen Cristina Jensen Ruppel da Silva	
II - CONSELHOS ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES NO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL/TO	26
❖ Katia Cristina Custódio Ferreira Brito	
III - A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO EM CUBA: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS, AVANÇOS E LIMITES.	31
❖ Katianne Cristina dos Santos Palitot	
IV - TEORIA DE JUSTIÇA SOCIAL DE NANCY FRASER E AS DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE ALVORADA/RS.	35
❖ Kleiton da Silva Müller,	
❖ Diego Dartagnan da Silva Tormes	
V - A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA EM DOIS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA	39
❖ Larissa Polyanna Molina,	
❖ Geruza Marques Roela de Oliveira dos Santos,	
❖ Eduardo Augusto Moscon Oliveira	
VI - OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM GRAMISCIANA.	43
❖ Larissa Vasconcelos Longo,	
❖ Emilia Peixoto Vieira	
VII - POLÍTICA DE CICLO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	47
❖ Leandro Gileno Militão Nascimento,	
❖ Anita dos Reis de Almeida, Luzinete Barbosa Lyrio,	
❖ Nadja Maria Amado de Jesus	
VIII - DIREITO À EDUCAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA - A RELATIVIZAÇÃO DO DIREITO PRESCRITA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	52
❖ Letícia Paloma de Freitas Pereira Silva,	
❖ Fábio Junio da Silva Santos	
IX - GÊNERO NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS CATARINENSES	56
❖ Liane Vizzotto,	
❖ Sandra Simone Hopner Pierozan	

X - POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE: FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO	61
❖ Liduína Maria Gomes, ❖ Anderson Goncalves Costa, ❖ Claudia Maria Sales Mendes	
XI - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL	65
❖ Luciene Maria da Silva	
XII - O PROCESSO DE REFORMA EDUCACIONAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS	69
❖ Luís Gustavo Alexandre da Silva	
XIII - LIDERANÇA E ATITUDES DOS DIRETORES ESCOLARES E O USO DOS DADOS DO SIMAVE EM TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	73
❖ Luisa Gomes de Almeida Vilardi, ❖ Cynthia Paes de Carvalho	
XIV - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO ÀS TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR	77
❖ Luiz Dalmacir da Silveira, ❖ Sandra Lucia Ferreira, ❖ Renata Cottet	
XV - PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO “ESCOLA SEM PARTIDO” COM RECORTE DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO E DE RELIGIÃO	82
❖ Luiz de Sousa Junior, ❖ Francisco Alex Pereira Soares	
XVI - REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA DE GESTÃO PÚBLICA EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO MUNICÍPIO DE SOBRAL- CEARÁ	89
❖ Luzinete Barbosa Lyrio, ❖ Ana Maria Ferreira Menezes, ❖ Manoel Joaquim Fernandes de Barros	
XVII - A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO DISTRITO FEDERAL E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR	94
❖ Magalis Besser Dorneles Schneider, ❖ Andreia Mello Lace, ❖ Catarina de Almeida Santos, ❖ Jorge Henrique Cabral Fernandes	
XVIII - RECURSOS DO PAR (2011-2014) NO MUNICÍPIO DE NATAL/RN: A PARCIALIDADE DO REGIME DE COLABORAÇÃO	98
❖ Magna França	
XIX - SELEÇÃO DE DIRETORES DO RIO DE JANEIRO: UMA ARTIMANHA SOB A LEI Nº 7.299/16	103
❖ Marcela Moraes de Castro	

XX - PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE JOVENS GOIANOS SOBRE O ENSINO MÉDIO	109
❖ Marcilene Pelegrine Gomes	
XXI - GESTOR ESCOLAR NA CIDADE DE TOLEDO-PR: MÚLTIPLAS FORMAÇÕES E ATUAÇÕES	114
❖ Marco Aurelio Tavares Amaral,	
❖ Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino	
XXII - GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO POPULAR: EM FOCO O MONITORAMENTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE UBERLÂNDIA-MG	118
❖ Marcos Antonio Lima Pereira,	
❖ Robson Antônio dos Reis Veiga	
XXIII - POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO: UMA EXPANSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL COMO RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA	123
❖ Maria Angela Alves de Oliveira	
XXIV - POLÍTICA DE MORALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS DE LEI DA ESCOLA SEM PARTIDO	127
❖ Maria Carolina Miesse,	
❖ Raquel Alessandra de Deus Silva	
XXV - UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA: APROXIMAÇÕES ENTRE O BRASIL E O ESTADO DA BAHIA	131
❖ Maria Couto Cunha,	
❖ Jean Mário Araújo Costa	
XXVI - POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA, DESIGUALDADE RECORRENTE E PERSPECTIVAS	136
❖ Maria de Barros da Trindade Padua,	
❖ José Almir Viana Nunes,	
❖ Kátia de Nazaré Santos Fonsêca,	
❖ Norma Iracema de Barros Ferreira	
XXVII - PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM EDUCAÇÃO E O PROGRAMA AABB COMUNIDADE DA FENABB NO ESTADO DO RS	140
❖ Maria de Fátima Cossio,	
❖ Susana Schneid Scherer,	
❖ Douglas Gadelha Sá	
XXVIII - UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE COM BASE EM INDICADORES EDUCACIONAIS	144
❖ Maria de Fátima Magalhães de Lima	

XXIX - O PROINFÂNCIA COMO POLÍTICA DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS DADOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NO PIAUÍ	149
❖ Maria de Jesus Marques Silva	
XXX - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TERRITÓRIOS DA AMAZÔNIA PARAENSE	157
❖ Maria do Socorro Dias Pinheiro	
XXXI - GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRADIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DO REGIME DE COLABORAÇÃO VIA PACTO PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ	162
❖ Maria do Socorro Vasconcelos Pereira,	
❖ Raimundo Sousa	
XXXII - A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DIAGNOSE E INTERVENÇÃO	167
❖ Maria Eleusa Montenegro,	
❖ Eliete de Pinho Araujo	
XXXIII - OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR ATRAVÉS DO CICLO DE POLÍTICAS	172
❖ Maria Ghisleny de Paiva Brasil	
XXXIV - OS CONSELHOS ESCOLARES COMO POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA	176
❖ Maria Gorete Rodrigues de Brito,	
❖ Danielly Cristinne Barbosa de Campos,	
❖ Vivian de Lima Cabral,	
❖ Suellem Matins Pantoja	
XXXV - FERRAMENTAS ESTRATÉGICAS PARA AVALIAR A EFICÁCIA DOS LÍDERES EDUCACIONAIS	181
❖ Maria Gorete Sacramento de Jesus	
XXXVI - CENÁRIOS DE GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA REGIÃO SUDESTE E O IDEB: POSSÍVEIS ASSOCIAÇÕES	186
❖ Maria Helena de Aguiar Bravo,	
❖ Angela Maria Martins,	
❖ Sandra Maria Zákia Lian Sousa	
XXXVII - GESTÃO DEMOCRÁTICA NA MESORREGIÃO LESTE MARANHENSE: ENFOQUES E DESTAQUES NAS LEIS DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	190
❖ Maria Jose Pires Barros Cardozo,	
❖ Carlos André Sousa Dublante,	
❖ Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	

XXXVIII - DESAFIOS, DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NA FORMULAÇÃO DE DUAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS – UM ESTUDO COMPARATIVO	199
❖ Maria Ocelia Mota, ❖ Maria Elizabete Neves Ramos, ❖ Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de Almeida	
XXXIX - RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O MOVIMENTO PELA BASE	204
❖ Maria Raquel Caetano	
XL - DIREITO À EDUCAÇÃO: SUA EFETIVAÇÃO APONTA UM PROBLEMA DE GESTÃO?	209
❖ Mariana Ferreira, ❖ Marta Clediane Rodrigues Anciutti	
XLI - A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO EM PERIÓDICOS DA BIBLIOTECA ELETRÔNICA DA SCIELO	215
❖ Mariana Uchôa Simões Barbosa, ❖ Patrícia Maria Uchôa Simões	
XLII - ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: OS (DES)CAMINHOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA NO RS.	218
❖ Mariangela Silveira Bairros, ❖ Patrícia Souza Marchand, ❖ Alexandre José Rossi	
XLIII - A POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE JUAZEIRO-BA	222
❖ Mary Adriana dos Santos Evangelista	
XLIV - A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E O NOVO ATIVISMO CONSERVADOR	227
❖ Maximo Augusto Campos Masson, ❖ Leonardo Fortes Gomes, ❖ Maria Teresa Vianna Van Acker	
XLV - PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA: RELAÇÕES POLÍTICAS E PROCESSOS PARTICIPATIVOS	231
❖ Mayane Carvalho Lima	
XLVI - O NOVO ENSINO MÉDIO E A DESIGUALDADE SOCIAL	236
❖ Micaela Balsamo de Mello	
XLVII - EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA: ENSAIO SOBRE ALGUMAS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	241
❖ Miguel Henrique Russo	

XLVIII - GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO DE VILA VELHA/ES E A CONSULTA PÚBLICA PARA ESCOLHA DOS DIRETORES ESCOLARES EM 2017	245
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Miriene Manzoli Rogge, ❖ Marta Gagno Intra ❖ 	
XLIX - POLÍTICA DE APRIMORAMENTO E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	250
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Monica Alves Sally, ❖ Eliel da Silva Moura ❖ 	
L - JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PNAES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ)	254
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Naira da Costa Muylaert Lima, ❖ Deisilucy de Aragão Fernandes Sequeira ❖ 	
LI - O CONTRATO COMO INSTRUMENTO DE PACTUAÇÃO E PARTILHA DAS AÇÕES PÚBLICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.	258
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Neli Moraes da Costa Mesquita, ❖ Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, ❖ André do Nascimento Lima 	
LII - A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: DA TRAJETÓRIA LEGAL DA POLÍTICA PÚBLICA DE CONVÊNIOS À PERCEPÇÃO DOS ATORES-GESTORES ENVOLVIDOS	262
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Nicássia Alves Cezário Branco, ❖ Daniela da Costa Britto Pereira Lima 	
LIII - AVALIAÇÃO EXTERNA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS DE UMA CONSTRUÇÃO	266
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Nilva Ferreira Batista Arantes, ❖ Maria Cristina das Gracias Dutra Mesquita 	
LIV - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E MARCOS LEGAIS (1988-2008): 20 ANOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	270
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Paola Gianotto Braga, ❖ Nadia Bigarella 	
LV - POLÍTICAS, GESTÃO E FINANCIAMENTO EM EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES SEMPRE NECESSÁRIAS	274
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Patricia Flavia Mota ❖ 	
LVI - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, ARGENTINA, CHILE E CHILE: ANÁLISE DE LEGISLAÇÕES E INDICADORES	277
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Patrícia Maria Uchôa Simões 	

LVII - O LUGAR DA CRECHE PÚBLICA NO CONTEXTO DO ACESSO E OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	282
❖ Patricia Sesiuk, ❖ Angela Maria Scalabrin Coutinho	
LVIII - UMA ANÁLISE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA LEI 13.415 DE 2017 PARA O ENSINO MÉDIO	287
❖ Patrícia Souza Marchand, ❖ Mariangela Silveira Bairros	
LIX - MULTIPLAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANÁLISE DA DIMENSÃO TEMPO E INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	292
❖ Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra	
LX - A INFLUÊNCIA ANTIDEMOCRÁTICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS ENTRE 2016 E 2018	297
❖ Paulo Rogério de Souza, ❖ João Paulo Pereira Coelho	
LXI - ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS: OS PRESIDENCIÁVEIS DE 2018 E SUAS PROPOSTAS PARA A INCLUSÃO	302
❖ Raphael Demostenes Cardozo	
LXII - POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA A ELEVAÇÃO DOS NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA	307
❖ Raquel Angeli	
LXIII - ESCOLA DA FUNDAÇÃO AQUARELA: EXPERIÊNCIA PIONEIRA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE BELÉM-PA	313
❖ Reginaldo do Socorro Martins da Silva, ❖ Cintia Aurora Quaresma Cardoso, ❖ Ney Cristina Monteiro de Oliveira	
LXIV - A AUTOAVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE CRESCIMENTO PSICOSSOCIAIS DA CRECHE CONVENIADA	317
❖ Renata Cottet, Sandra Lucia Ferreira, ❖ Luiz Dalmacir da Silveira	
LXV - A REFORMA NEOLIBERAL DO APARELHO DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	321
❖ Renata Franqui, ❖ Helen Cristina de Oliveira Vieira	
LXVI - FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES COMO ESTRATÉGIA PARA QUALIFICAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	326
❖ Renato Saldanha Bastos, ❖ Giovanna Rodrigues Cabral	

LXVII - GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: ANÁLISE PRELIMINAR DE UM PROJETO	331
❖ Ricardo Alexandre Marangoni, ❖ Ângelo Ricardo de Souza	
LXVIII - ESCOLA PÚBLICA: PRESSUPOSTOS E CONSEQUÊNCIAS DA SUA DEMOCRATIZAÇÃO	335
❖ Roberta Gurgel Azzi, ❖ Miguel Henrique Russo	
LXIX - PERSPECTIVA GERENCIAL E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PESQUISAS “APROVA BRASIL-O DIREITO DE APRENDER” E “REDES DE APRENDIZAGEM”	340
❖ Robson Antônio dos Reis Veiga, ❖ Marcos Antonio Lima Pereira	
LXX - A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: CONCEPÇÕES E HISTORICIDADE DAS EXPERIÊNCIAS DE 1957, 1995 E 2012.	343
❖ Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues	
LXXI - O PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BELÉM	347
❖ Rosa do Socorro Gomes Vale, ❖ Cintya da Silva Aguiar, ❖ Izete Magno Corrêa, ❖ Orlando Nobre Bezerra de Souza	
LXXII - AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O MERCADO DE TRABALHO	351
❖ Roseli Ana Fabrin, ❖ Valmir de Jesus Pinto	
LXXIII – ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DA SEE/SP	356
❖ Rosemary Mattos	
LXXIV - A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROEJA: ANÁLISE DO GT 18 DA ANPED (2007- 2017)	361
❖ Rosiani Salviano Barros, ❖ André Rodrigues Guimarães	
LXXV – A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O REGIME DE COLABORAÇÃO NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN	365
❖ Rute Regis de Oliveira da Silva	

LXXVI - DIMENSÕES DESARTICULADAS NA GESTÃO ESCOLAR: ANALISANDO O TRABALHO DE UMA DIRETORA	369
❖ Ruth Silva Nunes, ❖ Rodrigo da Silva Pereira	
LXXVII - CONTRATAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES	373
❖ Sandra Cristina Demschinski, ❖ Simone de Fátima Flach	
LXXVIII - CONAPE: RESISTÊNCIA NA MATERIALIZAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	378
❖ Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa	
LXXIX - GESTÃO E INCLUSÃO NA ESCOLA: DESAFIOS	382
❖ Sandra Simone Hopner Pierozan, ❖ Liane Vizzotto	
LXXX - GESTÃO ESCOLAR E ASPECTOS DO GERENCIALISMO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS	386
❖ Selma Barros Daltro de Castro, ❖ Solange Mary Moreira Santos	
LXXXI - POLÍTICA EDUCACIONAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)	391
❖ Severino Vilar de Albuquerque	
LXXXII - A ATUAÇÃO DA REDE POLÍTICA NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM	396
❖ Silvana Malheiro do Nascimento Gama, ❖ Jorge Nassim Vieira Najjar	
LXXXIII - A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE INCERTEZAS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR	401
❖ Sílvia Oliveira de Souza Monteiro dos Santos	
LXXXIV - GOVERNAR A DOCÊNCIA: MANUAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	405
Simone Anadon, ❖ Maria Renata Alonso Mota, ❖ Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	
LXXXV - A ATUAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA AMPLIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA	409
❖ Simone Aparecida Milliorin	

LXXXVI - PERCURSOS DE PESQUISA SOBRE SISTEMAS MUNCIPAIS DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ	413
❖ Simone de Fátima Flach	
LXXXVII - REDES POLÍTICAS E NOVA GOVERNANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	418
Simone Gonçalves da Silva, Alvaro Moreira Hypolito	
LXXXVIII - O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO COMO UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL:	423
❖ Stefany Thyene Albuquerque dos Santos, ❖ Janine Marta Coelho Rodrigues	
LXXXIX - SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL: ESPECIFICIDADES DOS MODELOS BRASILEIRO E CHILENO	430
❖ Susimar Inês Peretti, ❖ Michele Luciane Blind de Moraes, ❖ Marilda Pasqual Schneider	
XC - A IMPLANTAÇÃO DO PROEMI EM SINCRONIA COM O PROGRAMA JOVEM DO FUTURO - PJF EM SANTARÉM/PA	434
❖ Tania Castro Gomes, ❖ Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
XCI - ESTUDOS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES PARA ALÉM DO FLUXO ESCOLAR: POSSIBILIDADES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM LONGITUDINAL	438
❖ Tatiana Figueroa Martin Gaya	
XCII - PROGRAMA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA: DA POLÍTICA À IMPLEMENTAÇÃO NA CIDADE DE ANÁPOLIS	443
❖ Tatiane Custodio da Silva Batista, ❖ Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca	
XCIII - POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA UMA QUALIDADE DE ENSINO	448
❖ Tereza Verena Melo da Paixão Sampaio, ❖ Cláudia Melo da Paixão, ❖ Antônio de Macêdo Mota Júnior	
XCIV - OS NOVOS REFORMADORES, AS VELHAS IDEIAS E A POLÍTICA EDUCACIONAL	453
❖ Thais Godoi de Souza, ❖ Renata Valerio Silva	

XCv - GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CONSELHO ESCOLAR NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	458
❖ Thayse Mychelle de Aquino Freitas, ❖ Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa, ❖ Arilene Maria Soares de Medeiros	
XCvI - A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	463
❖ Tiago Felipe Ambrosini, ❖ Clarice Monteiro Escott	
XCvII - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DÍVIDA OU FAVOR ?	468
❖ Valéria A. Vieira Velis	
XCvIII - POLÍTICA DE PREMIAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN: (DES)VANTAGENS A PARTIR DA VISÃO DOS PREMIADOS	472
❖ Valquíria Gomes Duarte	
XCIX - FORMULAÇÃO DO PROEJA: ATORES E BASE LEGAL	477
❖ Vania do Carmo Nobile	
C - PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL E A META 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL: RELATÓRIO PRELIMINAR DE AVALIAÇÃO (2015-2016)	482
❖ Vera Lucia Gomes	
CI - UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E SEU COTIDIANO	487
❖ Vera Lucia Silveira Leite Campos Russo, ❖ Jurema Rosa Lopes, ❖ Maria Luiza de Souza Andrade	
CII - DISTINTOS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	490
❖ Vera Maria Vidal Peroni	
CIII - O ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E SUA MATERIALIZAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	494
❖ Vilma Miranda de Brito, ❖ Bartolina Ramalho Catanante	
CIV - O PAPEL DO SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE TRANSPARÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA VELHA	499
❖ Viviane Rosa Gomes dos Santos, ❖ Miriene Manzoli Rogge	

CV - AS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE LONDRINA IGUALDADE OU DESIGUALDADE DE
OFERTA? **503**

❖ Yasmin Malta Gonçalves Pinto

CVI - UMA ABORDAGEM ECONÔMICA DA CONTRATUALIZAÇÃO DE
RESULTADOS NA EDUCAÇÃO **508**

❖ Zara Figueiredo Tripodi

APRESENTAÇÃO

Esta publicação, **POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA II**, 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-

A INFLUÊNCIA DO MBL NA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE GRAMSCI

Karen Cristina Jensen Ruppel da Silva

UEPG – jkarencristina@hotmail.com

As pautas educacionais do MBL são tema desta pesquisa qualitativa, ancorada em investigação bibliográfica e documental. O problema de pesquisa se define como: qual o projeto educacional do MBL? Para responder ao problema foi delimitado como objetivo geral: compreender o projeto educacional do MBL. No intuito de atingir esse objetivo foram traçados como objetivos específicos: a) identificar as pautas do MBL para a educação; b) problematizar o MBL sob um enfoque gramsciano.

O MBL E AS ESTRATÉGIA DE MANUTENÇÃO HEGEMONIA BURGUESA

Desde 2013, com as Jornadas de Junho, a insatisfação dos brasileiros com a política ficou expressa numa série de manifestações de rua que tiveram como tópico a tarifa do transporte urbano, sendo que a ação do MPL- Movimento Passe Livre foi central no início do processo de manifestações que até então tinham caráter progressista.

Ganhando cada vez mais adeptos de diferentes segmentos sociais e espalhando-se por diversas cidades as manifestações se distanciaram do embate sobre o transporte, ampliando suas pautas em direção às críticas ao governo e a corrupção. “Pela primeira vez no Brasil temos uma movimentação popular de massa que elencava pautas contraditórias: progressistas e conservadoras” (PENSARDI, 2018, p. 79).

Nessa conjuntura surgem movimentos sociais que vão pautar-se no antipetismo e na defesa do impeachment de Dilma Rousseff, entre eles o MBL – Movimento Brasil Livre, surgido oficialmente em 2014 (PENSARDI, 2018).

Pensardi (2018, p. 83) alerta que o MBL, bem como outros grupos com propósitos semelhantes “não nasceram da revolta contra a corrupção do governo, não são frutos de uma

ação espontânea e idealista, mas sim de um plano bem arquitetado por elites empresariais e pelo governo norte-americano”. Trata-se de uma estratégia do capital para manutenção da hegemonia burguesa protagonizada por jovens com inspiração liberal através de redes sociais.

O conceito de hegemonia em Gramsci colabora para compreensão do consenso conquistado pelo MBL por meio dos seus intelectuais. Para Gramsci hegemonia é a supremacia de um grupo em relação aos demais, tanto no que se refere à dominação quanto a direção. O grupo que detém o domínio de seus adversários, detém também a direção dos grupos aliados. Mesmo que um grupo não tenha conquistado o domínio dos demais grupos, esse já pode conter elementos de hegemonia na perspectiva da direção intelectual e moral (GRAMSCI, 2001).

Entende-se assim, que hegemonia não se consolida após a tomada de poder político, mas é requisito para sua conquista, desta feita, defende-se que o MBL contribuiu para o resultado do processo eleitoral ocorrido no final de 2018. Ao disseminar seu ideário de modo eficaz e atingir amplos segmentos sociais por meio da internet o Movimento conquistou eleitores que encontraram no governo Bolsonaro afinidade com premissa do antipetismo.

Na disputa por hegemonia os intelectuais desempenham uma função central. Eles dão uniformidade aos grupos e atuam na construção da consciência sobre sua função social, criando condições oportunas para a propagação da classe à qual representam (GRAMSCI, 2001). Inere-se que o MBL, por meio dos seus intelectuais, busca construir uma consciência de mundo pautada em princípios burgueses como estratégia de manutenção do sistema capitalista.

AS PROPOSTAS DO MOVIMENTO BRASIL LIVRE PARA A EDUCAÇÃO

Em documento produzido em seu Primeiro Congresso Nacional, ocorrido em novembro de 2015, o MBL divulgou suas propostas para diferentes áreas. Para a educação destacamos as propostas de vouchers, homeschooling, Escola Sem Partido, militarização de escolas e privatizações em geral.

Para Freitas (2012) os vouchers são uma modalidade de privatização que se refere a transferência de dinheiro público para a iniciativa privada. Nessa modalidade os alunos estudam em escolas privadas por meio de uma espécie de bolsa fornecida pelo Estado. O autor sinaliza que as escolas que atuam com vouchers têm os mesmos problemas que as escolas públicas, tais como o modelo dual educação, a segregação racial e a precariedade da carreira docente.

O *homeschooling* é uma prática que tem ganhado cada vez mais seguidores no Brasil. Trata-se do ensino domiciliar. Entre os argumentos em sua defesa pode-se destacar motivações religiosas e morais; a responsabilidade pela educação dos filhos pertencer primeiramente aos pais; ineficiência da escola; diferentes interpretações sobre a constitucionalidade da obrigatoriedade escolar; etc. São famílias majoritariamente cristãs, de classe média, com escolaridade superior à média nacional, na qual o pai trabalha fora e a mãe abdica de um emprego em prol dos filhos e do lar (VIEIRA; 2012).

Entre as principais críticas evidencia-se a sua inconstitucionalidade, a desobrigação por parte do Estado em garantir educação e as privações que as crianças sofrem tanto em relação ao contato com concepções de mundo distintas das de seus pais; quanto ao convívio diário com professores com formação adequada e às de possibilidades de livre desenvolvimento ético, artístico, religioso (BOUDENS, 2001).

O medo da doutrinação escolar também é o fundamento do movimento social Escola Sem Partido que visa “supostamente, combater a doutrinação ideológica que ocorre dentro das escolas públicas brasileiras, defendendo que os professores não são pessoas capazes de formar criticamente os alunos” (FLACH, 2017, p. 37).

O Escola Sem Partido também se refere a inúmeros Projetos de Lei que visam “retirar do debate educacional questões emergentes da conjuntura social, política e econômica do país, constranger professores no exercício de sua profissão e impedir os estudantes de realizar um debate amplo” em prol da neutralidade ideológica (FLACH, 2017, p. 35).

O MBL também defende a militarização das escolas com índices elevados de violência e baixo desempenho em exames. Em geral, a justificativa do processo de militarização gira em torno da comparação entre escolas públicas estatais e as escolas com gestão militar. Veloso e Oliveira (2016) alertam que aspectos como financiamento e seleção dos alunos muitas vezes não são ponderados, comprometendo uma comparação adequada entre os dois modelos.

Na mesma esteira de pensamento Guimarães (2017, p. 15) adverte que “educação de qualidade não se faz apenas com infraestrutura adequada e com estudantes aprovados em testes e vestibulares”, mas se faz necessária “uma reflexão sobre o que se pretende com esse tipo de formação, para quê e para quem se pretende formar. A formação como a entendemos não se limita aos processos de disciplina, treinamento e condicionamento”.

As demais propostas do MBL partem da perspectiva da privatização, o que, para Freitas (2012), representa muito mais uma reforma de caráter fiscal do que educacional que

reflete a dualidade histórica entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante em detrimento de uma formação humana integral.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por meio do consenso das massas, via ciberativismo, o MBL difundiu seus ideais, aglutinando seguidores em torno de discursos de anticorrupção, antipetismo, liberdade de mercado e conservação de valores como Deus, família e nação.

Atuando por meio de seus intelectuais o MBL utilizou de estratégias outrora empregadas pelos movimentos de esquerda para cooptar as massas em torno de sua perspectiva ideológica, contribuindo assim para a construção de um pensamento hegemônico fundamental para a decisão do processo eleitoral ocorrido no final de 2018.

As propostas para políticas educacionais do MBL corroboram com uma visão utilitarista da escola a serviço do capital, não vislumbram uma formação humana integral, limitando-se a interesses mercantilistas.

REREFERÊNCIAS

BOUDENS, E. **Homeschooling no Brasil**. Brasília: Consultoria Legislativa/Câmara dos Deputados, 2001.

FLACH, S. de F. O retrocesso conservador do Projeto “Escola Sem Partido”: uma análise ancorada no pensamento de Antonio Gramsci. **Revista Pedagógica**, v.19, n. 42, 2017.

FREITAS, L.C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc**, vol 33, n. 119, 2012.

GUIMARÃES, P. C. P. Os novos modelos de gestão militarizadas das escolas estaduais de Goiás. **XXIX SNH**. Brasília: UNB, 2017

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

PENSARDI, M. V. O “Moderno Príncipe Conservador”: o MBL e o novo projeto político da direita brasileira. **Estudios Latinoamericanos, Nueva Época**, n. 42, 2018.

PROPOSTAS APROVADAS... **MBL**, 2015. Disponível em <<http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>> Acesso em 01 fev 2019.

VELOSO, E. R; OLIVEIRA, N. P. de. **VI Seminário Pensar Direitos Humanos**. UFG, 2015.

VIEIRA, P. H. V. de. **“Escola? Não, obrigado”**: Um retrato da homeschooling no Brasil. Brasília, UNB, 2012.

- II -**CONSELHOS ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA:
CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES NO MUNICÍPIO DE
PORTO NACIONAL/TO****Katia Cristina C. F. Brito**Universidade Federal do Tocantins,
katiacristina@uft.edu.br**INTRODUÇÃO**

Dentre as diversas ferramentas identificadas na literatura - visando à implementação da gestão democrática nos Sistemas de Educação -, os Conselhos Escolares se apresentam como uma oportunidade de organização e mobilização da sociedade. Nesse ínterim, gera-se o seguinte questionamento a partir da proposta desse trabalho, a saber: “ Em que medida a legislação que institui o Sistema Municipal de Ensino do município de Porto Nacional-TO apresenta os princípios de gestão democrática preconizados pela legislação educacional e estabelece espaços para sua efetivação? ”

O objetivo da pesquisa foi o de identificar as possibilidades de implementação da gestão democrática (princípio) e dos Conselhos Escolares (instrumentos) na legislação que institui o sistema municipal de ensino de um município tocantinense. Este trabalho de natureza qualitativa, com ênfase na pesquisa documental, enfoca o aporte legal para a implementação dos processos de gestão democrática e fortalecimento dos Conselhos Escolares.

**O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE PORTO
NACIONAL - TO**

Ao longo da história, a gestão escolar vem assumindo diferentes significados, e por isso, atualmente, é constituída por um conceito que foi moldado de forma polissêmica, a partir de contextos políticos e econômicos específicos. Quando falamos sobre gestão

democrática – em específico, na escola -, relacionamo-la ao conceito de Conselho Escolar. Nesse sentido, os Conselhos Escolares são espaços colegiados organizados de forma a trabalhar com a representação da comunidade escolar ao orientar a prática educativa e os processos de participação possibilitando o aprendizado e a formação democrática.

Para Saviani (1999, p. 54),

A relação entre a democracia e educação se caracteriza pela dependência e influência recíproca. A democracia depende da educação para o seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para o seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana.

Nesse sentido, a escola deve se fazer realmente pública criando mecanismos que a torne democrática, somente dessa forma será instrumento para construção e defesa da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), assim como estabelece a gestão democrática, apresenta a possibilidade de os municípios se organizarem e constituírem os sistemas municipais de ensino. Mesmo assim, cada ente federado tem autonomia no que se refere à gestão educacional do município, assumindo a responsabilidade de gerir a educação a partir dos preceitos legais instituídos.

Contudo, observa-se a necessidade de organização do sistema que deve ser instituído por lei, apresentando seus princípios e objetivos. Segundo Lagares (2008, p. 23):

A efetiva institucionalização não se restringe à sua organização legal. Inicia-se com o aspecto legal, mas vai além dele, implicando outras ações necessárias ao seu desenvolvimento, como a organização de um conjunto de elementos constitutivos, incluindo, também, sua gestão, além da relação permanente entre seus elementos constitutivos.

Para compreender esta institucionalização no município de Porto Nacional-TO foi analisada a legislação que cria o Sistema Municipal de Ensino - Lei nº 1.917/2007 (PORTO NACIONAL, 2007, p. 01), a saber:

Art. 1º - Fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Porto Nacional – TO, que observará o disposto na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e normativa do Conselho Nacional de Educação, concernente ao Sistema Municipal de Ensino.

Aproximadamente 64% dos municípios tocaninenses não institucionalizaram seus sistemas. Assim, a autonomia dos municípios apresenta-se como um caminho democrático, ou seja, uma conquista, para a gestão da educação. Contudo, a lei em análise faz referência à gestão democrática em apenas um de seus nove artigos. A mesma estabelece que:

Art. 5º - As ações da Secretaria Municipal de Educação pautar-se ão pelos princípios da gestão democrática, produtividade, racionalidade sistêmica e autonomia priorizando a descentralização das decisões pedagógicas, administrativas e financeiras (PORTO NACIONAL, 2007, p. 05).

Observa-se que a lei faz menção a gestão democrática, porém ao mesmo tempo, apresenta uma concepção que se aproxima dos princípios de gestão estratégica, o que pode ser observado ao se verificar a expressão “produtividade”, objetivo este que se distancia dos princípios da gestão democrática.

No que se refere aos órgãos que compõem o sistema em estudo, observa-se que a lei não prevê a formação de Conselhos Escolares como parte integrante do sistema, conforme se pode observar no Art. 2º.

Art. 2º - O Sistema Municipal de Ensino compreende os seguintes órgãos e instituições de ensino:

I – Órgãos municipais de educação:

- a) Secretaria Municipal de Educação, como órgão executivo das políticas de educação para planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino a cargo do Poder Público Municipal no âmbito da educação básica;
- b) Conselho Municipal de Educação de Porto Nacional – TO (CMEPN), órgão normativo, fiscalizado, consultivo, deliberativo, mobilizador, propositivo, de controle social e de assessoramento aos demais órgãos do Sistema de Educação do Município;
- c) Conselho Municipal de Alimentação Escolar, como órgão deliberativo, fiscalizador, e de assessoramento quanto à aplicação dos recursos e qualidade de merenda escolar (PORTO NACIONAL, 2007, p. 02).

Entretanto, mesmo não previsto no sistema de ensino do município de Porto Nacional – TO, há outra lei que instituiu o Conselho Escolar para todas as instituições de educação básica no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Esta Lei é de número 2303/2016, apontando -em seu artigo primeiro - que:

[...] Fica instituído o Conselho Escolar em todas as instituições de Educação Básica no âmbito do sistema municipal de Porto Nacional, no estado do Tocantins, constituído por representantes da comunidade escolar.

Parágrafo único: entende-se por comunidade escolar, para efeito deste artigo, o conjunto de alunos, pais e responsáveis por alunos, membros do magistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na unidade escolar (PORTO NACIONAL, 2016, p. 01).

Podemos inferir que, a prática da gestão não se desenvolve de modo solitário, ela se faz em equipe com o envolvimento e participação da comunidade. As mais diversas ações que compõe a gestão de uma escola ou sistema de ensino são resultantes do trabalho de múltiplos sujeitos, tal como cita o Art. 3º da Lei 2303.

[...] O Conselho escolar será um centro permanente de debate, de articulação entre vários setores da escola, tendo em vista a atendimento das necessidades comuns e a solução de conflitos que possam interferir no funcionamento da escola e nos problemas administrativos e pedagógicos que esta enfrenta (PORTO NACIONAL, 2016, p. 02).

Ainda assim, a instituição dos conselhos de forma desarticulada, ou seja, sem reanálise do processo de constituição do sistema, indica uma legislação desconectada com os reais princípios da gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, as leis são elaboradas com metas e objetivos demarcados, entretanto, evidencia-se que a gestão democrática tem sido ignorada nas práticas cotidianas, mesmo que se façam presentes na legislação e nos temas estudados.

No que se refere ao município em análise, identifica-se uma disputa de concepções, pois o dispositivo legal não indica que há, efetivamente, a gestão democrática. Sobretudo, considera-se a presença dos elementos da concepção estratégica e a ausência de elaboração participativa da legislação ou mesmo adequação dos preceitos desta gestão à realidade dos municípios.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.

LAGARES, Rosilene. **Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas**. 2008. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

PORTO NACIONAL, **Lei n. 1917/07**. Institui o sistema municipal de ensino de Porto Nacional – TO. Porto Nacional. 2007.

PORTO NACIONAL **Lei n. 2303/16**. Instituiu o Conselho Escolar para todas as instituições de educação básica no âmbito do sistema municipal de ensino. Porto Nacional, 2016.

PARO, Victor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

- III -**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO EM CUBA: ARRANJO INSTITUCIONAL E ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO.****Katianne Cristina Dos Santos Palitot**

(Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Unicid)

INTRODUÇÃO

O meu interesse por esta pesquisa surgiu da minha inquietação na prática docente, onde vivenciando a realidade diária na unidade escolar municipal de São Paulo me deparo com crianças por vezes no final do ciclo de alfabetização no terceiro ano do ensino fundamental que não se encontram alfabetizadas ou por vezes estão na condição de alfabéticas funcionais.

No Brasil, de acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2016 54,73% das crianças acima de oito anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura (1 e 2 –elementares).

Os resultados sobre o nível de capacidade da escrita, também foram inquietantes, revelando que 66,15% encontram-se nos piores níveis.

As dificuldades do país em proceder a um processo eficiente de alfabetização das crianças me levaram a fazer uma reflexão pessoal e profissional. Pergunto-me, sobre meu processo de formação, pois desde minha formação inicial me dedico a estudar para compreender e fornecer aos meus alunos uma formação melhor. Sou eu mesma de uma escola pública e acredito que todos tenham direito a uma escola de qualidade.

Penso que somente por meio da educação de qualidade para todos é que conseguiremos formar uma sociedade mais justa, onde todos possam ter a oportunidade. Atualmente muitos cidadãos brasileiros são vitimas de um sistema desigual, conforme se pode depreender da leitura de Alves, Soares e Xavier (2016).

Concomitantemente aos meus estudos no Brasil a oportunidade de ser contemplado pela Secretaria do Município de São Paulo com um curso de pós-graduação em Deficiências Múltiplas pela Universidade Mackenzie, surgiu a oportunidade em outubro de 2017 de realizar uma viagem a Havana/Cuba para conhecer as escolas cubanas e assim passar dez dias visitando e participando de palestras e visitas as instituições escolares na capital cubana.

Esta pesquisa surge então do desejo de entender porque naquele país com um contexto político atual divergente do nosso, mas com bases históricas tão similares as nossas, há um ensino de qualidade garantido a todos, conforme dados apresentados em Dakar em 2015, após ser colocado pela Unesco em 2000 a meta para os países latino americanos de Educação para todos, Cuba foi o único país a concluir as metas estabelecidas pelo órgão. Considerando a literatura sobre políticas públicas procurarei compreender o contexto de implementação de ações de políticas públicas de alfabetização nos anos iniciais na educação fundamental, bem como aprender os padrões de interação entre os agentes implementadores dessa política em Cuba, que segundo a literatura sobre a implementação de políticas, são fundamentais para o alcance dos resultados.

DESENVOLVIMENTO

As políticas públicas surgiram como disciplina nos EUA e passaram a estudar ações do governo que influenciam a vida dos cidadãos. Estes estudos no campo da Ciência Política observam a ação dos governos para investigar como e por que estes adotam determinadas ações perante a sociedade (SOUZA, 2006 p. 25).

Os estudiosos sobre implementação de políticas educacionais afirmam haver dois modelos básicos para compreendê-la: o primeiro seria o *Top-down*, que corresponde à análise das estruturas tradicionais de governança, enfatizando a separação entre as esferas política (da decisão) e administrativa (da operacionalização) e focando nas decisões da autoridade governamental central (LOTTA, 2014). O segundo modelo seria o *Bottom-up*, que percebe a política pública de modo mais flexível e adaptável às possíveis contingências e interações durante sua aplicação centrando o enfoque nos atores envolvidos na prestação de serviço local (LOTTA, 2014).

O modelo Top down tenta elucidar questões como: “o grau de alcance dos objetivos da política: o equacionamento dos impactos e os objetivos; os principais fatores que afetam o impacto e a própria política e as reformulações obtidas ao longo do tempo” (PEREZ, 2010, p 1185).

Neste modelo, o foco é mantido sobre a formulação da política pública e sua estrutura normativa, para o sucesso da implementação, não sendo considerados fatores externos influentes como facilitadores ou obstáculos no êxito da implementação da política pública.

Divergente do modelo anterior o Bottom-up, busca identificar: os objetivos dos agentes implementadores; suas estratégias, atividades e contatos; enfim, suas relações com o conteúdo das políticas, enfatizando as ações locais de indivíduos ou grupos como resposta às questões vivenciadas no cotidiano institucional (PEREZ, 2010).

Neste estudo, tomaremos como referência o modelo Bottom-up conforme Ham e Hill (1993) e Lotta (2008) o processo de formulação de uma política pública encontra-se dividido em quatro fases distintas, mas por vezes essas etapas podem sobrepor-se ou mesclarem-se, pois não se encontram bem delimitadas.

No entanto, cabe ressaltar que duas dessas fases se antecedem a implementação, a agenda, pois por meio dela é que haverá a definição do campo de interesse e a identificação de alternativas e a fase de formulação da política, que é o momento constituído por inúmeras propostas que se convergem em política, mediante a definição de metas, recursos, estratégias, objetivos e a explicitação de como se dará a sua implementação.

Lipsky (1980) afirma a importância do estudo dos burocratas de rua ao afirmar que eles são o foco da controvérsia política, na medida em que são pressionados pelas demandas de serviços para aumentarem a efetividade e a responsabilidade e, ao mesmo tempo, pressionados pelos cidadãos para aumentarem eficiência e eficácia. Para esse autor, esses agentes agem com certa discricionariedade. A discricionariedade efetuada pelos burocratas de rua é resultado da interação das diretrizes com suas próprias percepções, crenças, estímulos, entre outros fatores.

Lotta (2015), a luz de Lipsky (1980) afirma que, tem que se manter o olhar de que o ato discricionário é aquele que prevê algum grau de arbitrariedade do burocrata ainda dentro dos limites legais de sua atuação.

Sendo assim, é importante, na análise da implementação de uma política pública, observar os padrões de interação, os valores e crenças dos agentes implementadores, para podermos compreender as razões das ações que efetivamente concretizam o desenho da política. Ou seja, a compreensão da implementação da política exige analisarmos o ambiente institucional e os padrões de interações entre os agentes implementadores para a compreensão da implementação da política.

O estado brasileiro passou por um conjunto de transformações nas últimas décadas que mudaram profundamente o seu funcionamento, a sua estrutura, o seu tamanho.

Conseguimos avançar muito na oferta da educação escolar. Entretanto muito ainda falta para criarmos um nível maior de qualidade do serviço público educacional, por meio das políticas públicas. Acreditamos que podemos aprender com Cuba algo que poderá contribuir com as nossas políticas públicas no âmbito educacional.

CONCLUSÕES

Espera-se que essa pesquisa traga resultados sobre como ocorre o processo de implementação das políticas educacionais em Cuba e que por meio desse estudo conseguimos contribuir com a academia para iluminar os estudos sobre a implementação de políticas educacionais com ênfase na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, M. C.; CARVALHO, M. C. B. (org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
BOGDAN, Robert e Biklen Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. **LOS VALIENTES: A formação de professores na escola secundária básica em Cuba, 2010**. Disponível em www.grabois.org.br acesso em 05 de novembro de 2017.

LOTTA, G. S. **Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas**. Paper apresentado no GT: Políticas Públicas, no 6º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, de 27 de julho a 1º de agosto de 2008.

MARTIN, Carnoy e colaboradores. **A vantagem acadêmica de Cuba. Por que seus alunos vão melhor à escola**. Rio de Janeiro, 2009.

- IV -

**TEORIA DE JUSTIÇA SOCIAL DE NANCY FRASER E AS
DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS DO
MUNICÍPIO DE ALVORADA/RS.**

Kleiton da Silva Müller
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
kleitonmuller@yahoo.com.br

Diego Dartagnan da Silva Tormes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
diegotormes2@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado de reflexões e leituras realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e articula os conceitos de justiça social de Nancy Fraser buscando entender e interpretar as desigualdades socioeducacionais do município de Alvorada/RS, especificamente a política de educação infantil. A pesquisa fundamentou-se na legislação nacional e na Radiografia da Educação Infantil do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS, 2016-2017) utilizando como recurso metodológico o estudo de caso. O resultado importante deste estudo foi evidenciar as potencialidades dos conceitos da teoria de justiça social de Nancy Fraser para analisar, entender e interpretar as injustiças sociais do município estudado, além disso foi possível perceber que a população de Alvorada/RS sofre de injustiças de dimensões políticas da representação, econômica da distribuição e cultural do reconhecimento.

DESENVOLVIMENTO

A teoria em tela requer que a justiça social seja observada sob a dimensão econômica da distribuição (igualdade social), dimensão cultural do reconhecimento (*status* social) e a

dimensão política da representação (paridade participativa). O município de Alvorada/RS caracteriza-se por ser populoso, com baixos índices socioeconômicos e altos índices de vulnerabilidade social. Ele está localizado na região metropolitana de Porto Alegre/RS, com área territorial de 71,31 km² e população estimada para 2017 de 208.177 habitantes. Em 2017 a cidade apresentou receita resultante de impostos por habitante no valor de R\$ 744,56 ocupando a 497^a (última posição) do estado e renda domiciliar *per capita* (2010) de R\$ 587,84 ocupando a 370^a posição no estado. O coeficiente de Gini em 2010 foi de 0,4423 ocupando a 149^a posição no estado. O índice FIRJAN - IFDM Educação (2013) foi de 0,5739 ocupando a 5.037^a posição no Brasil e 491^a no estado. O IDH (2010) foi de 0,699. Segundo Nancy Fraser (2006), situações de desigualdade de renda, de acesso ao trabalho remunerado, à educação e à saúde, bem como altos índices de criminalidade, são exemplos de injustiça econômica, que se radica na estrutura econômico-política da sociedade, e argumenta que pessoas que sofrem com a desigualdade socioeconômica também sofrem em relação à dimensão cultural do reconhecimento como igualdade de *status*. Em sua teoria, Fraser argumenta que, para alcançar a meta de igualdade de *status* entre todos os grupos sociais, é necessária a desconstrução de hierarquias institucionalizadas que mantêm determinados grupos em situação de subalternidade. Devido às injustiças, muitos cidadãos ficam impedidos de participar como pares na vida social, o que caracteriza uma falsa representação deste grupo, não havendo justiça na dimensão política da representação (paridade participativa). Diante do exposto e dada a saliência atual das injustiças, Nancy Fraser (2009) argumenta que não pode ocorrer “[...] nenhuma redistribuição ou reconhecimento sem representação” (FRASER, 2009).

Podemos interpretar, com referência nas concepções teóricas de Nancy Fraser, os baixos índices de atendimento na educação infantil do município de Alvorada/RS, tendo em conta a Radiografia da Educação Infantil 2016/2017 (TCE-RS). Esse estudo se refere à evolução do atendimento de crianças de 0 a 5 anos nos municípios do Rio Grande do Sul e das vagas a serem criadas para o atendimento do disposto na meta número 1 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a qual prevê a universalização da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) até 2016 e a ampliação das vagas em creche, de forma a atender, até o final da vigência do PNE (2024), no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos.

Em relação a essa meta, Alvorada/RS ficou na 496^a posição do Estado nos índices de atendimento nesta primeira etapa da Educação Básica, com taxa de 4,84% da população de 0 a 3 anos e 31,44% de 4 a 5 anos, tendo que criar 9.506 vagas. No município de Alvorada, com base no Censo Demográfico de 2010, a população infantil de 0 a 3 anos totalizava 11.625

e de 4 a 5 anos, 6.287 crianças. Das crianças de 0 a 5 anos, 19,82% se encontram em situação de miséria (famílias com renda *per capita* de até R\$140,00) sendo que 2,49% das crianças integram famílias sem rendimento (IBGE, 2010). O Censo Demográfico comprovou que as famílias em situação de pobreza têm maior número de filhos, tornando indispensável a ação do poder público na oferta da educação infantil. A Constituição Federal (Brasil, 1988) garantiu o acesso à educação infantil às crianças de 0 a 5 anos devido ao reconhecimento da importância dessa primeira fase da educação. O avanço na efetividade desse direito pode ser visto, também, como a busca pela igualdade das mulheres em relação aos homens, notadamente quando se sabe que a taxa de atividade (pessoas economicamente ativas) das mulheres de 16 a 59 anos era de 64,2%, bastante inferior à dos homens, 86,2%. As desigualdades de raça ou cor também eram relevantes, fazendo com que as menores taxas de atividade fossem verificadas entre mulheres negras (62,2%) e as maiores entre homens brancos (86,5%) (RASEAM, 2014). O impacto de políticas públicas de ampliação do acesso à educação infantil é maior em relação às famílias em situação de vulnerabilidade, nas quais as mulheres e crianças sofrem mais com a ausência de proteção do Estado. Importante salientar a dimensão da representação como paridade participativa, pois, sem estas vagas, as mulheres tornam-se impedidas de participar como pares na vida social. Diante dos dados apresentados sobre o atendimento da educação infantil no município de Alvorada/RS e as considerações feitas sobre a importância desta política pública, fica claro que as cidadãs e cidadãos sofrem com injustiças de distribuição, reconhecimento e representação. Neste sentido a criação de vagas pelo poder público, a fim de atingir as metas do PNE, estaria contribuindo para a efetivação de justiça social nos termos da teoria de Nancy Fraser (2009).

CONCLUSÕES

Articulando os conceitos da teoria de justiça social de Nancy Fraser (2009) acerca das dimensões políticas da representação, econômica da distribuição e cultural do reconhecimento com os dados socioeducacionais do município é possível verificar a necessidade de políticas públicas para o enfrentamento das injustiças sociais que o município apresenta, entre elas a ampliação do número de vagas na educação infantil.

Levando-se em consideração os índices apresentados, especificamente da educação infantil, constata-se a necessidade de ampliação das ofertas de vagas gratuitas com a criação de novas escolas para o atendimento da população que se encontra em situação de vulnerabilidade social e atingimento da meta 1 do PNE.

No que diz respeito à igualdade de gênero, a falta de vagas nas escolas estaria reforçando a exclusão das mulheres no mercado de trabalho impossibilitando-as de participar como pares na vida social.

Portanto, a partir desse estudo, e considerando o contexto atual do município de Alvorada/RS, a elaboração de políticas públicas que minimizem as injustiças sociais vividas pela população, à luz dos conceitos da teoria de justiça social de Nancy Fraser, torna-se urgente. Essa teoria é bastante consistente para investigar, interpretar, discutir e analisar as desigualdades educacionais e sociais das sociedades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: < [HTTP://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/alvorada/panorama](http://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/alvorada/panorama)>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

_____. RASEAM. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. 1ª Impressão. Brasília: março de 2015. 181p. FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na era Pós-socialista. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 232-239, 2006.

_____. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101 – 138, 2007.

_____. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

_____. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(2): 240, p. 291, - 307, 2007.

PNE EM MOVIMENTO. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 21 de janeiro. 2019.

TCE-RS. **Radiografia da Educação Infantil RS 2017**. Disponível em: < https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2016_2017>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.

- V -

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA EM DOIS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA

Larissa Polyanna Molina/UFES

larissapmolina@gmail.com

Geruza Marques Roela de Oliveira dos Santos/UFES

geruzamarques7@gmail.com

Eduardo Augusto Moscon Oliveira/UFES

eduardo.moscon@ufes.br

INTRODUÇÃO

Já nos primeiros ensaios por uma ordem democrática no Brasil, na primeira metade do século XX, Anísio Teixeira (1947) defendeu a autonomia escolar em favor da democracia. Uma autonomia que a possibilitasse liberdade, porém responsável perante a si mesma. No percurso histórico de lutas pela efetivação da gestão democrática escolar, incorporou-se a busca pela autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola pública.

A gestão democrática escolar permite a interlocução dos interesses coletivos, por meio da participação, que, de acordo com Libâneo (2008), é considerado o principal meio existente para a efetivação da gestão democrática dentro das instituições de ensino, atribuindo voz e lugar a toda comunidade escolar.

Paro (2005) enfatiza a importância da participação efetiva da comunidade no processo de gestão escolar, possibilitando que a escola adquira autonomia em relação aos interesses dominantes. A relação entre autonomia, gestão democrática e participação, vai de encontro ao autoritarismo nos processos de tomada de decisões, efetivando-se à medida que "[...] as decisões que são de competência da escola têm prioridade sobre aquelas do poder central" (ABU-DUHOU, 2002).

A busca pela autonomia pretende combater o centralismo e dar maior poder de decisão às instituições de ensino, na contramão da uniformização do determinismo que não levam em conta as especificidades de cada escola.

No percurso das legislações que dispõe sobre a gestão democrática e autonomia escolar, destacamos, neste texto, o atual Plano Nacional de Educação – PNE/2014, que estabelece na estratégia 19.7, "favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino" (BRASIL, 2014, p.84), uma das estratégias para a efetivação da gestão democrática da educação pública.

Atentando-se à autonomia dos entes federados na constituição dos seus Planos de Educação, e compreendendo os encontros pela garantia da gestão democrática, coloca-se pertinente averiguar como tem se dado a autonomia escolar no contexto da gestão democrática, tendo como referência a meta 19 do Plano Nacional de Educação e as metas e estratégias dos planos estaduais e municipais.

Propôs-se então, realizar pesquisa com objetivo de compreender o processo de organização da gestão democrática e da autonomia escolar nos sistemas educacionais nos municípios de Serra e Vitória, no estado do Espírito Santo, expondo o funcionamento da autonomia e sua relação com a gestão democrática nos contextos escolares investigados.

O trabalho realizado tratou-se de uma investigação qualitativa, que utilizou técnicas de pesquisa documental e bibliográfica. Como instrumento metodológico utilizou-se de entrevistas em duas unidades de ensino dos municípios de Serra e Vitória (ES).

AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PESQUISADAS

A gestão democrática do ensino público, no município de Serra (ES), aparece em seu Plano Municipal de Educação - PME (Lei nº 4.432/2015), afirmando o princípio da gestão democrática e estabelece (na Meta 19) um conjunto de estratégias para a efetivação e fortalecimentos dos segmentos da comunidade escolar e dos mecanismos de participação, na promoção da gestão democrática com vistas à autonomia escolar. Serra possui, também, lei específica referente à gestão democrática no município (Lei nº 2478/2002) e o Regimento referências das unidades de ensino (2004), que tratam da gestão democrática escolar e da autonomia.

No município de Vitória, a gestão democrática da educação e a autonomia escolar estão dispostas em sua Lei Sistêmica (Lei nº 4.747/1998), estabelecendo que a Secretaria de

Educação do Município deve reconhecer a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola.

Em seu Plano Municipal de Educação (Lei nº 8.829/2015), dispõe na meta 19 o aperfeiçoamento da gestão democrática, traçando estratégias para que a autonomia escolar seja favorecida. O mesmo encontra-se no Regimento comum às unidades de ensino da rede municipal, o qual referencia o ensino pautado na gestão democrática participativa, com o objetivo que seja desenvolvido um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

Verifica-se que, em ambos os municípios, há o propósito de acatar, em suas legislações, o ordenamento estadual e nacional. No entanto, entende-se que ter a garantia nas legislações educacionais, ainda que reforce os princípios e gerem práticas e políticas sociais, não garante a efetiva prática social.

Para averiguar a efetivação no cotidiano escolar, foram realizadas entrevistas com o diretor (a) e um membro do Conselho de Escola em uma escola de cada município, ambas da rede municipal de educação. A entrevista se deu a partir de perguntas semi-estruturadas, iguais a todos os entrevistados.

No município de Serra, os entrevistados apontaram fragilidades na autonomia administrativa e pedagógica da escola. As decisões do Conselho de Escola não são respeitadas em sua totalidade, havendo burocratização e limitações, por vezes veladas. Em relação à autonomia financeira, esta segue as políticas e programas nacionais. No quesito pedagógico, a autonomia é considerada parcial. As principais dificuldades estão na concreticidade dos ordenamentos legais, tanto pelo próprio sistema, quanto por parte dos atores envolvidos no processo gestor, na compreensão do seu importante papel e do próprio pertencimento à escola. Observa-se que, embora haja ordenamentos legais que estipulam a gestão democrática da educação, na prática tais ordenamentos se esvaziam.

Quanto ao município de Vitória, as entrevistas apontam avanços nas legislações que tratam da gestão democrática da educação. Em relação ao processo de gestão, os entrevistados ressaltam falhas em relação à compreensão da comunidade escolar sobre o processo democrático. Como também, das próprias instâncias superiores, que fazem uso da autonomia de maneira conveniente, por vezes eximindo-se de suas responsabilidades. A autonomia pedagógica é favorecida. Entretanto, a Proposta Pedagógica da escola não é priorizada pela Secretaria de Educação. Em contrapartida, há movimentos que afirmam a gestão democrática escolar, como Conselho de Escola participativo e atuante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das investigações realizadas, constata-se que a autonomia como mecanismo para efetivação da gestão democrática tem avançado nos amparos legais, em consonância com as legislações nacionais. Contudo, observa-se que as três dimensões dessa autonomia não avançam na mesma proporção. Em um município as fragilidades maiores estão na autonomia administrativa e pedagógica, enquanto no outro, há vulnerabilidade na autonomia financeira e administrativa. Nesse sentido, compreende-se que a autonomia da escola pública por meio da gestão democrática é possível, sendo fundamental que haja um fortalecimento democrático em ambos os municípios, tanto nas práticas cotidianas, quanto nas relações com outras instâncias.

REFERÊNCIAS

- ABU-DUHO, Ibtisam. **Uma gestão mais autônoma das escolas**. Brasília: UNESCO/IIEP, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- SERRA (Município). **Lei nº 4.432 de 04 de novembro de 2015**. Aprova o plano municipal de educação da serra - PMES e dá outras providências. Serra, 2015.
- TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947. p.89-104.
- VITÓRIA (Município). **Lei nº 8.829 de 25 de junho de 2015**. Aprova o plano Municipal de Educação de Vitória - PME.V. Vitória, 2015.

- VI -

**OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: UMA
ABORDAGEM GRAMISCIANA.****Larissa Vasconcelos Longo**

Larissalongo79@gmail.com

Universidade Estadual de Santa Cruz

Emilia Peixoto Vieira

emilcarl@hotmail.com

Universidade Estadual de Santa Cruz

A pesquisa apresentada está concluída, resultado da dissertação de mestrado defendida em 2015. Partimos do pressuposto de que é nas lutas, nos conflitos, que as mudanças ocorrem na sociedade, pois é através das estratégias/reivindicações que a classe trabalhadora consegue transformar sua história e, portanto, sua realidade. Por isso, me propus analisar em que medida a atuação do Conselho Municipal de Educação se constitui como um espaço de manifestação e/ou organização de diferentes aparelhos de hegemonia e de grupos sociais envolvidos com as questões educacionais do (no) município.

Buscando embasamento teórico na Sociologia, nos encontros de orientação e no grupo de estudos¹, fui percebendo as interlocuções do objeto de Estudo (os Conselhos de Educação) com uma das categorias elaboradas por Gramsci: *Estado Ampliado*. Essa categoria ajuda a explicar o lugar que os Conselhos ocupam na estrutura organizacional e de gestão da educação do Estado, independente da esfera administrativa a que se insere.

Com a Constituição Federal de 1988, no capítulo que concerne à educação, estabelece-se a autonomia da criação dos Sistemas Municipais de Ensino, possibilitando a criação de órgãos colegiados para a sua fiscalização. Estabelecido o princípio da gestão democrática e de participação na CF/1988, e, posteriormente, na LDB nº 9.394/1996, tornou-se necessária a criação de mecanismos que assegurassem a participação ativa e representativa nos órgãos públicos da área educacional.

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa CNPq Políticas Públicas e Gestão Educacional, coordenado pela orientadora/ Professora Dra. Emilia Peixoto Vieira.

Desse modo, reorganizou-se a estrutura do ensino no Brasil, e, com a nova LDB, institucionalizaram-se os Conselhos de Educação em âmbito nacional, estadual e municipal, para auxiliar, em cada esfera, a condução, a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais. O Conselho Municipal de Educação, constituído no âmbito dos municípios, com função normativa, deliberativa, tem como prioridade buscar promover a articulação entre Estado e Sociedade (CURY, 2001, p. 53).

Assim, entendemos os Conselhos de Educação “como um mecanismo de hegemonia”, que se traduzem na composição *do Estado Ampliado*, no qual a sociedade política e a sociedade civil, juntas e inseparáveis, permeiam essa esfera estatal para difundir ideologias (SEMERARO, 1999, p. 70-75).

Significa que na perspectiva de Gramsci sobre o Estado Ampliado, a hegemonia ganha importância num contexto em que as classes subalternas começam a se organizar e a assumir, na sociedade civil, posição de forças que, antes, estavam reservadas somente à sociedade política.

Nesse sentido, a sociedade civil tem um delicado papel ao exercer suas funções no espaço dos Conselhos de Educação e ao “lutar contra o novo e conservar o que cambaleia, fortalecendo coercitivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se” (GRAMSCI, 1980, p. 185).

Assim, os Conselhos de Educação, organismos de participação política, instituídos no âmbito da União, estados e municípios começam a ter evidência, em meados da década de 1990, com a redemocratização do Estado brasileiro. A sociedade civil, por meio de sindicatos, associações, ONGs, fortaleceu-se para definir os rumos da educação pública em âmbito nacional e local.

METODOLOGIA/RESULTADOS.

Este estudo perpassou pelo contexto de redemocratização do Estado brasileiro, luta pelo direito à educação e pela qualidade do ensino. A metodologia escolhida pauta-se nos estudos da pesquisa-ação pela sua capacidade de provocar transformações nos espaços/grupos, que se dispõem a interagir, de forma coletiva, pela reflexão/ação.

Partimos do princípio de que os sujeitos são conhecedores da realidade em que estão inseridos e podem contribuir para a reflexão do assunto a ser abordado. Sobre isso Thiollent (1985) contribui, ao mencionar que

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Por ter a pesquisa-ação a capacidade de assumir um caráter coletivo que pode levar a emancipação dos grupos, ela foi utilizada para analisar a ação do Conselho Municipal de Educação. Essa metodologia escolhida se organiza dentro da possibilidade de coleta de dados, mas, ao mesmo tempo, de investigação-ação. Metodologicamente a pesquisa aqui apresentada está pautada na dialética, presente em toda obra de Gramsci. Por essa razão, compreendemos o CME como um espaço de pluralidade coletiva e de diferentes representações e composições de grupos hegemônicos. Esses podem vir a se tornar um grupo de “intelectuais orgânicos” envolvidos de “autoconsciência crítica” (GRAMSCI, 2000) e podem promover a transformação nos espaços que atuam, contribuindo para assegurar a qualidade da educação.

A pesquisa realizada junto ao Conselho Municipal de Educação evidenciou os conflitos políticos instaurados entre Secretaria de Educação e Conselho de Educação. Apreendemos também que os embates estão ligados à dependência financeira do órgão à Secretaria de Educação. Os resultados indicam também a divisão, dentro do próprio espaço do Conselho, entre os conselheiros que conhecem e os que dizem conhecer. Essas questões foram discutidas a partir das categorias de análise de Gramsci *contradição, mediação e hegemonia*.

A abordagem teórico-metodológica gramsciana nos possibilitou a compreensão dos fenômenos sociais, levando em consideração a sua historicidade e o movimento dialético na busca por descortinar os fatos para além do véu que as recobre. O resultado sugere a complexidade/dificuldade do Conselho Municipal de Educação de Aurelino Leal (BA) em materializar suas ações, quer seja pelos conflitos políticos ideológicos das relações entre grupos ali representados, quer seja pela limitação na atuação, dado o desconhecimento da representatividade e do lugar político-ideológico que o Conselho Municipal de Educação ocupa no município.

REFERÊNCIAS.

AURELINO LEAL. Câmara de Vereadores. **Lei 398, de 20 de novembro de 1997**. Cria o Conselho Municipal de Educação e dá Outras Providencias.

_____. Câmara de Vereadores. **Lei nº 480, de 29 de outubro de 2008**. Dispõe sobre alteração da Lei 398/97 que cria o Conselho Municipal de Educação e dá Outras Providencias.

_____. Câmara de Vereadores. **DECRETO nº 91, de 26 de novembro de 2008**. Aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Livro de Atas**, 1993-2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo; Editora Peres, 1992.

_____. **Lei nº 4.024/1961 20 dezembro 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em 17 de março de 2015.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 25 de fevereiro de 2014.

CURY, C.R.J. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (org.) *Gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 3. Ed. São Paulo: Cortez

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v.35, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v.1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**. v.3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere**. v.5. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

THIOLLENT, Miguel J.M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5ª ed. São Paulo: Polis, 1985, 270p.

- VII -**POLÍTICA DE CICLO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS****Leandro Gileno M. Nascimento**Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
leogmnascimento@gmail.com**Anita dos R. de Almeida**Universidade Federal da Bahia (UFBA)
anitareisalmeida@gmail.com**Luzinete B. Lyrio**Universidade Salvador (UNIFACS)
luzinetelyrio@gmail.com**Nadja Maria A. de Jesus**Universidade Federal da Bahia (UFBA)
nadjamado1@gmail.com**INTRODUÇÃO**

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, a qual assegura no artigo 23 que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados e ciclos, muitos municípios brasileiros implantaram o Ciclo Inicial de Alfabetização, com duração de três anos, bem como o Ciclo Complementar de Alfabetização, com a duração de dois anos com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes.

A proposta do ciclo de aprendizagem visa possibilitar aos estudantes, que em geral têm pouco acesso à língua escrita e a leitura, a chance de um percurso educativo contínuo e uma aprendizagem significativa, desde que tenham um acompanhamento efetivo do processo de ensino e aprendizagem por parte dos professores e coordenadores pedagógicos.

Compreendemos o ciclo como uma política que exige investimento na formação dos docentes, a adequação dos processos metodológicos, pedagogia diferenciada, avaliação

formativa, (re)organização do percurso e do currículo. Conforme assevera Mainardes (2007), o sistema de ciclos defende como princípios a continuidade dos alunos no processo de aprendizagem permanente, a diminuição da seletividade e exclusão, a democratização da escola e do acesso ao conhecimento.

Dessa forma, o objetivo desta investigação é compreender como os coordenadores pedagógicos percebem a implementação da política de ciclo no contexto escolar. De acordo com Novaes e Carneiro (2012, p.100), “a percepção se constitui o processo pelo qual o sujeito é capaz de interpretar e dar sentido ao mundo”. A relevância de lançar um olhar sobre esse conceito neste trabalho é justificada ante a necessidade de explorar o papel da coordenação pedagógica na implementação da política de ciclo.

Como a percepção tem relação direta com contexto, experiência e visão de mundo, o estudo destas impressões e inflexões foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos das escolas municipais do ensino fundamental de um município da Região Metropolitana de Salvador- Bahia.

A presente pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa. No que tange, ao tratamento dos dados, buscamos sustentação na análise de conteúdo.

PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE A POLÍTICA DE CICLO

A organização curricular em ciclos se fundamenta numa concepção de educação inclusiva, que respeita as fases biológicas e os estágios de desenvolvimento da criança, constituindo-se, portanto, numa tarefa complexa que exige estudos para a definição de processos didáticos e pedagógicos adequados à natureza de tal proposta. Nesse sentido, o coordenador pedagógico é extremamente importante, por ser esse o profissional que pode atuar como articulador do ciclo, constituindo grupos de estudo, consolidando processos de mudança e projetos inovadores, estimulando propostas de formação continuada que envolvam os responsáveis pela proposta do ciclo na escola.

O coletivo da escola é uma instância interativa, reflexiva, formadora do professor e sua dinâmica depende, também, da articulação da coordenação pedagógica. Na visão de Garrido (2000), o coordenador pedagógico se constitui, no espaço escolar, como o profissional responsável pela formação continuada dos professores. Neste sentido, faz-se necessária, conforme Placco, Almeida, Souza (2017), a implantação de políticas públicas relativas a uma formação específica para o coordenador, no qual, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor,

sejam discutidas e contempladas as especificidades das políticas educacionais que coordena no âmbito escolar, especificamente o ciclo de aprendizagem, política a qual lançamos nosso olhar.

Desse modo, ao buscarmos compreender como os coordenadores pedagógicos percebem a implementação da política de ciclo na escola, observamos que as percepções sobre o ciclo de aprendizagem divergiram, conforme mostram as falas que seguem:

O ciclo de aprendizagem na rede foi implantado há muito tempo, porém ainda nos dias atuais, percebe-se uma seriação muito presente dentro do ciclo, pois tem aprendizagens definidas para cada ano de escolarização (C1).

Continuamos a desenvolver uma prática de organização em ano/ série e dizemos estar organizados por ciclos (C2).

Penso que a política de ciclo apesar de ter mais de trinta anos de implantação ainda traz no seu bojo um caráter de seriação (C3).

O ciclo é de suma importância e estamos vendo resultado na nossa escola. Eles têm um período maior para alfabetização. No 1º ciclo são três anos para esse momento de alfabetização (C4).

Entendo que a organização do sistema por ciclos contribui efetivamente para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar. Inclui, abraça e diminui a reprovação de nossos estudantes (C5).

Percebemos que os impasses no desenvolvimento do ciclo de aprendizagem, em sua maioria, estão relacionados a uma concepção de ensino e avaliação cristalizada em uma única perspectiva educacional. Por isso, fica complicado (C6).

Analisando a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre a política de ciclo é possível perceber a partir das falas de C1, C2, C3 e C6 os problemas enfrentados por esses profissionais. Apesar da política ter sido implementada há vários anos, continua se trabalhando com a forma seriada. O ciclo no contexto destas coordenadoras entrevistadas não se constitui como uma oportunidade para repensar o papel da escola e construir um modelo de escolarização mais adequado às reais necessidades dos educandos das escolas públicas. Já C4 e C5 visualizam efeitos positivos na implantação do ciclo em suas escolas.

Entende-se que cada profissional entrevistado fala de um lugar, as interpretações são diversas, uma vez que cada um possuem memórias, trajetórias, histórias, objetivos diferenciados, assim como trazem uma bagagem acumulada nos diferentes meios pelos quais

passaram. Nesse sentido, importa considerar também a realidade singular de cada escola com sua história, cultura e identidade própria e o contexto sócio histórico, ideológico no qual foi implantada a política.

CONCLUSÃO

No que se refere ao ciclo de aprendizagem, o estudo revela que há um distanciamento entre o que o sistema de ciclo propõe e o que as unidades escolares conseguem operacionalizar. Percebemos no contexto da prática, dentre outros entraves, permanência da seriação, a ausência de acompanhamento pedagógico às salas de aula, metodologias tradicionais de ensino, ausência de formação continuada para os professores, assim como desconhecimento acerca dos saberes relacionados ao sistema ciclo.

Desta forma, com base nas falas das entrevistadas, compreendemos que se implementou a política de ciclo, mas não se preocupou em investir na formação dos professores para que os ajudassem a adquirir saberes relacionados ao ciclo e melhorar suas práticas pedagógicas. Tampouco investiu-se na formação do coordenador pedagógico, já que este é o profissional responsável pela formação continuada dos professores. Ademais, o coordenador é um dos responsáveis pela gestão das políticas educacionais na escola e, portanto, necessita conhecer as políticas e diretrizes educacionais, como condição importante para promover a melhoria dos indicadores educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Documento disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 10 de janeiro de 2019.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de Formação Continuada para o Professor - Coordenador**. IN: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4 ed. Loyola. São Paulo. 2000.

MAINARDES. Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo. Cortez. 2007.

NOVAES, Ivan Luiz; CARNEIRO, Breno Pádua Brandão. **Enlaces entre subjetividade, percepção e produção se sentido na gestão escolar**. Revista da FAEDEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.21, n. 38, p.95-104, jul/dez.2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O Coordenador Pedagógico(Cp) e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições.** In: Estudos e Pesquisas Educacionais-Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>> Acesso em: 01 ago.2017.

- VIII -**DIREITO À EDUCAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
- A RELATIVIZAÇÃO DO DIREITO PRESCRITA PELA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA****Leticia Paloma de Freitas Pereira Silva**

Faculdade de Educação – USP

E-mail: leticia.paloma.silva@usp.br

Fábio Junio da Silva Santos

Faculdade de Educação – USP

E-mail: fabiojunio@usp.br

Consoante às iniciativas de reconhecimento do direito à educação às pessoas com deficiência, sobretudo após as discussões e ações de matriz “da perspectiva inclusiva”, gestadas no último quartel do século XX e início do século XXI no Brasil, debruçamo-nos em uma pesquisa e estudo acerca do que vem se apresentando como materialização do direito à educação para essas pessoas.

Em um primeiro movimento investigativo, estabeleceu-se como campo de pesquisa as produções acadêmicas constantes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (CAPES). Na expectativa de se analisar as representações e sentidos atribuídos ao direito à educação no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência, selecionaram-se trabalhos que em seus resumos e palavras-chave constasse os descritores “escolarização”, “direito à educação” e “pessoas com deficiência”.

No bojo das pesquisas encontradas, 12, observou-se como resultado do levantamento que a garantia da escolarização dessas pessoas vem sendo deslocada, enquanto expressão, do campo do direito à educação ao da educação inclusiva. Assim, tem-se como consequência a imprecisão entre esses conceitos e sua utilização sinonímica.

Tal constatação levou a um segundo movimento, o de focalizar os trabalhos acadêmicos que apresentassem a relação entre os descritores “escolarização” e “educação inclusiva”, na tentativa de obter informações mais precisas a fim de vislumbrar se o termo “educação inclusiva” ocupava, ou não, lugar de discussão como sinônimo do direito à educação. Com a aplicação dos dois descritores citados, foram encontradas 209 referências,

que, após análise, resumiram-se a 156, excluídas aquelas que não faziam menção às pessoas com deficiência na educação básica. Excluíram-se, também, dados referentes a outros países, ou que se referiam a “necessidades educacionais especiais” sem relação direta com as deficiências.

A representação desse deslocamento aparece em trabalhos concernentes à “inclusão escolar”. Nota-se, na concepção dos escritos, que a expressão “educação inclusiva” recebe uma abordagem generalista, que se enquadra em diferentes âmbitos do direito à educação relacionados às pessoas com deficiência, sendo compreendida enquanto garantia legal do direito ao acesso e permanência e do sucesso no processo de escolarização na classe comum da escola regular.

Como exemplo disso, em trabalhos que abordavam políticas educacionais, havia a indicação de que deveria ser garantida a “inclusão” da criança com deficiência em escola regular, respeitando suas especificidades. Indicava-se, contudo, que tal “direito” à inclusão nem sempre era efetivado.

Outrossim, observou-se que as pesquisas indicavam que a “educação inclusiva” estava inserida no contexto de discussões referentes à “integração” de pessoas com deficiência “enquanto cidadãos”, no que diz respeito à sua “participação e contribuição social”. No âmbito de estudos relacionados às representações sociais de estudantes com deficiência, o conceito de educação inclusiva também se sobrepôs nas discussões acerca da escolarização dessas pessoas na medida em que a “inclusão” indicava a possibilidade de sua presença nos cotidianos escolares. Por fim, “educação inclusiva” foi também compreendida, nos estudos observados, como “frequência regular nas aulas” e “garantia de acesso ao currículo”.

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação (CURY, 2008). A educação inclusiva, dessa forma, deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente (CARVALHO, 2005). O trajeto percorrido, que indica o deslocamento da escolarização de pessoas com deficiência do campo do direito à educação ao campo da educação inclusiva, fragiliza o debate acerca do direito. Há que se entender que o direito à educação, como regra ampla que atende a uma coletividade, estrutura tanto a ação das pessoas para reclamar esse direito, quanto fixa, como norma pública, a educação como conquista de Estado, ou seja, como ação pública de formação das pessoas que deve ser legitimada independentemente de perspectivas e atores sociais que objetivem privatizar esse sentido.

A educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, sendo o direito à educação um princípio indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais. A luta por uma educação democrática gestada a partir da igualdade de oportunidades e condições de acesso e permanência na escola deve ter por norte a concepção de que a educação inclusiva é especificação do direito (CURY, 2002). Dessa forma, atribuir integralmente a educação inclusiva como depositária fiel do direito à educação torna-se um problema controverso ao alijar os sujeitos do exercício pleno desse direito, travestido de uma presunção de legalidade.

A perspectiva “inclusiva” deve ser problematizada quanto ao que potencialmente representa para o direito à educação: fragilização que busca sintetizar em sua esfera de compreensão toda a ação destinada às pessoas com deficiência, sejam elas pedagógicas, curriculares, políticas e toda sorte de atitudes que deslocam o sentido público do direito para a instância individual.

Esse deslocamento de sentido é muitas vezes expresso por lugares comuns institucionalizados mediante a adjetivação de “inclusivo” para toda e qualquer ação cujos referente sejam as pessoas com deficiência. Esse lastro semântico atinge desde “currículos inclusivos”, “práticas inclusivas”, “professor inclusivo” e demais termos que artificialmente constroem outro status à revelia das ações já existentes.

Assim, entendemos que a perspectiva inclusiva se realiza na enunciação entendida como atividade social e interacional construída pelos interlocutores (FLORES, 2009) cujo produto, “educação inclusiva”, acaba por ser interpretado de acordo com condições como as dos sujeitos que a proferem, a quem é dirigida essa expressão, onde ocorre (seja lugar determinado ou mesmo idealizado), quando e por que ocorre são algumas das vinculações nas quais essa expressão ganha corporeidade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, n. 26, p.1-7, 2005.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

_____. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

FLORES, V. N. et al. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

- IX -

**GÊNERO NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
EM MUNICÍPIOS CATARINENSES****Liane Vizzotto**Instituto Federal Catarinense (IFC)
liane.vizzotto@ifc.edu.br**Sandra Simone Höpner Pierozan**Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
sandra.pierozan@uffs.edu.br**INTRODUÇÃO**

O presente artigo² analisa como é tratado o tema gênero nos Planos Municipais de Educação (PME) em municípios que possuem parcerias público-privadas, na região oeste de Santa Catarina (SC), especificamente na Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC).

Considerando os limites à educação pública sob a lógica das parcerias evidenciado na mercantilização e secundarização da prática docente, questionamos como o tema gênero é concebido e contemplado nos PME.

A propagação de entendimentos que distorcem o sentido educacional do tema gênero, obstaculariza que ele seja tratado como conhecimento escolar. Ao contrário do debate míope, antecipamos que defendemos uma educação baseada na perspectiva da práxis, visto que o conhecimento mais desenvolvido “é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana” (DUARTE et al., 2012, p. 3957).

Por mais que os temas *parcerias público-privadas*, e *gênero* possam individualmente suscitar análises, optamos por apresentar como o gênero é tratado nos PME de municípios que associaram-se a empresas privadas para a atividade educacional. O foco é sete, dos 14

² O artigo deriva de pesquisa em andamento “A relação público-privada e as políticas de inclusão e diversidade na educação básica: um estudo em municípios catarinenses”. (Edital 19/2018/IFC).

municípios que compõem a AMAUC. Tanto os limites que as parcerias apresentam, como o modo que gênero é tomado equivocadamente, ou ainda, negligenciado podem impactar uma rede de ensino que se proponha emancipatória. A inter-relação destes temas poderá criar limites ainda maiores à uma concepção educativa mais humana, na perspectiva da práxis.

Nessa reflexão, ainda que não consigamos analisar de forma ampla, correspondência destes temas é importante entendermos, inicialmente, como os PMEs propõem suas diretrizes sobre gênero. Neste trabalho, não adentraremos em debates conceituais, visto o objetivo se limitar a termos diagnósticos.

A opção pelos Planos, como fonte de pesquisa, representa a compreensão de que ele expressa uma das principais formas de planejamento educacional em âmbito municipal.

Nas seções seguintes apresentamos breves reflexões sobre os temas e os resultados da pesquisa. Assim demonstramos o panorama das parcerias em SC e na AMAUC. Quanto ao gênero, o conteúdo aborda brevemente sua trajetória no Brasil e, sobre os Planos, evidencia-se a compreensão de que eles representam uma forma de planejamento da educação.

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA, AS PARCERIAS EM SC E NA REGIÃO DA AMAUC

Sobre a relação público-privada, para esta reflexão, utilizamos a associação dos termos em razão da sua natureza jurídico-administrativa. As políticas educacionais públicas, quando articuladas com o setor privado, são desenvolvidas por agentes externos à administração, podendo ser exercidas por pessoas jurídicas de direito privado com ou sem fins lucrativos.

Tomando a correlação dos termos e o respaldo legal que fortalece as parcerias, observa-se crescimento dessa atividade em Santa Catarina. Em pesquisa anterior apontamos que 71 municípios possuem parcerias, sendo que 42 somente na região oeste (VIZZOTTO, 2018).

Na AMAUC, os parceiros dos municípios são empresas privadas lucrativas. Essa constatação foi possível por meio de consulta aos Portais da Transparência das 14 prefeituras pertencentes a essa Associação, até dezembro de 2018. Destas, sete mantêm parcerias com empresas como a Positivo e Expoente, logo com o setor privado lucrativo.

GÊNERO

O termo foi apresentado oficialmente e inserido no currículo escolar nacional pela primeira vez nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, por meio do tema transversal Orientação Sexual, sob o enfoque das relações de gênero.

O documento “Programa de Formação de Professores: gênero e diversidade na escola, orientação sexual e relações étnico-raciais (2009)” trouxe oficialmente os estudos de gênero no contexto educacional, o qual buscou analisar os processos discriminatórios à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação fosse tolerada, na escola ou fora dela. O conceito de gênero foi formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (BRASIL, 2009).

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Em Santa Catarina, segundo dados do SIMEC/MEC³, 100% dos municípios têm Planos aprovados.

Desde os anos de 1930, a concepção de Plano de Educação perpassou por influências liberais, de planejamento educacional integrado no planejamento econômico, e visto como simples elaboração de normas para distribuição dos recursos públicos destinados à educação. (HORTA, 1982). Para o autor questões como “quem planeja” e “para que se planeja” a educação, se mantiveram na penumbra desde os primeiros debates.

Os Planos representam modos de organizar o processo de tomada de decisões sobre o futuro educacional, a partir do momento histórico real e concreto, em tese, perpassando governos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos a indicação de metas e/ou estratégias que contemplam gênero em quatro dos sete municípios estudados. Dessa forma, três sequer mencionam essa questão.

Sobre o conteúdo encontrado, as estratégias dizem respeito à necessidade de formação de professores sobre gênero e diversidade; construção de espaços lúdicos

³ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SC&tipoinfo=1>. Acesso em: 6 set. 2018.

considerando a diversidade étnica e de gênero; implementação de políticas de prevenção à evasão motivadas por preconceitos, que dentre outros fatores encontram-se a identidade de gênero e, por fim, o estímulo a estudos e pesquisas de temas sobre gênero e identidade de gênero.

Considerando o impacto do planejamento das demais esferas, encontramos no Plano Estadual de Educação/SC (PEE), o conteúdo sobre gênero com a mesma redação do contido nos Planos Municipais. O que diferencia o PEE dos PME, é que no primeiro há uma estratégia não observada nos municípios, a saber, adoção de políticas para reduzir as desigualdades étnico-raciais e de gênero [...]. Contudo, se tomarmos o Plano Nacional de Educação (PNE), observa-se a ausência de metas e estratégias sobre o tema.

Vemos, portanto, que nos PME analisados, há maior preocupação com a identidade de gênero, ou simplesmente, com o tema gênero em poucas estratégias. O que nos instiga a querer entender se o quadro constatado se refere apenas ao desnecessário planejamento ocasionado pela supremacia dos sistemas privados que assessoram os municípios ou porque o tema é polêmico e isso implicaria posicionamento da rede de ensino.

Do ponto de vista histórico, o PNE foi aprovado em 2014, sofrendo influência de diversas emendas e sugestões, culminando na eliminação de termos relacionados à gênero. Porém, os PME foram aprovados em 2015, no mesmo período do PEE e mantiveram a temática inserida nos textos. A razão de semelhança entre os PME, pode ser explicada por terem sido construídos à luz do estadual, conforme orientação da UNDIME, que coordenou a construção dos PME em SC.

Por fim, os PME transparecem visão limitada sobre gênero, a qual inibe que o conhecimento seja tratado como saber universal e concebido na sua totalidade. Dão mostras de que não foram amplamente discutidos, considerando sua semelhança com o PEE. Logo, o conteúdo sobre gênero (ou sua ausência), expresso em alguns PME, podem não ser conhecido pelos profissionais da rede.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 8 fev. 2019.

BRASIL, **Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**, 2009 (versão impressa).

HORTA, J. S. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

DUARTE, N. et al. **O Marxismo e a questão dos conteúdos escolares**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.17.pdf> Acesso em: 10 nov. 2018.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação**, 2015 (versão Impressa).

VIZZOTTO, L. **A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses**. 347 f., 2018. Tese (Doutorado), UNISINOS. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7016/Liane%20Vizzotto_.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 10 jul. 2018

- X -

POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE: FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO

Liduína Maria Gomes, UECE
liduina.gomes@gmail.com

Anderson Gonçalves Costa, UECE
andersongoncalvescosta0@gmail.com

Cláudia Maria Sales Mendes, UMinho – PT
claudiagararu@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho buscou apreender as percepções de gestores municipais de Sobral- CE acerca da avaliação de desempenho e da formação de professores, aqui percebidas em suas dimensões e interconexões.

Realizou-se, entrevistas semiestruturadas junto a observação de campo. Os instrumentos de coleta de dados foram 3 (três): o questionário semiestruturado aplicado ao secretário de educação; o questionário semiestruturado aplicado aos diretores; e o roteiro de observação nas escolas. A pesquisa foi realizada em 2 (duas) escolas e na Secretaria de Educação.

A escolha das escolas pesquisadas justificou-se pela apresentação do maior (9.3) e menor IDEB (7.4) da rede escolar. Ambas são escolas de Ensino Fundamental I e localizam-se, geograficamente, em comunidades distantes uma da outra, centro e periferia. A Escola de Alto IDEB é situada na região central do município com matrícula de 787 alunos. A Escola de Baixo IDEB atende a comunidade periférica, apresentando matrícula de 631 alunos.

CONSTRUÇÕES E INCORPORAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE SOBRAL

O Estado brasileiro é marcado pelas desigualdades e descompassos do federalismo que condicionam projetos políticos-pedagógicos autônomos que reflitam as realidades locais das redes de ensino (DUARTE, 2002), isso porque a autonomia das unidades subnacionais (cf.

art. 18, CF/88) conjuga-se frente aos imperativos da própria hierarquia federal – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – e das “relações e restrições com os níveis superiores de governo” (DUARTE, 2002, p. 304).

A realidade institucional do município de Sobral é favorecida pela condução de uma política que vem sendo desenvolvida por um mesmo grupo político desde início do século XXI. Diferente, de pensar, sob a ótica de outros municípios cearenses, a construção e condução de políticas que não aquelas pertencentes à cesta de serviços do governo federal e estadual, muitas vezes aderidas sob condições precárias das redes de ensino.

A avaliação educacional tem-se mostrado um terreno de debates que envolve discussões acaloradas quanto aos interesses e fins ligados a ela, por isso, acaba sendo uma “categoria pedagógica polêmica” (FREITAS et al, 2011, p. 7) permeada por contradições. Por assim ser, tratar da avaliação de desempenho dos sistemas educacionais envolve pressupostos que vão desde os objetivos estabelecidos com a adoção de um sistema de avaliação – qual o nível da sistematização? Tem se mostrado uma política duradoura? – até o entendimento do grau de complexidade desses mesmos sistemas – como são utilizados os indicadores? Qual a inflexão desses sistemas no cotidiano escolar?

O contato direto com a secretaria de educação e os diretores escolares confirmaram a função já anunciada por muitos dos sistemas de avaliação: permitir o monitoramento da qualidade da educação e o acompanhamento mais direto do cumprimento de metas estabelecidas. Sobral, a nosso entender, demonstra uma especificidade na condução de seu sistema municipal de avaliação, o de tomá-lo enquanto orientação para as metas estabelecidas nesse município e para o projeto educacional que tem sido construído.

A Avaliação Externa do município de Sobral ocorre semestralmente, nos meses de julho e novembro, envolvendo os alunos desde o Infantil V até o 9º ano. A aplicação e divulgação dos resultados é feita pela Casa da Avaliação, gerência da secretaria municipal de educação. A escola também prepara sua avaliação mensal com base nos descritores da avaliação municipal. Quando remetidos à avaliação educacional os gestores focalizam o sistema de avaliação do município, priorizando-o enquanto sinal da qualidade da educação que é, depois, verificada nas avaliações de desempenho do governo estadual e federal.

Difere, portanto, de outras redes municipais discutidas pela literatura (FREITAS; OVANDO, 2015), por apresentar continuidade e consistência em seu sistema de avaliação, seja pela avaliação no cotidiano da escola – essas elaboradas/aplicadas pelos coordenadores, sem a intervenção dos docentes – seja pela avaliação externa, ocorrida semestralmente,

elaborada pela Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão – ESFAPEGE⁴ ou por consultorias.

A proposta de formação continuada do município de Sobral/Ceará, guarda peculiaridades, no que concerne ao processo de autonomia pedagógica e descentralização, tendo como marco a criação da ESFAPEGE, através de uma Organização Social, criada em 20 de julho de 2006.

Quanto aos conteúdos abordados na formação, os entrevistados divergem: enquanto a diretora da escola de alto IDEB fala nos conteúdos de Português e Matemática, a de baixo IDEB fala de conteúdo interdisciplinares, e o secretário de conteúdos da matriz curricular. Inferimos que de fato são conteúdos referentes a matriz curricular nas áreas de português e matemática.

Na fala dos sujeitos, a formação de professores do município de Sobral, é realizada a partir de dois eixos distintos. A *estruturação* trata “sobre a rotina de sala de aula [...] montando uma estrutura, um eixo, para que eles não fiquem eventualmente perdidos ou sem algum norte” (Entrevista com o secretário municipal da educação de Sobral). É importante ressaltar que se trata da construção de uma rotina através do planejamento das ações pedagógicas. O outro eixo seria o da *instrumentalização*: “como o professor pode utilizar os recursos complementares em sala de aula” (Entrevista com o secretário municipal da educação de Sobral). Isto é, compete também a ESFAPEGE, produzir materiais complementares de apoio pedagógico, bem como implementar o uso destes na sala de aula pelos professores.

Portanto, são funções da ESFAPEGE: a formação dos professores e a estruturação e instrumentalização da ação docente junto à produção de material didático complementar e atualmente, a gestão do Programa Sobral no Enem, a elaboração de materiais das avaliações externas do município.

Para além da formação da ESFAPEGE, o município conta ainda com um suporte de assessoria na formação dos professores, com o Instituto Natura, LYCEUM Assessoria, Instituto Aírton Sena, entre outros, revelando a participação do setor privado na gestão educacional.

⁴ A ESFAPEGE é uma organização social, sem fins lucrativos, que tem por objetivo desenvolver processos educacionais no campo do ensino e da pesquisa que promovam a formação e qualificação, de professores e servidores do magistério e áreas afins, bem como prestar consultoria e assessoria à gestão educacional, que presta serviço a Prefeitura de Sobral, através de contrato de gestão entre a – ESFAPEGE (Organização Social) e o Poder Público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada na rede de ensino de Sobral evidenciou como o município incorpora ao seu projeto as políticas nacionais e estaduais que se coadunam com sua realidade. São traduções e hibridações das políticas que atestam os vários níveis de produção da regulação tanto no “alto” como no “baixo” do sistema (MAROY, 2011, p. 20), quando se criam mecanismos diversos de avaliação e acompanhamento da gestão escolar e da ação docente.

As normas legais e administrativas reforçam a dimensão normativa, sistemática e duradoura do sistema municipal de avaliação. Pudemos perceber que os gestores priorizam seu próprio sistema de avaliação, num movimento de incorporação das matrizes curriculares estaduais e nacionais, e construção, a partir da experiência de um currículo municipal.

Vislumbramos as dimensões da avaliação e da formação sob a ótica da mudança da prática pedagógica e do monitoramento com base em indicadores. Esses dois eixos encontram-se presentes no projeto educacional de Sobral e no Projeto Político Pedagógico das escolas. A ESFAPEGE é a responsável pela mudança na prática pedagógica dos professores, instrumentalizando e estruturando suas práticas em sala de aula. O monitoramento com base em indicadores é possibilitado pelo sistema de avaliação municipal, eixo central da política.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, M. R. T. Sistemas públicos de educação básica e relações intergovernamentais: a ação da União e a autonomia dos sistemas locais de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 303-329, jul. 2002.
- FREITAS, D. T. F.; OVANDO, N. G. A avaliação educacional em contextos municipais, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n°. 133, p. 963-984, out.-dez., 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes, 2011.
- MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In. OLIVEIRA, D. A. & DUARTE, A. (orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 19-46.

- XI -

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL

Luciene Maria da Silva

Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Pará. Brasil.
lulucyenesilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Integral de tempo integral constatada, nas diversas experiências levadas a efeito no Brasil, como a Escola classe/escola parque, concebida por Anísio Teixeira e inaugurada na década de 1950, em Salvador, Bahia, dos CIEPs, instituídos no do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola (1983/1986 e 1991/1994), apontam, dentre vários aspectos, a necessidade de: ampliação do tempo, dos espaços, ampliação de atividades, articulação com outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências.

Na contemporaneidade, o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010), foi a mais recente experiência, promovida pelo governo federal de indução à Educação Integral de tempo integral no Brasil, que se estabeleceu como uma política educacional de caráter intersetorial, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas.

A pesquisa objetivou refletir acerca da concepção de Educação Integral presente na Portaria nº 07/2017, que instituiu o referido programa tomando como referência contribuições teóricas de autores que se debruçam ao estudo da educação integral.

Sua realização justificou-se pela necessidade de compreensão da concepção de Educação Integral de tempo integral presente no PME, visto que uma concepção de educação, na perspectiva da educação integral, no cenário da política educacional brasileira, ainda se encontra, em processo de construção, podendo apresentar concepções distintas, o que implica que os agentes responsáveis pelo processo educativo, se fundamentem numa

concepção de educação que privilegie todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano.

METODOLOGIA

Realizou-se investigação sobre o tema da política pública de Educação Integral por meio da imersão no objeto de estudo: o PME, estabelecendo como problema: qual a concepção de Educação Integral de tempo integral presente na Portaria nº 07/2017. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, a qual se pautou no ordenamento jurídico que institui o Programa Mais Educação, especificamente a portaria nº 07/2007 e contribuições teóricas de autores que se debruçam ao estudo da educação integral.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste estudo delinea-se a compreensão de que a concepção de Educação presente na Portaria nº 17 (BRASIL, 2007), pressupõe uma educação conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens que se dá pela associação do processo de escolarização a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional.

A esse respeito, Moll (2012) e Coelho (2002, p.143) afirmam que a Educação Integral em tempo integral deve se estabelecer de modo a possibilitar a utilização do tempo de forma qualitativamente significativa, objetivando a formação completa do aluno.

Quanto às concepções de Educação Integral, em propostas de ampliação do tempo escolar, Coelho (2009) enfatiza que, na atualidade, esta apresenta elementos que são expressos pelas seguintes relações: (1) Educação Integral no sentido de promover proteção integral a crianças e adolescentes; (2) Educação Integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e; (3) Educação Integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Na mesma direção, ao realizar estudos que identificassem interpretações acerca da Educação Integral, Guará, (2009, p. 71) reconheceu, nas diversas experiências analisadas, que esta tem sido definida a partir de vários aspectos e interpretações: (1) a Educação Integral entendida como o aumento do período em que o aluno permanece na escola, ou seja, o tempo integral; (2) a Educação Integral entendida como abordagem do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, enfatizando a integralidade, que pode ser alcançada

mediante, então, o “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes”; (3) a Educação Integral entendida como a integração de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares no currículo escolar; (4) e a última a Educação Integral entendida como o aumento de experiências de aprendizagem e tempo.

Cavaliere (2007, p. 1029) aponta outra compreensão de educação em tempo integral, que surgiu mais recentemente, refere-se a crença de que a educação pode e deve acontecer fora da escola, não sendo necessária a estruturação de uma escola de horário integral. Caracterizada como concepção multissetorial de Educação Integral.

Partindo desses entendimentos, compreendeu-se que a concepção de educação proposta para o PME, presente na portaria nº 07/2017, vem se configurando como uma concepção de Educação Integral em que o tempo ampliado associado à multissetorialidade (a articulação de Políticas sociais e o estabelecimento de parcerias) são condições que possibilitam uma diversidade de atividades socioeducativas e conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano.

CONCLUSÕES

A concepção de Educação Integral proposta pelo PME, na portaria nº 17/2017, aponta para uma perspectiva da Educação Integral com elementos que a caracterizam como: o tempo integral, ações socioeducativas, espaços, intersetorialidade e formação integral.

A portaria nº 17/2017, apresenta o tempo integral como possibilidade de contribuição à formação integral, entendendo o tempo em que a escola tem o aluno sob sua responsabilidade dentro ou fora dela durante todo o período letivo. Assim, o tempo integral é um elemento presente e fundamental à composição da concepção de Educação Integral proposta pelo PME, que pressupõe também a ampliação dos espaços e das oportunidades educativas, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer com vistas à formação integral,

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Brasília, DF, 2007.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009. (Série Mais Educação).

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100, p.1015-1035, out. 2007. Edição especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2015.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da Educação Integral. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. História(s) da Educação Integral. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf>. Acesso em: 04 de ago. 2016.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.65-81, abr. 2009.

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

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

- XII -**O PROCESSO DE REFORMA EDUCACIONAL E SEUS
DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO DA ESCOLA
PÚBLICA NO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÁS**

Luís Gustavo A. da Silva
Universidade Federal de Goiás
luisgustavo.ufg@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende analisar questões referentes aos temas *reforma educacional e gestão escolar*, visando apreender o movimento e as contradições inerentes à implementação, na gestão da escola pública do Sistema Estadual de Educação do Estado de Goiás, de políticas públicas articuladas à um intenso processo de reforma educacional. Para identificar com maior precisão o objeto da pesquisa, a investigação tem como base a análise dos seguintes documentos oficiais: o Programa Pacto pela Educação, o Programa Reconhecer, as diretrizes avaliativas do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e o Currículo-Referência. Esses documentos foram elaborados pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (Seduc) destinados a regulamentar a gestão do sistema, a avaliação e o currículo implementados nas escolas públicas estaduais.

A REFORMA EDUCACIONAL EM GOIÁS: PROGRAMAS E AÇÕES

A reforma educacional iniciou-se no Estado de Goiás, no ano de 2011, no governo de Marconi Perillo (2010-2014) com a divulgação do documento *Pacto pela Educação – Um futuro melhor exige mudanças* e a implementação das ações contidas no documento (GOIAS.SEDUCE, 2011). O *Pacto pela Educação* efetiva-se como política pública ao difundir as diretrizes e ações para a educação, no total são 5 eixos e 25 ações. O primeiro eixo intitula-se *Valorizar e fortalecer o profissional da educação*. O segundo *Adotar práticas de ensino de alto impacto*

no aprendizado. O terceiro Reduzir significativamente a desigualdade educacional. O quarto Estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito. O quinto Realizar reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

O Pacto pela Educação constitui-se como o principal documento relativo ao processo de reforma educacional em Goiás e, a partir dele, foram elaborados um conjunto de programas e iniciativas educacionais fundamentados nos princípios da *responsabilização* e *meritocracia* para o conjunto do sistema. A introdução dessa lógica no sistema estadual de educação de Goiás amadureceu com a implementação do Programa Reconhecer (2011), a consolidação do Saego (2011) e a formulação do Currículo Referência (2013).

O Programa Reconhecer teve por objetivo instituir a política de bônus na estrutura do sistema estadual de ensino. A intenção era estimular o trabalho de regência dos professores e, por esse motivo, o bônus previa o pagamento de recursos adicionais aos professores da educação básica a partir dos critérios de assiduidade e de entrega do plano de aula. O plano deveria ser elaborado a cada 2 semanas de acordo com um modelo padrão e entregue ao coordenador pedagógico. Assim, a aula será somente considerada para o efeito de bonificação se o plano correspondente a ela tivesse sido entregue (GOIAS. SEDUCE, 2013).

No caso do Estado de Goiás foi formulado o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), em 2011, com o objetivo de produzir diagnósticos sobre o nível de proficiência dos alunos matriculados na rede estadual de educação e nas escolas particulares conveniadas com o sistema público. Em geral, o Saego mantém o mesmo desenho de avaliação do SAEB, com a diferença de avaliar anualmente os alunos do 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática. (GOIAS,2016).

Para acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos alunos da Educação Básica foi criada, pela Seduce, a avaliação dirigida amostral (ADA). Essa avaliação com característica diagnóstica nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza tem por objetivo acompanhar o desempenho escolar dos alunos por bimestre. Em Goiás cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (Idego) obtido a partir dos resultados da Prova Goiás (anual) componente do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) com os índices de fluxo escolar das escolas da rede pública estadual.

Nesse contexto, o trabalho docente destina-se à rearticulação dos conteúdos previamente definidos por uma matriz curricular associada às orientações das políticas de avaliação sistêmicas. Para alcançar esse objetivo, a Seduce elaborou o documento Currículo-

Referência com a intenção de definir com maior precisão os conteúdos, o foco e as habilidades que deveriam ser trabalhadas pelos professores nas escolas públicas. O Currículo-Referência foi elaborado a partir de uma lógica bimestral, o que significa que os professores devem se orientar por um procedimento sequencial na abordagem dos conteúdos e alcançar os objetivos avaliativos propostos em um prazo de dois meses (GOIAS, 2012).

Para efetivar na sala de aula as orientações contidas no Currículo Referência foram elaborados os cadernos complementares de atividades. O caderno de aprendizagem *Aprender+* lançado no início de 2017 é direcionado aos alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com o objetivo de direcionar e conduzir o trabalho pedagógico realizado pelo professor em sala de aula.

As pesquisas acadêmicas desenvolvidas por Franco (2016) e Kirsten (2016) tiveram por objetivo analisar as políticas de valorização da carreira docente no Estado de Goiás, em particular, no programa intitulado Pacto pela Educação, bem como compreender como ocorreu o processo de intensificação e precarização do trabalho docente realizado na escola pública de nível médio.

Outros estudos foram realizados sobre a temática. As pesquisas Silva (2014), Moura (2016) e Libâneo (2011) investigaram o processo de implementação do programa Pacto pela Educação, em especial, na dimensão das repercussões relativas as formas de organização, de gestão e do processo de ensino-aprendizagem, bem como as consequências do incentivo meritocrático de bônus/prêmio para a organização da escola.

CONCLUSÃO

Os resultados das pesquisas evidenciaram forte influência de organismos internacionais na condução das políticas educacionais do Estado e significativa presença de organizações não governamentais na implementação de estratégias reformistas. Além disso, o programa de reconhecimento e remuneração por mérito é percebido pelos professores como um mecanismo de controle e punição ao instituir a matriz empresarial como parâmetro para o discurso educacional. Em geral, as ações relativas a reforma educacional promoveram um esvaziamento do protagonismo dos professores e a regulação das decisões pedagógicas na escola, bem como a padronização do processo de ensino-aprendizagem e a subordinação do processo educativo a uma lógica pautada pela memorização de conteúdos, empobrecendo a formação científica e o desenvolvimento cultural dos alunos.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Kaio José Silva Maluf. A valorização profissional docente da educação básica em Goiás (1990-2015). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás-UFG, Jataí, 2016.

GOIÁS. SEDUCE. CAEd. *Revista do Sistema de Avaliação*. SAEGO. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016. Disponível em <http://www.saego.caedufjf.net/> acesso em 08/01/2019.

GOIAS. SEDUCE. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. 2011. Disponível em <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/MicrosoftPowerPoint>. Acesso em 08/01/2019.

GOIAS. SEDUCE. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. 2012. Disponível <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/CurriculoReferencia/CurriculoReferenciadaRedeEstadualdeGoias.pdf>. Acesso em 08/01/2019.

GOIÁS. Lei nº 18.093 de 17 de Julho de 2013. Institui, para o ano de 2013, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências.

KIRSTEN, Milena de Lourdes Gomes. O trabalho do professor e o pacto pela educação: políticas neoliberais no contexto educacional de Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás – Jataí, 2016.

LIBANEO, José Carlos (2011) - Considerações críticas sobre o documento “diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana. Disponível em: <<http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>>. Acesso em 08/01/2019.

MOURA, Priscila de Oliveira. O sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (Seduc/Goiás 2011-2014). Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-UFG, Goiânia, 2016.

SILVA, Simônia Peres da. O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

- XIII -**LIDERANÇA E ATITUDES DOS DIRETORES
ESCOLARES E O USO DOS DADOS DO SIMAVE EM
TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DE MINAS GERAIS**

Luísa Gomes de Almeida Vilardi
PUC-Rio/luisavilardi@gmail.com

Cynthia Paes de Carvalho
PUC-Rio/cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br

O presente trabalho apresenta um estudo exploratório sobre a influência da liderança e das atitudes do diretor para o uso dos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade). Este estudo tem como objetivo compreender em que medida as atitudes de diretores da rede estadual de educação de Minas Gerais frente aos dados relativos à vida escolar dos alunos, tais como as notas, os boletins e os históricos escolares além de informações pedagógicas, como o desempenho dos alunos nas avaliações internas, situação final dos alunos (aprovado, reprovado), bem como o suporte que eles tem para acessar e usá-lo mobilizam/influenciam o uso dos dados na escola e como e quais são os usos realizados pelos diretores. Para tanto, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com três diretores escolares da rede estadual de educação de Minas de três diferentes Superintendências Regionais de Ensino. Para a realização das entrevistas entramos em contato com os sujeitos de pesquisa, inicialmente por e-mail e, mediante o aceite para a realização da entrevista, marcamos um horário e local. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. De posse da transcrição passamos a analisar as falas dos sujeitos tendo em vista o referencial sobre uso de dados adotado por Wayman *et al.* (2012) e a discussão sobre liderança de Jackson e Marriott (2012).

De acordo com Wayman *et al.* (2012) nos últimos 10 anos houve um aumento substancial das pesquisas no campo da educação que buscam compreender como os educadores podem usar os dados educacionais para melhorar suas práticas. Inicialmente, é importante dizer que estamos considerando como “dado” qualquer informação bruta que os

educadores têm acesso sobre os estudantes, ou seja, qualquer coisa que ajude os educadores a saber mais sobre os estudantes (WAYMAN *et al.*, 2012). O levantamento realizado pelos autores aponta como importantes fatores para o uso dos dados: a atitude frente aos dados, a liderança do diretor, o suporte pessoal e o acesso à tecnologia. No presente artigo iremos focar nesses fatores na tentativa de compreender em que medida eles afetam o uso dos dados pelos diretores de três escolas estaduais de Minas Gerais.

No que diz respeito às atitudes frente aos dados, Wayman *et al.* (2012) afirmam que essa postura irá depender do contexto em que os educadores se encontram. Sendo assim, educadores em contextos que motivam o uso dos dados, normalmente tem atitudes positivas, ou seja, fazem uso e promovem uma cultura de uso dos dados. Por outro lado, educadores em contextos onde não há incentivos para o uso dos dados tem atitudes pouco pautadas nessas informações. Todavia, os autores afirmam que, independentemente do contexto, os educadores, em algum momento, se apresentam hesitantes quanto ao uso dos dados por achar que essa prática demanda muito tempo e gera pouco retorno prático.

Para compreender a influência da liderança dos diretores quanto ao uso dos dados iremos utilizar o conceito de liderança de Jackson e Marriott (2012). Para eles a liderança não está atrelada a características pessoais de um determinado sujeito, mas está relacionada às organizações. Partindo do entendimento da escola enquanto organização educativa (LIMA, 2003), podemos afirmar que a liderança está relacionada à escola e aos sujeitos que a compõem, ou seja, consideramos a liderança como uma qualidade organizacional. Nas palavras de Jackson e Marriott (2012, p. 233, tradução da autora)⁵ “[...] liderança como uma qualidade organizacional se situa nas relações sociais entre os atores das organizações”. Nessa perspectiva, os autores apresentam a concepção de *liderança distribuída* como a “[...] capacidade compartilhada entre os atores da organização e observada nas interações e tarefas típicas de quem lidera a escola”⁶ (JACKSON; MARRIOTT, 2012, p. 236). Nesse sentido, a liderança distribuída não recai somente sobre a figura do diretor escolar, mas também sobre os demais atores educacionais e nas relações cotidianas da escola estabelecidas por eles. Todavia, se faz necessário destacar que há distribuições heterogêneas na escola no que diz respeito à liderança, já que, por exemplo, em Minas Gerais os principais responsáveis legais pelas

⁵ [...] leadership as an organizational quality is situated in the social relationships between actors in the organization (JACKSON; MARRIOTT, 2012, p.233).

⁶ Distributed leadership theory conceptualizes leadership as a capacity that is shared by organizational actors and observed in the interactions and tasks typical of leading a school (JACKSON; MARRIOTT, 2012, p. 236).

escolas são os diretores escolares. Ou seja, eles acabam sendo os principais líderes, o que não invalida o fato de haver a necessidade de uma distribuição de lideranças e, conseqüentemente, de tarefas e responsabilidades na escola. No contexto estudado os responsáveis por utilizar o Simade nas escolas de Minas Gerais são os diretores, secretários e ATBs. Contudo, neste estudo exploratório, focamos apenas na figura do diretor escolar por compreender que ele é, normalmente, o sujeito que mobiliza os demais atores escolares e decide as principais ações, além de ser alvo de políticas públicas e de ações de órgãos superiores da SEE/MG no fomento para trabalhar com os dados do Simade na escola, sendo por estas razões também um ator chave no processo de uso dos dados (WAYMAN *et al.*, 2012; WAYMAN; STRINGFIELD, 2006; COPLAND, 2003; DATNOW *et al.*, 2007).

Os três diretores fazem diferentes tipos de uso dos dados do Simade. Todavia, quase todos os tipos de uso descritos têm um forte caráter burocrático, isto é, as decisões tomadas pelos diretores são, na maioria das vezes, de cunho administrativo ou de controle burocrático, seja para verificar se os dados do sistema estão atualizados ou qual o quantitativo da escola para possíveis contratações, seja para identificar os alunos que perderam média, sem esclarecer que implicações isso poderia ensejar para a gestão da escola ou que intervenções junto aos alunos e/ou docentes se planeja fazer a partir dessas informações.

No que diz respeito à liderança do diretor, tal como a concebem Jackson e Marriott (2012), é possível afirmar que somente em uma escola percebe-se a possibilidade de uma liderança distribuída e que valoriza a colaboração e a corresponsabilidade, já que o diretor assume que delega funções. Nas outras duas escolas, ao contrário, os relatos indicam problemas nas relações interpessoais com a equipe gestora da escola.

Por fim, no que diz respeito ao acesso à tecnologia constatamos que as três escolas possuem acesso à internet e tem computadores para uso administrativo. Já quanto ao suporte oferecido pelas SREs para o uso do Simade, as entrevistas indicaram que os diretores percebem como insuficiente ou inexistente, já que somente um deles teve formação e somente no ano de 2015.

Os fatores que influenciam o uso dos dados nas escolas são muitos e podem ser complexos e variar em cada contexto escolar, mas acreditamos que eles podem ser usados para influenciar positivamente o uso de dados. Nas três SREs pesquisadas havia pouca ou nenhuma ação institucional relacionada ao uso dos dados.

Acreditamos que o efetivo uso dos dados, para além do administrativo, pode contribuir muito para a gestão da escola e para as práticas pedagógicas. Mas essa hipótese só poderá ter sentido se os contextos motivarem o uso dos dados via suporte técnico com

formações continuadas e políticas públicas que motivem um uso pedagógico das informações. Por isso maiores pesquisas sobre essa temática se fazem necessárias.

REFERÊNCIAS

COPLAND, M. A. Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 25, 375–395, 2003.

DATNOW, A.; PARK, V.; WOHLSTETTER, P. **Achieving with data**: How high-performing school systems use data to improve instruction for elementary students. Los Angeles: University of Southern California, Rossier School of Education, Center on Educational Governance, 2007.

JACKSON, Karen; MARRIOTT, Christine. The Interaction of Principal and Teacher Instructional Influence as a Measure of Leadership as an Organizational Quality. **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n.2, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013161X11432925>. Acesso em: 08 out. 2018.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 2ª ed. Cortez Editora, 2003.

WAYMAN, J. C.; STRINGFIELD, S. Technology-supported involvement of entire faculties in examination of student data for instructional improvement. **American Journal of Education**, v.112, n.4, 549–571, 2006.

WAYMAN, Jeffrey; CHO, Vincent; JIMERSON, Jo Beth; SPIKES, Daniel. District-Wide Effects on Data Use in the Classroom. **Education Policy Analysis Archives**, v. 20, n. 25, 2012. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/979>. Acesso em: 08 set. 2018.

- XIV -**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO ÀS
TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO
PEDAGÓGICO ESCOLAR****Luiz Dalmacir da Silveira**Universidade Cidade de São Paulo – UNICID
e-mail: luizdalmacir@gmail.com**Sandra Lúcia Ferreira**Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
e-mail: 07sandraferreira@gmail.com**Renata Cottet**Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
e-mail: renatacottet35@gmail.com**RESUMO**

A escola está em crise. Esta constatação aparece a partir da literatura pesquisada – teses, dissertações, artigos produzidos nos últimos dez anos. Como hipótese há indicações de um descompasso entre o que a sociedade almeja e o que ela própria pode oferecer em termos de Educação/aprendizagem. Historicamente, segundo Couto e Coelho (2013, p.2) a escola surge a partir de necessidades de ações humanas e foi se constituindo como uma instituição “onde os ideais educacionais podem traduzir-se em práticas pedagógicas, curriculares, sociais, culturais e políticas”. Já na apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p.4) a escola aparece como “o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos”.

No entanto, tais práticas nem sempre são implementadas com vistas a emancipação do educando. Isso porque as medidas de desenvolvimento econômico e social têm relação direta com a possibilidade de criação de mercados para produtos e serviços tornando possível verter tudo em oportunidade de compra e venda. É o caso da implementação das tecnologias

propostas para os ambientes educativos. Gomes *et al* (2017, p.2) apontam uma variada produção acadêmica sobre essa temática ao pesquisar os trabalhos apresentados “no GT-16 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)”. Para os autores, citando Bonilla (2012) “o número de pesquisadores nesta área era cada vez maior e mais diversificado, buscando entender desde as possibilidades de seu uso até suas limitações, perpassando por fatores como formação, compreensão e desenvolvimento” (p.2).

Portanto, será que a aquisição de “novas tecnologias” encaminha a solução de problemas que professores enfrentam em sala de aula? Para responder a esse questionamento foi proposto um estudo com objetivo de discutir as contribuições/papel das tecnologias no processo pedagógico, isto é, na prática cotidiana docente. Como objetivos específicos buscar evidências em legislações e normativas que estimulem o acesso às tais tecnologias digitais nos ambientes educativos, seus limites e suas possibilidades alertando para o caráter temporal dos instrumentos técnicos digitais e virtuais e suas constantes atualizações (*upgrade*). A análise documental – da literatura e normativas legais – favoreceu o aprofundamento do tema e indicou muitos e diversificados problemas enfrentados pelos professores na ação educativa.

Sibília (2012, p.14) lembra que “há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e, provavelmente, se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens em todo o mundo”. Couto e Coelho (2013, p.2) pontuam o currículo como “rígido e repetitivo”, o que acarreta certa defasagem em relação ao ideal e à função social da escola que, muitas vezes, esvazia o sentido epistemológico nos processos de aprendizagens, tanto de alunos quanto de professores. Atentam também para os números de evasão e permanência dos educandos nas escolas e para o fato de que os educandos são “sujeitos que interagem com o mundo a partir da mediação de tecnologias” (p. 4).

Bonilla (2012, p.1) ao discorrer sobre a produção científica a respeito de tecnologias e educação afirma que “pesquisadores brasileiros, de diferentes áreas do conhecimento, organizam grupos e linhas de pesquisas voltados para o estudo das características, potencialidades e limites das tecnologias digitais”. Neste contexto, constata-se que a escola ainda não se constitui como centro irradiador de uma cultura digital capaz de superar o desajuste mencionado por Sibília anteriormente.

Mas o que fazer para mudar tal situação? Até que ponto as tecnologias podem ajudar a reverter este quadro de crise? As escolas precisam de máquinas e equipamentos ou de

professores mais bem formados e remunerados? As políticas públicas conseguem dar conta de tais desafios? E as tecnologias digitais ajudam ou atrapalham o trabalho pedagógico?

Historicamente, a educação básica vem tendo um olhar diferenciado por parte do Governo Federal, tanto que as políticas públicas relacionadas às tecnologias - sua presença e usos nas escolas públicas -, começam a partir da década de 1990. Elas surgem como forma de suprir uma necessidade e com finalidades e objetivos bem específicos cuja ênfase repousa na melhoria da qualidade da aprendizagem.

Dados fornecidos pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br 2017) demonstram que o acesso ao ambiente virtual aumentou nos últimos anos entre as escolas e, também entre estudantes. Contudo, o principal problema centra-se na baixa velocidade de conexão (aspecto técnico) com o mundo virtual, o que dificulta bastante o trabalho pedagógico.

Segundo Couto e Coelho (2013, p.3) “a escola pública deve ser um dos *locus* para a promoção do acesso e apropriação de forma a favorecer e promover o ensino e aprendizagem mediado e potencializados por esses aparatos”. O que leva a uma indagação: as tecnologias poderão ajudar num processo de atualização ou mesmo de ressignificação do mundo de forma emancipatória?

O desafio que se impõe para a prática pedagógica é possibilitar uma educação “contextualizada e significativa”, que prepare o educando para o exercício da cidadania e participação social. Bonilla (2002, p.18) adverte: “torna-se urgente que o mundo de dentro entre em sintonia com o mundo de fora da escola, de forma que os jovens-alunos possam construir significações”. Por isso as palavras de Stephen Ball fazem todo sentido ao tratar de políticas públicas e educação. Segundo Ball, citado por Mainardes e Marcondes (2009, p.306), as “políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (...), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais”.

O mundo está conectado [real e virtualmente] e a escola precisa compreender essas conexões e utilizá-las em suas práticas sob o risco de tonar-se obsoleta e descartável, caso não consiga fazer um *upgrade*.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento**. (Tese de Doutorado) UFBA, 2002. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6819/1/tese%20bonilla.pdf> Data de acesso 06 Jan. 2019.

_____. *A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPEd*. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 23 pgs., 2012. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24272/17251> Data de acesso 13 Jan. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. / Ministério da Educação. – Brasília: Governo Federal, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Data de acesso 06 Jan. 2019.

_____. **Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)** Pesquisa TIC Educação, 2017. Disponível em https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2017_coletiva_de_imprensa.pdf Data de acesso 06 Jan. 2019.

COUTO, Maria Elizabete Souza. **Políticas públicas para inserção das TIC nas escolas: algumas reflexões sobre as práticas**. Rev. Colabor@, v.8, n.30, Dez. 2013. Disponível em <http://docplayer.com.br/42674674-Politicass-pubblicas-para-insercao-das-tic-nas-escolas-algumas-reflexoes-sobre-as-praticas-1.html> Data de acesso 10 Jan. 2019.

GOMES, José Anderson Costa; [et al] **A ANPED e as tecnologias da educação e comunicação: um resgate de sua produção**. Rev. Tecn. Educ. Ano 9 – Número/Vol.22, 2017. Disponível em <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art12-vol.22-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-VI-Outubro-2017.pdf> Data de acesso 13 Jan. 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, v.30, n.106, p.303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Data de acesso 13 Jan. 2019.

OLEGÁRIO, Maria da Luz; GONDIM, Patrícia Guedes Corrêa. **Política e Gestão da Educação**. Disponível em

http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/politica_e_gestao_da_educacao_1462975845.pdf
Data de acesso 10 Jan. 2019.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO “ESCOLA SEM PARTIDO” COM RECORTE DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO E DE RELIGIÃO

Luiz de Sousa Junior

PPGE/UFPB, e-mail: luizsjunior@gmail.com

Francisco Alex Pereira Soares

PPGE/UFPB, e-mail: alexsoares0707@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado e buscou captar a percepção de docentes da rede municipal de João Pessoa acerca da proposta Escola Sem Partido (ESP). Nessa abordagem, trazemos o exame de 150 questionários aplicados em 10 escolas da rede municipal.

Para fundamentação deste estudo fomos às raízes dos movimentos nazifascistas do século XX até a reconfiguração da Nova Direita, a partir dos estudos de Arendt (2017), Hobsbawm (2016) e Apple (2003). Para a compreensão de conceitos como de Estado, Democracia e Poder apoiamo-nos em Bobbio (2017) e Gramsci (1991). Também utilizamos vasto material documental com vistas a analisar a proliferação do Projeto de Lei Escola Sem Partido e o acompanhamento das proposições nas esferas federal e estaduais. Por fim, para apreender a percepção dos professores sobre a existência de doutrinação nas escolas, utilizamos questionários, a partir da escala de Likert, os quais foram tabulados na plataforma Excel, para análise descritiva e qualitativa.

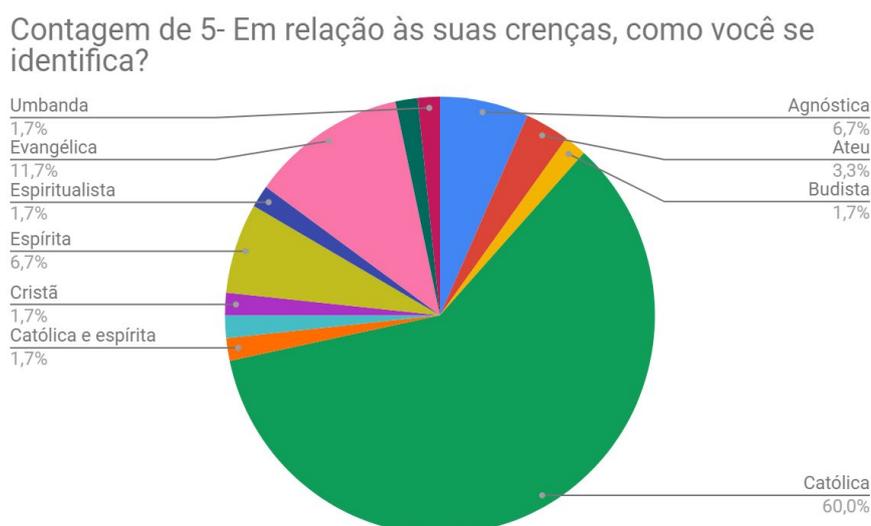
DESENVOLVIMENTO

Em relação ao vínculo religioso, a população que compõe a nossa amostra, de docentes da rede municipal de João Pessoa, mantém considerável similaridade em relação ao

conjunto da população brasileira, com forte hegemonia dos seguidores da Igreja Católica, próximo a 60%, seguido dos evangélicos, com cerca de 22%. Já em se tratando do vínculo empregatício, os estatutários representam em torno de 55% da mostra, enquanto os docentes com vínculo precários totalizam 45%.

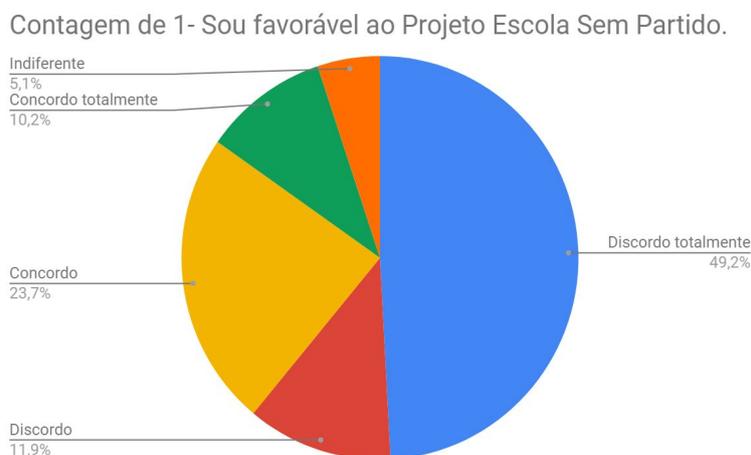
Assim, considerando a formulação de Michael Apple (2003) quanto à nova Direita, em particular quanto ao agrupamento dos neoconservadores e aos populistas-autoritários, julgamos importante trazer um recorte religioso dos docentes que participaram da amostra e suas visões do projeto Escola Sem Partido.

Inicialmente, buscamos aprender a identificação religiosa dos participantes da amostra, subdividindo-os, em relação ao vínculo empregatício, nas categorias de Efetivos e Precários (prestadores de serviço, comissionados, contratação temporária). O gráfico abaixo descortina essa identificação, considerando, inicialmente, os docentes do quadro efetivo das escolas municipais de João Pessoa:



Verifica-se que, entre os professores efetivos (estatutários), há uma diversidade de religiões em consonância com o conjunto da sociedade brasileira. Desse modo, os entrevistados afirmam se identificar com as religiões de origem africana, como a Umbanda, religiões ligadas ao catolicismo (Cristã, Católica, Evangélica), além de outras como Espiritualista, Espírita, Budista. Assumiram-se ainda docentes como Ateus e Agnósticos. Os católicos representam o maior agrupamento, sendo este segmento composto por 60% dos professores efetivos. Na sequência, aparecem os evangélicos, com 11,7%. Estranhamente, esse contingente de evangélicos é bem inferior à média da população brasileira, que no último

Censo do IBGE, em 2010, assinalou 22%. A partir dessa constatação, buscamos avaliar qual a posição desses docentes efetivos em relação ao Escola Sem Partido. O gráfico abaixo resume tal questionamento.



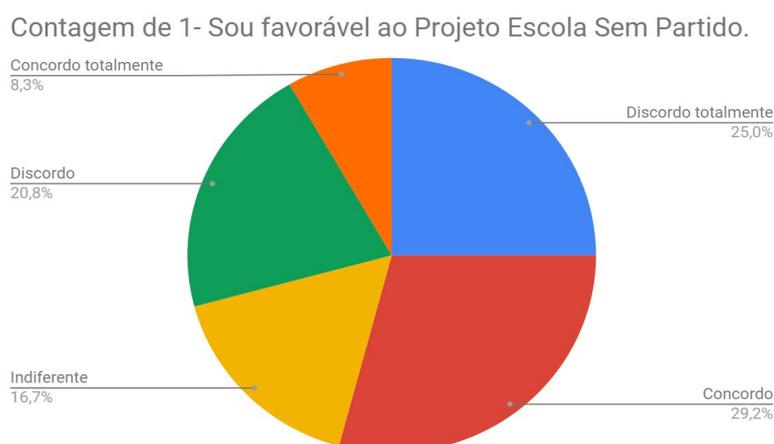
Segundo os dados acima expostos, os membros do magistério do quadro efetivo tendem a discordar mais fortemente Projeto Escola Sem Partido. Do total, 61,1% afirmam discordar ou discordar totalmente da proposta. Um pequeno contingente, de 5,1%, afirma que é indiferente. Já um contingente importante numericamente, de 33,9%, afirma concordar ou concorda totalmente com o projeto de lei. Este percentual de concordância aproxima-se da média nacional. Passemos à análise dos professores/as que possuem vínculo precarizado no município de João Pessoa. Vejamos como se identificam, do ponto de vista religioso, os docentes com contrato precário.



Vê-se que diminui, de forma expressiva, a diversidade religiosa no que diz respeito aos docentes contratados de forma precária. Outro dado que nos chama a atenção é que a presença de evangélicos triplica, chegando a praticamente 35% do total de professores com contrato precário.

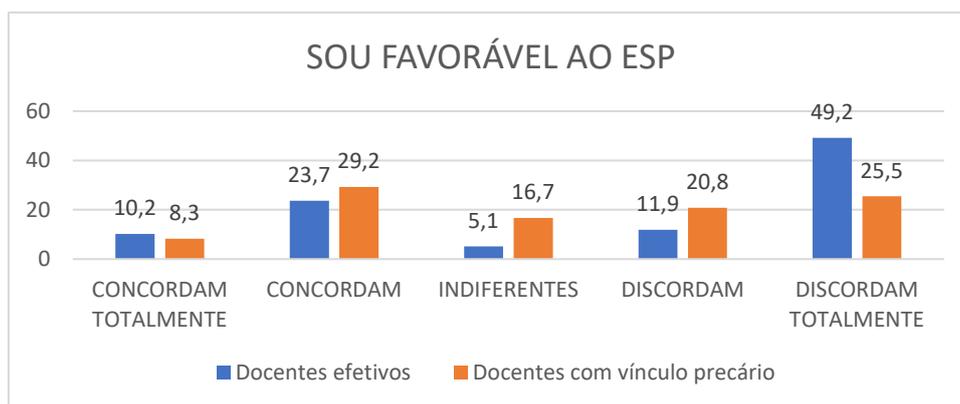
Esses são dados extremamente importantes de nossa pesquisa e sugerem que nesse modelo de acesso ao serviço público pode estar ocorrendo dois fatos, combinados ou não: 1) no processo de contratação, que em geral é por indicação de agentes políticos, privilegiar-se, ainda que não de forma direta, os grupos religiosos majoritários, especialmente os evangélicos; 2) aqueles que exercem outras crenças preferem esconder sua opção. Essas alternativas não são excludentes e nem impedem que haja outras explicações.

Em que medida essa mudança na composição religiosa do magistério precarizado em relação aos estatutários altera a visão sobre o ESP? Para avaliar essa situação fizemos um recorte quanto à percepção do projeto Escola Sem Partido de parcela da amostra que se declarou com vínculo precário, conforme o gráfico abaixo.



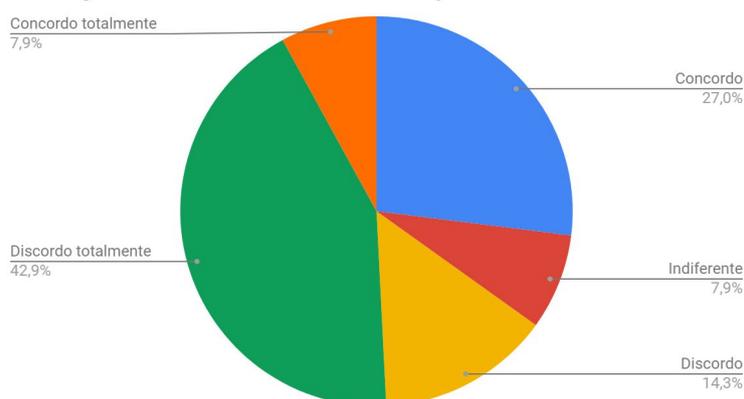
Nessas circunstâncias, a posição do magistério quanto ao projeto Escola Sem Partido muda radicalmente. Entre os docentes com vínculo precário, 37,5% afirmam concordar ou concordar totalmente com o Projeto Escola Sem Partido. 16,7% afirmam ser indiferente e 45,8% afirmam discordar ou discordar totalmente do Projeto Escola Sem Partido.

Portanto, o apoio ao ESP entre docentes precarizados em relação aos efetivos praticamente se mantém estável; contudo, diminui fortemente os que discordam totalmente, bem como cresce o percentual dos que se dizem indiferentes, indicando uma maior rejeição dos efetivos.



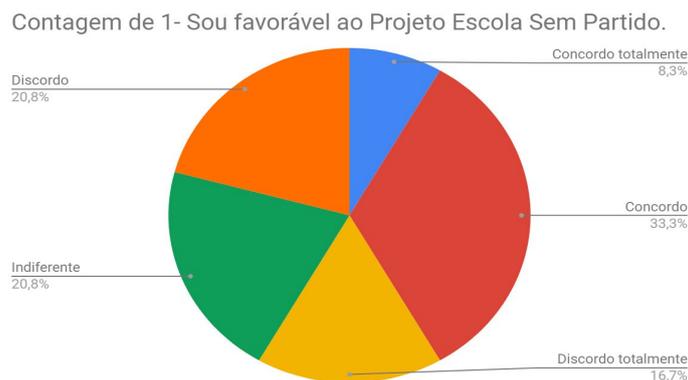
Para finalizar, passemos a avaliar exclusivamente o conjunto do magistério que respondeu aos questionários e que seguem as principais religiões, isto é, católica e evangélica. Começemos pelo maior contingente populacional, os católicos. O gráfico abaixo traz os dados coletados junto aos questionários com respeito a esse contingente religioso.

Contagem de 1- Sou favorável ao Projeto Escola Sem Partido.



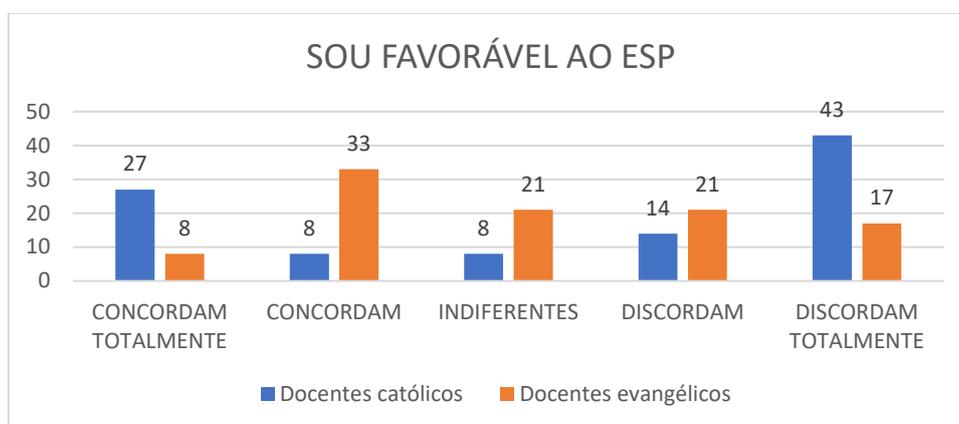
Segundo os dados acima, os docentes católicos têm uma tendência majoritária de discordar do Projeto Escola Sem Partido. Desse modo, 57,2% dos católicos afirmaram que discordam ou discordam totalmente do Projeto do Escola Sem Partido. Apenas 7,9% dos católicos afirmaram ser indiferentes quanto ao projeto de lei. Os que afirmaram concordar ou concordar totalmente representam 34,9%, número expressivo, mas bem inferior aos dos que se declaram contrários ao projeto.

Por fim, passemos ao agrupamento do grupo dos evangélicos, conforme gráfico abaixo:



Os docentes evangélicos tendem a concordar mais com o projeto Escola Sem Partido do que os católicos. Somados os que afirmaram concordar totalmente e concordar somam 41,6%. Os que afirmaram ser indiferentes representam 20,8% dos evangélicos que responderam ao questionário. Os que discordaram, em alguma medida, representam 37,5% dos que se auto declararam evangélicos no questionário.

O gráfico a seguir mostra o posicionamento de docentes católicos e evangélicos com respeito ao ESP. Nele se percebe que os católicos tendem a discordar mais fortemente do ESP que os evangélicos.



CONCLUSÃO

Portanto, percebe-se que a questão religiosa tende a interferir fortemente na percepção dos docentes acerca do projeto ESP. Esse é um “achado interessante” de nosso estudo que merece ser aprofundado em novas pesquisas. O fato de os evangélicos terem uma percepção menos negativa do projeto diz muito da nova estrutura religiosa do Brasil, a partir do crescimento das igrejas evangélicas, notadamente daquelas que se assumem neopentecostais, extremamente conservadoras.

A participação dos evangélicos, no caso concreto de João Pessoa, na função docente ocorre, principalmente, por meio de contratos precarizados, em geral resultantes de indicações de agentes políticos. Esse dado, também novo, nos leva a questionar e pensar sobre propostas em pauta, como a de educação domiciliar, que pode se tornar um novo nicho de atuação dos docentes evangélicos, os quais não conseguem ter acesso à docência na escola pública em função do concurso público a que tem que se submeter. Como vimos, no modelo republicano de concurso de provas e títulos, a diversidade religiosa se faz mais presente.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo.** ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: Fragmentos de um Dicionário Político.** 20. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e terra, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOBSBAWM. Eric. J. **Era dos Extremos: O Breve Século xx:1914-1991.** ed. são Paulo: Companhia das Letras, 2016.

- XVI -

**REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA DE GESTÃO
PÚBLICA EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO
MUNICÍPIO DE SOBRAL- CEARÁ**

Luzinete Barbosa Lyrio

Universidade Salvador (UNIFACS)

Luzinetelyrio@gmail.com

Ana Maria Ferreira Menezes

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

ana_mmenezes@hotmail.com

Manoel Joaquim Fernandes Barros

Universidade Salvador- UNIFACS

manoeljfb@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do gestor educacional das escolas públicas e o seu impacto na aprendizagem dos alunos, particularmente, do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) do município de Sobral. Desta forma, a problemática configura-se em saber quais os elementos estruturantes desta gestão contribuem para que o município de Sobral se destaque em termos de aprendizagem em nível nacional, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Para este trabalho, optamos pelo Estudo de Caso, de cunho descritivo-analítico, numa abordagem de investigação qualitativa, sem desprezar o quantitativo. Como resultado do trabalho, concluímos que a gestão meritocrática favoreceu a transformação da sala de aula e da escola, aperfeiçoando o processo educacional e as práticas de sua gestão, conseqüentemente, gerando resultados efetivos da aprendizagem dos estudantes.

CONCEITUANDO A GESTÃO ESCOLAR

De acordo com Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) as concepções de gestão escolar refletem distintas posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Assim, o modelo pelo qual uma escola se aparelha e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois se relaciona com os objetivos mais amplos da instituição, relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a mudanças e transformação social.

Para Dourado (2006), o tipo e a definição das modalidades de acesso ao cargo de dirigente escolar deverão ser resultantes das acepções e orientações contidas no projeto-pedagógico da escola e nos demais embates que se travam no âmbito das relações sociais e políticas da sociedade brasileira.

Diante do exposto, trazemos a experiência do município de Sobral, com a atinente da concepção de gestão na perspectiva da meritocracia, o que tem se refletido de forma significativa nos resultados da aprendizagem dos alunos.

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SOBRAL E PERFIL EDUCACIONAL

Sobral é um município do estado do Ceará, com uma população de 203,682 habitantes. Situada na região Norte do Ceará, a 235 quilômetros de Fortaleza. Sobral se apresenta como o mais significativo referencial de crescimento e desenvolvimento econômico do interior do Estado, constituindo-se em um centro de convergência, por sua ampla e moderna estrutura nos setores da saúde, educação, comércio, indústria, serviços, lazer, cultura e arte.

Em 2018, apresentou em sua infraestrutura uma composição de 59 escolas, 15 Centros de Educação Infantil, 14 Escolas do Ensino Fundamental, 2 Escolas de Fundamental de 1º e 6º ano, 10 Escolas Especialistas (de Ensino Fundamental II, sendo 4 em Tempo Integral), 18 Escolas Mistas (Educação Infantil e de Ensino Fundamental I e II) e 56 extensões. A rede pública municipal de educação abrangeu um público de 33.893 estudantes matriculados.

Sobral é um dos poucos municípios do Brasil que conseguiu ascendência significativa no IDEB observado, especialmente, para os anos iniciais do ensino fundamental. A tabela 1 mostra que, em 2005 o município obteve 4.0 e nos anos seguintes com o resultado da Prova Brasil, superou as metas projetadas. Em 2009, o município já havia superado a meta projetada

para o ano de 2021. Podemos confirmar que estes resultados são fruto do trabalho iniciado com a Alfabetização nos anos de 1997.

Tabela 1- IDEB do Município de Sobral

	IDEB OBSERVADO							IDEB PROJETADO							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais	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
Anos finais					5.8	6.7	7,2					6.0	6.2	6.4	6.6

Fonte: INEP (2018.)

Tabela 2- Nível dos alunos do 5º ano que realizaram a Prova Brasil – 2011-2013-2015

Legenda	2011 5º ano		2013 5º ano		2015 5º ano	
	Presença na Prova Brasil 2.535	Realizaram a Prova Brasil 2.533	Presença na Prova Brasil 2.265	Realizaram a Prova Brasil 2.254	Presença na Prova Brasil	Realizaram a Prova Brasil
	Português 75%	Matemática 82%	Português 87%	Matemática 86%	Português 96%	Matemática 95%
Avançado	32%	47%	49%	58%	73%	79%
Proficiente	43%	35%	38%	28%	23%	16%
Básico	21%	14%	11%	11%	4%	4%
Insuficiente	4%	4%	2%	3%	0%	1%

Fonte: Qedu (2018)

Observamos que a proficiência no município de Sobral apresenta uma ascendência, haja vista o crescimento nos últimos três anos 2011, 2013 e 2015. Assim tanto em Português quanto em Matemática, os alunos participantes do processo foram classificados em níveis avançado e proficiente. Em Português em 2011, 32% foram considerados avançados e 43% em proficientes de um total de 75% dos alunos. Em 2013, 49% foram considerados avançados e 38% em proficientes, de um total de 87%. Notamos que se ampliou o número dos alunos classificados em nível avançado em 11%. E em 2015, 73% estavam no nível

avanzado e 23% no proficiente. Esse último ano ampliou em 24% o número de alunos em nível avanzado em relação aos números de alunos em 2013.

GESTÃO EDUCACIONAL MERITOCRÁTICA: MODELO APLICADO EM SOBRAL

A estrutura da Secretaria Municipal da Educação (SEDUC) estabelecem 426 cargos e a Coordenadoria de Desenvolvimento da Aprendizagem da Gestão Pedagógica agrega um maior número, abrangendo 340 cargos, assim distribuídos: 1 coordenador, 50 Diretores de Unidades Escolares, 65 Diretores de Centros de Educação Infantil, 1 Diretor de Planetário, 1 Diretor do Palácio de Ciências e Línguas Estrangeiras, 1 Diretor da Biblioteca Municipal, 130 Coordenadores Pedagógicos, 26 Vice-Diretores e 65 Secretários Escolares.

Esta estrutura tem uma conexão com o surgimento da experiência de Sobral em relação à política de alfabetização, uma vez que, desencadeou uma ação articulada em dois grandes eixos: I- Fortalecimento da Ação Pedagógica com o objetivo de reorganização do trabalho em sala de aula, focando nos professores alfabetizadores e II- Fortalecimento da Gestão Escolar e neste eixo estabelecendo, como centralidade, os diretores escolares e a autonomia nas escolas. Assim, a partir de 2001 ocorre a reestruturação da gestão escolar e promove-se a seleção por critérios meritocráticos e formação continuada de diretores. De acordo a SEDUC, o segundo eixo envolve quatro ações básicas: desenvolvimento da autonomia da escola; seleção pública de gestores; formação de diretores; e acompanhamento e a avaliação da gestão escolar.

Os elementos para a avaliação de desempenho do Diretor são: o cumprimento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), os indicadores de eficiência da escola, os resultados de aprendizagem dos alunos, a lisura na gestão financeira e o relacionamento com a comunidade escolar (SOBRAL, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, o papel do gestor educacional do município de Sobral foi o de implementar um programa de ensino abalizado em diagnóstico a partir dos resultados das avaliações internas e externas, haja vista que a avaliação é a ferramenta de aprendizagem.

Ressaltamos que, bimestralmente é feito o acompanhamento individual dos alunos e quando os estudantes não atingem os resultados esperados, são identificadas deficiências, o gestor é convidado para rever as diretrizes de ensino e tomar as decisões para reverter a situação.

Desta forma, podemos corroborar que a gestão meritocrática vem favorecendo a transformação da sala de aula e da escola, aperfeiçoando a formação dispensada e as práticas de gestão, e, conseqüentemente, gerando resultados efetivos de aprendizagem aos estudantes do município de Sobral.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. A Escolha de Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. Fortalecimento da Gestão Escolar: Seleção por Critérios Meritocráticos e Formação Continuada de Diretores. Ano de Implementação: 2001 IN: **Prêmio inovação em gestão educacional 2008: experiências selecionadas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=46243> > Acesso em: 09 ago.2018.

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

QEDU. **Proficiência**. Disponível em:< <https://www.qedu.org.br/cidade/3692-sobral/proficiencia>> Acesso em: 09 ago. 2018.

SOBRAL. **Lei nº 489 de 06 de janeiro de 2004**. Disponível em: <https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO4892004200401060001pdf22062015085025.pdf > Acesso em: 09 ago. 2018.

YIN. Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

- XVII -**A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO DISTRITO
FEDERAL E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR****Magalis Bésse Dorneles Schneider**-UFT - magalisbesser@uft.edu.br**Andréia Mello Lacé**-UnB- andreia.mello.lace@gmail.com**Catarina de Almeida Santos**-UnB- cdealmeidasantos@gmail.com**Jorge H. C. Fernandes**- UnB - jhcf@unb.br**INTRODUÇÃO**

Entre os princípios que regem a educação brasileira está a gestão democrática consignada na Constituição de 1988, no VI do art. 206 e ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que define, ainda, que os sistemas de ensino deverão estabelecer suas leis de gestão democráticas. O Distrito Federal, no cumprimento do seu papel, instituiu por meio da lei nº 4.751 de 07/02 de 2012, a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público. Segundo Art. 2º a gestão democrática tem como finalidade garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, que observará princípios como:

- I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2012)

A meta 19 do Plano Distrital de Educação, criado pela lei nº 5.499/2015, estabelece que até um ano após a publicação do Plano, o DF deverá adequar a ele “a Lei de Gestão Democrática e elaborar leis do sistema distrital de educação e de responsabilidade educacional, em consonância com as orientações nacionais.” (DF, 2015)

Já em 2019, no dia 31 de janeiro, o secretário de Estado de Educação - SEE, Rafael Parente e o de Estado de Segurança Pública - SESP, Anderson Gustavo Torres, assinaram juntos a portaria conjunta nº 01/SEE/SESP/2019, dispondo “sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Desse modo, o objetivo deste trabalho é problematizar os desafios da gestão escolar, nessas unidades militarizadas, tendo em vista a compreensão de que a gestão democrática se efetiva por meio do diálogo, da autonomia e da participação da comunidade escolar nos processos decisórios.

Para o desenvolvimento do trabalho, a metodologia de pesquisa utilizada foi análise documental em fontes primárias, privilegiando a análise da portaria nº 01/SEE/SESP/2019, da Lei nº 4.751/2012 e do o Plano Distrital de Educação - PDE do DF. A orientação metodológica segue a abordagem qualitativa com a percepção dialética, que busca compreender a totalidade das relações sociais na dinâmica contraditória do tempo histórico (TRIVIÑOS, 1987).

DESENVOLVIMENTO: MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO DISTRITO FEDERAL

O projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, de acordo com a portaria nº 01/SEE/SESP/2019, será executado através da participação da SESP, por intermédio da PMDF, na gestão administrativa e disciplinar de quatro unidades de ensino específicas da rede pública do Distrito Federal, que passarão a ser denominadas de Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal - CPMDF. As finalidades da Escola de Gestão Compartilhada são: atender critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica.

Estabelecem-se seis objetivos do projeto piloto que vão desde à construção de valores cívicos e patrióticos até a diminuição da evasão. Para alcançar tais objetivos, a gestão escolar será *híbrida*, composta pela gestão estratégica, disciplinar cidadã e pedagógica.

Neste modelo *híbrido*, juntando instituições com finalidades sociais específicas, a

Portaria afirma que as Gestões Pedagógicas (a cargo da SEE) e Disciplinar Cidadã (a cargo da PMDF) irão realizar suas atividades de maneira autônoma e independente, conforme suas atribuições e possuirão o mesmo nível de hierarquia. A estrutura administrativa da gestão estratégica, implicitamente disposta em nível superior às outras duas, uma vez que não é declarada no mesmo nível de hierarquia das demais, será regulamentada em portaria complementar, mas de antemão se constituirá por uma direção executiva e ficará, também, a cargo da PMDF. As decisões decorrentes de cada uma das gestões implicitamente subordinadas à gestão estratégica não estão condicionadas à aprovação da outra, no entanto, deverão ser levadas à sua submissão, “com o devido dever de consideração” (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Nesse sentido, tendo em vista se tratar de um processo recente, nos cabe buscar desvelar os demais sentidos implícitos nesse processo de militarização da escola, em curso no DF. Para tanto, e partindo da breve exposição da estrutura administrativa dos Colégios da PMDF, prevista na Portaria, apontamos alguns elementos a serem problematizados.

CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

Entre as inúmeras possíveis considerações, destacamos três: a primeira tem a ver com o reiterado uso do termo “gestão compartilhada”, para caracterizar uma gestão que será estilhaçada em três cabeças: estratégica, pedagógica e disciplinar, sendo a primeira delas responsável pela definição do desenvolvimento da educação no longo prazo, numa visão militarizada e implicitamente superior às outras duas. Desse modo, a administração escolar vista como meio para se alcançar as finalidades da educação escolarizada (PARO, 2010) passa a ser um fim em si mesma. A autonomia cederá lugar à obediência? O diálogo cederá lugar à imposição? A participação cederá lugar ao medo? A disciplina dará lugar à criatividade e à inovação? O professor dará lugar ao policial?

Que tipo de compartilhamento ocorrerá de maneira independente, sem a comunicação, e participação entre pares da gestão pedagógica e gestão disciplinar?

A segunda consideração, relacionada à primeira, é perceber que a mudança do nome das quatro unidades de ensino da rede pública do Distrito Federal para Colégios da PMDF evidencia a preponderância da gestão pautada na ordem, no disciplinamento de corpos e mentes e na padronização de comportamentos.

Há como garantir, nesses Colégios da PMDF, a existência dos mecanismos da gestão democrática previstos na Lei 4.751 de 2012? Entre esses mecanismos podemos citar: direção eleita pela comunidade escolar, grêmios estudantis, conselho de classe, conselho escolar e

assembleia geral escolar? Estará o cérbero, cachorro de três cabeças, que protegia as portas do submundo, na mitologia grega, ganhando configurações contemporâneas?

Por fim, seria esse projeto piloto de militarização das escolas no DF, uma resposta viável de um governo democrático, para os problemas da educação pública como a indisciplina, evasão, violência, infraestrutura precária e qualidade, dentre outros? Como nos disse Anísio Teixeira (2009, p. 120), “[...] a mistura do problema escolar com o problema da polícia [...] leva à submersão do problema escolar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 9.665**, de 2 de janeiro de 2019a. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm acesso 09 fev 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta nº 01**, DE 31 de janeiro de 2019b. Diário Oficial do Distrito Federal nº 23 do dia 01/02/2019b. http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2019/02_Fevereiro/DODF%20023%2001-02-2019/DODF%20023%2001-02-2019%20INTEGRA.pdf. Acesso 09 de fev de 2019.

DISTRITO FEDERAL. **PDE. Plano Distrital de Educação 2015-2024**. Lei nº 5.499, de 14/7/2015 (DODF nº 135, de 15/7/2015). Disponível: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso: 09 fev de 2019.

DISTRITO FEDERAL, **Lei nº 4.751 de 07/02 de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html. Acesso em: fevereiro de 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

PARO, Vitor. **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.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

- XVIII -**RECURSOS DO PAR (2011-2014) NO MUNICÍPIO DE
NATAL/RN: A PARCIALIDADE DO REGIME DE
COLABORAÇÃO**

Magna França (UFRN)
(magnaufrn@yahoo.com.br)

No âmbito da educação, o regime de colaboração é previsto na Constituição Federal de 1988, no art. 211, que determina na organização dos sistemas de ensino formas de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal. Na visão de Haguette (1989), a partir dessa Constituição, o regime de colaboração pode ser tomado como uma ação de corresponsabilidade entre os entes da federação, ou seja, não se reduz à transferência administrativa e burocrática de responsabilidades, mas em uma ação coletiva para minimizar os problemas da educação a partir das condições reais de cada esfera de poder.

O Plano de Desenvolvimento da Educação 2007 (PDE) propõe, entre outras medidas, a operacionalização do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação a partir do Decreto nº 6.094/2007, que objetiva melhorar a qualidade da educação básica a partir do regime de colaboração entre os entes federados. Os entes federados, ao aderir ao Compromisso contam com o apoio técnico e financeiro da União (MEC/FNDE) mediante a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), realizando transferências voluntárias aos entes federativos.

No período de 2007 a 2018 foram elaboradas três propostas de PAR, sendo o primeiro (2007-2010) dado prioridade à construção de espaços físicos, principalmente de escolas de educação infantil e no segundo, os recursos seriam para a manutenção dessas escolas e aquisição de ônibus escolar. O PAR 2007-2010 financiou a construção de 24 unidades de educação infantil em Natal/RN, cujos valores atualizados, de 08 de fevereiro de 2019 são: empenhados R\$ 25.744.614,03 e pagamento efetivado R\$ 11.978.604,37. Tais obras seguem as normas e critérios do Programa de Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

Este estudo analisa os recursos solicitados e recebidos referente ao PAR (2011-2014) do município de Natal/RN, em face do atendimento à demanda apresentada no documento Diagnóstico por dimensão considerando as pontuações – crítica e insuficiente. Na coleta de dados sobre os recursos liberados utilizou-se das informações contidas no site do MEC/FNDE/SIMEC e outros na própria prefeitura

A dimensão **Infraestrutura e recursos pedagógicos** apresenta 3 Áreas que envolveram recursos do Proinfância.

A área 2- Condição da rede física escolar existente consta o indicador 11, denominado “Condições de mobiliário e equipamentos escolares: quantidade, qualidade e acessibilidade, o qual obteve a pontuação 2, “insuficiente”. Contem uma Ação e 22 subações, sinteticamente todas voltadas para equipamentos, mobiliários e atendimento à condição de qualidade e de acessibilidade”, ou seja, à oferta regular de transporte escolar para todos os estudantes que os necessitam”. Essa por sua vez possui duas subações de números 23 e 24 indicadas pela mesma denominação, dando prioridade para aqueles com área reservada (box) para cadeira de rodas.

A área 3 - Uso de tecnologias apresenta 2 subações, 25 e 26, referentes à “Aquisição de computadores portáteis com conteúdo pedagógico, pelo Programa Um computador por aluno (Prouca) e laboratórios de informática”.

A área 4- Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que apresenta o Indicador 2 - Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos, cuja Ação é integrada por duas subações de números 27 e 28 relacionadas à aquisição de brinquedos didáticos e materiais - Programa Atleta do MEC. A Dimensão “**Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho**” também apresenta recursos solicitados e liberados atendendo à Ação Direitos humanos e educação inclusiva (capacitação de professores).

Os quadros a seguir, apresentam informações referentes ao quantitativo de recursos solicitados e liberados no PAR (2011-2014) nas duas dimensões, por Área e subações.

**Quadro 1 – Prefeitura Municipal de Natal
PAR (2011-2014)**

Dimensão 4 – Infraestrutura e Recursos Pedagógicos Recursos solicitados e liberados por área			
Subação	Recursos Solicitados	Recursos Liberados	Especificação
Área 2: Condições da rede física escolar existente			
1-22	13.892.284,84	3.170.955,49	Equipamentos/Mobiliários Ônibus-Transporte Escolar(EF) Ônibus-Transporte Escolar box - cadeira de rodas
23	10.134.180,00	199.940,00	
24	3.384.000	2.215.944,00	
SubTotal	27.410.464,84	5.886.835,49	
Área 3: Uso de tecnologias			
25 e 26	1.266.920,00	Não Liberado	Computadores portáteis
Área 4: Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas			
27 e 28	149.379,55	Não Liberado	Brinquedos didáticos-desportivos
TOTAL	28.826.764,39	5.586.835,49	

Fonte: MEC/FNDE/SIMEC 2019. Diagnóstico do PAR – Prefeitura Municipal de Natal/RN.

27 e 28	149.379,55	Não Liberado	Brinquedos didáticos-desportivos
TOTAL	28.826.764,39	5.586.835,49	

Fonte: MEC/FNDE/SIMEC 2019. Diagnóstico do PAR – Prefeitura Municipal de Natal/RN.

Notas:

1 Diferença de Recursos solicitados e não liberados: 23.239.928,10

2 Subações 1 a 22 referem-se á aquisição de equipamentos e mobiliários para as unidades escolares de educação infantil (Proinfância).

Observa-se no quadro 1 que a dimensão citada, tem a finalidade relacionada à compra de ônibus, equipamentos e materiais diversos. Porém, observa-se que as áreas 3 e 4 não foram contempladas e o montante solicitado, ou seja, R\$ 28.826.74,39 somente 19,3% foi liberado ocasionando déficit nos citados materiais no quantitativo necessário.

**Quadro 2 – Prefeitura Municipal de
Natal PAR (2011-2014)**

Dimensão 2 – Formação de Professores e dos profissionais de serviço de apoio
escolar Subação Recursos Solicitados Recursos
Liberados

1	Área 4: Formação de Professores 697.004,02	280.615,62
Total	697.004,02	280.615,62

Fonte: MEC/FNDE/SIMEC 2019.

No quadro 2, os dados da dimensão Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho visa a participação desses educadores em formação nos sistemas educacionais inclusivos. Porém, dos recursos solicitados (R\$ 697.004,02) somente 40,2% foram liberados, o que pode ocasionar a não qualificação de todos os professores e gestores de escolas que possuem alunos com necessidades especiais.

Ressalta-se que do total geral de recursos solicitados e liberados nas duas dimensões do PAR (2011-2014), ou seja, R\$ 29.523.768,41 e R\$ 5.867.451,11, respectivamente, esse valor equivale tão somente a 19,8%.

CONCLUSÕES

A Infraestrutura e recursos pedagógicos apresenta um quantitativo elevado para suas 28 subações no valor total de R\$ 28.826.74,39 e Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho, solicitou recursos em apenas 1, a quantia de R\$ 697.004,02. Da primeira cifra, a liberação corresponde aos parcos 19,3% e da segunda 40,2%. As outras áreas e subações receberam pontuações baixas, à semelhança das demais, porém, não constam recursos planejados.

A implementação do PAR trouxe avanços ao planejamento municipal e na alocação de recursos, porém apresenta limitações à valorização real da necessidade municipal não garantindo assim, o regime de colaboração. Para Abrucio (2012) esse regime tem como finalidade principal garantir a autonomia e a solidariedade entre os

níveis de governos expressa pela capacidade técnica e financeira dos mesmos em face da elevação dos padrões mínimos de qualidade educacional.

Observou-se que deveria se ter entes federativos organizados sob a orientação dos princípios do federalismo com base no compartilhamento de poder, na tomada de decisão coletiva, em normas e na execução de políticas públicas educacionais compartilhadas e com autonomia.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Associativismo territorial para a coordenação intergovernamental. In: ABRUCIO, Luiz Fernando. RAMOS, Mozart Neves (Org.). **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012, p. 17-30.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE).

Ministério da Educação. **Liberações – Consultas Gerais**, 2011-2014. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes. Acesso em: 03.01.2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE).
Ministério da Educação. **Termo de Compromisso PAR N. 201404535**. Disponível em:
<simec.mec.gov.br/par/par.php?modulo=principal/teladeassinatura&acao=A&dopid=58987> Acesso em: 10.02.2019.

HAGUETTE, André. Da municipalização à ação federativa coordenada. **Em Aberto**. Brasília, ano 8, n. 44, p. 23-30, out./dez. 1989.

NATAL. Prefeitura Municipal. **Plano de Ações Articuladas – PAR**. Natal, 2011.

- XIX -**SELEÇÃO DE DIRETORES DO RIO DE JANEIRO: UMA
ARTIMANHA SOB A LEI Nº 7.299/16****Marcela Castro**Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ - Brasil
marcelamoraesdecastro@gmail.com**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

Em 2016, no Rio de Janeiro (RJ), no cenário das ocupações das escolas públicas estaduais, os secundaristas impulsionaram o redesenho da agenda da política educacional, marcado pela promulgação da Lei nº 7.299/16 (ALERJ, 2016), que regulamenta a seleção de diretores no estado com a participação da comunidade. Sobre o atendimento desta demanda, opto por analisar a legalidade da Lei nº 7.299/16 (ALERJ 2016), no que diz respeito à participação da comunidade no processo de seleção de diretores, a partir das considerações sobre a Lei nº 2.518/96 (ALERJ, 1996), sua antecedente, embargada em 2003, por motivo de inconstitucionalidade.

Indago nestes dois ordenamentos suas rasuras levando em consideração o quadro social e político que trouxe a Lei nº 7.299/16 (ALERJ, 2016) para a nova agenda do estado problematizando, face ao texto da Constituição Federal (CF) (BRASIL; 1988) - utilizado como justificativa para o embargo da lei de 1996 -, e ao texto da Constituição do Estado do RJ (CE/RJ), a artimanha deixada sob essa Lei que permite, igualmente à Lei nº 2.518/96 (ALERJ, 1996), a suspensão da participação da comunidade na seleção de diretores.

O referencial teórico-metodológico da política como ciclo (BALL, 1994) considera que os contextos de influência, de produção de textos, articulados por sujeitos diversos, em posições cambiantes, constroem a política, idealizam o que se pretende com o ordenamento e buscam uma estrutura em seu texto para assegurar a sua interpretação e controlar os possíveis escapes à leitura. Nestes dois contextos - de influência e de produção de textos -, circulam demandas do contexto da prática, pois as ideias que perpassam os diferentes espaços precisam ser adensadas à política, para que esta possa ser reconhecida e legitimada para onde foi pensada. Na elaboração da política, o contexto da prática pode estar presente junto ao de

influência e ao de produção dos textos, quando esse consegue articular uma configuração de poder que o coloca em evidência na cena política, como logrado pelos secundaristas no RJ.

Assumo como pressuposto que políticas públicas podem passar por processos de hibernação quando se configuram contextos em que não estão posicionadas como alvo de disputa da comunidade ou do estado. Nesta conformação, as políticas mantêm atividade interna e são motivo de interesse de poucos grupos. Sobre este jogo da política democrática, dialogo com Mouffe (2015), colocando em relevo a política como prática tentando compreender como operam estas disputas que ora conseguem fazer valer o projeto de escolha de diretores vinculando-o à participação da comunidade, ora não. Aqui, a contenda está inscrita em torno de uma Lei que, se de um lado assume a importância da comunidade na decisão, por outro desloca do executivo este poder.

DESENVOLVIMENTO

A CF se constitui como documento orientador desta análise, pois é por meio de seu texto que a Lei nº 2.518/96 (ALERJ, 1996), que trata da eleição de diretores no estado foi deposta. Esse ordenamento indica o estado como um dos entes federados dotado de autonomia para decidir sobre a legislação para seus sistemas de ensino e respectiva organização. No estado do Rio, ainda sem horizonte de materialização do Plano Estadual de Educação, estão os seguintes dispositivos que dizem respeito ao processo de seleção de diretores: 1) a CE/RJ, de 1989, que definiu a gestão democrática na forma da lei, e assumiu no Art. 308, “eleições diretas, na forma da lei, para direção das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público, com a participação da comunidade escolar” e a sua revisão, de 2016, que impugnou, em 2003, o Art. 308 por uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) (STF, ADI 2997), e 2) a Lei nº 7.299/16 (ALERJ, 2016), que regulamenta o processo consultivo de diretores e diretores adjuntos da rede estadual do RJ.

Em 2003, a inadmissibilidade do Art. 308, inciso XII, da CE/RJ que impugna também a Lei nº 2.518/96 (ALERJ, 1996), está justificada pela CF na ofensa a três Artigos, dentre os quais destaco o primeiro, que já derruba a Lei: os cargos em comissão são de competência exclusiva do Chefe do Poder Executivo e que por esta razão consistem em cargos de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988, Art. 37, II).

A Lei, de autoria do deputado Carlos Minc, foi sancionada em janeiro de 1996 e perdeu sua legitimidade em agosto de 2003. Até este ano, a forma de provimento do cargo de diretor escolar coexistiu com a indicação direta de diretores pelos representantes do estado

e, uma vez que parte das funções gestoras é cargo de confiança, esta justificativa alicerçou tal prática. Neste período, o ato discricionário caracterizou a ação do executivo.

Em 2016, no cenário das ocupações, a demanda dos estudantes que tensionava a cena política pela participação na gestão foi dissipada pela promulgação da Lei nº 7.299/16 (ALERJ, 2016). Entretanto, foi em 2015, que o deputado Carlos Minc encaminhou para ALERJ o Projeto de Lei nº 584/15 (ALERJ, 2015) que dispunha sobre o estabelecimento de “processo consultivo para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino mantidas pelo poder estadual”. O novo texto substitui o termo eleição por consulta, reconhece a competência do executivo na decisão da escolha do diretor e ganha parecer favorável do relator, garantindo, em 2016 e 2017, a participação da comunidade no processo.

Entretanto, cabe problematizar, no contexto de influência e de produção de textos da política, as decisões que marcam a exclusão da Lei nº 2.518/96 (ALERJ, 1996) e a assunção do PL nº 584/15 (ALERJ, 2015), pois, no desenho da Lei nº 7.299/16 (ALERJ, 2016), o mesmo ator político no legislativo naquele período propõe um novo-velho texto, que ganha força numa outra composição do quadro do legislativo, em 2016. Dessa forma, uma questão emerge: nesta nova agenda, estaria o executivo abrindo mão de sua prerrogativa de decisão para ascender a participação coletiva?

A disputa em torno da agenda da política de que trata o PL nº 584/15 (ALERJ, 2015) e da Lei nº 7.299/16 (ALERJ, 2016) está inscrita no que Mouffe (2015) considera como a prática das políticas democráticas, as quais, tensionadas pelos sujeitos políticos colocam em jogo projetos distintos de sociedade, que negociados no contexto de influência e de produção de textos, delineiam uma nova agenda da política. Segundo Mouffe (2016), toda ordem social que se funda, que neste caso está dada pela materialidade da Lei nº 7.299/16 (ALERJ, 2016), consiste no resultado das possibilidades das articulações de poder. Neste novo cenário, a articulação dos estudantes com o contexto de produção de textos, representado pelo deputado, conferiu força à demanda pela participação da comunidade na seleção de diretores. Nesta interpretação a participação da comunidade está sendo considerada como um importante mecanismo de democracia na escola, afastando, inicialmente, a interferência do executivo.

Por outro lado, me interessa outra questão, que faz parte deste jogo da prática da política democrática, na disputa pelo consenso por um projeto. A ADI (STF, ADI 2997), que suspendeu por inconstitucionalidade a Lei nº 2.518/96 (ALERJ, 1996), utiliza como argumento o Art. 37, inciso II da CF, que aponta para a exclusividade do executivo na competência de nomeação e exoneração dos cargos em comissão, portanto de diretores.

Assim, se é de responsabilidade exclusiva do executivo tal ação, a consulta à comunidade no processo reforça, mesmo na CF, uma democracia participacionista, que encena práticas de participação com “rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática” (LIMA, 2014, p.1072) e não pode ser pautada pela comunidade.

O novo PL cresce com uma brecha, mantida na Lei nº 7.299/16 (ALERJ, 2016), que deixa sob risco da validade a prática da política, pois o seu texto aponta para a “omissão interessada” (AMARAL; SOUZA, 2015) do legislativo que, em 2016, optou pela participação da comunidade na seleção de diretores, fechando os olhos para a CF, que delimita a função do executivo para os cargos em comissão. Assim é que este ordenamento guarda uma artimanha que pode inviabilizar a participação da comunidade na seleção de diretores, restando saber, no cenário da política, se há proveito em utilizá-la.

CONCLUSÕES

Desta análise, me chama a atenção o processo de hibernação, pelo qual, algumas políticas públicas passam. Entendo como hibernação um efeito que acontece quando se configuram contextos nos quais as políticas não estão posicionadas como alvo de disputa da comunidade ou do estado. Nesta condição, em que não estão configuradas como problemas sociais, as políticas mantêm seu princípio ativo e como afirma Lima (2018), só aparentemente se constitui como um referencial estático, assim, continuam atuando e podem ser requeridas pelos sujeitos políticos, ou mesmo pelos contextos da política, mas são alvo dos poderes discricionários. Como trazido neste texto, a Lei nº 2.518/96 (ALERJ, 1996) se constitui como exemplo. A eleição vigorou por quase uma década, atendendo, como sugere Lima (2018), a uma dada configuração de tempo, vontades, atores e interesse de agendas, junto à indicação pelo executivo, ao provimento de cargo de diretor. Na prática, mesmo que a esta estivesse conferido o valor legal da eleição, até o seu embargo em 2003, pelo interesse do executivo este manteve a indicação de diretores para algumas escolas do RJ, operando simultaneamente às eleições.

Ainda assim, o que caracteriza este momento de hibernação da política é o fato de não se constituírem como querelas, apenas poucos grupos se dedicam a estudar as aberturas deixadas em seus textos. Após nove anos em atividade o STF embargou a Lei nº 2.518/96 (ALERJ, 1996), tendo como pressuposto a justificativa de dano à administração pública a partir da leitura do texto da CF. Desse modo, vale alertar sobre o movimento de hibernação

das políticas, pois os sujeitos políticos, situados em diversos contextos da política - de influência, de produção dos textos ou da prática - podem, dependendo de interesses díspares, dos efeitos de uma política e das possibilidades das articulações de poder no contexto em que a lei está inscrita, reativá-la como ameaças para o próprio ordenamento, ou para outras políticas. Nesta nova disputa, outro ciclo político emerge e outros conteúdos podem ser lidos, interpretados ou incluídos na pauta para uma nova agenda da política. Sobre a Lei nº 7.299/16 (ALERJ, 2016), a dúvida permanece: num outro contexto da negociação, estará contemplada a participação da comunidade no processo de seleção dos diretores, ou ela voltará a ser uma pauta exclusiva do executivo?

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P. **Seleção de diretores de escolas públicas e avaliação do desempenho do candidato**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 22, p. 43-55, jan/jun. 2018.

AMARAL, D. P.; SOUZA, E. Formação docente para o ensino religioso: análise retórica sobre o projeto político-pedagógico do curso de ciências das religiões da UFPB. In:

Reunião

Nacional da ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4144.pdf>>. Acesso em setembro de 2018.

LIMA, L. C. (2018). **Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Rupturas, continuidades, apropriações seletivas**. Revista Portuguesa de Educação, 31(Número Especial), 75-91.

BALL, Stephen. **Education Reform**. Open University Press. USA, 1994.

LIMA, Licínio. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária**. Educ. Sociedade, Campinas, v.35, n.129, p.1067-1083, Out./Dez. 2014.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

Legislações Consultadas

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

RIO DE JANEIRO (Estado). **Constituição estadual**. Rio de Janeiro, 1988.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Constituição estadual**. Rio de Janeiro, 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 2.518/96**. Regulamenta o inciso XII do artigo 308 da Constituição do estado do Rio de Janeiro que estabelece eleições diretas para as direções das instituições de ensino mantidas pelo poder público com a participação da comunidade escolar. Rio de Janeiro, 1996.

RIO DE JANEIRO, (Estado). **Projeto de Lei nº 584/15**. Dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino mantidas pelo poder público estadual. Rio de Janeiro, 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 7.299/2016**. Dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC. Rio de Janeiro, 2016.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI 2997**. Relator Ministro Cesar Peluzo. Disponível em:<<https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/14712230/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-2997-rjf>>. Acesso em outubro de 2018.

- XX -

PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE JOVENS GOIANOS SOBRE O ENSINO MÉDIO

Marcilene Pelegrine Gomes/UFG-Goiás
pelegrine10@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional brasileiro, o debate em torno da reforma do ensino médio ganhou centralidade no campo das políticas educacionais para educação básica suscitando críticas, consensos, divergências e disputas de concepções e de projetos. Os defensores da reforma, instituída no governo Temer (2016-2018) por meio da Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017, acreditam que as mudanças propostas para o ensino médio garantirão qualidade, aproximação entre formação escolar e mercado de trabalho, bem como o protagonismo do jovem na definição do seu itinerário formativo⁷. Os críticos da reforma, por sua vez, afirmam que as mudanças propostas além de não resolverem os problemas estruturais do ensino médio (acesso e permanência; altas taxas de evasão e reprovação; baixa qualidade; ausência de professores, desvalorização do trabalho docente e baixos salários; escolas sucateadas e precarização dos recursos didático pedagógicos, etc) não assegurará a qualidade e o tão anunciado “protagonismo juvenil” na definição do seu projeto formativo (FRIGOTTO, 2017; FERRETI, 2018; FERRETI, SILVA, 2017; GOMES, 2018).

Nesse contexto, é importante dar vozes aos estudantes para quem se destinam as políticas de reformulação do ensino médio, buscando compreender quem são esses sujeitos, o que percebem e o que esperam da escola e do ensino médio. Partindo desta perspectiva,

⁷ A Reforma do Ensino Médio, instituída pelo governo federal por meio da Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017, tem como principais pontos a ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral e a flexibilização do currículo por de cinco itinerários formativos: Linguagens; Matemática; Ciências da natureza; Ciências humanas; Formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

neste estudo, ainda preliminar⁸, procurou-se apresentar e analisar algumas percepções e expectativas de adolescentes e jovens (14 a 18 anos) da região metropolitana de Goiânia (Goiânia, Aparecida de Goiânia, Trindade e Abadia de Goiás) acerca do ensino médio. O estudo está fundamentado em dados de pesquisa empírica, apreendidos por meio de um questionário com questões objetivas e dissertativas, e estudos bibliográficos sobre juventude, escola e ensino médio (KRAWCZYK, 2014; SPOSITO, SOUZA, 2014; WELLER, 2015). Na exposição buscou-se responder a seguinte indagação: o que as percepções e as expectativas dos estudantes nos informam sobre a escola, o ensino médio e seus projetos de futuro?

PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DOS JOVENS GOIANOS SOBRE O ENSINO MÉDIO: QUEM SÃO? O QUE PERCEBEM? O QUE PROJETAM?

De acordo com Sposito e Souza (2014), o ensino médio brasileiro, mesmo com as diferentes reformas implementadas ao longo das últimas três décadas, ainda exibe um “aparente” desencontro entre os interesses e expectativas dos jovens para quem essa política pública foi/é pensada. O Estado brasileiro, pós-ditadura de 1964, movido pelo clima de redemocratização do país e de defesa dos direitos sociais, assumiu a responsabilidade de implementar políticas que assegurassem a universalização, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Assim, em âmbito nacional, ao longo das décadas de 1990, 2000 e 2010, foi implementado um conjunto de políticas (programas, projetos, ações) que visavam/visam ampliar e garantir o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem nesta etapa da educação básica. Essas políticas, com menor ou maior intensidade, acabaram incidindo diretamente no currículo, na gestão e organização da escola e, portanto, nas trajetórias escolares dos estudantes desta etapa da educação básica (FERRETI, 2018).

Para apreender a relação deste contexto macro com a realidade percebida e vivida por jovens da região metropolitana de Goiânia, no período de outubro a dezembro de 2018, foram aplicados 150 questionários (questões abertas e dissertativas) para adolescentes do 9º ano do ensino fundamental e para jovens do primeiro ano do ensino médio de escolas públicas e privadas. As questões versavam sobre: a) *O perfil socioeconômico dos estudantes* (idade; sexo; renda familiar, bairro, natureza da escola que frequenta - pública, privada, conveniada, militar, confessional, etc – relação com o mercado de trabalho); b) *As percepções dos sujeitos sobre*

⁸ Este estudo é resultado da pesquisa em andamento *A Reforma do Ensino Médio: entre o prescrito e o vivido nas escolas públicas de Goiânia* (2018-2020).

a escola (o que gostam e o que mudariam); c) *As expectativas em torno do ensino médio* (o que esperam do ensino médio e o que mudariam). Do universo dos 150 questionários 131 foram entregues e tabulados.

No que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes foram obtidas as seguintes respostas: idade entre 14 ao 18 anos, sendo 56% com 15 anos, 24% 14 anos, 19% 16 anos e 1% com 18 anos; 80% mulheres e 20% homens; 82% estudantes de escolas públicas da rede estadual e federal, 12% em escolas públicas militares e 6% em escolas privadas; renda familiar: 58% em torno de três salários mínimos; 20% dois salários; 16% quatro salários e 6% acima de cinco salários mínimos; apenas 3% dos estudantes afirmaram que trabalham para contribuir com a renda da família. Portanto, os principais sujeitos da pesquisa foram adolescentes e jovens (14 a 16 anos), mulheres, estudantes de escola pública, com renda familiar média em torno de dois a três salários mínimos, nesse sentido, alunos da classe trabalhadora.

No que se refere as percepções dos sujeitos sobre a escola (o que gostam e o que mudariam) observou-se que 90% dos estudantes reconhecem a escola como espaço fundamental para sua formação e, sobretudo para a socialização com seus pares. Ao indicarem o que gostam na escola foram destacados: os amigos, os professores, o lanche, a possibilidade de contribuir com a gestão. Contudo, mudariam a forma de avaliar (muitas provas), as metodologias de ensino de alguns professores (“aulas pouco dinâmicas”), a estrutura física das escolas, o controle do diretor e da coordenação, o número grande de disciplinas. Verificou-se que, os jovens percebem a necessidade de mudanças no currículo, nas metodologias de ensino, na relação professor-aluno, na gestão da escola e na infraestrutura da escola. As respostas indicam que, para esses sujeitos em formação, os professores ainda continuam sendo referência para afirmar a qualidade ou não da escola, sendo considerado o “bom professor” aquele que tem um bom relacionamento com a turma e desenvolve uma metodologia de ensino diversificada (“dinâmica”).

Apesar de considerarem que o espaço da escola deveria ser mais atrativo, a escola é percebida como um *locus* importante para ter “sucesso na vida”, uma garantia de empregabilidade via inserção na universidade, preferencialmente a universidade pública. Quanto as suas expectativas em torno do ensino médio observou-se que, para 96% dos estudantes, o ensino médio é percebido como espaço quase que exclusivo para a entrada na universidade: “Eu espero que ele me prepare para os vestibulares” (Questionário 2); “Não deveria existir ensino médio deveríamos entrar logo na faculdade assim economizaríamos

três anos” (Questionário 18). “Eu penso que o ensino médio tem de possibilitar um aprendizado para que a gente possa entrar em uma universidade federal” (Questionário 34).

A necessária entrada na universidade, reiterada pelos sujeitos da pesquisa, está diretamente ligada a preocupação com a inserção no mercado de trabalho. As respostas indicam que, a grande maioria dos estudantes, acreditam que a universidade vai prepará-los melhor para as exigências e os desafios do mercado. Assim, o ensino superior seria, na percepção e nas expectativas dos jovens, o caminho mais seguro para a empregabilidade e a garantia de prestígio social: “Hoje em dia só com um diploma de faculdade nas mãos a gente consegue arrumar um emprego melhor, por isso, a escola tem de retirar as materiais inúteis que não ajudam a fazer o ENEM” (Questionário 52).

O projeto de futuro delineado pelos estudantes perpassa pelo ensino superior, entretanto, não percebem a articulação entre o ensino médio e o mercado do trabalho. O sentido do ensino médio é a preparação para o futuro: a universidade. Assim, o ensino médio é compreendido, por esses jovens, como espaço importante para inserção na universidade e esta, por sua vez, o caminho para inserção no mercado de trabalho. Portanto, diferente do que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394/1996, os estudantes não percebem que o ensino médio esteja voltado também à “[...] **preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando** [...]”. O ensino médio é percebido como um período necessário de travessia para universidade, essa percepção imediatista faz com que os jovens acreditem que a preparação para o ENEM e para os vestibulares é o que dá sentido e identidade a esta etapa da educação básica.

A crença dos jovens de que o sentido do ensino médio e a aprovação ou passagem para o ensino superior pode estar diretamente ligada a forma de organização e gestão do currículo do ensino médio seja na rede pública ou nas escolas privadas, como também na posição de professores, gestores educacionais, famílias, mídias em inculcar nos estudantes de que o sentido da formação no ensino médio é a boa classificação no ENEM ou a aprovação em vestibulares. Essa compreensão alimenta as polêmicas em torno da identidade do ensino médio no confronto entre a formação humana e o mercado de trabalho; a preparação para o trabalho e a cidadania política.

CONCLUSÕES

Em contraposição a lógica pragmática de que o sentido do ensino médio é a preparação técnica para o mercado de trabalho ou para universidade é importante buscar o

que de fato significa em termos políticos, pedagógicos e éticos essa etapa da educação básica, destinada a um sujeito que vivencia uma fase de ruptura e de reconstrução de sua identidade geracional, sexual, étnico-racial e política. Portanto, o ensino médio “[...] é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos” (WELLER, 2015, p. 148). O fato é que, seja pela interferência do contexto econômico (interno e externo) ou pela demanda juvenil por melhores condições de empregabilidade ou por acesso ao ensino superior, o ensino médio brasileiro passa por novos e antigos desafios que revelam tensões e contradições de projetos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. *A Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e Disputas*. In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-4004, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, G. *Por que a urgência da reforma do ensino médio?* Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

GOMES, M. P. A reforma do ensino médio instituída pela lei 13.415/2017: dilemas e evidências. In: OLIVEIRA, J. F. *Políticas e práticas de formação dos docentes, dirigentes escolares. Planejamento, financiamento e avaliação da educação*. Recife: ANPAE, 2018.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.) *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. *Sociologia do Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2014.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.) *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

GESTOR ESCOLAR NA CIDADE DE TOLEDO-PR: MÚLTIPLAS FORMAÇÕES E ATUAÇÕES

Marco Aurélio Tavares do Amaral

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

marcotamaral30@gmail.com

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Universidade Federal do Rio de Janeiro

jussarapaschoalino@yahoo.com.br

Este estudo buscou compreender quem é o gestor escolar na atualidade, na especificidade da cidade de Toledo no Estado do Paraná, a partir dos mecanismos da política de inserção e da formação do gestor da educação básica. A escolha da pesquisa qualitativa a partir dos dados disponibilizados no site do *QEdu* possibilitou analisar elementos que constituem o gestor escolar.

As dimensões relacionadas à formação, à atuação e às diversas formas de ascensão ao cargo do gestor escolar, ao longo do tempo têm adquirido conotações e concepções diferenciadas e até mesmo antagônicas. Nessa perspectiva, ao voltar em momentos históricos, se evidenciou a necessidade de demarcação da compreensão sobre a gestão escolar, em que a dicotomia de pensamento e de lógica se diferenciava.

Ribeiro (1952), ao defender as suas concepções da administração para o interior das escolas, deixou explícita a sua perspectiva de que: “[...] Administração escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração.” (RIBEIRO, 1952, p. 78).

Essa posição recebeu críticas que evidenciam a singularidade da gestão escolar. E para ressaltar essa diferenciação se ratificou uma contraposição ao afirmar que: “[...] o espírito de uma e de outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado” (TEIXEIRA, 1968, p. 15).

O gestor de uma escola é aquele que em função dual, ao mesmo tempo é líder, deve manter o grupo pensando em equipe, administrar as questões burocráticas e ao mesmo tempo é um preposto da gestão pública, em qualquer de suas esferas, que precisa andar em sintonia com os interesses políticos existentes no período de sua gestão (PARO, 2010).

Na atualidade cada vez mais compreende-se a atuação gestora como relacional e, portanto, se evidencia a necessidade de ter experiências no âmbito da educação. Dessa forma, a atuação do dirigente escolar com os seus planos, ações e formas de se relacionar, interfere nas relações já existentes em cada escola. Sob essa perspectiva, compreende-se que ser diretor na contemporaneidade faz com que sujeitos singulares em seus contextos necessitam para o exercício do seu trabalho de ação e relacionamento, num âmbito maior de interligações constantes e simultâneas, com toda comunidade escolar para conseguirem efetivar o trabalho. (PASCHOALINO, 2017).

Nesse sentido, de mudanças no perfil dos gestores escolares e com o objetivo de compreender quem é o profissional da gestão escolar da cidade de Toledo, no Estado do Paraná foram utilizados os dados do Qedu, referentes às respostas dadas pelos dirigentes escolares, no ano de 2017, por ocasião da Prova Brasil.

Vale salientar que o sítio eletrônico do QEDU.org.br foi criado em 2012 e consiste numa plataforma de acesso livre que contém dados da Educação Básica no âmbito do Brasil, cujo objetivo é disponibilizar de forma acessível os dados e indicadores educacionais de todas as esferas (federais, estaduais e municipais), assim como de todos os níveis e modalidades de ensino. Os autores informam ainda que visam “permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras” (QEDU, 2019, p. 2).

Assim, sua forma didática de acesso possibilita uma forma mais robusta e aprofundada para obtenção de dados para a investigação. Portanto, a pesquisa buscou identificar no Qedu a formação dos gestores das escolas estaduais e municipais da cidade de Toledo, Paraná, como também sua forma de acesso ao cargo e também sua experiência no âmbito da educação.

Dos 54 respondentes gestores das escolas municipais e estaduais, 96% afirmaram que possuíam graduação na área da educação. Assim, apenas 1 não possui formação no ensino superior, e possuía apenas o ensino médio; 2 diretores possuem Curso Normal Superior, 6 diretores são licenciados em matemática; 4 em Letras; 19 em Pedagogia; 20 em outras licenciaturas e 1 em outra área. Salienta-se que 96% os participantes também afirmaram que possuíam curso de Especialização *lato sensu*. Todos os participantes disseram que tinham

experiência na educação antes de assumirem a gestão escolar. Este aspecto toma uma conotação expressiva ao possibilitar analisar que a formação não se limita ao âmbito acadêmico, pois a vivência educacional também empodera os gestores para o exercício de suas funções. As experiências educacionais se sobrepõem e enriquecem a atuação do gestor.

A forma de inserção no cargo foi majoritariamente por meio de eleição, o que correspondeu a 82% dos respondentes. Destaca-se que 11% declararam ter participado de Processo seletivo e Eleição e apenas 4% alegaram que ascenderam à direção escolar por meio de indicação política. Este dado permitiu compreender que na cidade pesquisada, o poder público valoriza a opinião e o desejo da comunidade escolar na escolha de seus dirigentes, por meio da consulta pública.

Outro dado que nos chamou a atenção foi de que 76% dos gestores escolares afirmaram que possuíam até cinco anos no exercício das funções de direção. Apesar do pouco tempo na gestão escolar, 96% dos respondentes disseram que trabalharam mais de seis anos como professores.

CONCLUSÕES

A formação mais expressiva dos diretores das escolas de Toledo-PR apresentada pelos dados do Qued possibilitou compreender que os cursos de licenciatura, foram de modo majoritário a formação inicial da graduação, e esse aspecto corroborou com o entendimento de que a educação se realiza na relação com os pares. Interessante observar também que dos 54 diretores, 19 são formados em Pedagogia, um número expressivo, que evidencia que os Pedagogos são também valorizados no tocante à cargos de gestão. O exercício e o tempo da docência foram ressaltados como aspectos constituintes do perfil desses gestores escolares e também a procura e a valorização pela formação continuada.

As análises a partir dos dados do Qedu possibilitaram compreender que na cidade de Toledo, o gestor escolar da escola pública se encontra inserido no campo educacional, demonstrou preocupação com a sua formação continuada e que possuía respaldo da comunidade escolar que o escolhia por meio de consulta pública.

REFERÊNCIAS

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

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

QEDU. **Use dados. Transforme a educação**. Disponível em:
<<http://www.qedu.org.br/ebook-prova-brasil>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952. (Administração escolar e educação comparada; boletim 158).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Natureza e função da Administração Escolar**. Administração Escolar. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar, Salvador: ANPAE, p.9-17, 1968.

- XXII -**GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO POPULAR: EM FOCO O MONITORAMENTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DE UBERLÂNDIA-MG**

Marcos Antonio Lima Pereira
FACED/ UFU, marantlima@gmail.com

Robson Antônio dos Reis Veiga
FACED/UFU, robson_veiga2000@yahoo.com.br

Este trabalho tem como objetivo analisar parte de um questionário respondido pelas unidades escolares da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, que tinha o propósito de monitorar o Plano Municipal de Educação da referida cidade no que diz respeito à percepção das escolas em relação ao cumprimento ou não das metas que foram delineadas no PME. Além de avaliar, as escolas deveriam fazer encaminhamentos para o cumprimento das metas pelo poder público local. Delimitaremos as nossas discussões desse monitoramento nas diretrizes I e II; e estratégias 1 e 4, respectivamente, da meta IV do referido PME que afirma o seguinte:

DIRETRIZ I - GARANTIA DE AMPLA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO.

ESTRATÉGIA 1: Garantir, promover, implementar ações e criar mecanismos que visem à participação efetiva da sociedade perante as políticas educacionais, respeitando as diversidades políticas, de sexo, etnia, raciais, sociais dentre outras.

DIRETRIZ II - PROMOÇÃO DE ESTUDO, PESQUISA E FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

ESTRATÉGIA 4: Estimular e fortalecer a participação efetiva da comunidade escolar e local na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares, conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais e mestres. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 55 e 58).

Para tal análise, foi utilizada como ferramenta a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (2008), é desenvolvida a partir de materiais elaborados *a priori*. Suas principais fontes decorrem de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses, periódicos científicos, dentre outros. Utilizaremos também a análise documental, pois na visão de Ludke e André (1986), ela representa uma fonte “natural” de informação e pode tanto complementar as informações obtidas por outras técnicas, quanto desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

Para Nogueira (2004, p. 133), é a “participação, em suma, que consolida, protege e dinamiza a cidadania e todos os variados direitos humanos. Justamente por isso, seus protagonistas centrais são os cidadãos.” Além disso, como acentuam Lopes e Fabris (2016, p. 80), as políticas são tomadas “como práticas de um tempo, práticas que fazem mais do que nomear e regular a população, mas que, ao fazer isso, produzem posições, outras práticas e até mesmo os sujeitos que vivem sob esta prática.” Ou seja, é um processo que atua diretamente sobre o cidadão que inicia a sua participação no interior das unidades escolares demonstrando o seu interesse na efetivação das políticas públicas.

É consenso que é extremamente importante a participação do cidadão na indicação de políticas públicas, conforme afirma Lira et al. (2003, p. 68).

A atuação conjunta entre governo e sociedade pode resultar em valiosos ganhos econômicos, sociais e culturais. Os ganhos econômicos são os advindos dos recursos que o controle social pode evitar que sejam escoados pela corrupção. Os ganhos sociais advêm da elevação da qualidade dos serviços prestados à população pela administração pública e da melhora dos indicadores sociais relativos à saúde e à educação. Os ganhos culturais advêm do fortalecimento de valores importantes para a cidadania, como a responsabilidade sobre a coisa pública.

Para Dias (2002), a gestão participativa tem o objetivo de tornar a esfera pública permeável aos movimentos urbanos, incorporando-os aos processos de decisão, convocando o cidadão para ser protagonista de sua realidade.

Os servidores de cento e trinta e nove unidades escolares que compõem a rede municipal de ensino de Uberlândia responderam ao questionário fazendo apontamentos sobre a realidade da escola; ou seja, ao responder a solicitação da Secretaria Municipal de Educação, os envolvidos levaram em consideração a estratégia 1 da diretriz I e a estratégia 4 da diretriz II da meta IV. Neste sentido, uma das escolas respondeu que:

A participação ainda não é satisfatória. Desta forma acredita-se devemos criar e promover uma cultura de participação popular efetiva, oferecendo informações e formação para a população em geral sobre a importância e o papel de cada um e de todos neste processo de construção de cidadania e de direitos e deveres. Buscando assim a participação efetiva da sociedade, perante as leis educacionais. (UBERLÂNDIA/SME, 2018, p. 214).

Considerando ainda que os servidores deveriam se balizar no que diz a estratégia 1 da diretriz I, que versava exatamente sobre a necessidade de o poder público “garantir, promover, implementar ações e criar mecanismos que visem à participação efetiva da sociedade perante as políticas educacionais, respeitando as diversidades políticas, de sexo, etnia, raciais, sociais dentre outras.” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 55). Fica claro na avaliação da escola citada que essa participação não foi satisfatória e, além disso, não foi efetiva. Nessa mesma direção, considerando a referida diretriz e estratégia, houve as seguintes afirmativas:

Tais estratégias de fato acontecem, porém a participação da sociedade escolar é feita por meio de representantes, o que não abrange a sociedade como um todo. As estratégias não estão sendo efetivas.

As ações e mecanismos que garantem a ampla participação da comunidade escolar nas políticas públicas educacionais ficam restritos apenas aos profissionais da educação. Portanto não há uma participação efetiva da sociedade. A ação: Palestras, informar aos pais sobre os sites para que eles participem da discussão das políticas públicas. (UBERLÂNDIA/SME, 2018, p. 215).

As afirmações acima evidenciam que a participação pretendida pela gestão democrática ao ser incluída no PME, foi realizada apenas por meio de representatividade, ou seja, não ocorreu verdadeiramente a mobilização de toda comunidade para que participassem na gestão dos assuntos da escola. Mais ainda, afirmou-se que apenas os servidores desta unidade escolar colaboram de forma efetiva com a gestão.

Quando questionada sobre a estratégia 4 da diretriz II, a unidade escolar afirma que:

Está acontecendo por meio de convocação e eventos culturais, mas não há participação dos pais como deveria. A permanência do aluno na escola deveria ser atrelada a participação dos pais na mesma.

Construir estratégias para fortalecer a participação da comunidade escolar e estimular e incentivar a construção dos documentos. Propiciar e estabelecer parcerias com profissionais da área jurídica para a elaboração dos regimentos e Projetos pedagógicos com base em legislações e leis que

fundamentem e deem sustentação dos documentos. (UBERLÂNDIA/SME, 2018, p.259 e 261).

Levando-se em consideração que a resposta para essa estratégia está relacionada à questão de Projeto Político-Pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares, conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais e mestres, o problema da ausência dos responsáveis pelos alunos no espaço escolar persiste. Fica evidente que nem mesmo quando a presença dos responsáveis se faz necessária para um melhor desempenho do filho, essa participação acontece.

Nesta primeira empreitada de verificar o cumprimento da meta IV observando sob a perspectiva das unidades escolares, fica claro que há uma certa resistência, a qual se acentua no próprio interior das unidades escolares. Além disso, fazem-se necessárias definições por parte do poder público de formas de participação da comunidade escolar no que diz respeito à gestão escolar em seus vários aspectos. Por fim, já se passaram quase quatro anos da aprovação do PME e a questão da Gestão Escolar e a participação popular continuam em aberto, pois não houve ainda uma definição expressa de como as diretrizes e estratégias serão operacionalizadas.

REFERÊNCIAS

DIAS, M. R. Sob o signo da vontade popular: o Orçamento Participativo e o dilema da Câmara Municipal de Porto Alegre. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIRA, Ana Magda de Azevedo et. al. A educação corporativa aplicada ao tribunal de Contas da União como estímulo ao controle social, 2003. Disponível em: www.tcu.gov.br Acessado em: 21 de abril de 2018.

LOPES, M.C; FABRIS, E.H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UBERLÂNDIA, Lei Municipal nº 12.209, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, 2015.

Secretaria Municipal de Educação. Pesquisa PME 2018. Formulário 393 p.

- XXIII -

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E *ACCOUNTABILITY*
EM EDUCAÇÃO: UMA EXPANSÃO
TEÓRICO-CONCEITUAL COMO RESISTÊNCIA
DEMOCRÁTICA**

Maria Angela Alves de Oliveira – UFPE
angelao012@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a década de 1990, sistemas estaduais e municipais de avaliação foram instalados aos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁹, consolidando-se a centralidade da avaliação para os sistemas educacionais em grande parte dos vinte e seis Estados brasileiros. Em estudo recente feito por Schneider (2017, p. 170), a autora expõe que “[...] 22 deles (81,5%) possuem sistemas próprios de avaliação”.

Nesse contexto, é recorrente os estudos sobre os sistemas de avaliação (nacional, estaduais e municipais) que vêm retratando um cenário denominado de *accountability*, ora traduzido como responsabilização ora como prestação de contas, o que justifica a pertinência da investigação na perspectiva do aprofundamento teórico-conceitual acerca do conceito de *accountability* na educação.

Compreendemos o conceito de *accountability* na educação, segundo a concepção de Almerindo Janela Afonso (2000; 2009; 2010; 2012), que envolve três pilares integrados e interconectados, que são: prestação de contas, avaliação e responsabilização. O mesmo autor explica que

Nesta perspectiva, e em determinadas situações específicas, a avaliação surge como condição necessária para a prestação de contas, sendo que esta, por sua vez, implica fornecer e disponibilizar informações e dar justificações sobre as decisões e actos praticados (*answerability*).

⁹O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Acesso: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>, em (5/07/2016).

Finalmente, a imputação de responsabilidades e a imposição de sanções (enforcement) traduzem uma outra importante característica dos sistemas ou modelos de accountability (cf., por exemplo, SCHEDLER, 1999; CORVALÁN, 2006). (AFONSO, 2010, p. 22).

Partindo dessa compreensão, a proposta de comunicação ora apresentada se insere no eixo temático Política e gestão da educação básica e objetiva refletir sobre alguns apontamentos teórico-conceituais acerca do termo *accountability* na educação. As fontes que suportam este trabalho trata-se de uma amostra constituída por oitenta e seis produções acadêmicas da literatura brasileira, dentre artigos, teses e dissertações, publicados a partir dos anos de 1990 até 2018.

A pertinência do tema desta investigação justifica-se pela eminência do aprofundamento teórico-conceitual do termo *accountability*, largamente citado nos estudos acadêmicos voltados a avaliação educacional, sobretudo.

ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO: NA PERSPECTIVA DE UMA CONCEPÇÃO MAIS AMPLIADA

Ao adotar a referência teórico-conceitual de Afonso (2000; 2009; 2010; 2012) para analisar os textos da amostra, constatamos que a palavra avaliação é citada mais de 10.000 vezes, responsabilização se aproximando a 3.000 citações e prestação de contas ficando com menos de 500 citações. É perceptível uma desarticulação significativa entre os três pilares (avaliação, responsabilização e prestação de contas), comprometendo a coerência estrutural do conceito de *accountability*. Essa evidência também referenda o lugar central ocupado pela temática avaliação no campo da pesquisa em educação na atualidade.

Afonso (2012) argumenta que a concepção do termo *accountability*, dada a hegemonia dos padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado, sob a lógica do neoliberalismo, tem sido percebida de forma negativa. Neste quadro, a responsabilização, como um dos três pilares da configuração de *accountability*, assume a “conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social” (AFONSO, 2012, p. 480) e com o predomínio da tecnocracia, percebe que “a responsabilização é mais facilmente reduzida à ameaça ou imputação negativa de culpa sobre determinadas ações e seus supostos resultados” (Idem).

Verificamos que 64% dos textos da amostra traduzem o termo *accountability* por responsabilização, 21% mantem o termo em inglês, adotando a concepção mais ampliada, segundo Afonso (2000; 2009; 2010; 2012) e 15% fazem a tradução ora por prestação de contas, ora por responsabilização.

Fernandes & Gremaud (2009), explicita uma tensão na compreensão do termo *accountability*, entendido como responsabilização, estabelecendo uma relação diferencial entre responsabilidade ou ter de prestar contas e a culpabilização dos agentes escolares, na perspectiva de afastar uma relação direta entre os dois termos expondo a sua posição crítica dizendo que “Muitos críticos vêem os programas de *accountability* como uma forma de culpar professores e diretores de escola pela baixa qualidade do ensino” (FERNANDES & GREMAUD, 2009, p. 7).

Nesse sentido, considerando os debates acadêmicos sobre políticas de avaliação e *accountability* em educação, no âmbito da Educação Básica, como uma prática discursiva particular, compreendemos que, na atualidade brasileira, os elementos da ordem de discurso encontram-se em um movimento de reconfiguração no campo da pesquisa em política educacional. Ressaltamos que ocorre na atualidade uma disputa de sentidos nos argumentos teóricos-conceituais sobre essas políticas, havendo uma explícita polarização.

Observamos que um grupo importante das análises sobre a temática está aprisionado aos ideais do conservadorismo neoliberal, seja pelo reducionismo do significado de *accountability*¹⁰ como responsabilização e a restrição das modalidades de avaliação, ambos sentidos capturados por uma representação social negativa. O outro lado da polarização tem acumulado esforços em direção a expansão e ao aprofundamento teórico-conceitual do termo *accountability*¹¹ e de avaliação educacional, afirmando a pluralidade e complexidade de formas, modalidades, contextos, relações, articulações, conteúdos, entre outros aspectos, constituindo um movimento de reconfiguração do discurso sobre política de avaliação e *accountability* na educação brasileira, como uma forma de “resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social”.

¹⁰ Nigel Brooke (2006) tem respaldado essa concepção de "Políticas de Responsabilização" apoderando-se da classificação formulada por Anderson (2005), que entende a responsabilização de três formas ou modalidades, tomando como parâmetros o viés institucional (escola) e o comportamental (professor).

¹¹ (...) reitero aqui a ideia de uma configuração de *accountability* democraticamente avançada, incluindo a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoar em ou reconstituírem, e que se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o empowerment, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros. (AFONSO, 2012, p. 477-478. Grifos do autor).

ALGUNS APONTAMENTOS

Por meio da investigação realizada constatamos que o conceito de *accountability* em educação carece de um aprofundamento teórico-conceitual, mormente nos estudos voltados a educação básica, em face da desarticulação das suas dimensões estruturais, isto é, avaliação, responsabilização e prestação de contas. Para tanto, as pesquisas no campo da educação em uma perspectiva democrático-popular, em nossa percepção, precisam avançar na direção do aprofundamento teórico-conceitual do termo *accountability* no horizonte da participação e do direito a educação, como forma de resistência ao discurso hegemônico, conservador e neoliberal sobre *accountability* na educação, impulsionando subsídeos para uma agenda democrático-popular no âmbito das Políticas da Educação Básica, em particular.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-30, 2010.

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

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BROOKE, Nigel. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 36(128), 377-401, 2006.

FERNANDES, Reynaldo & GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1, 213-238, 2009.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação em Questão**, 55(43), 162-186, 2017.

- XXIV -

POLÍTICA DE MORALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS DE LEI DA ESCOLA SEM PARTIDO

Maria Carolina Miesse (UEM)

mariamiesse@hotmail.com

Raquel Alessandra de Deus Silva (UEM)

raquel.rads.silva@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO

O presente texto refere-se aos resultados finais de uma pesquisa de iniciação científica (PIC), realizada no período de 01/08/2017 a 31/07/2018, com o intuito de se compreender sobre algumas implicações do Programa Escola Sem Partido (ESP) na política curricular educacional brasileira caso vier a ser aprovado em âmbito nacional (MIESSSE; MOREIRA, 2018). Visando tal fim, a mesma voltou-se para uma análise e interpretação crítica e contextualizada dos documentos legais e institucionais que apresentam as concepções teóricas e ideológicas sobre o tema. Especificamente, foram fontes principais de nosso estudo os Projetos de Lei nº 867/2015 (BRASIL, 2015) e nº 193/2016 (BRASIL, 2016), vinculados respectivamente, à câmara dos deputados e ao senado, sendo de iniciativa do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF) e do senador Magno Malta (PR-ES). Ambos possuem como deliberação principal a inclusão do programa ESP na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/1996).

DESENVOLVIMENTO

Com intuito de compreender sobre o contexto histórico que engendrou os projetos de lei em tela, constatamos que ambos possuem como gênese o Movimento Escola Sem

Partido, nascido em 2004, vinculado pela Internet¹², por iniciativa do advogado paulista Miguel Nagib. No mesmo evidencia-se como o foco do debate combater a suposta doutrinação ideológica exercida em sala de aula, defendendo o apartidarismo para questionar o posicionamento dos professores, visualizados como transmissores de conhecimento de forma tendenciosa.

No ano de sua criação não se imaginava as proporções que a iniciativa tomaria, entretanto, conforme aponta Espinosa e Queiroz (2017), percebe-se que o movimento se expandiu por todo o Brasil, posteriormente a uma onda conservadora, fortalecida após as manifestações de 2013 que defendiam o afastamento da, democraticamente eleita, Presidente Dilma Rousseff. Ainda segundo os pesquisadores, muitos de seus adeptos foram angariados quando se iniciou o combate a “ideologia de gênero”, não enfocada inicialmente.

Nesse contexto, já no ano de 2014, o movimento se materializa em diversos PL's, como por exemplo o primeiro em âmbito federal, PL nº 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana do PSC da Bahia. Inicia-se então a entrada de diversos projetos com a referida matéria legislativa, tanto em âmbito municipal, estadual e federal, como o PL nº 867/2015, apensado ao citado anteriormente e o PL nº 193/2016. Observa-se a “bandeira de luta” inicial do movimento na redação dos mesmos, em seus art. 2º, inciso I, nos quais se defende a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. Assim,

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (BRASIL, 2015, p.1).

Nesse sentido, a pauta inicial do movimento é sustentada por intermédio de um discurso que pretende defender o direito dos pais e responsáveis de oferecer a seus filhos ou pupilos uma educação religiosa e moral em consonância a suas próprias convicções. Essa argumentação tem por base o art.12 da Convenção dos Direitos Humanos, utilizada parcialmente na proposta, não de forma ingênua.

Esta educação religiosa e moral em consonância às convicções dos pais dos estudantes, conforme percebemos em Algebaile (2017), se traduz no impedimento de algumas concepções consideradas “doutrinação ideológica”. Estas seriam: discussões que problematizam concepções políticas, econômicas e socioculturais, referentes a temas como

¹²ww.escolasempartido.org

gênero, orientação sexual, modelos familiares, perspectivas críticas ao capitalismo e ao conservadorismo.

Percebe-se que a Escola Sem Partido não se mostra neutra como intenta transmitir em sua argumentação já que possui sim um posicionamento político relacionado aos setores liberais/conservadores da sociedade. Essa constatação é possível a partir do estudo da realidade histórica-concreta que a permeia, de suas pautas principais e também quando se investiga os seus apoiadores. A partir do contexto social e histórico ao qual esses sujeitos pertencem, permeado por tradições, valores familiares, princípios religiosos, meios de comunicação e cultura, é que vão emergir suas ideias, conforme as elucidações de Betto (2016). Destarte, não existe ninguém sem uma ideologia e, como o ESP se desenvolve pela ação desses indivíduos, este também possui uma.

O que se almeja por esse grupo é a disseminação de suas ideias político-partidárias, para que assim se contemple um projeto de sociedade a seus moldes, que beneficie tanto seus interesses morais como financeiros. A instância para que isso ocorra seria a educacional, já que, conforme afirma Baldan (2017), a política curricular é um fator imprescindível para a formação de sujeitos a atuarem em determinada sociedade, com suas respectivas exigências.

Sendo assim, na política educacional que o programa propõe se busca controlar e perseguir ideias que divergem das suas, mostrando-se como anti-democrático, visto que não apresenta “os dois lados da moeda” para o estudante. Assim, visa disseminar sua ideologia, uma só visão de mundo, por meio da projeção de um sistema educacional público universalizado mediante a aprovação de uma política curricular moralizante e universalizadora.

CONCLUSÕES

Identificamos que o atual contexto de mudanças políticas e sociais no país traz à tona diversos posicionamentos, dentre eles o conservadorista/reacionário, que intenta defender seus interesses econômicos e ideológicos por meio de distintas ferramentas, como a inserção do Escola Sem Partido na política curricular.

Caso essa proposta vier a ser efetivada teremos um amplo retrocesso na política curricular educacional do país, visto que não se compromete a uma formação humana, democrática e emancipatória, mas sim ao estabelecimento de um julgamento moral e dogmático na prática pedagógica. Nestas condições o exercício do magistério irá encontrar ainda mais barreiras para se concretizar. A educação tenderá a ser medíocre, emergindo “[...]”

uma escola sem voz, sem liberdade, sem divergências, sem cidadania, sem questionamento, sem reflexão, sem política, sem economia, sem artes, sem apropriação de cultura, ou seja, uma escola sem educação!” (CARA, 2016 p. 47).

REFERENCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola Sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: Gaudêncio Frigotto (org.). **Escola “sem” partido** – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LLP/UERJ, 2017. p.63-74.

BALDAN, Merilin. Do programa escola sem partido como apanágio do “ódio à democracia” ou como projetos neoconservadores e liberais negam a educação para todos. **Revista de História e Estudos Culturais, Uberlândia**, v. 14, nº1, p. 1-19, jan./ jun. 2017.

BETTO, Frei. “Escola sem Partido”?. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: ação educativa, 2016. p.66-67.

BRASIL. **Decreto nº. 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Diário Oficial, Brasília, DF, 6 nov. 1992.

BRASIL. **Projeto de lei nº 193 de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Senado Federal, Brasília, DF. 04, maio, 2016.

BRASIL. **Projeto de lei nº 867 de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Câmara dos Deputados, Brasília, DF. 23, março, 2015.

CARA, Daniel. O Programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: ação educativa, 2016. p. 43-48.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: Gaudêncio Frigotto (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2017. p. 49-62.

MIESSE, Maria Carolina; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Os projetos de lei nº 867/2015 e nº 193/2016 da escola sem partido: implicações para uma política de moralização na educação. **Relatório final de pesquisa**. Maringá: UEM, 2018.

UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRÉ-ESCOLA: APROXIMAÇÕES ENTRE O BRASIL E O ESTADO DA BAHIA

Maria Couto Cunha

UFBA – mariacouto@gmail.com

Jean Mário Araújo Costa

UFBA – jeanmario.pce@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Emenda Constitucional n. 59, de 2009, no Inciso I do Art. 1º, estabeleceu novo patamar de obrigatoriedade da educação conforme faixas etárias para as etapas da educação básica, focalizando a população de 4 a 17 anos como o público alvo desse nível de educação, fixando o ano de 2016 como prazo para a sua efetivação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, alterada pela Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, reafirmou esta determinação.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece nas suas três primeiras metas, o cumprimento desses preceitos legais que consagra a universalização do atendimento da população nessa faixa etária. Tornam-se relevantes os estudos sobre essa política, especialmente quanto à avaliação do cumprimento das metas dos planos educacionais.

Neste trabalho, analisou-se o atendimento à demanda da educação infantil na pré-escola no Brasil e no Estado da Bahia no período de 2015 a 2018, considerando os indicadores fornecidos pelas agências oficiais de pesquisas que dão suporte ao planejamento governamental e ao processo de monitoramento e avaliação dos planos decenais elaborados pela União, estados e municípios. No caso deste resumo, detém-se no nível de alcance da primeira parte da meta 1 do PNE 2014 que trata da universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade até 2016, sendo esta oferta de responsabilidade prioritária dos municípios.

A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO DE 4 A 5 ANOS DE IDADE

Dados da Pnad/IBGE 2004-2015 e da Pnad-c/IBGE 2016, analisados no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018 (BRASIL/INEP, 2018), indicam uma evolução contínua do atendimento da população de 4 a 5 anos no país, no período de 2015-2018, embora a universalização do atendimento não tenha sido alcançada. Mesmo com um percentual significativo de atendimento de 91,5% em 2016, seria necessária a inclusão de 450 mil crianças na pré-escola, em 2016, para que a meta 1 do PNE 2014 fosse alcançada. (BRASIL/INEP, 2018)

O Estado da Bahia, que em 2014 atendia a 74,6% da população em foco, chega, em 2016, a 93,7% de cobertura desse atendimento (BRASIL/INEP, 2018). Embora esses resultados sejam relevantes, os dados desagregados por município não levam a constatar esse otimismo. Nesta pesquisa optou-se por apresentar informações sobre os municípios baianos em termos da proporcionalidade do atendimento às crianças de 4 a 5 anos de idade na pré-escola em 2015, ano anterior ao estabelecido pela meta 1 do PNE 2014 como prazo para a universalização do atendimento.

Tabela 1. Quantitativo de municípios do Estado da Bahia, conforme a proporção de estudantes na pré-escola na faixa etária de 4 a 5 anos. Ano 2015.

Intervalos de percentuais	N	%
De até 50	53	12,7
De 51 a 59	77	18,5
De 60 a 69	154	36,9
De 70 a 79	95	22,8
De 80 a 89	29	7,0
De 90 e mais	9	2,1
Total	417	100,0

Fonte: BAHIA/SEPLAN/SEI. Elaboração dos autores

Mesmo considerando os limites dos dados apresentados, depreende-se que o ideal de universalização do atendimento educacional obrigatório à população de 4 a 5 anos está distante de ser alcançado em muitas das municipalidades baianas e em alguns casos, bem

distante. Apenas 09 (nove) municípios, dos 417 (quatrocentos e dezessete) do Estado da Bahia, atenderam na proporção de 90% ou mais das crianças desta faixa etária, em 2015, o que demonstra a distância dos outros municípios para alcançar a meta em 2016. De outra parte, 31,2% dos municípios, quase um terço, nem chegam a 60% desse atendimento.

Nos dados apresentados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, os baixos percentuais de alguns municípios chamam a atenção, dentre eles a Capital do Estado, Salvador, com 39% e outros com grandes proporções populacionais, como Jequié 32%, Teixeira de Freitas 31%, Itabuna 18% e Feira de Santana, com 16%. (BAHIA/SEPLAN/SEI, 2017) As informações revelam, pois, que os municípios do Estado da Bahia necessitam desenvolver esforços para aproximar o nível de atendimento ao estabelecido pela meta do PNE.

Estudos feitos por Côco e Salgado (2018) ressaltam para o Brasil a necessidade de investimentos públicos para que a Meta 1 do Plano seja alcançada, perseguindo as suas 17 estratégias, que focalizam:

[...] políticas de colaboração entre entes federados, expansão da oferta, levantamento de demandas (para a faixa da creche), redução das desigualdades de acesso, estruturação física das instalações, avaliação da qualidade, formação dos profissionais, políticas de inclusão, valorização da diversidade, entre outros (p. 9)

Por seu turno, estudos feitos no Senado Federal para analisar o cumprimento da Meta 1 no país apontam dois temas estruturantes para a implementação das estratégias e o atingimento da meta 1: a questão da governança federativa; e a disponibilidade de recursos e mecanismos de financiamento. No relatório feito pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (2018) é colocada como uma das conclusões:

Ao se guiar pelas estratégias do Plano, os gestores terminam por caminhar em uma direção comum. Entretanto, esse caminhar tem ocorrido mediante ações pouco coordenadas e mal articuladas, com muito desperdício de recursos e ineficiência. (BRASIL, Senado Federal, 2018, p.72)

Os resultados destas análises indicam que, somados às questões ligadas à melhoria da qualidade da educação colocadas de forma veemente nos planos educacionais atuais, ainda existem grandes desafios para vencer o problema do atendimento à demanda da educação infantil na pré-escola em termos quantitativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que se considere o crescimento do atendimento da educação para a população de 4 a 5 anos de idade, aponta-se como relevante compreender as tendências que estão norteando as políticas públicas municipais destinadas à educação infantil, de modo a atingir a meta 1 do PNE 2014.

Os dados oficiais demonstram as distâncias que necessitam ser vencidas para atender aos dispositivos legais e a política estabelecida. Por outro lado, a desagregação dos dados por município, também mostra, para a Bahia, o quanto é necessário, nesse Estado, averiguar esses indicadores na perspectiva regional e local.

Por fim, considera-se que o monitoramento dos planos em todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal) torna-se imprescindível na perspectiva de indicar as necessidades urgentes de redirecionamento das políticas, de modo a assegurar a garantia do direito à educação, especialmente para a população alvo do atendimento obrigatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BAHIA/SEPLAN/SEI. *Indicadores dos Planos Municipais*. 2017. Disponível em: <www.sei.ba.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Senado Federal. *A Meta 1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024*. 2018. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2018/12/12/relatorio>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CÔCO, V. e SALGADO, R. G. Reafirmando o direito à educação infantil. In: OLIVEIRA, J. F, GOUVEIA, A. B., ARAÚJO, H. (Orgs.) *Caderno de Debates para Avaliação do PNE 2014-2024*. Brasília: ANPAE, 2018

- XXVI-

**POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA:
CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA, DESIGUALDADE
RECORRENTE E PERSPECTIVAS**

Maria de Barros da Trindade Padua

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP-Brasil

E-mail: maariasandy@hotmail.com

José Almir Viana Nunes

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP-Brasil

E-mail: vianunes@hotmail.com

Kátia de Nazaré Santos Fonsêca

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP-Brasil

E-mail: katia.fonseca.unifap@hotmail.com

Norma-Iracema de Barros Ferreira

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP-Brasil

E-mail: normairacemaunifap@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de estudos produzidos no Curso de Mestrado em Educação/UNIFAP, cujo tema volve-se para a política educacional brasileira em perspectiva histórica, com relevo à tônica da desigualdade, marca indelével da ação do Estado quando da definição de suas ações programáticas relacionadas à Educação Básica. Neste caso, o problema traduz-se na indagação: que aspectos marcam as políticas públicas educacionais que possam traduzir um processo histórico de desigualdade e exclusão? Com base em estudiosos da área, o objetivo consta de filtrar aspectos que demonstrem a consolidação gradativa de um processo histórico – caracterizado pela recorrente desigualdade – advindo do aparelho estatal, de usurpação do direito à educação pública e de qualidade. Quanto à natureza da pesquisa, é do tipo bibliográfico, desenvolvida a partir de material já elaborado em artigos científicos e livros, tal como indica Gil (2008), tendo como foco a consecução do objetivo traçado e a resposta ao problema formulado.

REVISITANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Estudos sobre as políticas emanadas do Estado à educação brasileira comumente registram conflitos de interesses de classes. Disputas por projetos socioeducativos se mostram no lastro temporal de existência do País, materializando ideias da classe dominante, que ao longo do processo de consolidação da educação formal implementaram diferentes estratégias que refletem claramente a defesa de uma política educacional classista, desigual, heterogênea e, não raramente, desalinhada da realidade regional. (TRAGTENBERG, 2012). Tal *modus operandi*, conforme Saviani (2008, p. 7), firma-se na “histórica resistência que as classes dirigentes opõem à manutenção da educação pública e na descontinuidade das medidas educacionais acionadas pelo Estado,” resultando em trava ao desenvolvimento do País e seus concidadãos. Assim, configuraram-se as ações do Estado para à educação nacional – da Colônia à República – tanto é que:

O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. (SAVIANI, 2008, p. 12).

Registre-se que o problema esposado não consta resolvido, decorrido praticamente duas décadas do século XXI! Isto porque nem todas as crianças acessam a Escola; o analfabetismo ainda grassa no País; disputas ideológicas estão recolocadas na arena política, tendo de um lado os contumazes defensores da educação como direito inalienável do cidadão – direito que historicamente lhe é devido; e de outro os interlocutores de grupos econômicos arraigados à lógica mercantil que invade o território escolar brasileiro e transforma a educação em mercadoria, a ser ranqueada, negociada, vendida. Ponce (2010) registra que as políticas, concebidas e disseminadas como únicas, suficientes e redentoras dos problemas que permeiam o campo educativo na atualidade, primam por competitividade, esforço individual e meritocracia, resultando, como indica no distanciamento do Estado em relação a uma de suas principais responsabilidades: garantir o direito à educação pública e gratuita a todos os brasileiros, natos ou não.

Tal movimento, ilustrativo daquilo que Mészáros (2011) classifica como processo sociometabólico irrefreável do capitalismo, vem produzindo alto impacto nas políticas públicas educacionais. O corolário disso tudo é a privatização de um bem que, em tese, é inalienável. Trata-se, portanto, da lógica do sistema econômico vigente, que ao buscar

enfrentar as crises cíclicas que lhe afetam, transforma direitos em serviço e assim vai-se recompondo, de modo a manter a hegemonia-capital em sua fase neoliberal.

O êxito desse projeto exige a captura da adesão da sociedade à visão de mundo e às práticas da classe dominante. Para melhor entendimento dessa necessidade-capital, recorre-se à avaliação que Apple (2003, p. 51) traça acerca da ideologia burguesa e de sua inserção no campo educacional:

A atração das políticas conservadoras na educação reside, em grande parte, em alterações do nosso senso comum – sobre o que é democracia, se nos vemos ou não como indivíduos de posses (‘consumidores’) e, em última instância, como entendemos o funcionamento do mercado. Subjacente às políticas neoliberais na educação e suas políticas sociais em geral está a fé na equidade e justiça essencial dos mercados. Os mercados vão acabar distribuindo os recursos de maneira eficiente e justa de acordo com os méritos de cada um. Vão acabar criando empregos para todos que querem. São o melhor mecanismo possível para assegurar um futuro melhor para todos os cidadãos (consumidores).

O excerto em destaque revela aspectos do método neoliberal quando da busca por uma nova sociabilidade, usando a educação para garantir as iminentes relações de exploração e de expropriação características do sistema capitalista. Sobre esse procedimento, Shiroma e Santos (2014, p. 22) alertam para os “*slogans* que ornamentam os discursos e as práticas educacionais no novo milênio,” os quais carregam discursividade que ocultam os verdadeiros interesses das políticas públicas vigentes.

Ocorre que, apesar do estratégico aparato acionado pelo capitalismo, observam-se pontos nevrálgicos e fraturas na operabilidade da educação. Os números do Censo da Educação Básica, por exemplo, divulgados anualmente pelos Órgãos de Estado, são indicadores da fragilidade dos sistemas públicos de ensino e das políticas que os orientam.

CONCLUSÕES

Os subsídios teóricos mobilizados para este texto ressaltam contradições e arranjos políticos gestados por agentes públicos em franco consórcio com forças hegemônicas, as quais o Brasil ao longo de sua existência tem-se acoplado numa relação dependente e servil. Nesse processo, a educação foi sendo tomada como peça fundamental no mosaico de poder que se expandia a cada novo marco da configuração político-administrativa nacional.

Resulta daí o entendimento de que as políticas públicas traçadas à educação brasileira até o momento não atendem efetivamente aos anseios sociais. Isto em função de que historicamente registram-se índices alarmantes de desigualdade educacional, marcadamente localizados no estrato mais baixo da estrutura piramidal que configura uma sociedade capitalista-dependente, tal como o é a brasileira.

Nesse sentido, nos diferentes tempos históricos fez-se recorrente o clássico padrão da escola dual: uma que serve aos interesses de manutenção da hegemonia da classe dominante e outra que perpetua a negligência do Estado no tocante à oferta de educação pública e de qualidade para os filhos da classe trabalhadora. A edição da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) é o exemplo mais atual e emblemático dessa crítica, haja vista que o Governo Federal brasileiro a anuncia como “revolução educacional,” contudo já se percebe – na prática – que o projeto de educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada está postergado para um futuro incerto.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** Trad. Dinah Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BRASIL. **Lei n. 13.415/2017.** Altera a LDB 9.394/96, a Lei 11.494/07 e a CLT/43; revoga a Lei 11.161/05; e institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de EMTI. Disponível em: <www.planalto.gov.br/L13.415.htm>.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna.** Trad. Newton Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Trad. Paulo Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Trad. José Severo Pereira. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano dos. *Slogans* para a construção do consentimento ativo. *In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.). O que revelam os slogans na política educacional.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia.** São Paulo: UNESP, 2012.

- XXVII -**PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM EDUCAÇÃO E O
PROGRAMA AABB COMUNIDADE DA FENABB NO
ESTADO DO RS**

Maria de Fátima Cossio – UFPel

E-mail: cossiofatima13@gmail.com

Susana Schneid Scherer –UFPel - Apoio Capes

E-mail: susana_scherer@hotmail.com

Douglas Gadelha Sá – UFPel – Apoio Fapergs

E-mail: douglas_gadelhasa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a expressiva presença da Federação Nacional das Associações do Banco do Brasil (FENABB) e seu Programa AABB Comunidade nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul¹³(RS). De forma geral, pretende-se compreender as redes de relações que estabelece e quais os efeitos nos processos formativos escolares, uma vez que a crescente ampliação das Parcerias Público-Privadas (PPPs), por meio de contratos, convênios, filantropia, comunitarismo, propicia a participação de outros atores na educação pública e imprime uma nova relação entre Estado, mercado e sociedade civil, podendo incidir na concepção de educação e nas políticas para o setor.

METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e utiliza-se da metodologia de “etnografia de rede” de Ball (2014) para mapear relações políticas na educação através de novas fontes de dados, sobretudo virtuais. Assim, focalizou-se coletar informações nos *sites* das Secretarias

¹³ Os dados apresentados emergiram da pesquisa em desenvolvimento, desde 2016, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPPE/UFPel), coordenado pela Prof^a Dr^a Maria de Fátima Cossio em que se mapeou os entes privados mais recorrentes que atuam nos sistemas públicos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Neste contexto, a FENABB figurou dentre os cinco mais presentes (os demais foram: Instituto Ayrton Senna; IntitutoNatura; Associação Nacional dos Fumicultores do Brasil – AFUBRA; e Fundação do Sistema de Crédito Cooperativo– SICREDI).

municipais e na secretaria estadual de educação, imprensa, *Facebook*, *blogs*, etc. e descritores tais como: programa, projeto, formação, convênio.

Posteriormente, passou-se a explorar a rede de relações políticas, os interesses e influências que subjazem ao Programa Educacional da FENABB, tendo por base as propriedades de rede (conteúdo da relação; natureza e força das ligações e suas características) propostas por Lopes e Baldi (2009) para o estudo de redes sociais.

RESULTADOS E ANÁLISE

A FENABB constituiu-se em 1970, quando as Associações Atléticas do Banco do Brasil (AABB) passaram a ofertar atividades para sócios, além de seus funcionários e familiares. Atualmente, a federação promove ações nas AABBs em áreas financeiras, socioculturais e educativas, bem como na educação à distância. É legalizada para firmar Termos de Convênio na figura de Organização Social da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP/Lei 9.790/99).

O programa AABB Comunidade, criado em 1987, promove complementação educacional, no contraturno escolar, nas áreas de saúde, esporte e linguagens artísticas, como meio de inserção social a pessoas de baixa renda na faixa etária de 06 a 18 anos. Sua proposta foi desenvolvida pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (NTC-PUC/SP), tendo como base três princípios: *ampliação da democracia*- pela aliança entre poder público, privado e sociedade civil; *Educação para o trabalho*, com possibilidades de emprego, estágio, empreendedorismo e voluntariado; e *Competência do educador social* como ponto fundante do Programa. Destaca-se que se sustenta na Pedagogia libertadora de Paulo Freire, na Declaração Universal de Salamanca e referências nacionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais - LDBEN/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA).

Ao examinar os documentos do programa, embora sejam aclarados princípios humanos, democráticos e libertários, se perceberam vastas referências economicistas na linha do grupo a que sua mantenedora se filia, o Banco do Brasil- BB, que se configura como economia mista, com personalidade jurídica de direito privado. Os materiais do programa apresentam manuais de planejamento para orientar as práticas pedagógicas e sistemas de Monitoramento e Avaliação *In loco*, realizada por interlocutores locais, permeados pela valorização de ideias de empreendedorismo e do voluntariado, típicas do modelo econômico-produtivo em voga. Ademais, se constatou pouco aprofundamento das potencialidades de

transformação efetiva das pessoas que atende, conforme o programa propõe, na medida em que consistem em atividades desportivas e de reforço escolar que, embora sejam importantes, não representam ruptura com a condição de desigualdade, ao contrário, ao desenvolver a lógica do empreendedorismo pode reforçar a perspectiva de responsabilização pessoal pelo fracasso ou pelo sucesso.

Em nível de redes de relações, o site da FENABB lista parcerias, convênios e vinculações com várias entidades, estes últimos, essencialmente com unidades do próprio grupo BB que complementam a federação com recursos e acessórios. Já as primeiras são apoiadores de ações (por exemplo, *Green Vision* que fornece uniforme e equipamentos) e, com os segundos há trocas de serviços e bens (*Mapfre Seguros*). Na esfera de influência na educação, a aplicação das propriedades de redes de Lopes e Baldi (2009) explicitou a força da Federação do Banco Brasil (FBB) atuando na monetarização junto da FENABB; a forte articulação com dois entes do logo BB, Cooperforte e Bancorbrás; além do Banco Votorantim, um ente fora do grupo BB. Destacaram-se ainda o NTC-PUC/SP elaborador da proposta do programa, e, mais recentemente, o projeto piloto “Inserção Juvenil na Economia Digital” com o CESAR¹⁴.

Em relação específica ao Estado do RS foi possível evidenciar que é a região com mais conveniados listados (secretariais municipais e estadual de educação, associações e empresas estatais). Apareceu ainda entre os três estados com mais AABBs ativas, com 131 unidades, e o segundo que mais oferta o AABB Comunidade. No caso do AABB Comunidade, é apresentada a figura dos “parceiros locais”, que são geralmente as secretarias de educação, responsáveis pela alimentação, transporte e gerência da equipe (coordenador pedagógico, educadores sociais e auxiliar administrativo) e algumas instituições de ensino superior privadas/comunitárias que desempenham o papel de inserção e interação da FENABB com a comunidade local e, em alguns casos, de formação da equipe local.

CONCLUSÃO

Os encaminhamentos desta pesquisa levam a considerar que a discussão sobre as parcerias público-privadas é importante no que tange à definição da educação como um projeto de sociedade e, portanto, na reflexão sobre o papel do conhecimento e do tipo de sujeito que se pretende formar a partir do currículo, da proposta pedagógica, do sistema

¹⁴ Programa lançado em 2010 pela FBB, em parceria com o Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (CESAR), voltado a preparar para o mercado de trabalho via uma plataforma *online* a ser desenvolvido dentro do AABB Comunidade.

avaliativo, o que implica, pois, em problematizar a formação continuada dos professores, os materiais pedagógicos, os currículos e, assim, as consultorias, conveniamentos, parcerias, filantropias prestadas por atores alheios ao espaço público e, sobretudo, com propósitos e princípios estranhos ao ambiente escolar.

O mapeamento das redes sociais, as propostas, influências e interesses da FENABB e do Programa AABB Comunidade no Estado do RS indicou a intenção de firmar a marca do Banco, desenvolver nas crianças e jovens as noções de empreendedorismo e de educação financeira, além de atender à perspectiva de responsabilidade social, tornando-se uma empresa mais competitiva pela lógica da boa governança. Verificaram-se as relações da FENABB ocorrendo majoritariamente com grupos privados sem ligação com a educação, no sentido de suprir as necessidades de infraestrutura (financeira, física, materiais) dos locais onde o programa é desenvolvido, excetuando-se os casos das Instituições de Ensino Superior, criadoras da proposta e parceiras locais.

Em contexto social de grandes desigualdades, em que parcelas significativas da população são excluídas de condições mínimas de vida digna, como é o caso brasileiro, qual o significado do empreendedorismo e do mercado? Políticas de inclusão precisam romper com a ideia de responsabilização pelo fracasso e dificilmente serão propiciadas sem o compromisso do setor público.

Tais elementos deixam em cena alguns indicativos da lógica do programa educativo da FENABB, em sentido de se questionar seus desdobramentos na educação pública.

REFERÊNCIAS:

BALL, S. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

CÓSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, p. 616-640, 2015.

FENABB, Federação Nacional das Associações Atlético Banco do Brasil. **Página oficial.** Disponível em: <http://www.fenabb.org.br/>. Acesso em 20/08/2017.

LOPES, F. D; BALDI, M. Redes como perspectiva de análise e como estrutura de governança: uma análise das diferentes contribuições. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro, n. 43, v. 5, 2009, p. 1007-1035.

- XXVIII -**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS CONDIÇÕES
DO TRABALHO DOCENTE COM BASE EM
INDICADORES EDUCACIONAIS**

Maria de Fátima Magalhães de Lima

UFRJ – NUGEPPE/UFF

fatima_mlima@superig.com.br

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre as condições do trabalho docente na educação básica têm sido objeto de interesse de um número cada vez maior de investigadores no Brasil. As mudanças observadas no perfil, na carreira e nas condições de trabalho, caminharam paralelamente à consolidação da escola de massas, ao aumento de exigências legais para a formação docente e às mudanças no perfil socioeconômico e cultural do povo brasileiro. Em grande medida, a segunda onda de reformas educacionais ocorrida na América Latina intensificou este processo de mudanças através de um movimento sincrônico de reestruturação, flexibilização e precarização das condições do trabalho com repercussão sobre a perda do prestígio da profissão (OLIVEIRA, 2004; BARRETO, 2010; SOUZA, 2013).

Em que pese o reconhecimento do papel social, político e cultural dos docentes, a organização do trabalho desta categoria profissional ocorre em contextos escolares desiguais e sob condições bastante heterogêneas, afetando diversamente os processos ensino-aprendizagem.

Concordando com o pressuposto que “condições do trabalho docente” é um constructo multidimensional, intensamente mediado pelo Estado, este trabalho, de natureza exploratória e documental, se propõe a contribuir com esse campo de investigação, apresentando o primeiro movimento de uma pesquisa mais ampla, sobre condições do trabalho docente. São analisados dois indicadores educacionais, construídos a partir de variáveis do Censo Escolar, que sintetizam dimensões do constructo, cotejados ao Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014a).

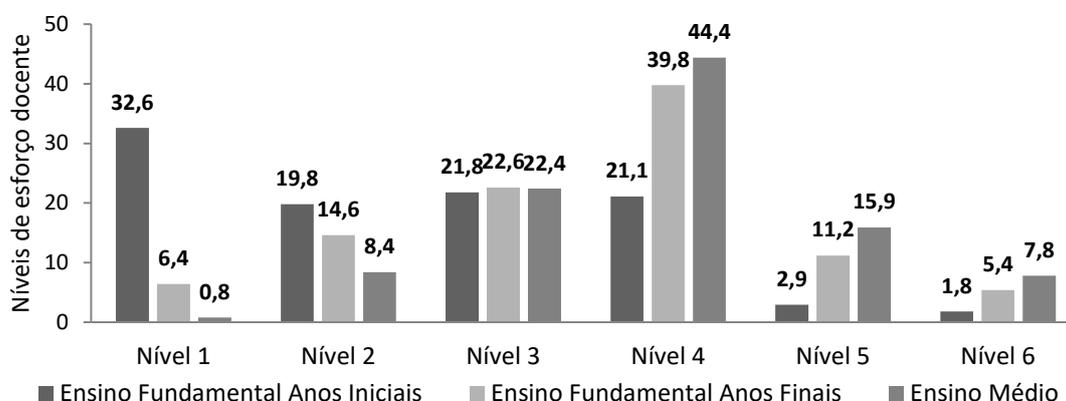
DESENVOLVIMENTO

A análise exploratória tomou como parâmetro os indicadores “Esforço Docente” e “Regularidade do Docente”, cotejados ao PNE. Tais indicadores, construídos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), têm o potencial de mensurar dimensões contextuais relacionadas às condições do trabalho docente e ao contexto em que ocorre o ensino-aprendizagem.

De acordo com o INEP (BRASIL 2014b) o Indicador “Esforço Docente” é a síntese de elementos de contexto que captam o esforço empreendido pelos professores da educação básica brasileira através da classificação deste esforço em níveis de 1 a 6¹⁵. Níveis mais elevados indicam maior sobrecarga de trabalho durante o exercício da profissão.

O Gráfico 1 apresenta os percentuais de níveis de esforço docente distribuídos entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

GRÁFICO 1: Níveis de esforço docente - Brasil - Dependência Pública (2017)



Fonte: Indicadores Educacionais MEC/INEP – Censo Escolar-2017.

¹⁵ Nível 1: docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. Nível 2: docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. Nível 3: docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Nível 4: docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5: docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6: docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Ao compararmos os percentuais distribuídos nas etapas de ensino da educação básica, resumidas no Gráfico 1, percebemos que os docentes do Ensino Médio empreendem maior esforço do que os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observamos que a escala do indicador reflete aspectos concernentes ao sistema educacional brasileiro, no qual o Ensino Médio integra, presumivelmente, professores com maior número de turmas e alunos. Contudo, chama atenção que somados os níveis 4, 5 e 6, mais de $\frac{1}{4}$ de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (25,8%), apresentem, no conjunto, condições mais adversas de trabalho e de ensino-aprendizagem.

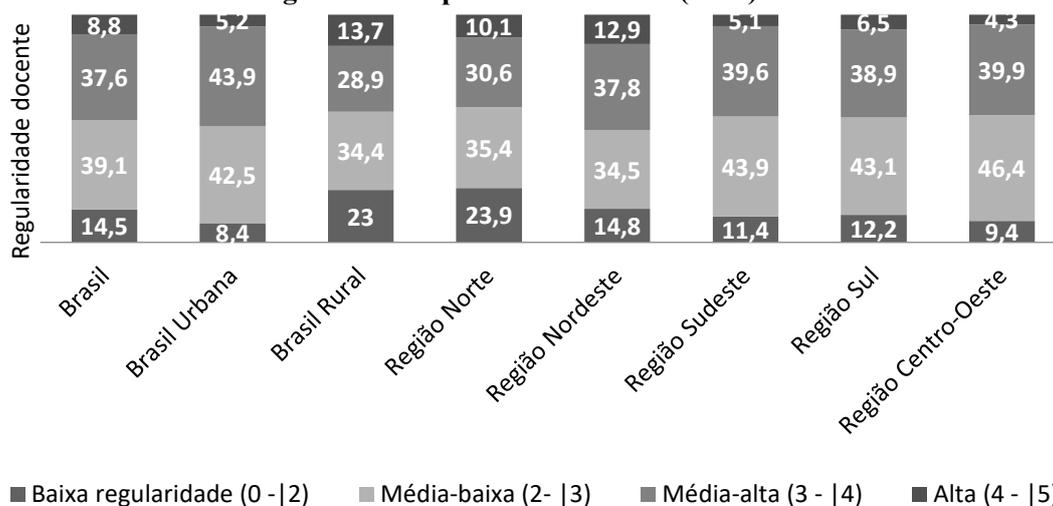
Os dados desagregados por estado e Distrito Federal deixam transparecer situações muito diferenciadas de condições de trabalho, quando observadas as somas dos níveis 4, 5 e 6 de esforço dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Grande parte dos estados apresentou, neste nível de ensino, médias percentuais acima da média nacional em 2017 (25,8%). Este é o caso de Santa Catarina (38,5%), Espírito Santo (37,1%), Piauí (36%), São Paulo (29,1%) e Rio de Janeiro (29%). Por outro lado, são observados percentuais mais baixos em Pernambuco (17,1%), Tocantins (16,4%) e Distrito Federal (2 %). Podemos considerar que, dentre outros fatores, os percentuais de esforço docente estão relacionados à ampliação heterogênea da oferta da educação em tempo integral. Assim, os dados revelam o alcance ainda pouco promissor da Meta 6 do PNE, que estabelece que, até 2024, no mínimo 50% das escolas públicas deverão oferecer educação em tempo integral. Como estratégia, o PNE fixa a ampliação da jornada dos professores numa única escola (BRASIL, 2014a).

Outro fator importante, que atua sobre as condições de trabalho docente, é o vínculo estabelecido com a escola. Este vínculo, relacionado à rotatividade dos professores, influenciado pelas naturezas de vínculos de emprego com a administração pública, mas também pelo clima escolar, tem o potencial de interferir no bem estar emocional do professor, na organização da escola e no aprendizado do aluno.

No intuito de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas da educação básica, o INEP construiu em 2015 o Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica (INEP, 2015), organizado em quatro faixas, conforme os últimos cinco anos de permanência dos professores na escola: baixa regularidade, média-baixa regularidade, média-alta e alta regularidade.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição das escolas, segundo as faixas de regularidade docente no Brasil e Regiões Geográficas.

GRÁFICO 2: Regularidade do corpo docente - Brasil e Regiões Geográficas - Dependência Pública (2017)



Fonte: Indicadores Educacionais MEC/INEP – Censo Escolar-2017.

Como pode ser observado no Gráfico 2, a Região Norte apresenta 23,9% das escolas classificadas na faixa “baixa regularidade”, apresentando quase 10 pontos percentuais a mais em relação à média nacional (14,5%). Inversamente, a Região Centro-Oeste apresenta o menor percentual (9,4%) de escolas nesta faixa.

Quando os dados são desagregados por estado e Distrito Federal, observamos que alguns estados apresentaram em 2017 percentuais de “baixa regularidade” docente acima da média nacional (14,5%). São exemplares Amazonas (32,3%), Santa Catarina (25,3%) e Espírito Santo (25%). Os percentuais elevados podem estar associados a vínculos empregatícios que contribuem para a baixa permanência de professores na escola, como os contratos temporários.

Considerações finais

Os indicadores “Esforço Docente” e “Regularidade do Docente” demonstraram ter potencial de diagnosticar e mensurar dimensões relacionadas às condições do trabalho docente, mediadas pelo Estado e profundamente desiguais no país.

Apesar da crescente implementação de políticas indutoras da oferta da educação em tempo integral, e da consequente ampliação da jornada do professor em uma única escola, estabelecidas como metas para melhoria da educação no PNE, observa-se no estudo um contingente elevado de professores trabalhando em mais de uma escola, turno e etapa de ensino. Os resultados refletem a sobrecarga de trabalho docente no exercício da profissão.

A alta rotatividade de professores observada nos dados, impulsionadas possivelmente por contratos temporários, pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos, a construção coletiva do projeto político pedagógico e o processo ensino-aprendizagem. Este cenário ameaça o alcance da Meta 18 do PNE, que define, dentre as estratégias para a implementação dos planos de carreira, a ampliação do número de professores efetivos nas redes públicas de ensino do país (BRASIL, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20 n. 62 jul.- set. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Congresso Nacional, 2014a.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015. *Indicador de regularidade do docente da Educação Básica*. Brasília, DF. Jan 2015.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica nº 39/2014. *Indicador de esforço docente*. Brasília, DF. Janeiro de 2014b.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educ. rev.* [online]. Belo Horizonte, n.48, pp.53-74, 2013.

- XXIX -**O PROINFÂNCIA COMO POLÍTICA DE
ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS
DADOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA
NO PIAUÍ****Maria de Jesus Marques Silva**

Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (FEUSP)

dudemarquesilva@usp.br

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL,1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), são principais mecanismos legais nos quais está ancorada a condição de crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos. Neles estão firmados que a família, a sociedade e o Estado devem assegurar-lhes o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, dentre outros, como direitos invioláveis. No final do século XX, desencadearam outros dispositivos legais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 (Brasil, 1996).

Dez anos depois, a Lei 11.494, de 2007 institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007), incluindo a Educação Infantil na distribuição dos recursos financeiros. Dentre outros desdobramentos tivemos a Emenda Constitucional 59/09 (BRASIL, 2009), que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos de idade, e ainda o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Vários estudos (Pires, 2017; Lopes, 2018), têm demonstrado que os efeitos dessas orientações legais, repercutem diretamente na Educação Infantil, causando impactos diversos. Ou seja, é um reordenamento legal, que ao promover a eficácia do direito das crianças no Brasil, e de maneira mais particular, a Educação Infantil, vem consolidando gradativamente esse nível de ensino como primeira etapa da Educação Básica.

A efetivação dessas orientações legais, passa necessariamente pelo financiamento público de equipamentos apropriados e estruturados para a primeira etapa da Educação Básica. Para Rosemberg (2008), Guimarães (2002) e Kramer (2006), o atendimento educacional em instituições específicas, para crianças menores de 6 anos, apesar dos avanços, ainda é desafio a ser superado em todo o país, pois as instituições existentes são insuficientes para uma demanda cada vez mais crescente.

Nessa perspectiva, foi instituído o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que consiste em prestar assistência técnica e financeira aos municípios e Distrito Federal, com recursos para construção de escolas de Educação Infantil e aquisição de equipamentos, objetivando, a ampliação da oferta de vagas com elevação da qualidade dos prédios escolares e das condições do atendimento educacional.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

Este é um estudo descritivo, que objetiva apresentar dados parciais do panorama de implantação do PROINFÂNCIA, no Brasil e no Piauí, a fim de refletir sobre as implicações da condição de incompletude do programa e analisar a relação entre direito à educação e as políticas públicas para a infância. Na análise documental, utiliza dados do IBGE, INEP e do Observatório do PNE-Educação Infantil, bem como do Relatório de Avaliação da Execução de Programa de Governo nº 80- Implantação de Escolas para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), da Controladoria Geral da União (CGU).

O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O PROINFÂNCIA

Apesar das críticas e questionamentos em vários estudos a implantação pelo país (FLORES e MELLO, 2012 no Rio Grande do Sul; RICCI, 2010 no Rio de Janeiro; SIMÕES e LINS, 2013 em Pernambuco; SANTOS, 2014 no estado da Bahia e LOPES, 2018). há um consenso pelo reconhecimento do programa como uma estratégia inédita para inserir a educação infantil na agenda das políticas públicas, configurando um marco na política educacional para esse nível de ensino.

O Relatório de Avaliação da Execução de Programa de Governo nº 80- Implantação de Escolas para a Educação Infantil elaborado pela CGU (BRASIL, 2017, p.3), mostra que

mais de R\$ 13,7 bilhões foram repassados aos entes federados desde 2007. Em relação à oferta de vagas para a Educação Infantil, o PROINFÂNCIA “apresentou baixa eficácia, pois das 8.824 obras previstas, apenas 2.708 apresentam o status de 100% concluída e, conforme informações do MEC, 1.478 escolas estão em funcionamento” (BRASIL, 2017). O andamento das obras no Brasil é bem abaixo da expectativa do programa, que pretendia a abertura de 499.056 vagas. Aponta ainda muitas obras inacabadas, canceladas, paralisadas, com um dano de R\$ 829 milhões, revelando o desperdício de recursos públicos cujos valores repassados para o programa de 2008 até 2018, totalizam - R\$ 6.333.610.079,39, segundo o FNDE (2018).

Dentre as constatações da pesquisa de Lopes (2018, p.267) apesar dos limites, os recursos do PROINFÂNCIA, possibilitaram a muitos municípios brasileiros, instalar o primeiro formato de espaço de atendimento de 0 a 3 anos, o que representa “um ganho social para a população que não tinha esse direito”. Portanto, o aporte financeiro para esses municípios é fundamental para a construção de espaços físicos, como uma das condições primeiras de materialização do direito à Educação Infantil.

ALGUNS DADOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROINFÂNCIA NO PIAUÍ.

Implantado em todos os estados brasileiros, o PROINFÂNCIA não utilizou como critério de adesão os dados de matrículas e sim a informação da demanda dos municípios, assumindo assim um diferencial em relação a outros programas de transferências de recursos financeiros para entes federados, como reconhece Farenzena (2010).

No estado do Piauí, o programa está implantado em 139, dos 224 municípios, Situado na região Nordeste, constitui uma das 27 unidades da federação brasileira e de acordo com dados de 2018, do IBGE, tem mais de 3,26 milhões habitantes. Desse quantitativo, 290.905 são crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, segundo dados da PNAD-2014. A tabela 1, mostra a taxa de atendimento por faixa etária no Piauí, de 2005 a 2015:

Tabela 1-Taxa de atendimento por faixa etária – Piauí – 2005/2015

Faixa Etária	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
0 a 3 - Creche %	15,6 5	13,6 3	19,1 9	20,4 6	24,9 3	24,3 5	23,9	23,2 6	27,3 4	21,4 3
4 e 5- Pré- esc. %	78,5 1	80	79,0 6	89,7 9	92,6 8	95,4 8	92,7 4	96,7 6	96,6 3	97,1 3
6 a 10 anos %	97,3	97,6 8	98,7 5	98,8 9	98,5 9	99,2 6	98,5 8	99,0 3	99,3 1	99,5 8

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais – UFPR a partir da PNAD-IBGE, 2015

Esses dez anos, coincidem com o período que concentra as prerrogativas legais que mais repercutem na Educação Infantil. No Piauí, os dados evidenciam que a faixa etária de 0 a 3 anos, como parte do público a ser atendido pelo PROINFÂNCIA, se apresenta em condição bastante desigual, quando confrontada às duas outras faixas de idade. Para Rosemberg (2014, 176), a baixa oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos em um sistema educacional, reduz também a sua visibilidade na educação e demais setores sociais e ainda “contribui para a manutenção da pobreza.” Por outro lado, segundo dados do Observatório do PNE, o Piauí figura entre os estados que apresentaram melhor desempenho em 2015, em atendimento na pré-escola.

Segundo o FNDE (2018), no período de 2008 a 2018, o programa no Piauí, foi contemplado com R\$ 134.151.654,65, e os maiores repasses feitos nos anos de 2012, 2014 e 2017. Assim, tanto em relação ao montante de recursos dispensados, quanto em termos do andamento das obras, apresentado na Tabela 2, com a quantidade de obras por situação, não se difere muito do que acontece a nível nacional. Ou seja, há incompletude das obras, apesar do volume de recursos dispensado.

Tabela 2: Quantidade de obras por situação -Piauí – 2018

Situação da Obra	Quantidade	% de obras
Concluída	47	24,3 %
Execução	75	38,8 %
Paralisada	14	7,2 %
Em processo de retomada	4	2,0 %
Inacabada	25	12,9 %
Não iniciada	19	9,8 %
Obra cancelada	9	4,6 %
Total	193 municípios	100 %

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do FNDE-2018.

O PROINFÂNCIA no Piauí é uma estratégia capaz de ampliar a taxa de atendimento em creches no estado, que em 2015, foi apenas de 21,4%. Os dados mostram que das 193 obras conveniadas, há apenas 47 unidades concluídas, distribuídas em 38 municípios e nem todas atingiram 100% do acabamento. O FNDE não informa quantas das escolas construídas, estão em funcionamento. Sobre o atendimento em creches nesses municípios, esse processo vem ocorrendo gradualmente. O Censo (BRASIL-INEP, 2017) mostra os municípios de Corrente, Cristino Castro, Currálinhos e Queimada Nova, até o ano de 2014 sem matrículas em creches.

CONSIDERAÇÕES:

Estudos têm demonstrado que o PROINFÂNCIA desde 2007, adicionou em torno de 499.056 vagas para a educação infantil, e apenas 17% de novos estabelecimentos. Confirmam assim, a sua ineficácia, pois há no Brasil inteiro, obras com problemas, inacabadas, canceladas, demonstrando desperdício de recursos públicos investidos. No Piauí, a situação do programa não é diferente e este levantamento preliminar de dados nos instiga a buscar compreender os desafios enfrentados no âmbito de cada município, a fim de garantir os direitos das crianças da Educação Infantil a uma escola de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 06 ab. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

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. – (Série legislação ; n. 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 de abr. 2017.

BRASIL, **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59/2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

BRASIL, FNDE. **Resolução nº 6, 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –FNDE/MEC**. 2018 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentação>> Acessado em : 20 jan. 2018

BRASIL, MEC/INEP. **Censo Escolar 2017**: Notas Estatísticas. Disponível em: www.inep.gov.br Acesso em 10 de jul. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, MT/CGU. **Relatório de avaliação da execução de programa de governo nº 80 Implantação de Escolas para Educação Infantil**. Brasília MT-CGU, 2017. Disponível

em: <<http://www.cgu.gov.br/noticias/2018/03/proinfancia-tem-baixa-eficacia-e-falhas-de-planejamento-aponta-cgu>>. Acesso no dia 15 abr. 2018.

BRASIL. **Observatório do PNE. Educação Infantil.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>>. Acesso em: 14 de fevereiro 2019.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em: 06 de dezembro de 2018.

FARENZENA, Nalú. Políticas de Assistência Financeira da União no Marco das Responsabilidades (Inter) Governamentais na Educação Básica. In: **ANPED – GT5 – Estado e Políticas Educacionais. ANAIS do Intercâmbio Federalismo e Políticas Educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil.** Curitiba, 2010. Disponível em <http://www.gt5.ufpr./2010/anais/menu.htm> Acesso em 10 de mar de 2017.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; MELLO, Débora Teixeira de. Ampliação do acesso à Educação Infantil via Proinfância: análises de uma política pública em colaboração. In: **Congresso Ibero-americano da ANPAE.** Zaragoza-Espanha: 2012. ANPAE. p.1-16. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaLuizaRodriguesFlores_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 10 de Março 2015.

GUIMARÃES, J. L.. O financiamento da educação infantil. Quem paga a conta?. In: Maria Lucia A. Machado. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 1ed.São Paulo: Cortez Editora, 2002, v. 1, p. 36-43.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** educação infantil e/é fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. 797 . Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LOPES, Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo. O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil-PROINFANCIA: expansão da educação infantil com qualidade?. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação da USP, 20018.

PIRES, Angela Maria Barbosa. **O PROINFÂNCIA como política de acesso de acesso à Educação Infantil nas cidades do sudoeste goiano** [manuscrito]. 2017. Disponível em: <<file:///E:/PROINFANCIA%20relator%20dissert%20e%20teses/dissert%20PROINFANCIA%20GO%20Angela%20Maria%20Barbosa%20Pires%20-%202017.pdf>> Acesso em 15 mai. 2018

RICCI, Aline. **A Educação Infantil e o Programa Proinfância:** organização, impactos e desafios. UNIRIO - GOOGLE ACADÊMICO, 2013. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR19.PDF>>. Acesso em: 12 de Março de 2015.

ROSEMBERG, F. (org.) **Temas em destaque: Creche**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In. **Educação Infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Organização e usos dos espaços e ambientes em instituições de Educação Infantil do PROINFÂNCIA. In. **Educação Infantil: os desafios estão postos : e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchoa; LINS, Danielle Mylene Reis. **Políticas Públicas, Financiamento, Avaliação e Gestão da Educação: implementação do Proinfância nos Municípios de Pernambuco**. In: SIMÕES, P & LIMA, J. B. **Concepções e Práticas na Educação Infantil**. Recife-PE: Ed. Massangana, 2013, p.53-72. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/PatriciaMariaUchoaSimoes-Comunicacao Oral-int.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/PatriciaMariaUchoaSimoes-Comunicacao%20Oral-int.pdf)>. Acesso em: 01 de março de 2016.

- XXX -

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM TERRITÓRIOS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Maria do Socorro Dias Pinheiro

. Universidade Federal do Pará. sdiasufpa2@gmail.com

INTRODUÇÃO

O texto emerge, a partir do estudo de documentos, produzidos na Licenciatura em Educação do Campo, em um município paraense, nas atividades do Tempo Comunidade, no qual estudantes produziram relatórios de pesquisa com dados dos anos finais do ensino fundamental. E ao analisar estes produtos se constata, que há dissonância entre o que rege os documentos oficiais referente a política de educação e o que de fato se realizam em territórios da Amazônia Paraense. Por que isso acontece?

Os documentos oficiais descrevem ser obrigatório a educação básica. No entanto, em diversas comunidades rurais do município não ofertam toda educação básica. Nem mesmo o segundo segmento do ensino fundamental. Mas, os anos finais, compreende parte dessa obrigatoriedade, por que é postergado este direito, para os povos do campo?

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A educação no Brasil constitui-se como uma política pública. Nessa perspectiva, os principais documentos que expressam o caráter normativo da educação brasileira são: a Constituição Federal de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN- 93994/96 e do Plano Nacional de Educação de 2014. Estes expressam os elementos que fundamentam e justificam a regulamentação da política nacional de educação, incluindo os princípios que norteiam a educação do campo.

A LDBEN/9394/96 define a educação escolar em dois importantes grupos, denominados de educação básica e ensino superior. O primeiro compõe: a educação infantil,

ensino fundamental e médio e no segundo encontram-se: a graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós doutorado. Na educação básica se compartilha responsabilidades entre entes federativos. E, no seu desdobramento, identificamos que o ensino fundamental se divide: nos anos iniciais e finais. Os anos iniciais atendem a infância que compreende a faixa etária de 06 a 10 anos de idade com a duração de cinco anos, e os anos finais volta-se para os adolescência dos 11 aos 14 anos de idade, em quatro anos. (BRASIL, 2019).

A partir dos aspectos legais constatamos que definições se apresentam para os territoriais rurais. A Carta Magna, por exemplo, emite um direcionamento geral. Mas, não faz menção direta para educação camponesa. Nela se identificam horizontes que coloca a educação do campo, no contexto geral e universal da educação, conforme expressa o Art. 205: “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” [...]. (BRASIL, 2018, p.160).

Um pensamento fundamental que fez surgir a LDBEN/9394/96 com traços da educação nacional e o surgimento de outros documentos oficiais que tem demarcado as especificidades da educação do campo. O Plano Nacional de Educação, expressa que a Educação do Campo é relevante para o desenvolvimento social e econômico destes povos e compreende a pedagogia da alternância como alternativa para formação dos povos do campo. (BRASIL, 2012).

Em relação aos anos finais, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece as diretrizes complementares da educação do campo. O artigo 5º do referido documento possibilita sua oferta nos parâmetros contextuais da nucleação escolar. Aparecerá novamente no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 ao tratar da políticas de educação do campo e do programa de educação na reforma agrária, artigo 7º, inciso II estabelece a “oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância;” (BRASIL, 2012, p. 85).

Ao observarmos os documentos oficiais, identificamos parca menção aos anos finais do ensino fundamental. E mesmo quando se referem a esta fase, ocorre de forma vaga, superficial, com evidências ínfima de como será norteada essa política de formação para a adolescência. Em vista disso, MEIRELLES, (2013); DAVIS, (2013;) e outros, se referem aos anos finais, como uma etapa esquecida no contexto das políticas educacionais e na educação do campo se dá, a negação de um direito.

A POLÍTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ESCOLAS DO CAMPO

Os anos finais não são somente esquecidos nos territórios camponeses. Eles não existem como política de direito. Esta etapa de ensino encontra-se ausente em diversos territórios rurais. Mas, na legislação da educação básica, o ensino fundamental aparece como uma obrigatoriedade. Mesmo a oferta dos anos iniciais tem se dado de forma precarizada, enquanto os anos finais tem se constituído como um direito negligenciado.

A oferta os anos finais geralmente, se concentra em vilarejos ou em um local próximo a diversas comunidades. E conforme os relatórios, esse atendimento tem se dado a partir das reivindicações dos povos do campo que pontuam as demandas estudantis, fazem doação de terreno e mobilizam a comunidade para reivindicar uma política que já é direito constituído. (GOMES, 2017; SAMPAIO, 2017; DRAGO, 2017).

Nessa perspectiva, as escolas surgem nos diferentes territórios rurais não como uma política pública de direito dos povos do campo implementada por gestores do município, mas como frutos da luta dos sujeitos sociais do campo para garantir os direitos das crianças e adolescentes estudarem em um espaço próximo de suas residências.

Desse modo, instalações escolares foram construídas em terreno doado por moradores, e na implantação dos anos finais tem ocorrido o fechamento de escolas. Surgem as escolas denominadas de escola reunida, polo ou nucleada. (GOMES, 2017). Isso requer o uso diário do transporte escolar, devido a escola está fora da comunidade do estudante. E ainda, a contratação de professores com formação é um desafio, pois na maioria das áreas rurais, não dispõem de professores com a formação necessária a esse atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A educação compõe um conjunto de políticas que se situam nos marcos legais de direitos constitucionais. Todavia, sua viabilidade não ocorre de forma igual para o cidade e campo. Aos povos do campo ou lhe é negado essa política de direito ou a oferta se dá em espaços distantes de suas residências onde os estudantes tem que enfrentar longas distancias para estudar. Contudo, a política do ensino fundamental tem se constituído em alguns territórios devido as reivindicações dos movimentos sociais do campo, que lutam para evitar que essa política seja postergada.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed. Acessado: 12 jan. de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado: 19 jan. de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo. Acessado: 12 jan. de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 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. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024>. Acessado: 09 jan. de 2019.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. et al. **Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores**. Goiânia – GO, 6ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_3224_texto. Acessado 15 de dez. de 2018.

DRAGO, Renilse de Jesus Barbosa. **Relatório: Escola ribeirinha na trilha do desenvolvimento**. Oeiras do Pará, Campus Universitário do Tocantins – Cametá/UFPA, 2017. 34 páginas.

MEIRELLES, Elisa. **Desafios de uma fase de ensino pouco explorada**. In: REVISTA NOVA ESCOLA. Edição especial: Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual, São Bernardo do Campo, SP, Fundação Carlos Chagas (FCC), 2012. Disponível em: <https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/05/os-desafios-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acessado, 22 de jan. 2019.

GOMES, Josafá Lopes. **Relatório: escola do campo como oportunidade dentro da comunidade**. Oeiras do Pará, Campus Universitário do Tocantins – Cametá/UFPA, 2017. 39 páginas

SAMPAIO, Loise Barbosa. **Relatório: Processo ensino/aprendizagem na Escola do Deputado Osvaldo Brabo de Carvalho.** Oeiras do Pará, Campus Universitário do Tocantins – Cametá/UFPA, 2017. 56 páginas.

- XXXI-

**GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
CONTRADIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DO REGIME
DE COLABORAÇÃO VIA “PACTO PELA EDUCAÇÃO NO
PARÁ”**

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

Raimundo Sousa
Doutorando em Educação PPGED/UFPA
sousaf3@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da gestão da educação desenvolvida em municípios do Estado do Pará no intento de efetivar o regime de colaboração. A abordagem é qualitativa e se utiliza de pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de discutir, a partir do contexto da realidade social, como se manifestam as políticas de gestão da educação entre as esferas municipais e estadual, para a concretização do pacto federativo, via “Pacto pela educação no Pará”.

Com a reforma do Estado como elemento motor da década de 1990 em atendimento ao ideário neoliberal, foram previstas medidas gerenciais visando possibilitar eficiência e eficácia à administração dos sistemas educacionais, dentre as quais a descentralização é destacada, reforçada pelo processo de municipalização da educação sustentado sob o prisma de estabelecimento de autonomia para os entes federados municipais, cuja consolidação demanda aplicação e veiculação de conhecimentos e informações assim como novas formas de gestão.

O discurso oficial respalda a urgente necessidade de reduzir o papel do Estado, que se encontra sobrecarregado e insustentável financeiramente e, assim, garantir a prestação dos

serviços públicos com mais qualidade e efetividade, nem que para isso seja transferida a responsabilidade dos serviços sociais às organizações não governamentais.

A incapacidade em atingir a educação necessitada pela classe trabalhadora se efetiva em razão da própria natureza do Estado, que a nosso ver, referenda-se na concepção definida por Marx e Engels (2007) de que o Estado privilegia uma classe em detrimento de outra, a classe dominante. Ou seja, na perspectiva do capital, o Estado, que existe em função da propriedade privada, terá influência decisiva em seus interesses e ações, como explicitam:

A essa propriedade privada moderna corresponde o Estado moderno, que comprado progressivamente pelos proprietários privados por meio dos impostos, cai plenamente sob o domínio destes pelo sistema de dívida pública, e cuja existência, tal como se manifesta na alta e na baixa dos papéis estatais na bolsa, tornou-se inteiramente dependente do crédito comercial que lhe é concedido pelos proprietários privados, os burgueses (p. 75).

DESENVOLVIMENTO

No levantamento das especificidades da gestão da educação do Estado do Pará para fins de evidenciar a forma assumida e de analisar como está se efetivando a articulação entre as esferas, tem-se como realidade a condução da gestão da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), atualmente assessorada por uma empresa especializada em gestão de negócios¹⁶, do ponto de vista da estrutura, dos processos e financeira, efetivada por meio de uma metodologia desenvolvida pela empresa, denomina de PDCA.¹⁷

E como estratégia do governo estadual de promover “a melhoria da qualidade e expansão da educação do Pará” está sendo efetivada a articulação denominada “Pacto pela Educação”, cuja política tem a intenção, conforme discurso oficial, de aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Estado.

A SEDUC dá concretude a esse “Pacto”, a partir da execução do “Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica do Estado do Pará”

¹⁶É uma consultoria líder em gestão no Brasil, que ajuda as organizações a construir resultados excepcionais pelo aperfeiçoamento de seu sistema de gestão, que atende a iniciativa privada e da esfera pública, no Brasil e no exterior. Disponível em:<<https://www.falconi.com/quem-somos/sobre-a-falconi/>>.

¹⁷O PDCA constitui a base de trabalho da Falconi. Focado em resultados, é um método simples e, ao mesmo tempo, eficaz quando aplicado à rotina diária. Disponível em:<<https://www.falconi.com/quem-somos/o-metodo-pdca/>>.

viabilizado com a garantia dos recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financia 57,14% de um investimento total de 350 milhões de dólares (200 milhões do financiamento concedido ao Estado pelo BID e 150 milhões de dólares da contrapartida do Tesouro Estadual) (BID MELHORANDO VIDAS, 2013).

Nesse contexto, os municípios (144) que formam o Estado do Pará são alijados do processo deliberativo de definição das políticas educacionais, uma vez que tais ações são operacionalizadas sem garantir, em nenhum momento da formulação, a participação da comunidade da esfera municipal, onde a política deve ser implementada.

No contexto da descentralização da gestão da educação, os municípios são vistos no discurso dos governantes, assim como no conteúdo da legislação, como esferas eficientes de planejamento, de formulação de política pública, espaço coletivo de estudo e análise do atendimento da demanda escolar, fiscalização de recursos e regulamentação dos procedimentos de gestão e funcionamento dos sistemas educacionais.

Concebidos como peça fundamental ao funcionamento da engrenagem que responde pela tendência de alicerçamento das políticas estaduais e municipais, com as diretrizes e princípios da administração gerencial, os municípios deverão colaborar para a formatação de encaminhamentos que atrelam à vinculação de recursos financeiros assentadas sob formato de exigências, em que o ente federado municipal vê-se acompanhado por condicionalidades de liberação de recursos vinculadas à implantação de conselhos, porém, com pouco espaço para proposições das realidades pretendidas na esfera de sua atuação

Em relação harmoniosa com essa forma de gestão, a participação se desenha sob o prisma de colaboração, de gerenciamento da qualidade, de cidadania efêmera (o dia da escolha do representante) e não de garantia dos direitos fundamentais de participar ativamente nos destinos de sua localidade, nem de exercício constante da cidadania. Isto é, não atrelada a uma intencionalidade política transformadora.

A participação se dá por eventos estanques baseada na matriz referencial abordada, em que a prática política elitista, que governa com base no favorecimento, no clientelismo, sem regras claras, sem ações efetivamente públicas, persiste a indagação sobre a possibilidade de o município realmente poder se constituir em mecanismo de politização e de exercício da cidadania, além de espaço pedagógico de formação de cultura política alternativa, numa perspectiva de institucionalização de prática política onde o Estado esteja a serviço de projeto democrático na sociedade.

CONCLUSÕES

O esforço empreendido na organização das informações dispostas pauta-se pelo compromisso político social de possibilitar uma maior visibilidade sobre aspectos inerentes à implementação da demanda legal que assegura autonomia ao ente federado municipal, inaugurada com a Constituição Federal de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96.

Verificamos que para o ente federado municipal atuar para a efetivação do regime de colaboração em matéria de gestão da educação na realidade do Estado do Pará necessário se faz que a gestão governamental se disponha a romper com o caráter verticalizado que referendam as ações de gestão das políticas, pois não há como viabilizar democratização somente por meio da criação do Sistema de Ensino, elaboração de planos, constituição de fóruns sem um processo de construção da administração pública assentado no coletivo.

Depreendemos também, que o Programa “Pacto pela Educação do Pará” e seus respectivos projetos de “Melhorias” representam mecanismos utilizados pela gestão pública do Estado do Pará, que não consideradas as necessidades dos municípios, se direciona ao atendimento dos interesses do mercado, voltado à indicação das empresas parceiras para o que precisa ser aprimorado nas ações educacionais do Estado por meio da introdução de princípios empresariais, referendados em uma forma de gestão que não representa mudança estrutural no serviço educacional, que vale-se da natureza escamoteada do problema para viabilizar o projeto hegemônico da burguesia justificado em busca de melhoria para a educação básica.

REFERÊNCIAS

BID MELHORANDO VIDAS. **Pacto pela Educação no Pará é lançado com o apoio do BID**. 2013. Disponível: <<https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2013-03-26/educacao-no-estado-do-para-brasil%2C10395.html>> Acesso em: 14 jan. 2016

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 4 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 17 jan. 2019.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano CaviniMartorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

- XXXII -

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DIAGNOSE E INTERVENÇÃO

Maria Eleusa Montenegro*- UniCEUB/DF
maria.montenegro@ceub.edu.br

Eliete de Pinho Araujo – UniCEUB/DF
eliete.araujo@ceub.edu.br

INTRODUÇÃO

Este projeto tem como objetivo de pesquisa verificar a influência da interferência no combate à violência em uma instituição pública de ensino da Asa Norte, na Região Administrativa de Brasília-DF e está procurando, objeto principal desta pesquisa, intervir no fenômeno da violência em suas várias dimensões, a saber, pedagógica, simbólica, física e material, praticada e sofrida por alunos, professores e corpo técnico, por meio de atividades e mensagens relacionadas à paz e ao combate da violência.

A violência na escola, atualmente, constitui um problema social, considerada um dos principais males da sociedade. Em parte, é responsável pela evasão escolar, pelo afastamento de professores (licença médica), causada por doenças psicossomáticas (estresse), pelo baixo rendimento dos alunos, enfim, pelo medo e insegurança que acometem as escolas na maioria das regiões do país.

Casos de violência ocorrem a todo instante no Brasil e no Mundo, como o ocorrido em outubro de 2017, em que um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, localizada em Goiânia, atirou contra outros estudantes de sua turma, deixando 2 mortos e 4 feridos. O delegado responsável pelo caso afirmou que o atirador estava motivado, segundo ele, pelo *bullying* causado a ele por um colega específico, e que se inspirou, também em outras tragédias (JORNAL NACIONAL, 2017).

Em 2013 já se divulgava que “44% dos professores da rede de ensino básico já haviam sofrido algum tipo de violência, sendo as mais comuns as verbais (39%) e as de assédio moral (10%) (ESTADÃO, 2017).

Agradecemos os bolsistas Ana Lis R. dos Santos; Gustavo C. Ruffo; Karla Christina P. Batista e Junior Arthur C. de Oliveira; também à professora Celeida B. G. C. Pinto e à aluna Mariana A. Furtado, pela coleta dos dados deste trabalho.

Diante da situação de que há uma infinidade de diagnósticos sobre a questão da violência na escola, inclusive com propostas de ação, este trabalho pretende dar a sua parcela de contribuição no combate à violência, desenvolvendo ações que possam minimizar o problema.

O objetivo geral deste projeto é, durante um ano escolar, aplicar medidas no combate à violência na escola e verificar a eficiência dessas medidas na resolução dos problemas de violência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica da pesquisa é a pesquisa-ação, de cunho qualitativo. Entretanto, também serão utilizados elementos da pesquisa quantitativa, quando for necessária maior visibilidade numérica dos dados.

Nesse sentido, o cenário escolhido para a pesquisa foi o Colégio Gisno, situado no Plano Piloto, Brasília, Distrito Federal. Trata-se de uma escola que possui as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e que, apesar de estar situado em uma área nobre do Plano Piloto, atende alunos oriundos da periferia de classes média baixa e baixa.

O período escolar, tanto da coleta de dados quanto do processo de intervenção, está sendo o turno vespertino, por ser o de maior disponibilidade para os alunos bolsistas. Esse turno possui 400 (quatrocentos alunos), os quais estão sendo atingidos pelo processo de intervenção, tanto no recebimento dos 8 (oito) folhetos de Campanha para a Paz, previstos, quanto na participação das 4 (quatro) atividades planejadas, a serem efetivadas no período de um ano escola.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As atividades previstas para o segundo semestre de 2018 foram desenvolvidas quase em sua totalidade, mesmo com o período em que se aguardou a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB. Apesar de não terem sido realizadas as duas últimas atividades previstas (a entrega do quarto folheto, que já se encontra pronto, e o concurso de dança), devido à coincidência desse momento da pesquisa com o período de

realização de provas finais pelos alunos, muitas atividades extras e não previstas, mas com a finalidade de desenvolver a Paz na Escola, foram acrescentadas à metodologia da pesquisa. Essa situação é prevista pelo modelo metodológico adotado neste trabalho, qual seja a pesquisa-ação, que permite a correção dos “rumos” da pesquisa, em seu desenvolvimento. As atividades previstas e desenvolvidas no segundo semestre de 2018 foram: submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado sem pendências; aplicação do questionário do pré-teste e tabulação dos dados coletados; entrega de três dos folhetos sobre a Paz na Escola; realização do Concurso de Música, o qual, por sugestão da coordenadora da escola, deveria ser precedido ao Concurso de Poesia (substituído pelo de dança), sob o argumento de ser mais motivados à participação dos alunos; reuniões semanais com toda a equipe e; uma reunião geral do Grupo de Pesquisa Prática Pedagógica e Formação do Professor, onde foi apresentado este projeto e feito o convite para a ampliação da participação de seus integrantes, a fim de se alcançar o êxito do trabalho. Nessa reunião, vários participantes do grupo de pesquisa propuseram-se a ajudar no projeto.

Portanto, quanto aos objetivos inicialmente propostos, apenas o último objetivo específico não está sendo observado, qual seja, verificar o resultado das ações implementadas, tendo em vista de que será apenas verificado ao final do projeto.

Até o momento atual, praticamente, apenas ocorreram três dificuldades durante a realização do projeto, mas todas solucionáveis, quais sejam: os *kits* de premiação do concurso de música não foram entregues a tempo; não se conseguiu entregar o quarto folheto e nem desenvolver a atividade “concurso de dança” e; o material impresso, sobretudo o colorido, está sendo impresso no UniCEUB, em material de não tão boa qualidade, mas se acredita que isso não esteja comprometendo os resultados do projeto.

O que ocorreu de alteração na proposta inicial do projeto foi que se resolveu dar ênfase na comunicação ao termo A Paz na Escola, ao invés de O Combate à Violência, tendo em vista o caráter negativo que o termo violência encerra. Também, mudou-se a ordem da primeira atividade (concurso de música) e a troca do concurso de poesia pelo de dança, sugestões apresentadas pela coordenadora da escola, com o argumento de que essas alterações angariariam maior motivação aos alunos. Vale registrar que em todas as atividades, tem que estar presente o tema A Paz na Escola.

Várias outras atividades não previstas no cronograma inicial foram realizadas, quais sejam:

- conseguiu-se mais dois alunos do PIC/Júnior, um bolsista e um voluntário;

- foi realizada uma apresentação geral do projeto para todos os alunos atendidos, não prevista no planejamento;
- no primeiro concurso, o de música, teve mais participantes do que se esperava e também se pôde contar com as valiosas contribuições de cinco voluntários especialistas em música, na realização das atividades e na composição do júri;
- após a entrega do primeiro folheto, decidiu-se inserir uma mensagem motivadora no verso dos prospectos, como um Caça-Palavra sobre o tema do projeto, uma música sobre a paz, de autoria de Gabriel, o Pensador, entre outros conteúdos;
- mandou-se confeccionar uma faixa, do próprio bolso, escrito “O GISNO e o UNICEUB na Campanha pela Paz”, a qual é afixada em todas as atividades;
- como os kits para presentear os vencedores do concurso de música não ficaram prontos, levou-se várias caixas de bombons para entregar aos vencedores, além de pirulitos para todos os alunos;
- houve a sensibilização** em sala de aula de três folhetos entregues, o que também não estava previsto, atividade esta na qual contou-se com a participação de uma professora do UniCEUB e participante do grupo de pesquisa, ao qual este trabalho pertence;
- foi feita uma atividade para o dia da Consciência Negra, com uma dinâmica sobre a Paz na Escola, com a participação de todos os bolsistas do PIBIC/PIC, a qual contou também com a participação de voluntários (professor de música e animador, e uma estudante de Direito e estudiosa em Direitos Humanos).

As atividades previstas para o próximo semestre serão: concurso de dança (já programado e com material de divulgação pronto); entrega com sensibilização do quarto, quinto, sexto, sétimo e oitavo folhetos; teatro sobre a paz (já com o responsável pelo trabalho, um professor e teatrólogo), que serão desenvolvidos de forma informal pelo pátio da escola, por meio de “pegadinhas”; palestra sobre a Paz na Escola; aplicação do pós-teste e; elaboração do relatório final.

**Neste trabalho o termo sensibilização será entendido como a discussão do conteúdo do folheto e não apenas a sua entrega, para a otimização dos resultados.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O que se pôde perceber até o momento foi um grande envolvimento dos alunos no concurso de música; empenho dos alunos bolsistas do PIBIC, inclusive dos alunos do PIC/Júnior; participação da coordenadora do Colégio no projeto, que proporciona total apoio e ajuda ao projeto. Destaca-se também o envolvimento de outras pessoas do grupo de pesquisa “Prática Pedagógica e Formação do Professor” e até de pessoas voluntárias, neste trabalho.

Observa-se, também, que os alunos até o presente momento, ficam observando atentamente as ações, embora não se saiba até que ponto e o quanto eles estão sendo afetados pelas intervenções, o que será verificado somente no pós-teste, ao final do trabalho.

REFERÊNCIAS

ESTADÃO. 2017. Disponível em: <<https://opinio.estado.com.br/noticias/geral,cresce-violencia-nas-escolas,70001949611.amp>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

JORNAL NACIONAL. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/10/aluno-atira-em-colegas-dentro-de-escola-em-goiania-e-matadois.html>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

- XXXIII -**OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR ATRAVÉS DO
CICLO DE POLÍTICAS**

Maria Ghisleny de Paiva Brasil/ UFERSA

maria.ghisleny@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho trata-se de um recorte da nossa pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar como são implementadas as políticas de edificação dos espaços na Educação Infantil e a reverberação na prática numa sala de atividades de uma unidade construída pelo PROINFANCIA no município de Olho D'água do Borges/RN.

Apoiada na abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball (2011) e colaboradores, a pesquisa buscou investigar os embates e lutas nos contextos de influência, de produção de textos e da prática. A proposta de Ball (1994) é que se analise a política de modo representativo através de um “ciclo político” de maneira que este se configure como um processo histórico, dialógico, conflituoso e plural.

Dessa forma, ao analisar a política pública – PROINFANCIA – pela perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, compreendemos a produção e negociação de sentidos e significados que compõe os diferentes contextos, além dos entraves e dificuldades do Proinfância na Política de formação do município pesquisado.

DESENVOLVIMENTO

A democratização da Educação Infantil se configura como meta da sociedade brasileira e, portanto, foco das políticas educacionais. Nesta perspectiva, se faz necessário, investigações que objetivam analisar essas políticas, tanto em relação às formas como são concebidas e implantadas quanto aos seus conteúdos e intenções.

Nesse sentido, em 2017 concluímos uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar como as políticas nacionais de Educação Infantil reverberam na prática de uma unidade construída pelo PROINFANCIA (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil) no município de Olho D'água do Borges – RN. O ProInfância é um programa do Governo Federal criado em 2007, cujo objetivo principal é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas

Para a análise do “contexto de influência, da produção e da prática” das políticas, utilizamos as discussões sobre o Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994) que subsidia a análise dos textos das políticas e sua reinterpretação e recriação pelos sujeitos que as vivenciam na creche pesquisada, numa perspectiva de (re)criação e desenvolvimento de novas políticas, como produtos dessa comunicabilidade.

Nesse sentido, entendemos o PROINFANCIA, com seus múltiplos participantes dentro de um processo histórico, cultural e dialógico. O seu entorno foi estudado como produtos de múltiplas vozes que envolvem negociações, disputas, acordos, tensões e intenções em seus mais variados níveis.

No **contexto de influência** do PROINFANCIA analisamos aspectos local e global no âmbito do surgimento desse programa e dos discursos construídos ao seu redor. Isto significa entender o programa no bojo da sua essência, ou seja, como um programa político-social.

Para o **contexto da produção** do texto, investigamos o início do processo da escrita desse programa, os autores da política, os discursos e as vozes que ressoaram na elaboração do mesmo. Através da análise documental identificamos as legislações, documentos oficiais e pronunciamentos, as propostas explícitas pelo poder público municipal.

Os elementos do **contexto da prática**, envolveu uma creche pública construída pelo PROINFANCIA. Esse contexto é importante porque produz os efeitos positivos ou negativos para a implementação das políticas. Dessa forma, é aqui onde os sentidos atribuídos aos textos políticos têm consequências reais, que levam a interpretações e recriações, podendo introduzir mudanças e transformações significativas a política original.

O contexto de influência reverbera-se nos outros contextos. Aqui, grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da Educação. É nele que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Nesse sentido, as políticas para a Educação Infantil brasileira, sofrem influências de ordem global, por isso seus postulados vão além do contexto nacional.

O Banco Mundial destaca-se perante aos outros órgãos, como instância que promove um sistema mundial integrado. No âmbito da Educação Infantil tem-se voltado como instrumento de “intervenção social”. Por isso aparece como lema dos seus discursos, o atendimento a pobreza, como estratégia de “superação das desigualdades”.

Sobre a organização dos Espaços pensados para as crianças, duas perspectivas internacionais influenciaram à política ProInfância. A primeira refere-se à necessidade de criar espaços propícios para a criança da primeira infância, com atendimento às demandas específicas de creche e pré-escola, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional. A segunda, se constitui na possibilidade de ampliação de oferta das vagas existentes, mesmo considerando as limitações de recursos para implementação do programa em todo território nacional.

Três acontecimentos interessam sobremaneira a este estudo, por terem influenciado a edificação de ambientes pensados para a infância e necessitar de decisão dos municípios para construir uma escola pelo ProInfância como foi o caso de Olho D’água do Borges-RN. São eles a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a transição das creches e pré-escolas da assistência social para a educação e a própria política de edificação dos espaços infantis - ProInfância.

No município pesquisado, segundo os dados construídos a partir da entrevista, pelo menos quatro aspectos contribuíram e impulsionaram para a edificação da unidade construída pelo ProInfância. O primeiro refere-se a necessidade de Ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil do município. O segundo, a possibilidade de melhoria da qualidade na Educação Infantil e do bem-estar das crianças. O terceiro, melhoria na formação dos profissionais e a possibilidade da formação continuada. Um quarto diz respeito a oportunidade do início de novas práticas políticas e pedagógicas a partir de um espaço educacional propício para a primeira infância.

O contexto de influência está estreitamente relacionado com o segundo contexto, o contexto da produção do texto. É importante enfatizar nesta análise que “texto nem sempre se refere a um documento escrito, mas ao formato que a política foi tomando no decorrer do tempo” (MAINARDES, 2007, P. 105) e podem tomar várias formas, dentre elas: documentos legais oficiais e textos políticos, entre outros.

Para o contexto da produção do texto do ProInfância, investigamos o início do processo de escrita desse programa, os discursos e as vozes que ressoaram na reelaboração do mesmo nos municípios pesquisados. Através da análise documental - análise da proposta pedagógicas da educação infantil do município estudado, além das falas das interlocutoras, identificamos as propostas explícitas pelo poder público municipal.

O contexto da Prática evidenciou que alguns aspectos positivos e mudanças ocorreram com a chegada do ProInfância, pois como o próprio Ball (1994) enfatiza, é preciso evitar a perspectiva de que as políticas são sempre respondidas de maneira negativa ou que as políticas são sempre repressoras e conservadoras. Podemos destacar os seguintes benefícios: O primeiro refere-se à ampliação do espaço, o que gerou novas vagas; o segundo diz respeito a criação de salas de apoio (vídeo, brinquedoteca, leitura, etc) e o terceiro refere-se as mudanças da prática pedagógica com as crianças a partir do que o novo espaço possibilita.

CONSIDERAÇÕES

O trabalho enfatizou a circularidade das políticas, contrapondo-se a noção de contexto da prática como o território onde elas são mecanicamente implementadas. Desse modo, valorizam o papel dos sujeitos desse contexto na produção das políticas e centrando suas análises nas suas interpretações e vozes daqueles que vivenciam esses processos.

A análise apontou que há tensões entre o texto das políticas e a prática escolar, além das suas implicações histórico-culturais que orientam o enfoque no município pesquisado, uma vez que ações sociais coletivas de caráter sócio-político-cultural e local viabilizam formas distintas de a escola se organizar e expressar suas demandas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

BRASIL, Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), 2011. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/proinfancia>>. Acesso em 18/07/2017.

- XXXIV -

OS CONSELHOS ESCOLARES COMO POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Maria Gorete Rodrigues de Brito

Universidade Federal do Pará (UFPA),
mariagoretebrito2011@hotmail.com

Danielly Cristinne Barbosa de Campos

Universidade Federal do Pará (UFPA), danielly.campos@ymail.com

Vivian de Lima Cabral

Universidade Federal do Pará (UFPA),
vivancabral2015@yahoo.com.br

Suellem Pantoja

Universidade Federal do Pará (UFPA),
smartinspantoja@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objeto de investigação a constituição sócio-política dos conselhos escolares e a democratização da escola pública. Para tanto, estabeleceu-se como questão de investigação: “Como os conselhos escolares se organizaram institucionalmente, no período de 2013 a 2015, na Rede Pública Municipal de Ensino de Ananindeua – PA? Essa organização permitiu à classe trabalhadora exercer protagonismo político nos processos de deliberação coletiva, em vista da democratização da escola pública?”

Nessa perspectiva, a finalidade deste trabalho consistiu, fundamentalmente, em discutir dados que resultaram de uma pesquisa de campo, que teve a técnica do questionário como instrumento de coleta de dados, por meio da qual foram delineados alguns eixos para a compreensão da organização desses colegiados. Desse modo, partiu-se do pressuposto de que os colegiados em referência, quando observam, em sua composição, o princípio da

pluralidade, por meio da qual a classe trabalhadora, esteja majoritariamente representada, poderão contribuir para a superação de práticas patrimonialistas e clientelistas, que comprometem o sentido da escola como espaço público.

Para a discussão do modelo de gestão democrática assentado no estado capitalista, admitiu-se, *a priori*, a necessidade de exame mais aprofundado, por meio de pesquisa bibliográfica (BOBBIO, 2007; LIBÂNEO, 2012; PARO, 2016 e SANTOS, 2005), sobre o papel da escola pública no contexto atual quando se admite a necessidade de ampliação dos espaços de participação da sociedade civil organizada que tem, na classe trabalhadora, sua maior expressão. Nesse sentido, este trabalho se estrutura em três partes. Na primeira, de discute o sentido da “escola pública”, a partir de sua denominação. Na segunda, são apresentados e analisados dados da pesquisa de campo acerca das condições sócio-políticas observadas na escola pública. Na terceira, evidencia-se a participação política dos conselheiros, que se encontram representados na composição dos conselhos escolares.

ESCOLA PÚBLICA É, DE FATO, DEMOCRÁTICA?

Quando não se observa a gestão democrática como princípio organizativo da escola pública, fragiliza seu sentido como espaço de construção coletiva, onde as relações são construídas de forma horizontalizada e descentralizada, no tocante à concepção de poder, presente em sua dinâmica interna de funcionamento. Porém, muitos são os clamores, no sentido de buscar reverter essa lógica de escola que se sustentou, historicamente, a partir dos princípios liberais, que ainda hoje defendem o esvaziamento do sentido “público”, que lhe caracteriza, para que seja incorporada uma lógica privatista, assentada na hierarquização e no controle das instâncias governamentais a que estão submetidas, em detrimento da participação efetiva das classes trabalhadoras, que se encontram presentes em seu cotidiano.

Nesse sentido, discute-se a partir das ideias de Paro (2016) a necessidade de transformação da escola pública para que seja democrática. Para tanto, questiona-se se é possível construir uma escola pública, apropriada pela classe trabalhadora e que seja capaz de superar o eufemismo que, historicamente, se convencionou tratar o público como sinônimo de “estatal”.

Acrescenta-se, ainda, a esse debate a contribuição de Libâneo (2012), que argumenta sobre a necessidade de superação do dualismo presente na escola pública, propondo a construção de uma escola que visa à formação cultural e científica e que se considere que “essa formação se destina a sujeitos diferentes já que a diferença não é uma excepcionalidade

da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas” (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-POLÍTICA DOS CONSELHOS ESCOLARES

Os dados apresentados, nesta seção, objetivam demonstrar as condições sócio-políticas que os conselheiros reúnem para atuarem nos conselhos escolares, como forma, portanto, de materialização do princípio da gestão democrática na escola pública. Os aspectos evidenciados na pesquisa, além de caracterizar essa realidade, permitem refletir sobre dilemas e possibilidades para que seja considerado o sentido da escola pública, onde as relações de poder sejam horizontalizadas e a classe trabalhadora exerça o devido protagonismo político.

Assim, a pesquisa buscou identificar o perfil dos conselheiros, contemplando os seguintes aspectos: a orientação sexual, que demonstrou a predominância do sexo feminino no espaço público; a faixa etária dos conselheiros, revelando como mais expressiva de 41 a 60 anos; fatores relacionados à cor/raça, tendo na cor denominada parda sua maior expressão; a escolaridade dos atores sociais, que corresponde a 14,4 anos de estudos; opção religiosa que revelou a diversidade de credo que se encontra no espaço público, onde a multiculturalidade pode ser constatada; a situação conjugal que permitiu identificar situações distintas quanto aos arranjos familiares; o fator renda familiar que contrariou a premissa de que quanto maior a escolaridade, maior a renda; e o trabalho/ocupação tendo sido verificado que a maioria se encontra desenvolvendo suas atividades profissionais no serviço público municipal.

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NOS CONSELHOS ESCOLARES

Objetiva-se, nesta seção, demonstrar os principais desafios relacionados à democracia representativa, a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira, quando se passou a advogar em favor de um modelo de participação em que os interesses coletivos são representados, por lideranças constituídas e referendadas pelo sufrágio universal, para que pudessem atuar na esfera pública. Essa perspectiva de abordagem possibilita, mormente, caracterizar a atuação dos conselhos escolares, cujos segmentos se fazem representar.

Para tanto, destacou-se, os seguintes aspectos: segmento que representa no conselho escolar, cargo ou ocupação no órgão colegiado. Esses elementos contribuem para a

compreensão do alcance, em termos de participação, quanto da atuação dos conselheiros, assim como o potencial que reúnem na disputa pelo poder e, conseqüentemente, direção política dos processos deliberativos.

Considerações finais

Os dados permitiram inferir a existência de desafios e possibilidades para que os órgãos colegiados de gestão das unidades educacionais possam se constituir, de fato, como espaços de deliberação coletiva, onde a classe trabalhadora possa exercer a hegemonia e o protagonismo necessário nos processos decisórios.

Considera-se que dos principais óbices para a efetivação de uma perspectiva democrática que tenha como princípio básico a inclusão e o reconhecimento das diferenças que encontram no espaço público, diz respeito à estrutura rígida dos órgãos colegiados, que nem sempre favorecem o diálogo e a discussão de temas que interessam à classe trabalhadora que se encontra representada na escola pública. Tal fato, se explica, como demonstrado, pela necessidade desses colegiados atuarem em função da legitimação de uma lógica estatal, que tem na descentralização de recursos, sua maior prioridade.

Assim, pode-se concluir que a escola pública na perspectiva sustentada neste trabalho ainda é uma tarefa a ser atendida, para que possa se constituir, como afirma Paro (2016) em núcleo de resistência aos ditames de uma lógica gerencial, que se esvazia o sentido político da democracia e que por esse motivo não reconhece as diferenças que se manifestam no espaço público.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. Estado. **Governo, sociedade**; por uma teoria geral da política/ Norberto Bobbio; tradução Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. (Coleção Pensamento Crítico, v. 69)

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, a escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

PARO, Victor. **Gestão democrática da escola pública**. Victor Henrique Paro – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública**. Revista educação e sociedade. Vol. 98. Campinas, jan/abril. 2007.

SANTOS, T. F. A. M.. **Os Colegiados escolares no contexto da democratização da gestão.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, RPPAE, v. 20, n.02, p. 1-9, 2005.

- XXXV -

FERRAMENTAS ESTRATÉGICAS PARA AVALIAR A EFICÁCIA DOS LÍDERES EDUCACIONAIS

Maria Gorete Sacramento de Jesus

Universidade do Estado da Bahia

gorete.sacramento@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados à importância da liderança nas organizações educativas assumiram discussões relevantes na sociedade contemporânea, em razão da amplitude de suas atribuições, cujo poder de engajar e conduzir transformações repercute dentro e fora dos limites físicos da instituição. Conforme Trigo e Costa (2008, p.2) “a liderança passa a ser considerada como uma das chaves para promover mudanças nos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de torná-las mais eficientes e eficazes”, deste modo, ao considerar que existem lacunas no processo de avaliação de desempenho dos líderes educacionais, verifica-se a necessidade de não apenas refletir sobre o papel do gestor educacional, mas encontrar caminhos que conduzam para a avaliação da sua eficácia.

Diante do contexto, é importante ampliar os diálogos sobre o tema: Direção por valores e quadros de referência: ferramentas estratégicas para avaliar a eficácia dos líderes educacionais, e através da pesquisa exploratória, a qual segundo Almeida (2014) é feita por meio de levantamentos bibliográficos (livros, artigos, acervos virtuais, sites e etc.), entrevistas com profissionais da área e visitas às instituições, almejou-se adentrar no assunto da liderança educacional, oportunizando, por fim, a elaboração do seguinte objeto de pesquisa: Como avaliar a eficácia dos líderes educacionais a partir da direção por valores e dos quadros de referência? Nesse sentido, faz-se necessário, pois, identificar o papel do líder nessas organizações, verificar os componentes fundamentais para a construção de lideranças sustentáveis, relacionar a direção por valores e quadros de referência para a construção de um plano estratégico, visando projetos de longo prazo e eficácia da gestão educacional. Contudo, o presente artigo tem como objetivo analisar a relevância da direção por valores e

os quadros de referência como ferramentas estratégicas para avaliar a eficácia da gestão educacional.

ASPECTOS METODOLÓGICOS CONCEITUAIS

Conforme aduz Chiavenato (2014, p. 55) “o mundo dos negócios ficou completamente diferente, exigente, dinâmico, competitivo, mutável e incerto. E as pessoas sentem o impacto dessas influências e necessitam de apoio e suporte por parte de seus líderes e executivos.”. Embora existam inúmeros aspectos importantes intrínsecos à liderança, considera-se: planejamento, diálogos democráticos, formação de multiplicadores, preparação de sucessores e uso das tecnologias, como componentes fundamentais para avaliação da eficácia dos gestores educacionais, bem como o líder deve tornar-se um exemplo para sua equipe, desenvolver diálogos democráticos com clareza e coesão para que todos os colaboradores tenham confiança nos projetos da instituição. Segundo Pimentel (2010, pg. 31) “a confiança perpassa as ações de um trabalho compartilhado que traduz os valores do grupo. Confiança é sinônimo de credibilidade, de reciprocidade, de segurança, de sinceridade afetiva, características de sucesso do trabalho do gestor”.

- 1 Trigo e Costa (2008) informam que a direção por valores é um conceito que foi equacionado no final dos anos noventa na Espanha por Salvador García e Shimon Dolar e a consideram como aparatos estratégicos de liderança, cuja finalidade é simplificar, orientar, comprometer, partilhar valores pautados na missão e visão da organização e, principalmente, absorver complexidades. Os quadros de referência, por sua vez, foram elaborados após estudos realizados nos países: Austrália, Chile, EUA, Canadá, Inglaterra e Nova Zelândia, nos quais os autores, Costa e Figueiredo (2013), extraíram as melhores práticas aplicadas pelas escolas destes países, tornando-se uma tendência das políticas educativas para orientar o cumprimento dos objetivos de desempenho em liderança. Conforme Costa e Figueiredo (2013) estes quadros contemplam seis dimensões fundamentais: orientação estratégica, visão e missão; processo de ensino e aprendizagem (liderança instrucional/pedagógica); relações interpessoais e desenvolvimento; organização e gestão de recursos; prestação de contas e responsabilização; relações com comunidade e contextos, e são considerados como um ponto de partida para avaliação da eficácia dos líderes educacionais. Após realizar comparativo de ambas as ferramentas, a gestão educacional poderá avaliar os valores e as dimensões apresentadas conforme as

necessidades da escola, pois cada uma apresenta problemas, infraestrutura, processos, cultura, pessoas diferentes, e em seguida, poderá elaborar seu plano estratégico para avaliação da eficácia dos gestores educacionais, escolher as melhores práticas e tomadas de decisões. Abaixo a proposta de trabalho elaborada como sugestão que engloba os fundamentos da direção por valores e quadros de referência.

2

Tabela 1 - Plano estratégico - Caminhos através da direção por valores e quadros de referência

AÇÃO	RELEVÂNCIA	COMPONENTES
Estabelecer diálogos com equipe	Criar canais para críticas e ou sugestões, solicitar contribuições de melhorias, enxergar oportunidades	Diálogos Democráticos / Uso das Tecnologias
Conhecer forças, fraquezas, oportunidades e ameaças	Trabalhar esses elementos e desenvolver projetos de aperfeiçoamento	Planejamento
Preparar apresentação institucional	Apresentar o planejamento da organização, enfatizar missão, visão, valores, objetivos e metas	Planejamento
Divulgação do planejamento - Uso das Redes Sociais.	Divulgar os objetivos e valores através dos recursos disponíveis na instituição e redes sociais	Uso das Tecnologias
Formar Multiplicadores	Envolver os líderes táticos, operacionais e identificar os colaboradores com perfil de liderança	Formação de Multiplicadores
Programa para formação de líderes	Desenvolver programa para desenvolver colaboradores que já ocupam cargo de gestão e para aqueles com perfil de líderes	Sucessão
Cronograma	Estabelecer as regras, os prazos para início das atividades, acompanhamento, solicitar sugestões, reforçar responsabilidades	Planejamento
Análise	Avaliar constantemente os resultados apresentados, identificados e entregues por cada responsável.	Planejamento

Feedback	Desenvolver cultura de aplicação de feedback, reconhecimento das melhores práticas	Diálogos Democráticos
Formar Alianças com comunidade	Após envolver o staff, assegurar confiança e credibilidade do projeto, recomenda-se envolver a comunidade para apoiar a instituição	Diálogos Democráticos / Uso das Tecnologias
Retroalimentação	Revisão constante dos projetos, busca por melhorias contínua	Planejamento
Ensino-Aprendizagem	Fortalecer a liderança do docente para aperfeiçoamento contínuo, conscientização e estímulo para o uso das tecnologias, melhorias do currículo institucional, melhor desempenho dos alunos	Todos

Fonte: Dados organizados pela autora.

CONCLUSÃO

A importância da liderança nas organizações educativas está atrelada não apenas à sua representatividade perante os limites da instituição, já que sua influência ecoa também no seu entorno, conduzindo ações que podem transformar o cotidiano da coletividade, logo a direção por valores e os quadros de referência são ferramentas estratégicas para avaliar a eficácia dos líderes educacionais, pois ambos conduzem para práticas eficazes de gestão que convergem para a elaboração de um plano estratégico, apontando caminhos que orientam a avaliação dos líderes educacionais.

Por fim, vislumbra-se que não existem modelos conclusivos, tornando-se relevante aprimorar os estudos sobre liderança, avaliar qual a melhor maneira de medir a eficácia, sem negligenciar a importância dos valores éticos, morais e humanos. Com efeito, buscou-se com o artigo ampliar os diálogos, apresentar ferramentas para avaliação dos líderes educacionais, propondo-se a construção de um plano estratégico, respeitando-se as particularidades de cada instituição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Metodologia da Pesquisa**. Núcleo de Educação à distância: Centro Universitário de Maringá, Maringá - PR, 2014.

CHIAVENTO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4ª ed., - São Paulo: Manole, 2014.

COSTA, Jorge Adelino; FIGUEIREDO, Sandra. Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 183-202, 2013.

OLIVEIRA, DeJane Silva; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rego. **Educação Superior: Questões Contemporâneas**. Salvador: EDUNEB, 2010, p. 19-47.

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

- XXXVI -

CENÁRIOS DE GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA REGIÃO SUDESTE E O IDEB: POSSÍVEIS ASSOCIAÇÕES

Maria Helena de Aguiar Bravo

Fundação Carlos Chagas/Universidade de São Paulo
mh.bravo@yahoo.com.br

Angela Maria Martins

Fundação Carlos Chagas/Universidade Cidade de São Paulo
ange.martins@uol.com.br

Sandra Zákia Sousa

Universidade de São Paulo
sanzakia@usp.br

O estudo apresenta resultados da segunda etapa da pesquisa “Cenários de Gestão de Escolas Municipais no Brasil” que buscou identificar, para a região sudeste, possíveis associações entre resultados do Ideb 2015 e respostas fornecidas pelos diretores municipais ao questionário contextual da Prova Brasil de 2015. Ainda que não seja possível associar um único fator ao sucesso ou insucesso escolar, os achados da pesquisa trazem pistas para a compreensão de dinâmicas de gestão escolar e revelam fatores preponderantes na promoção de resultados de desempenho.

INTRODUÇÃO

Este resumo registra resultados da segunda etapa da pesquisa “Cenários de Gestão de Escolas Municipais no Brasil”, que objetivou identificar, para a região sudeste, possíveis associações entre os resultados aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb em 2015 e três dimensões de análise estabelecidas com base nas respostas fornecidas pelos diretores municipais ao questionário contextual da Prova Brasil (PB) de 2015, quais sejam: i) Trajetórias de formação e profissional, acesso ao cargo/função; ii) Práticas de gestão declaradas pelos diretores; e iii) Condicionantes do funcionamento das unidades em redes escolares municipais.

Neste trabalho exploraram-se as respostas de 9.183 diretores municipais de escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental situadas na região sudeste, e de 3.848 diretores de escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o processamento da *Answer Tree* da IBM SPSS Statistics – 20 (AT) foram considerados 69 itens¹⁸ do questionário do diretor que apresentavam maior potencial de discriminação das informações, sendo que alguns tiveram suas alternativas reagrupadas e outros foram transformados em indicadores.

A técnica *Answer Tree* da IBM SPSS Statistics – 20 (AT) se baseia na análise de variância para segmentar as observações em grupos distintos para os quais podem ser desenvolvidos modelos de previsão causais. As Árvores de Decisão geradas pela técnica permitem identificar grupos de observações, bem como subgrupos decorrentes de relações específicas, identificadas entre as variáveis dependente - que é o critério para construir o modelo - e uma ou mais variáveis predictoras (variáveis independentes) para definir os segmentos e um método de análise que poderá ser nominal ou ordinal e que deve fornecer um critério para a definição da divisão do grupo estudado em subgrupos.

Utilizou-se como variável dependente a nota do Ideb 2015 das escolas municipais brasileiras de cada uma das etapas do Ensino Fundamental e como variáveis independentes as respostas fornecidas pelos diretores ao questionário contextual da Prova Brasil. Considerando que o foco de análise deste estudo é a gestão escolar (e não a escola), o processamento das respostas dos diretores referentes a cada etapa do ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental) foi realizado separadamente.

As Árvores de Decisão geradas identificaram características que se revelaram associadas aos maiores ou menores resultados do Ideb para o conjunto de itens selecionados para as três dimensões de análise estabelecidas. Os agrupamentos de categorias de respostas de cada variável independente, bem como sua associação ao Ideb, foram obtidos por meio de um processo iterativo de análises de variância determinadas pelo algoritmo do modelo selecionado (AT).

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Respeitadas as especificidades do tratamento dado às respostas dos diretores municipais, identificaram-se, para a população do estudo, iniciativas que incidiram nos

18 Foram considerados os itens 2, 4, 5, 8, 10, 11, 14-17, 19, 26, 27, 29, 30-32, 37- 43, 45-55, 67, 69-71, 73-76, 81-85, 87, 88, 90-108.

resultados do Ideb, trazendo pistas para compreender dinâmicas de gestão escolar, revelando fatores preponderantes na promoção de resultados de desempenho em cada uma das etapas de ensino para as dimensões consideradas.

Na dimensão I, relativa ao perfil profissional, trajetórias de formação e acesso ao cargo/função, os fatores que se mostraram mais fortemente associados com proficiências mais altas dos alunos foram comuns às duas etapas do Ensino Fundamental. Os “maiores salários” destacaram-se associados aos melhores resultados na primeira segmentação de ambas as árvores de decisão, fator este que aparece relacionado à variável “tempo na função de direção”, sustentando a suposição de que os diretores com mais tempo na carreira tendem a ter os maiores salários. Também estão associados às maiores médias diretores que afirmaram não exercer outras atividades além da direção escolar e aqueles com mais de três anos de trabalho na mesma escola.

Esses achados evidenciam que a valorização da carreira do magistério, com planos de carreira e salários com maior potencial de atratividade, pode garantir permanência na profissão com desdobramentos no desempenho de estudantes.

A variável “forma de provimento do cargo/função” só aparece associada ao grupo de diretores com maiores salários, tanto no EFI como no EF II. Vale destacar que a rede municipal de São Paulo concentra 49,5% dos diretores do Sudeste que, por sua vez, ingressam no cargo/função de diretor via concurso público de acesso. Esse dado também pode ter interferência do perfil salarial da massa de diretores do município de São Paulo, com piso de R\$ 5.513,12¹⁹, no ano de 2016.

Na dimensão II, relativa às práticas de gestão declaradas pelos diretores, os fatores que se mostraram mais fortemente associados às proficiências mais altas do Ideb se referem à realização de ações voltadas aos estudantes, para redução das taxas de reprovação e de abandono. Na mesma direção, o grupo de diretores que declara não ter abandono ou reprovação em suas escolas e os que consideram o rendimento dos alunos como critério para organização de turmas heterogêneas, também apresentam as maiores médias.

Da mesma forma, apresentam melhores médias diretores que declaram realizar a atribuição das turmas aos professores por sua decisão ou por sorteio. Esse dado, embora indique concentração decisória no diretor, por sua vez, pode sugerir a adoção de critérios

19 Informações disponíveis em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/gestao/arquivos/Tabela%20de%20Remuneracoes%20dos%20Servidores%20Municipais_v6.pdf

pedagógicos que buscam compatibilizar necessidades de aprendizagem de turmas de alunos e perfis docentes.

Os processos de matrícula que consideram como critério de alocação de alunos o local de moradia ou a proximidade da residência do aluno com a escola, sugerindo procedimentos não seletivos, aparecem associados às maiores médias.

Destaca-se que o grupo de diretores que afirma ter sobrado vagas em suas escolas depois do processo de matrícula está associado às médias mais baixas, o que pode indicar um movimento de procura por vagas em outras escolas próximas, que tenham maior reconhecimento de sua qualidade pela comunidade, conforme apontam estudos da área (BEZERRA *et alli*, 2010).

Na dimensão III, relativa aos condicionantes do funcionamento das unidades em redes escolares municipais, os diretores que declaram não ter escassez de recursos e não enfrentar problemas de indisciplina e violência têm suas escolas associadas às médias mais altas do Ideb.

Os achados da pesquisa indicam tendências, ou seja, não se pretende afirmar relações de causalidade com base nos dados e informações tratadas nesta pesquisa, além de se observar que aspectos relativos à gestão ganham contornos específicos em articulação com dinâmicas específicas presentes nos contextos escolares. Como assinala Andrade (2015, p.67), “resultados dessas pesquisas demonstram evidências de que dados impactantes num contexto não significam correlação estabelecida noutra”.

Nessa direção não é possível associar um único fator ao sucesso ou insucesso escolar, exigindo estudos de aprofundamento que lancem mão de outros enfoques que permitam aquilatar de forma mais aproximada quais elementos contribuem no desenho de processos

de gestão que potencializem a democratização da educação no âmbito da esfera municipal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alenis Cleusa de. **Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica**: Prova Brasil e Ideb. 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

BEZERRA Zedeki Fiel; SENA, Fernanda Alves; DANTAS, Osmarina Maria dos Santos; CAVALCANTE, Alden Rodrigues; NAKAYAMA, Luiza. **Comunidade e escola**: reflexões sobre uma integração necessária. Educar, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010. Editora UFPR

- XXXVII-**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA MESORREGIÃO LESTE
MARANHENSE: ENFOQUES E DESTAQUES NAS LEIS
DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO²⁰****Maria José Pires Barros Cardozo**

zezecardozo@ufma.br

Carlos André Sousa Dublante

cdublante@terra.com.br

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

lilia.colares@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte dos estudos que estamos realizando no projeto de pesquisa intitulado: “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino do Maranhão”, desenvolvido em rede com 08 (oito) instituições de ensino superior do país. Cada instituição está analisando o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos Sistemas Municipais de Educação-SME em seus respectivos estados, tendo como base as Leis de criação dos SME. Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido no Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Educação- PPGE/UFMA.

²⁰ Trabalho financiando pela FAPEMA mediante a concessão de bolsa pesquisador no período de agosto de 2016 a agosto de 2107 e CAPES/CNPQ mediante concessão de bolsa de pós-doutoramento no período de setembro de 2017 a agosto de 2108.

Para o desenvolvimento do presente trabalho realizou-se estudos bibliográficos e documentais acerca da problemática que envolve a gestão democrática e a autonomia dos municípios para instituírem seus SME. Situa-se algumas questões teóricas e legais que fundamentam os SME no Brasil a partir do reconhecimento legal na Constituição Federal (CF) de 1988, quando os municípios foram reconhecidos como entes federados, tendo assim a autonomia para constituírem seus SME, discorre-se sobre a e a gestão democrática como premissa e princípio que orienta a política educacional brasileira no contexto da definição das prioridades de cada ente federado na oferta da educação pública e na institucionalização dos sistemas educacionais e apresenta também a análise de como os municípios da Mesorregião Leste Maranhense dispõem sobre os princípios da gestão democrática nas leis que institucionalizaram seus SME.

A mesorregião Leste Maranhense é composta por 44 municípios, mas apenas dois instituíram seus sistemas de educação em legislação específica Belágua (Lei nº 135 de 2011) e Codó (Lei nº 1.282 de 2002). Em relação aos municípios pesquisados registra-se que O município de Codó/MA foi fundado em 16 de abril de 1986 e está localizado na microrregião de Codó. Segundo dados do IBGE (2017), sua área territorial é de 4.361,340 km² ocupada em 2017 por uma população de 120.810 com densidade demográfica em torno de 27,06 hab./km². O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). De acordo com o Censo Escolar de 2017 o município conta 227 escolas, com os seguintes indicadores de matrículas: educação infantil (5.466), ensino fundamental (21.905), ensino médio (5.215) e educação de jovens e adultos (3.289). (INEP, 2017).

O Município de Belágua ocupa uma área de 499,427 km² foi criado pela lei estadual nº 6130, de 10 de novembro de 1994, mediante o desmembramento do município de Urbano Santos. Possui uma população estimada em 7.409 habitantes (IBGE, 2017). É considerado um dos municípios mais pobres do Brasil e do Maranhão com IDH de (0,512). De acordo com o Censo Escolar de 2017 o município com os seguintes indicadores de matrículas: educação infantil (876) ensino fundamental (2.201), ensino médio (448) e educação de jovens e adultos (3.289). (INEP, 2017).

SITUANDO OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A questão da educação municipal no Brasil desde o império tem provocado debates que se colocam no âmbito da repartição de competências (concorrentes-legislativas e

comuns-administrativas) em textos legislativos e políticas situados na relação centralização/descentralização/centralização do ensino.

Essa questão resultou na criação dos sistemas públicos, inicialmente, em âmbito estadual, através das Constituições Federais de 1934 e 1946, e, mais recentemente, na esfera municipal, por intermédio da CF de 1988 que, dispôs sobre a redistribuição do poder mediante a repartição horizontal e vertical de competências, delegando à União competências de interesse nacional, aos Estados de interesse regional e aos municípios de interesse local.

No que se refere à repartição horizontal a CF de 1988 nos artigos 21, 22, 25 e 30, relaciona as da União no campo material e legislativo, aos Estados as remanescentes e aos Municípios as definidas indicativamente. Já a repartição vertical foram definidas do artigo 23 a atuação concorrentes dos entes federados em domínios de execução comum, ocorrendo atuação concomitante e cooperativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e, no campo legislativo o artigo 30 prevê aspectos concorrentes nos quais a União define as regras gerais a serem suplementadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Esses dispositivos coadunam-se com o artigo 1º, da CF de 1988 que reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela “[...] união indissolúvel dos Estados e Municípios e do distrito Federal...” (BRASIL, 1988), e consagra elementos constitutivos de autonomia aos municípios, ao estabelecer no artigo 18 a forma de organização político-administrativa do país, através do autogoverno, autolegislação e autoadministração.

Desse modo, baseada nos princípios democráticos, a CF de 1988 delega aos municípios a prerrogativa de criação dos seus sistemas de educação conforme estabelece o artigo 18: “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). A autonomia é reforçada no artigo 211, que estabelece o seguinte:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. [...]

§4º Na organização de seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988)

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

A compreensão da gestão democrática da educação, implica em atentarmos para os limites da democracia nas sociedades capitalistas e defender-se uma perspectiva que busque assegurar a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens produzidos coletivamente, superando a concepção burguesa de democracia.

Conforme o exposto devemos articular a essa compreensão as limitações da materialidade da gestão democrática no Brasil, explicitada pelos estudiosos Minto (2010), e Coutinho (2002), em virtude pelo avanço dos preceitos e práticas neoliberais pelos governos brasileiros que a partir de 1990 acentuaram o processo de transferência ao setor privado das políticas sociais- saúde, educação, moradia, assistência social etc, seja pela via da mercadorização ou da gestão dos serviços públicos.

Em contraposição aos preceitos neoliberais, a concepção de gestão democrática que defendemos e concebemos é a conceituada por Dourado como

[...] processo de aprendizagem e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (2008, p. 79).

Nesse contexto, a LDB nº 9.394/1996 também, traduziu as mudanças propostas pelo ideário neoliberal e, no que se refere à gestão, avançou pouco em relação à CF, mas abriu algumas possibilidades para a gestão democrática da educação, ao dispor no artigo 3º que o ensino será ministrado, tendo como princípio “a gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 47). O artigo 14 aborda a questão definindo que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades” (BRASIL, 1996, p. 52).

Embora o princípio da gestão democrática da educação pública esteja garantido nos instrumentos legais, Cabral Neto e Castro (2014), consideram que o seu processo de materialização é gradual e bastante moroso, visto que, no âmbito dos sistemas e das

escolas, registra-se uma tensão permanente entre a gestão gerencial e a gestão democrática, criando empecilho para avanços mais significativos nas práticas que poderiam propiciar a construção de espaços participativos e coletivos de compartilhamento das decisões das políticas educacionais.

Desse modo, a gestão da educação municipal tem como desafio superar a cultura do clientelismo e enfrentar o patrimonialismo, ainda presentes na realidade brasileira e, isto, requer a reconstrução de concepções e práticas, em que autonomia, participação e gestão democrática sejam indissociáveis, em favor de tomadas de decisões coletivas. Para tanto, os governos municipais devem predispor-se à criação de espaços plurais de articulação e participação efetiva nos quais os sujeitos envolvidos percebam a necessidade de romper com as estruturas centralizadas e burocratizadas que ainda são presentes em vários municípios brasileiros, em especial, nos maranhenses.

4 ANÁLISE DO PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS LEIS DO SME NA MESORREGIÃO LESTE MARANHENSE

O Estado do Maranhão situa-se no Nordeste Oriental numa área de transição entre o Nordeste e a Região Norte (Meio Norte). Do ponto de vista geográfico o IBGE divide o Estado em cinco mesorregiões: Centro, Leste, Oeste, Norte e Sul. O Estado ocupa uma área de 331.983,293 km², sendo o 2º maior em extensão do **Nordeste** e o 8º do Brasil; 80% do seu território está incluindo na Amazônia Legal. Segundo dados do IBGE, em 2017, contava com uma população de 7.000.229 de habitantes.

A mesorregião Leste Maranhense objeto de estudo, neste trabalho, é composta por 44 municípios, distribuídos numa área de 70.535 km² com uma população de 1.334.953 habitantes. Divide-se em agrupados em 06(seis) microrregiões: Baixo Parnaíba, Caxias, Chapadas do Alto Itapecuru, Chapadinha, Codó e Coelho Neto.

No que se refere à criação dos SME, destaca-se que dos 217 municípios maranhenses apenas 31 institucionalizaram legalmente os seus sistemas. A nosso ver estes dados podem retratar tanto às limitações econômicas que o Estado enfrenta quanto às características políticas que predominaram no Maranhão por mais de quarenta décadas do coronelismo e da oligarquia Sarneísta, conforme expressa Fausto (2008, p. 173), caracterizava-se “como um feudo político, informalmente transmitido por herança, sendo este um meio “natural” de preservação de poder, este de fato, não de direito”, refletia assim, a estrutura política da

Primeira República brasileira, traço diretamente vinculado à estrutura socioeconômica “tradicional do país, fundamentada em grupos de parentela que são ao mesmo tempo grupos de parentesco de sangue com suas alianças e grupos associados econômico-politicamente”. (FAUSTO, 2008, p. 173-174).

Quanto aos princípios da gestão democrática previstos nas Leis de criação dos municípios de Belágua e Codó identificamos a seguinte situação.

Quadro 1 – Princípios da Gestão democrática do ensino na Legislação dos SME dos Municípios de Belágua e Codó no Estado do Maranhão-Brasil

Município	Princípios
Belágua	Não menciona
Codó	<p>Art. 6º - O ensino ministrado nas escolas municipais observará os seguintes princípios:</p> <p>[...]</p> <p>VIII – gestão democrática do ensino público.</p> <p>Art. 12 – A Secretaria Municipal de Educação é o órgão próprio do Sistema Municipal de Ensino para planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino a cargo do poder público municipal no âmbito da educação básica, incumbindo-se de:</p> <p>[...]</p> <p>IV – Garantir e regulamentar as condições para uma gestão democrática, descentralizada do Sistema Municipal de Ensino e que permita a efetiva emancipação das escolas;</p> <p>V – Propiciar as condições para a construção do projeto político-pedagógico da escola, enfocando-se a aprendizagem dos educandos e participação dos profissionais da educação na sua elaboração, como a da comunidade local.</p> <p>Art. 14 – O CME é composto de 14 (quatorze) membros, de reconhecida conduta moral e que tenham conhecimento sobre educação, e incumbir-se-á de:</p> <p>[...]</p>

	<p>XIX – estabelecer as diretrizes de participação da comunidade escolar e local na elaboração das propostas pedagógicas das escolas e no Plano Municipal de Educação.</p> <p>Art. 26 –</p> <p>§ 1º - O Plano Municipal de Educação – PME será criado por lei específica, e nas suas diretrizes serão observados os seguintes elementos e princípios;</p> <p>VII – gestão democrática das escolas e do SME.</p> <p>Art. 28 – O Plano Municipal de Educação – PME, contendo a proposta educacional do Município e procurando articular as ações e iniciativas, agentes e órgãos componentes de todo o conjunto da educação no âmbito municipal, será elaborado com a efetiva participação coletiva, especialmente dos profissionais da educação e da comunidade local, dentro dos prazos fixados para tal fim pela legislação em vigor e com duração prevista em lei.</p> <p>Art. 33 – O Poder Público Municipal assegurará as condições para a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino público, na educação básica, dotando-as, progressivamente, de acordo com as suas peculiaridades, de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observando o disposto na legislação vigente, possibilitando, especialmente, a seguinte participação:</p> <p>I – dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola;</p> <p>II – das comunidades escolar e locais em conselhos escolares.</p> <p>Art. 35 – As escolas públicas elaborarão o seu projeto pedagógico com foco na aprendizagem do educando e com a participação efetiva da comunidade escolar e local.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria a partir das leis dos municípios de Belágua (Lei nº 135/2011), Codó (Lei nº 1.282/2002)

Em relação às leis de criação dos SME somente o município de Codó fez municípios referência ao princípio da gestão democrática do ensino público, reproduzindo o que foi posto nos artigos 206 e 3º da CF de 1988 e LDB/1996, respectivamente, essa pontuação é relevante, uma vez que a Lei de Criação do SME de Belágua não faz nenhuma menção sobre a questão. Destaca-se, ainda, que a legislação de Codó destacou outros aspectos ligados às concepções de democracia, como forma de garantir a inserção de todos os membros da

comunidade escolar e local na tomada de decisão e preocupação em garantir progressiva autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira aos estabelecimentos de ensino e participação da comunidade escolar no projeto pedagógico da escola.

A análise da legislação dos dois municípios pesquisados nos permitiu identificar que dentre os espaços e mecanismos de participação tais como: Conselho Municipal de Educação-CME, Plano Municipal de Educação-PME, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, eleição de diretores, Fórum Municipal de Educação-FME e Conferência Municipal; o município de Belágua fez referência no artigo 2º somente ao CME ao definir que o mesmo fará parte do SME. Já o município de Bacabal citou CME, PME, conselho escolar e FME. Registra-se também que os dois municípios não mencionaram grêmios estudantis e eleição para diretores, mecanismos que podem favorecer processos mais democráticos na gestão dos sistemas e das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto ao longo deste trabalho infere-se que a questão do regime de colaboração implica em processos de regulamentação, ressignificação e acordos federativos com princípios claros, portanto, requer articulação de responsabilidades financeiras, políticas, administrativas e pedagógicas para o desenvolvimento das políticas educacionais, principalmente no âmbito dos municípios, pois eles são o ente federado onde as políticas sociais são concretizadas, portanto o autor autonomia para a institucionalização e efetivação dos sus SME não podem ficar apenas no plano legislativo sem correspondência com suas realidade efetivas.

No que se refere ao princípio da gestão democrática, destaca-se que a participação deve ser estimulada para possibilitar a ampliação dos espaços e mecanismos que promovam mais engajamento coletivo na formulação, acompanhamento e controle social da política públicas municipais e, os processos participativos devem ir de encontro às apatias e desencantos produzidos pela ideologia neoliberal que endeusa o mercado, o individualismo e a competição.

Por fim reitera-se que a gestão democrática, a institucionalização dos SME e o fortalecimento dos CME, como estratégias de transformações que poderão mudar a realidade educação dos municípios. Para tanto, são imprescindíveis compromissos e vontades coletivas em querer que os mecanismos de participação reivindicados pelos movimentos populares e educadores comprometidos com educação pública, conforme prevê as legislações sejam

materializados na prática. Estes aspectos requerem o desenvolvimento de uma nova cultura participativa que, provoque mudanças nas mentalidades e nas formas de conceber a gestão pública das políticas sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm. Acesso em janeiro de 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda M. D. Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencia. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em setembro de 2017.

COUTINHO, Carlos N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-95.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Escolar 2017**. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 de junho de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2017**. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 de junho de 2018.

FAUSTO, Boris, et al. O Brasil republicano: estrutura de poder e economia. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2008. – (História geral da civilização brasileira; t. 3; v. 8)

MINTO, Lalo W. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: MINTO, Lalo W.; ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C. (orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. São Paulo.

- XXXVIII -**DESAFIOS, DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NA
FORMULAÇÃO DE DUAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS –
UM ESTUDO COMPARATIVO****Maria Océlia Mota**

PUC-Rio, oceliamota@gmail.com

Maria Elizabete N. Ramos

PUC-Rio, mbete.ramos@gmail.com

Maria Elisa Vieira C. C. Almeida

UFRJ, mariaelisaal@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse artigo possui como objetivo central a reflexão e análise teórica ensaística sobre os desafios, dissensos e aproximações entre duas políticas educacionais de grande relevância a nível nacional e estadual: o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Quando consideramos os resultados mais recentes da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizados em 2016, com crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas de todo o Brasil, nos deparamos com um cenário preocupante. Os resultados da prova de escrita revelaram que mais de 50% dos estudantes estão entre aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível, até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão. O teste de leitura mostrou que mais de 50% dos alunos estão nos níveis considerados insatisfatórios. (BRASIL, 2018, p. 13).

Com base nesse diagnóstico, podemos considerar que o país ainda tem enormes desafios no sentido de reverter esse quadro de analfabetismo, desafios contemplados em um conjunto de políticas do Governo Federal e dos governos estaduais. Essas políticas

envolvem, em alguns dos casos, iniciativas de indução do alinhamento e de cooperação interfederativa.

A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza documental. A partir da análise desses dois programas de governo, para destacar as semelhanças e as diferenças foram elencadas algumas categorias: objetivo, desenho da política, estrutura organizacional, atores envolvidos.

As informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) ao denunciarem que os alunos do estado chegavam ao 5º ano com níveis de aprendizagem inadequados foram fundamentais para a criação do PAIC. Em apenas oito anos de programa, quase 100% dos municípios estavam com seus alunos nos níveis desejáveis. Diante dos seus resultados exitosos, o PAIC se tornou uma referência nacional inspirando políticas como o PNAIC.

O PAIC

O PAIC nasceu em 2007 através de um pacto de cooperação técnica e financeira entre secretaria de educação estadual e os municípios cearenses, universidades públicas e seus institutos ou fundações universitárias de pesquisa e pós-graduação e, ainda, com instituições de fomento à pesquisa (CEARÁ, 2007). Uma das principais características do PAIC é o seu regime de colaboração, princípio de política educacional previsto na Constituição Federal de 1988. O programa se iniciou estruturado em cinco eixos: alfabetização; gestão; educação Infantil; literatura e formação do leitor; e, avaliação externa. Em 2015 a estrutura do programa contou com seis eixos: gestão; ensino fundamental I; ensino fundamental II e educação integral; educação infantil; literatura e formação do leitor; e, avaliação externa. Para coordenar esses eixos o PAIC conta com agentes nos diferentes níveis da estrutura administrativa do Estado, numa rede de colaboração entre os diferentes entes federativos.

O PNAIC

O PNAIC foi instituído pelo Governo Federal (BRASIL, 2012), como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, para atender a meta cinco do Plano Nacional da Educação em que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

As ações do PNAIC, iniciadas em 2013 em todas as unidades da federação, tiveram como destaque a formação a professores alfabetizadores, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, nas redes de ensino, nas escolas e nas instituições de ensino superior. Ao aderir ao PNAIC, os municípios e os estados promovem as atividades de formação continuada dos professores. Para o gerenciamento dessas atividades, é utilizado o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC).

O PNAIC pode ser inscrito no contexto das mudanças nas relações intergovernamentais ocorridas nos últimos anos, que melhor definiram as competências entre os entes federados, e aumentaram a coordenação das ações e dos atores pelo Governo Federal, por meio de diretrizes e regulamentações nacionais, programas federais, sistemas de avaliação e redistribuição de recursos (SEGATTO, 2015).

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

O sucesso alcançado pelo PAIC, desenvolvido no Ceará, serviu de inspiração para a institucionalização do PNAIC. No PAIC, o regime de colaboração já existente entre estado e municípios esteve presente na formulação e na implementação da política. O PNAIC, iniciativa do Governo Federal, supõe a colaboração entre estados e municípios. O regime de colaboração entre os entes federados é a base da sustentação dos dois programas.

Destacamos que a forma de gestão do PNAIC seguiu o modelo adotado pelo PAIC. Uma política de cooperação entre estado e municípios promovida pelo governo do Ceará, com apoio do Ministério de Educação (MEC) pela garantia da alfabetização de crianças no ciclo de alfabetização, assegurando a implantação de um arranjo organizacional para fortalecimento da cooperação entre estado e municípios. Isso viabilizou a gestão e monitoramento do programa pela secretaria estadual e a consolidação de uma prática de avaliação externa que acontece anualmente desde 2007, no 2º ano do ensino fundamental, como instrumento para aferir a aprendizagem dos alunos. Quanto ao PNAIC houve a implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de cunho nacional, voltada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, contudo esta ainda não apresentou uma regularização em sua aplicação, sendo a última aplicada em 2016.

Com relação à organização da gestão, enquanto o PAIC é desenvolvido pela secretaria estadual e apoiada por diferentes parceiros sociais, o PNAIC possui as universidades públicas como peça chave na construção e desenvolvimento de materiais para a formação de professores, incluindo o ente federal como parceiro.

Os dois programas têm na formação continuada de professores a aposta no êxito da implementação da política, porém, cada programa realiza essa formação dentro de suas possibilidades. No PAIC ela acontece uma vez por mês, na secretaria de educação do município durante todo o ano letivo e os professores não recebem bolsa. A formação é realizada por uma equipe do PAIC, formada na maioria das vezes por professores da rede selecionados por chamada pública e análise de currículo. Já o PNAIC possui autonomia para realizar a seleção de sua equipe de formadores, em 2013, por exemplo, foram indicações advindas de quem estava na coordenação, enquanto em 2014 foi feita uma chamada pública com análise de currículo e entrevista dos candidatos.

Uma das principais diferenças das políticas está nos instrumentos de incentivos fiscais e de premiação utilizados pelo PAIC a fim de potencializar suas ações por meio do estímulo de gestores municipais e escolares, além dos professores, pais e alunos. O Prêmio Escola Nota Dez, de característica peculiar, premia anualmente as 150 melhores escolas avaliadas, ao mesmo tempo em que oferece auxílio financeiro às 150 escolas com desempenho inferior (CEARÁ, 2015). Dependendo do resultado das escolas nas avaliações, os municípios recebem mais pelo ICMS (CEARÁ, 2008). No caso do PNAIC, nunca houve nenhum tipo de premiação.

CONCLUSÕES

Com base nas análises dos desenhos das políticas selecionadas para esse estudo – PAIC e PNAIC – cabe destacar que ambos os programas apresentam foco na formação de professores, uso de material estruturado, iniciativas de cooperação interfederativa e mecanismos de regulação e monitoramento. Embora a estrutura organizacional tenha suas particularidades, e diferentes atribuições dos atores envolvidos, a formação em rede é bastante semelhante, assim como o uso das avaliações em larga escala para o monitoramento dos programas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: INEP, 2018.

BRASIL, MEC. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Brasília, 2013.

_____. **Lei 15. 923** de 15 de dezembro de 2015. Institui o Prêmio Escola Nota Dez. Diário Oficial do Estado. Fortaleza, CE. Série 3. Ano VII. Nº 234. 15 dez. 2015.

CEARÁ. **Decreto nº 29.306/2008** (Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% do ICMS pertencente aos municípios).

_____. **Lei nº 14.026/2007** (Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa, PAIC).

SEGATTO, Catarina. **O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de educação: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental**. 2015. Tese de Doutorado.

- XXXIX -**RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O MOVIMENTO PELA BASE****Maria Raquel Caetano**

Mestrado ProfEPT/IFSUL

mariacaetano2013@gmail.com

O objetivo do texto é apresentar as relações entre o público e o privado no contexto de crise do capital em que uma de suas estratégias é o repasse das políticas de educação para o Terceiro Setor mercantil (Peroni, 2013). Destacamos como o setor privado passa a exercer influência e direção na agenda da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Dessa forma, o trabalho apresenta o mapeamento dos sujeitos que participaram da construção e atualmente da implementação da BNCC através da inserção de propostas privatistas na direção e no conteúdo educacional.

No contexto neoliberal das reformas educativas globais, as reformas educacionais no Brasil redefinem as formas de compreender a gestão da educação e da escola introduzindo novos elementos, como as parcerias público-privado, a gestão por resultados, o voluntariado, a terceirização e, também, o que chamamos de privatização, trazendo implicações à educação e à escola.

No caso das reformas educacionais atuais, diagnosticamos certa hegemonia do empresariado e da mídia tradicional sob parte da população, quando apontam a ineficiência do padrão de gestão vigente na educação e que segundo eles, pode ser salva com os mecanismos de gestão da esfera privada, reconhecidos como capazes de responder à necessidade de melhoria dos índices educacionais e, ao mesmo tempo, não aumentar os gastos do Estado, inserindo na educação a lógica do mercado, ou seja, a instituição continua pública, mas o conteúdo e a gestão passam a ser as soluções oferecidas pelas instituições privadas.

A BNCC: SUJEITOS E CONTEÚDO DA PROPOSTA

A BNCC é uma demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e uma agenda do Plano Nacional de Educação. O debate sobre a BNCC ganhou força em 2014 quando o Ministério da Educação (MEC) retomou o debate para a construção dos direitos de aprendizagem para a educação básica com o coletivo de educadores. Após 2016, o documento que passou por três versões, pouco debatidas com os educadores, incluiu revisões internacionais baseadas no *Common Core* americano. A base aprovada pelo CNE a partir do documento do MEC, consolidou a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, “conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã” (Aguiar; Dourado, p.7, 2018). A BNCC foi aprovada por um CNE alinhado com o governo Temer e MEC, em dezembro de 2017, apesar do voto contrário de três conselheiras comprometidas com a educação pública e com as entidades educacionais que representam.

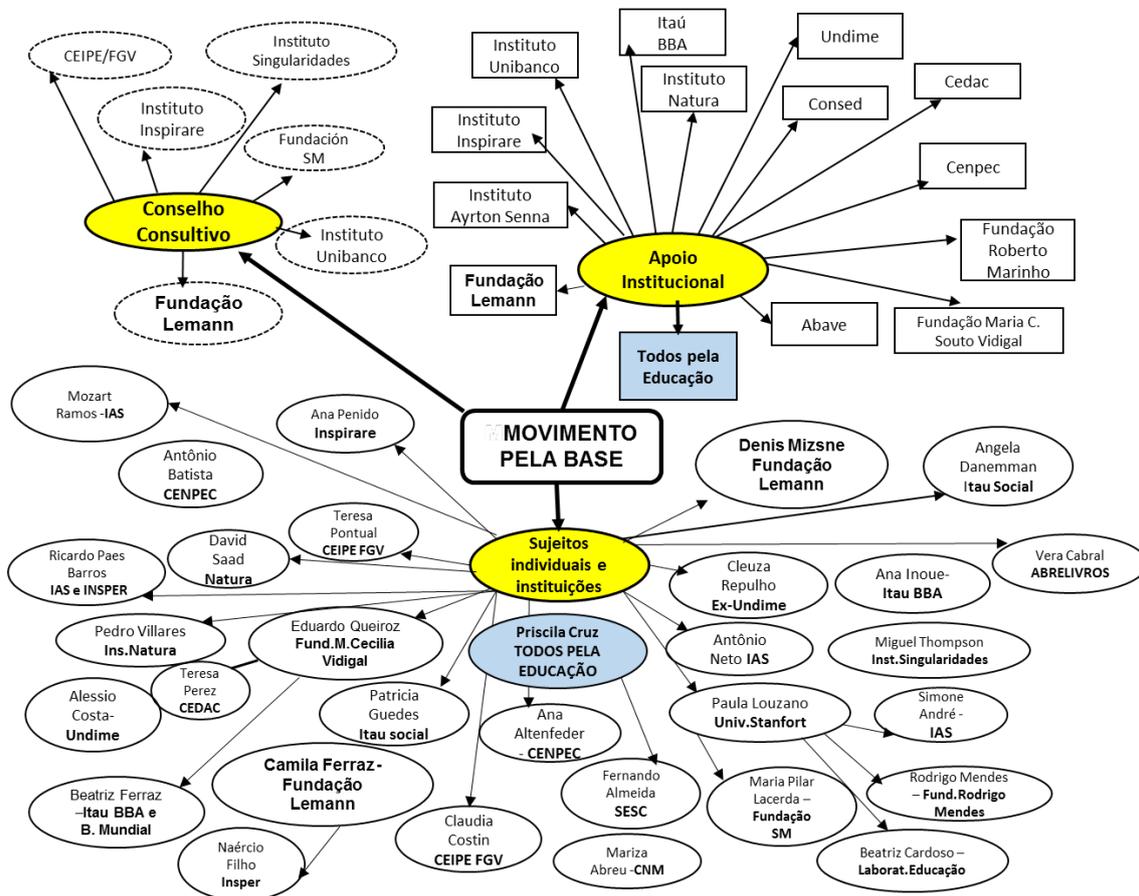
Durante o processo de construção da base, movimentos empresariais se articularam através do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), que coordenou e se apresentou como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi coordenado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas direcionando a política educacional brasileira.

É nessa conjuntura que apresentamos as relações entre o público e o privado e a forma de atuação dos sujeitos a partir de Thompson (1981). Para o autor, entender um processo histórico é buscar, por meio das evidências históricas, “apreender como homens e mulheres agem e pensam” através de “relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares” (Thompson, 1981, p. 111). Nesse sentido buscamos compreender os movimentos históricos que levaram o MPB se articular para construção da BNCC num determinado período, entendendo que um momento histórico é sempre resultante de processos anteriores que podem auxiliar na compreensão do presente.

Em relação ao MPB, os sujeitos individuais e coletivos vão se movimentando, trocando de lugares e outros sujeitos vão se incorporando. A formação atual não é a mesma que iniciou o MPB em 2013, novos sujeitos foram se integrando a ele. Atualmente, o movimento apresenta a seguinte estrutura: Pessoas, Conselho Consultivo e Apoio Institucional (MPB,2018). No quadro abaixo, apresentamos as instituições formadas por

institutos, fundações, braços de instituições privadas e bancos. No item pessoas, apresentamos os sujeitos e a instituição que representa.

Quadro 1 – Sujeitos individuais e coletivos do MPB



Fonte: Elaborado por CAETANO, a partir do MPB(setembro,2018).

Conforme o Quadro 1 podemos atentar ao protagonismo de instituições ligadas ao empresariado nacional, inclusive com relações a redes internacionais em países sul-americanos e fora dele, embora se intitulem terceiro setor. Ganham destaque a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Fundação Santillana, Abrelivros, entre outros. Essas instituições tem em comum as relações com o organismo Todos pela Educação, um *think thank* para a educação ligado à rede latino-americana Reduca.

Os sujeitos individuais que fazem parte do MPB desde a sua fundação, estão ora no Estado e ora no mercado. As instituições que aparecem no quadro 1 oferecem todo tipo de

soluções para a educação pública e lançam no mercado todo tipo de material especialmente destinados a rede pública, da educação infantil ao ensino médio: programas, livros didáticos, softwares, manuais, plataformas digitais, formação de professores, incluindo contratação de consultores para todo tipo de serviços na educação.

Atualmente, o grupo que compõe o Movimento, segundo ele mesmo, é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. Muitos estão ou estiveram ligados a Undime, Consed, CNE, MEC. São secretários de educação e ex-secretários, integrantes e ex-integrantes do CNE, INEP, MEC além de deputados integrantes da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, consultores, pessoas ligadas ao Partido da Social Democracia Brasileira, que de longa data propõe programas privatistas para educação pública. São sujeitos em relação a outros sujeitos e contextos históricos no qual produzem, apropriam e reproduzem sua representação de mundo a partir das relações que estabelecem.

Quanto ao conteúdo da proposta para a BNCC, essas instituições ligadas ao MPB oferecem todo tipo de produtos para a educação pública. Apresentamos como exemplo a Fundação Lemann(2019) que coordena o MPB e alguns dos produtos que coloca à disposição das escolas, professores, alunos em articulação com outras instituições e alinhados a BNCC como a Revista Nova Escola com cursos, vídeo aulas e planos de ensino estruturados e alinhados a BNCC, Khan Academy com cursos na área da matemática, ciências, economia e finanças; Programa Formar para as redes de ensino, o Coursera: plataforma digital que oferece cursos ‘considerados inovadores’ para a gestão da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES:

As reformas em curso têm mostrado uma íntima relação entre o setor público e privado. Embora a BNCC seja uma política pública de Estado, a opção pelo diálogo foi com o empresariado. O Movimento pela Base, cujos sujeitos fazem parte da base empresarial brasileira, orientou desde o início a construção da BNCC e atualmente coordena sua implantação. Esse grupo vem influenciando e de certa forma, disputando o conteúdo da proposta educacional brasileira. A disputa não ocorre apenas na oferta da educação e na gestão dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federal, mas no controle do conteúdo, dos livros didáticos, da avaliação, dos professores e suas manifestações no cotidiano. As instituições do Terceiro Setor, as quais chamamos de mercantil, passam a

assumir um papel preponderante com o estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar projetos que se inscrevem na agenda de atualização política e econômica mundial. Com essa perspectiva, organizações privadas sem fins lucrativos se apresentam como sujeitos individuais e coletivos capazes de intervir na educação do país. Elas advogam a necessidade do fortalecimento de suas instituições para provimento de serviços de interesse público.

A defesa da educação pública deve ser prioridade na agenda nacional.

REFERENCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade>. Acesso: 30 jan 2019.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso: 30 set.2018.

PERONI, Vera (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- XL -

DIREITO À EDUCAÇÃO: SUA EFETIVAÇÃO APONTA UM PROBLEMA DE GESTÃO?

Mariana Ferreira Bayer

Colégio Estadual Manoel Ribas. EFM

mabayerferreira@gmail.com

Marta Clediane Rodrigues Anciutti

Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins

martanciutti@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo da década de 1980, o Brasil ratificou a maioria dos instrumentos de proteção dos Direitos Humanos. A vida, a liberdade, a igualdade, a propriedade e a segurança jurídica foram os primeiros direitos reconhecidos, proclamados e protegidos num contexto mais amplo. O marco fundamental da mudança de postura do Estado brasileiro em relação a essa questão foi a Constituição Federal de 1988, o texto constitucional definiu, como um dos seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana (artigo 1º) e, como um dos princípios que regem o país nas suas relações internacionais, a prevalência dos Direitos Humanos (artigo 4º).

A educação, apesar de sua grande importância, incorporou-se com atraso ao grupo dos direitos humanos. Definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever do Estado e direito do cidadão, no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação escolar é uma dimensão fundamental da cidadania e esse princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho.

A igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade social e entre os sujeitos que as compõem e as expressam.

Segundo Cury,

A qualidade do ensino supõe, então, a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. Mas ela é também uma forma de responsividade face aos desafios da sociedade contemporânea. Essa exige um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a todos o acesso a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo. Desse modo, a qualidade do ensino, mesmo atendida a universalização da população em idade escolar, será sempre uma meta, seja pelo caráter cumulativo do conhecimento, seja pelas circunstâncias históricas que a condicionam e para as quais ele deve buscar caminhos cada vez mais abertos. (p.487)

A educação, portanto, ao ser tratada e realizada como um direito, e não como um serviço, não se resume a ofertas de vagas nas escolas públicas. É preciso assegurar a qualidade do ensino, a permanência e a aprendizagem dos alunos na escola, a formação continuada dos professores e demais trabalhadores em educação, a participação da família. É importante ressaltar que, ao tratar de educação numa perspectiva crítica, a questão da qualidade no acesso a educação, envolve uma concepção de mundo norteada por princípios e valores democráticos que contribua para formação humana integral e permita que o sujeito se reconheça num processo humano social e tenha condições de agir sobre ele.

No Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de formas distintas. Primeiro, o significado da qualidade esteve diretamente ligado ao acesso, afinal, estar na escola era o grande desafio em um país de analfabetos. Nesse cenário, a máxima, entre os governantes, era a construção de prédios escolares, a expansão da rede de ensino, sem nenhuma preocupação com o atendimento qualificado de novo contingente ou com a reestruturação do ambiente escolar.

Porém, quase na mesma medida em que cresciam as oportunidades educacionais, aumentavam os obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos. E então, a qualidade da educação passa a ser interpretada como acesso e permanência bem sucedida na escola. O foco das preocupações para a gestão educacional assumem como padrões de qualidade, os índices de evasão e repetência. A saída encontrada para regularizar tal demanda também não contemplou a construção de um projeto educacional de nação, o combate à reprovação teve como ações emergenciais políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada.

Por fim, a educação brasileira começou a incorporar outra variável na definição de qualidade: a igualdade de conhecimento adquirido ou os índices de desempenho, aferida mediante testes padronizados em larga escala. Segundo Oliveira; Araújo (2005), os resultados desses testes permitem a constatação de que a ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas, o que inviabiliza a efetivação dos

dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade para todos. Para Oliveira; Araújo,

O grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.16)

Desse modo, um dos princípios do ensino brasileiro é a garantia de padrão de qualidade (inciso VII, art 206) da Constituição Federal de 1988, no qual estabelece que a União garanta equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade, bem como, a LDB prescreve o dever do Estado para efetivação do direito à educação, concretizada mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino. Assim, se faz necessário pensar de forma articulada em um conjunto de indicadores que permitam configurar uma escola e um ensino de qualidade. Ou seja, pensar numa política de melhoria de qualidade, requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização.

A qualidade da educação não pode ser pensada de maneira isolada. Muitos elementos interferem na qualidade educacional, desde a gestão educacional, as interferências sociais, econômicas, políticas, culturais, ou seja, políticas públicas efetivas que considerem a realidade e as mudanças objetivadas, até o processo que se concretiza na escola.

Diante dessa abordagem, entende-se que a qualidade educacional no contexto amplo interfere nas realidades, assim como o processo inverso deve ser considerado. Nenhuma política pensada pode ser bem sucedida se não contar com o envolvimento de quem as vão colocar em prática (VIEIRA, 2007). Isso supõe profissionais da educação com sólida formação básica, aí compreendidos o domínio dos métodos e técnicas de ensino e o acesso à educação continuada, presencial ou à distância.

O Brasil, reconhece o ensino fundamental como um direito juridicamente protegido desde 1934. E passou a reconhecê-lo como direito público subjetivo desde 1988. Também está amparado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014),

assim como, nos pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, nas regulamentações que, alteram a legislação e definem o ensino fundamental de 09 anos, que incorporam a educação infantil como primeira etapa da educação básica obrigatória, que são importantes conquistas sociais, mesmo que limitadas e focalizadas apenas para a educação básica.

É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. [...]. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos. (BOBBIO, 1992, p. 61)

A efetivação do direito à educação depende, de um lado, da vontade política dos governantes, ao situá-la como um imperativo na definição das políticas públicas e, de outro, da força da mobilização da sociedade civil organizada, sobretudo, dos segmentos educacionais, na medida em que se conscientizam do status de Direito Humano que a educação possui. Um direito, portanto, imperativo.

Dessa forma, o questionamento sobre a interferência da gestão para efetivação do direito à educação sinaliza um caminho para a educação. A seguir discutimos alguns aspectos que trazem a ligação entre o direito à educação e a forma de conduzir o processo para sua efetivação, dentro das escolas.

GESTÃO ESCOLAR COMO MECANISMO PARA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS

O direito de todos à educação constitui um dos valores que orientam a gestão das escolas públicas brasileiras. Esse direito torna-se realidade quando, no cotidiano das escolas, observamos diversidade de ideias, políticas para igualdade de oportunidades educacionais para todos, gratuidade, valorização docente e garantia de qualidade, entre outros aspectos. Para alcançar os resultados que a escola quer atingir, é importante estabelecermos coletivamente (com a participação dos representantes dos vários segmentos das comunidades escolar e local) as finalidades e os objetivos almejados.

Neste sentido, o redimensionamento do papel da escola em uma perspectiva democrática, requer: uma educação de qualidade para todos: a socialização do conhecimento construído pela humanidade; a autonomia de gestão administrativa e pedagógica; a participação na tomada de decisão nos caminhos da escola, por meio dos segmentos de gestão denominados instâncias colegiadas (Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Professores); e também um Projeto Pedagógico construído

coletivamente, acompanhado e avaliado pela comunidade escolar.

O gestor, entendido como coordenador das atividades da escola, é um importante mediador do projeto pedagógico da escola. Neste sentido, o projeto pedagógico ganhará em riqueza e diversidade, quando considera e envolve a subjetividade dos profissionais no processo de propiciar o melhor para todos.

Democratização da educação, nesse sentido, vai além das ações voltadas para a ampliação do atendimento escolar. Configura-se como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação. A gestão escolar, concebida como um e por um processo democrático, envolve aprendizado e escolha política, que ampara a prática educativa e por meio dela possibilita a construção de espaços para superação da cultura autoritária e centralizadora.

O reconhecimento do espaço escolar como um espaço público, que não tem “dono”, seja do diretor, funcionário ou professor, possibilita avanços no sentido da participação e do diálogo no interior da escola. Neste caminho, é preciso respeitar o tempo, a tradição e a cultura das escolas.

CONCLUSÃO

Há um conjunto de ações e responsabilidades necessárias para a realização da gestão democrática. Compartilhar a tomada de decisões e o desenvolvimento de atividades é tarefa importante para garantir o envolvimento de todos os agentes no cotidiano escolar. A legislação educacional brasileira assegura o direito e o dever de participarem no desenvolvimento dessas atividades. Criar condições para o debate e o aprendizado mútuo dessas pessoas fortalece o sentimento de grupo, de integração e aprendizado da vivência democrática.

As equipes gestoras precisam articular-se com pais, alunos, professores e uma série de órgãos e instituições responsáveis pelos múltiplos aspectos envolvidos no desenvolvimento da educação básica, tais como o conselho escolar ou colegiado, a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil. O acompanhamento e a fiscalização dos recursos públicos aplicados na educação é responsabilidade de todos os cidadãos. Participar das decisões sobre como, quando e em que eles podem ser gastos e zelar pela sua boa aplicação é tarefa de todos direta ou indiretamente envolvidos com a escola.

A discussão coletiva, a decisão de participar, a definição de metas e ações, o

acompanhamento, a avaliação e a socialização dos resultados entre toda a comunidade, podem ser caminhos importantes para a definição de responsabilidades e competências. Mas existem formas mais cooperativas de realizarmos essas atividades. Trata-se da participação em órgãos colegiados.

Afirmamos que a gestão democrática observa procedimentos institucionais adequados à igualdade de participação de pessoas diferentes. Como promover a participação? A resposta a esta pergunta requer gestores conscientes das razões que nos conduzem à participação, assim como requer conhecimentos da LDB 9394/1996, que define as diretrizes da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan-abr. 2007.

CURY, C. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO EM PERIÓDICOS DA BIBLIOTECA ELETRÔNICA DA SCIELO

Mariana Barbosa/FUNDAJ
mariana16_03@hotmail.com

Patrícia Simões/FUNDAJ
pusimoes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os indicadores educacionais da Educação Infantil do/no Campo no Brasil da última década revelam uma maior inclusão das crianças nos sistemas educacionais das zonas rurais, como também uma melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, os dados oficiais dessa etapa da Educação Básica nas zonas rurais apresentam uma realidade que não condiz com as determinações legais quanto à obrigatoriedade da oferta do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos e ao atendimento de pelo menos 50% das crianças de zero a três anos em creches em instituições com qualidade do ensino (LEAL, 2016; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011; ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Apesar da Constituição Federal de 1988 afirmar o direito de todas as crianças à Educação Infantil, a desigualdade marca a história da Educação Infantil do campo e revela a invisibilidade das crianças pequenas residentes em áreas rurais, muitas vezes, discriminadas por estigmas do atraso e da falta de cultura.

A partir de 2002, com a luta dos movimentos sociais e com o apoio de setores do Ministério da Educação e de estudos e pesquisas acadêmicas, foram produzidos documentos importantes que refletem uma nova identidade para essa etapa do ensino. Mas essa ainda é uma área carente de estudos e debates sobre suas especificidades.

O presente estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica e teve como objetivo analisar as produções acadêmicas sobre a Educação Infantil do/no Campo em periódicos da biblioteca eletrônica do SciELO. O propósito foi discutir a produção acadêmica sobre essa temática compreendendo o que já foi produzido, as abordagens teóricas, as escolhas metodológicas, os principais resultados e revelar lacunas que apontarão para possíveis novos estudos e pesquisas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a análise dos periódicos disponíveis na página eletrônica do SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), foram pesquisados artigos contendo os descritores: *educação infantil, pré-escola e creche*, associados aos descritores *campo, rural, indígena e assentamento*, em buscas realizadas em todos os indexadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados apenas nove artigos em cinco periódicos diferentes. Os anos das publicações estão entre 2005 e 2018. Após a primeira publicação em 2005, a próxima publicação só ocorreu em 2013, o que revela a concentração dos estudos nos últimos cinco anos, especialmente em 2017, com cinco artigos publicados nesse ano. Entre os cinco periódicos com publicações na temática da Educação Infantil do/no Campo, 3 são de área da Psicologia e 2 da Educação.

A maior parte dos trabalhos tratou a questão do campo de forma geral, mas também foram encontrados dois estudos sobre a Educação Infantil em acampamentos do MST, um estudo em comunidade indígena e um estudo em um assentamento. As temáticas foram diversificadas: oferta de educação infantil, formação docente, currículo, relação família/escola, vivência da criança no ambiente rural e relações de gênero.

Todos os trabalhos optaram pela pesquisa de campo, os instrumentos utilizados nas pesquisas foram variadas: aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturadas, revisão bibliográfica, observação participante, registro fotográfico, análise de projetos, relatórios e documentos.

Por fim, o estudo aponta a invisibilidade da Educação Infantil do/no Campo na produção acadêmica e a fragilidade na construção de conhecimentos que abordem as especificidades da educação nas áreas rurais e das crianças moradoras dessas localidades.

Compreende-se que estudar as crianças do campo e as temáticas da Educação Infantil do/no Campo é uma forma importante de afirmação das diferenças e construção de garantias de direitos

REFERÊNCIA

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART Roseli Saete. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas - Coleção Por uma Educação do Campo*, nº4. Brasília, DF, 2002.

LEAL, Fernanda Lourdes. Educação Infantil do Campo e Pedagogia: um diálogo a se fazer. *Revista Trama Interdisciplinar*, São Paulo, vol. 7 nº2, 2016.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO. Ministério da educação / Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. (Orgs.) *Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo*. Porto Alegre: UFRGS, MEC, 2012.

SANTOS, Franciele Soares. Educação do Campo e Educação Urbana: Aproximações e rupturas. *Revista de Educação*, Paraná, vol. 1 n.1 p.69-72 jan./jun. 2006.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

- XLII-**ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL:
OS (DES)CAMINHOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA
PROPOSTA NO RS.****Mariângela Bairros**Professora. FACED/UFRGS
mmbairros@gmail.com**Patrícia Marchand**Professora. FACED/UFRGS
patymarchand@gmail.com**Alexandre Rossi**Professor FACED/UFRGS
ajrossi.rossi@gmail.com**INTRODUÇÃO**

O grupo de pesquisa EMTI – Ensino Médio de Tempo Integral, estudo e análise das políticas públicas em suas diferentes etapas, abordagens, processos e atores é vinculado ao Núcleo de Políticas e Gestão da Educação da FACED/UFRGS, acompanha a implementação do EMTI no Rio Grande do Sul desde março de 2018. Neste período iniciou a pesquisa em uma escola localizada na área central da cidade de Porto Alegre, desde o início da implementação da proposta. Neste momento o grupo de pesquisa acompanha a implementação da proposta em cinco escolas, duas da cidade de Porto Alegre e três de cidades da grande Porto Alegre: Canoas, Viamão e Esteio. As cinco escolas foram visitadas pelos pesquisadores que se dividiram para a realização das entrevistas, cada dupla realizou contato com as direções das escolas realizando agendamento para as entrevistas. As reuniões ocorreram sempre com, no mínimo, dois pesquisadores, que realizaram entrevistas semiestruturadas.

É importante que se registre que para a implementação da proposta de EMTI o RS iniciou com 12 escolas e, para isso, houve apenas duas formações. Uma iniciada em 2017 com um grupo de assessores externos, responsáveis pela implementação do EMTI em Recife, porém não foi dada continuidade com este grupo. A ideia inicial era que alunos de

Recife viessem ao RS para iniciar o ano letivo com os alunos do EMTI. A segunda formação foi em fevereiro de 2018 com, igualmente, assessores externos. Nesta formação realizada em Canela-RS os diretores tiveram apenas 4 turnos de trabalho de formação. O processo, segundo a coordenadora pedagógica da escola entrevistada, foi profundamente frágil, não colaborando para tirar as dúvidas e os receios dos diretores com uma proposta de tal magnitude. Importante destacar que o diretor da escola do município de Canoas, na entrevista realizada, afirmou que nesta primeira formação de preparação para a implementação do EMTI havia um representante de um instituto chamado: ICE -Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Recife. Segundo o diretor, em um momento da reunião ficou subtendido que o ICE se responsabilizaria pela gestão. Ao ser questionado pelos pesquisadores, disse que não foi explicitada tal questão, porém está registrado na entrevista. Seria o fim da gestão democrática, nos perguntou o diretor?

DESENVOLVIMENTO

Neste trabalho apresentaremos o conjunto de entrevistas de três escolas, das cinco que o grupo de pesquisa acompanha: Porto Alegre, Canoas e Esteio. A escola de Porto Alegre segue com a implementação, porém Canoas e Esteio já estão em processo de desistência. A escola de Canoas já conseguiu formalizar a desistência, já recebeu a autorização da SEDUC-RS e a outra, de Esteio, ainda luta para que sua proposta de desistência seja aprovada na SEDUC – RS.

A escola de Porto Alegre, é importante que se registre, na primeira entrevista realizada em abril de 2018 nos afirmou que optou pela adesão do EMTI, na segunda visita em dezembro de 2018, mostrou-se contraditória, dizendo que foi imposto pela SEDUC-RS. Atualmente a escola conta com duas realidades diferentes, duas escolas, uma de turno integral e a outra que funciona nos moldes anteriores, chamados pelos professores de EM Regular. São 9 turmas no total, 8 turmas de 1º ano e 1 de 2º ano de EMTI. No EMTI são 239 alunos, mas a escola conta no total com 600 alunos. A formação da turma de 1º ano de TI foi uma opção dos alunos e da família.

A escola de Canoas que durante um ano empreendeu esforço para implementação do EMTI já desistiu da proposta de EMTI, segundo o diretor por falta de investimento financeiro e apoio do Estado, conforme registrado na entrevista. Para isso, entretanto, foram necessárias três reuniões com a SEDUC- RS, nas duas primeiras a Secretaria não aceitou a desistência da escola, assim a escola na terceira vez reuniu toda a comunidade escolar que

vinha acompanhando o processo e chamou a Secretaria para registrar que a comunidade estava decidindo pelo fim da adesão ao EMTI, desta forma a Secretaria foi obrigada a aceitar. Segue fala do diretor.

Porque nossos professores fizeram todo o trabalho, foram treinados, vamos dizer assim, lá nesse curso, deram todo seu empenho... Nós aqui que somos da direção também, a comunidade também, as merendeiras com almoço e tudo também, só que a SEDUC não fez o papel dela. Tá, o que foi prometido os kits de laboratório, os kits de educação física, o material todo de, o recurso humano, monitores para cuidar porque eles ficam um período sem aula, que é das 11, do meio dia e meio que eles almoçam até a uma e meia, são uma hora que eles ficam por aí, não tem um local, não tem quem acompanhe, não tem quem monitore.

O diretor afirma que os alunos ficavam o dia todo na escola, sem que houvesse efetivamente uma proposta estruturada, recursos humanos para que permanecessem no interior da escola com qualidade.

A terceira escola entrevistada pelo nosso grupo fica no município de Esteio, nesta escola a situação apresentou-se muito grave. A entrevista ocorreu no mês de dezembro de 2018, foram entrevistadas a diretora e duas coordenadoras pedagógicas. A escola não desejava continuar com a implementação do EMTI, pois não recebeu recursos humanos tampouco financeiros. Em outro momento, por definição da SEDUC-RS foi convidada, sem direito de recusar, a participar de um passeio até Porto Alegre, para isso não recebeu ajuda de custos, e hoje a escola tem uma dívida de setecentos reais com a empresa de transporte e, até a data da entrevista não havia pago e não sabia como pagar. Esta escola, diferente da escola de Canoas, não tem uma articulação com a comunidade escolar, não desenvolve uma aproximação com as famílias por diferentes razões.

O que mais nos chamou a atenção nesta escola, para além da dívida que a escola contraiu contra a sua decisão, é que ela repete no turno inverso, visto que não recebeu nenhum recurso humano para trabalhar com as diferentes áreas e os alunos serem obrigados a permanecer em turno integral, ela duplica as disciplinas do turno da manhã, ou seja, os alunos têm pela manhã e tarde matemática, português, geografia, todas as disciplinas duas vezes, organizado em dias diferentes. Como pesquisadores saímos desta escola profundamente chocados e decepcionados com a situação da educação no RS: salários baixos e parcelados, assumindo dívidas que não deveriam assumir, desânimo, desalento e uma profunda falta de perspectivas para o futuro imediato. Descortinou-se durante a entrevista uma falta absoluta de gestão, de troca de direção, mas sobretudo, de um descompromisso da Secretaria de Educação com a Educação pública em nosso Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada está em andamento, seguiremos no ano de 2019 as entrevistas com as demais escolas. É importante registrar que são 12 escolas no RS e a pesquisa iniciada em 2018 tem previsão de 36 meses para sua execução.

Aqui não aprofundamos a questão da entrada do setor privado nas escolas públicas, um outro capítulo do EMTI, grave e muito sério.

Destacaremos aspectos observados pelos pesquisadores neste ciclo de entrevistas foram que as escolas que possuíam uma melhor estrutura, ginásio fechado ou ainda uma cancha de futebol descoberta, laboratórios ou salas para laboratórios, escola com boa apresentação, grandes, boa infraestrutura comparada com a situação geral das escolas do RS, foram escolhidas pela SEDUC-RS.

Outro aspecto recolhido das entrevistas pelos pesquisadores foi que o investimento prioritário é para o almoço, uma vez que os alunos devem permanecer nas escolas. O descontentamento dos alunos que não foram consultados e devem permanecer o turno integral nas escolas é unânime.

Na escola de Esteio a baixa procura foi apresentada pela diretora, mas já se manifestava no baixo número de matrículas até o dia que estivemos na escola, um dia antes da data final. É uma situação de duas das cinco escolas.

Uma reclamação unânime é a falta de formação, de preparo dos professores para o itinerário formativos, projeto de pesquisa, projeto de vida, estudos orientados e cultura juvenil, são questões que as escolas não sabem como conduzir, precisam de formação. Em um momento da entrevista, na escola de Esteio fomos surpreendidos com a seguinte fala: *“nervoso, sofrimento é o que a gente tá passando aqui desde o momento que iniciou esse santo integral, que de santo não tem nada”*.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. Retratos da Escola, Brasília, v. 19, n. 20, p.11-17, 2017.

Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Que institui a política de fomento a implantação das escolas de ensino médio em tempo integral.

- XLIII-**A POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE JUAZEIRO-BA****Mary Adriana dos Santos Evangelista²¹****INTRODUÇÃO**

Até a década de 1980, algumas atividades não eram de responsabilidade do diretor escolar, a exemplo da gestão dos recursos financeiros, da gestão direta dos projetos pedagógicos e da inserção da comunidade escolar nas decisões da escola. Essas mudanças resultaram numa nova forma de agir, por exigir do diretor, conhecimento dos processos de gestão da escola e da legislação educacional, bem como capacidade de negociação de conflitos e garantia da participação do poder público, do coletivo escolar e da comunidade local, com vistas à melhoria do processo educativo (NOVAES, 2018). Nesse contexto, o dirigente escolar é a peça fundamental para o avanço do processo de ensino-aprendizagem, no chão da escola, entretanto, ele, sozinho, não consegue “abrir o Mar Vermelho” e a produção acadêmica é a grande aliada no processo continuado de formação dos gestores escolares, com foco na prática profissional.

Na cidade de Juazeiro-Bahia, a sistemática de escolha dos dirigentes escolares é realizada em 04 (quatro) etapas: avaliação de conhecimentos específicos para o exercício do cargo, avaliação psicológica, eleição pela comunidade escolar e participação no curso de formação para os eleitos, com exigência de 100% (cem por cento) de frequência. O mandato dos eleitos tem duração de 04 (quatro) anos e eles podem ser reconduzidos por mais de um mandato, na mesma escola, desde que eleitos pela comunidade escolar.

Consta no Art. 13 da Lei Municipal de nº 2.713/2017 que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes escolares, que no ato da inscrição, os candidatos deverão entregar

²¹ Mestranda em Política e Gestão da Educação – UFBA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Coordenação Pedagógica. Contato: maryadriana.evangelista@gmail.com.

à Comissão Eleitoral Escolar, que é composta por servidores efetivos, pais de alunos e membros do Conselho Escolar, uma Proposta de Gestão Escolar e Pedagógica que contemple a melhoria da qualidade do ensino e de aprendizagem da escola pretendida, com foco na redução do índice de evasão, repetência e defasagem ano/idade e na busca da evolução dos índices de aprendizagem.

A comunidade escolar, ao analisar a proposta de Gestão Escolar e Pedagógica dos candidatos, no período da campanha eleitoral, e fazer opção por um modelo de gestão, compreende que o gestor escolhido tem capacidade para contribuir com a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem daquela unidade escolar, através da aplicabilidade da Proposta, que perpassa pela práxis pedagógica para promover ações interventoras nos índices educacionais não satisfatórios, na efetiva administração dos recursos financeiros em concordância com o Conselho Escolar, na habilidade para mediar conflitos e gerir as demandas que surgem, rotineiramente, no chão da escola.

Este estudo pretende contribuir com o fortalecimento da política de gestão democrática, com foco no processo formativo dos dirigentes escolares e na participação da comunidade escolar nos processos decisórios para melhoria da educação pública.

METODOLOGIA

Este trabalho é parte de uma pesquisa em desenvolvimento sobre a implementação da Política da Gestão Democrática na Cidade de Juazeiro-Ba. Para construção desse ensaio, foi adotado como procedimento metodológico a análise documental de estudos e pesquisas que tratam da temática da gestão democrática do ensino público e da Lei Municipal de nº 2.713/2017 que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A democratização da gestão escolar representa um movimento iniciado no Brasil, pós Ditadura Militar (1964-1985), na tentativa de superar procedimentos tradicionais de escolhas de dirigentes escolares baseados no patrimonialismo (MENDONÇA, 2001). O movimento tem produzido avanços significativos com a promoção do envolvimento da comunidade escolar na escolha de seu dirigente, na implantação de conselhos escolares que possuem autoridade deliberativa e fiscal para controle dos recursos financeiros, na mobilização dos

atores da escola na tomada de decisões sobre encaminhamentos e ações, a partir dos objetivos educacionais definidos. Para Libâneo (2012):

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus estudantes sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens. (p. 42).

Portanto, compreende-se que é pela gestão escolar que se estabelece a unidade, o direcionamento e coerência à ação educacional, nesse sentido, concordamos com Paro (2015) que a gestão escolar assume o papel de mediação no interior da instituição.

As pesquisas científicas confirmam que os gestores escolares que dialogam com seus pares, que promovem consensos, que motivam e envolvem os professores, os servidores administrativos e de apoio, os estudantes e os pais nos processos decisórios, conseguem melhores resultados no processo educacional.

Com efeito, Novaes (2014, p, 60) enfatiza que os resultados pretendidos e alcançados pela escola estão vinculados aos fatores que orientam a gestão escolar:

a) à identificação de prioridades que serão colocadas na agenda de discussão da escola e que integrarão seu planejamento e seu projeto pedagógico, (b) ao marco normativo que orienta as ações da escola, (c) aos procedimentos e estratégias que serão utilizados na implementação das políticas e, (d) os processos que serão utilizados na avaliação.

A gestão escolar, portanto, constitui-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade de ensino. Mas, a escolha do gestor pela comunidade escolar, através do voto direto, não garante a permanência e a promoção dos estudantes pelo processo de escolarização qualitativa. O comprometimento com a melhoria dos índices educacionais, no ato da candidatura, exige a materialização destes objetivos, no cotidiano da escola.

Paro (2015) advoga que qualquer diretor escolar deve, antes de tudo, ser um educador. Neste sentido, o gestor escolar que ainda não tem preparo para tomada de decisões sobre quais encaminhamentos e ações resultam em melhores resultados no processo educacional, não poderá contribuir de forma efetiva, para execução das ações prioritárias que resultem em aprendizagens significativas e formação consistentes dos estudantes, em

melhores condições pedagógicas-didáticas para os professores, na compreensão do processo de participação da comunidade escolar e dos conselhos escolares no controle dos recursos financeiros, nas resoluções de conflitos, que surgem no cotidiano de uma escola, enfim, na mediação para a garantia da educação escolar.

CONCLUSÕES

A partir da análise bibliográfica e documental consideramos que, na perspectiva da política de gestão democrática da cidade de Juazeiro-Ba, a apresentação da Proposta de Gestão Escolar e Pedagógica pelo candidato a gestor escolar para apreciação da comunidade escolar, tem o pressuposto de promover a participação de todos que fazem a escola, na definição dos objetivos para solução dos problemas do ensino e da aprendizagem e na proposição de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional. Após a eleição, há um compromisso firmado entre o gestor e a comunidade escolar, através do novo modelo de administração escolar escolhido, com a materialização da proposta de Gestão Escolar e Pedagógica apresentada, no ato de inscrição da candidatura.

A gestão de uma escola envolve conhecimentos, saberes e clareza quanto à forma de perceber as relações pedagógicas, sociais, administrativas, financeiras e legais. Nesse contexto, o fortalecimento da política de gestão democrática perpassa também pelo processo formativo das equipes gestoras, como política educacional, a fim de garantir o efetivo direcionamento e a coerência da ação educacional para o planejamento de ações interventoras viáveis e promotora de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- JUAZEIRO. Prefeitura Municipal. Lei Municipal nº 2.713 de 11 de outubro de 2017. Regulamenta o Processo de Certificação e eleição dos Gestores, Vice Gestores e Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro. Diário Oficial da Prefeitura do Município de Juazeiro - Ba. Edição 1.083 – Ano 5, pag. 73, 2017. Disponível em <<http://doem.org.br/ba/juazeiro?dt=2017-10-11>>. Acesso em: 30 de agosto de 2018.
- LIBÂNEO, J.C., OLIVEIRA, J.F., TOSCHI, M, S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo. Cortez, 2012.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.75, pp.84-108. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>.

NOVAES, Ivan Luiz. Percepção de Diretores Acerca das Atribuições na Gestão Pedagógica de Escolas Municipais de Jacobina (BA). *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v. 44, p. 1-15, 2018.

NOVAES, Ivan Luiz. Construção do projeto de pesquisa sobre políticas e gestão educacionais. Salvador: EDUNEB, 2014.

PARO, V. H. Diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA R. S.; SILVA, M. A. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do DF. *EDUCAR EM REVISTA*, v. 34, p. 137-160, 2018.

- XLIV -

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E
O NOVO ATIVISMO CONSERVADOR****Máximo Augusto Campos**

Masson, UFRJ, maxmasson@ufrj.br

Leonardo Fortes Gomes

SEE/RJ, falecomleogomes@hotmail.com

Maria Teresa Vianna Van Acker

UNIP, mariatvanacker@gmail.com

O trabalho discute a adoção e implementação pelo “grupo no poder” que assume o governo brasileiro a partir de janeiro de 2019 de proposições do que denominamos de “novo ativismo conservador”. Este embora tenha proximidades com expressões anteriores do conservadorismo político em educação, possui ineditismo que obriga a analisá-lo em chave teórica específica. Tomamos como exemplo da adoção governamental dos elementos do novo ativismo conservador o Decreto 9.465, publicado um dia após a posse de Bolsonaro.

Nossa análise tem por fundamentos os trabalhos de Gramsci (2000; 2000b), Bourdieu (1989; 2012; 2014), Poulantzas (1979) e Reich (1974). De Gramsci, nos atemos à abordagem dos processos de hegemonia e supremacia; de Bourdieu, as análises do “campo do poder”, do Estado e das políticas neoliberais, das instituições de ensino e a expansão da escolarização. De Poulantzas, a análise das classes sociais no capitalismo e da crise do *welfare state*. De Reich, a análise das relações entre normatização sexual e fascismo.

Buscamos apreender o “novo ativismo conservador” como fenômeno que emerge das dificuldades de constituição de processos de hegemonia, em sociedades de desenvolvimento capitalista tardio e de elevada desigualdade social como a brasileira, atentando também para potenciais efeitos políticos da universalização da escolarização em tais sociedades.

Discutimos inicialmente três características marcantes do “novo ativismo conservador” cujos efeitos incidem no cotidiano escolar e, conseqüentemente, sobre a gestão das escolas, podendo se maximizarem com a adoção do modelo escolar “cívico-militar”. São

elas: a heterogeneidade dos modos de intervenção de elementos conservadores; a adesão de segmentos das classes populares ao ativismo conservador, sobretudo quando é menor o capital cultura legítimo desses segmentos; a normatização da sexualidade para suprimir o “esquerdismo” e a “imoralidade”.

A realização de iniciativas de elevada heterogeneidade quanto a modos e espaços de intervenção por ativistas conservadores não necessariamente demandam maiores vínculos organizativos entre estes últimos, mas somente o compartilhar de determinados princípios como o “estabelecimento da ordem”, o controle ideológico e disciplinar, particularmente sobre indivíduos oriundos das classes populares.

Nesse sentido, os discursos desses ativistas, especial sua reprodução em redes sociais, sobrevaloriza a presença de riscos à ordem presentes no universo escolar, os quais decorreriam da disseminação de um “ideário de esquerda”, a combater, seja de forma organizada – caso das ações de organismos de extrema-direita como o Movimento Escola sem Partido e o Movimento Brasil Livre – seja por atos individuais ou de pequenos grupos.

A instituição de escolas com caráter “cívico-militar” pode expressar objetivo do grupo no poder de impedir qualquer processo efetivo de democratização de escolas cujas clientela sejam constituídas predominantemente por estudantes oriundos das classes populares, sob as quais recai intensamente a exploração capitalista. A “militarização” das escolas seria forma de disciplinar futuras gerações dessas classes - sempre vistas na tradição conservadora como “perigosas” - afastando-as, assim, do “crime”, da “imoralidade” e da “insurgência política”.

O apelo à “ordem” e à “disciplina” com o objetivo de assegurar “bom desempenho escolar”, contraponto ideológico de cooptação dos subalternos, pode se constituir em elemento político institucional produtor de formas de censura e constrangimentos a professores e estudantes que não se enquadrariam nas proposições conservadoras. O modelo “cívico-militar” das escolas, calcado na tradição da manutenção do poder hierárquico *tout court* tende a legitimar atos, por parte de estudantes, pais e mesmo professores, de censura ao trabalho de docentes pouco “disciplináveis”, como: críticas ao estudo de determinados conteúdos programáticos ou a enfoques adotados por professores, em especial daquelas disciplinas escolares mais atacadas pelo dogmatismo conservador (história, geografia, sociologia e filosofia).

Desse modo, é possível que a generalização do modelo de escola proposto no decreto contribua para ampliar sensações de insegurança entre gestores, além de se contrapor ao

histórico esforço do movimento sindical de professores em prol de processos democráticos de escolha dos dirigentes escolares.

A alta adesão das classes populares (hoje clientela predominante nas escolas públicas), em especial em áreas urbanas metropolitanas, ao ideário conservador pode, ao menos hipoteticamente, ser potencializada por instituições de ensino onde a ordem se sobrepõe à compreensão crítica da realidade, em um processo de “naturalização da ordem social”.

Na atualidade, os modos de agir dos socialmente subalternos tornados militantes conservadores se diferem de práticas advogadas por formas anteriores de conservadorismo – caso do tradicionalismo católico - em que a adesão ideológica aos dominantes se fazia pela “passividade” e consentimento irrefletido.

Ao contrário, o novo conservadorismo estimula a intervenção dos socialmente subalternos para o trabalho de reprodução acrítica dos “valores da ordem”, notadamente pela superação do que seriam as mazelas da sociedade, compreendidas como produtos históricos de desvios morais. Assim, da “corrupção” às “patologias morais” se propagandeia a construção de uma ordem idealizada, em que cada estrato ou segmento social ocuparia posição diferenciada, conforme seus atributos naturais e imutáveis, e sem que indesejáveis conflitos sociais se exacerbassem. Como o necessariamente o conhecimento científico “desnaturaliza” a ordem social e abala o senso comum, uma escola tradicional com formas pedagógicas pautadas *in extremis* na autoridade convencional termina por privilegiar este último, consagrando a reprodução das desigualdades sociais, inclusive quanto ao capital cultural socialmente legitimado.

Nessa perspectiva, se reafirmaria, a princípio, concepções sobre a universalidade e a-historicidade de determinados valores morais (em especial o da fé religiosa) e instituições (em especial a família em sua forma monogâmica e homoafetiva). Todo discurso que objetivasse relativizar ou criticar tais valores e instituições contribuiria para um “estado de insegurança e desordem social”, legitimando sua repressão, inclusive pela violência física.

De igual modo, a normatização da sexualidade vem a se constituir em elemento central na luta contra a “imoralidade” e o “esquerdismo”, se adequando a imagens presentes no *ethos* de instituições em que predomina uma disciplina “militar”.

O apelo à ordem moral “natural” possibilita a cooptação de segmentos das classes trabalhadoras e de extratos das “classes médias tornando esses agentes ativos defensores da ordem, em que se combinariam, não contraditoriamente, uma moral conservadora quanto aos costumes e uma lógica econômica ultraliberal.

É necessário observar que no âmbito das classes subalternas recrudesce o emprego informal. O instrumento ideológico que legitima socialmente a informalidade - a ideologia do empreendedorismo – só produz efeitos reais quando se assenta sobre forte disciplina pessoal, de caráter moral e sexual, algo possível de potencializado em uma escola “militarizada”.

O novo ativismo conservador ao apresentar respostas de senso comum, pautadas por um desejo de “ordem”, para questões que afligem importantes conjuntos de classes sociais, se confronta com formulações educacionais contrárias a favor da democratização das sociedades. Nesse sentido, o campo educacional ganha dimensão estratégica quando a forma de dominação de classe assume traços proto-fascistas, em especial diante de da universalização da escolarização, tornando os “modelos de escola” – e de sua gestão - novamente objeto de luta política.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Sobre o Estado. Cursos no *Collège de France* (1989-92). Tradução de Rosa Freire d’Aguíar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P., WACQUANT, L. Una invitación a la Sociología Reflexiva. Tradução de Ariel Dilon. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Caderno 12. In: GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere vol. 01. COUTINHO, C. N., NOGUEIRA, M. A., HERIQUES, L. S. (org). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. Breves notas sobre a política de Maquiavel. Caderno 13 In: GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere vol. 03. COUTINHO, C. N., NOGUEIRA, M. A., HERIQUES, L. S. (org). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

POULANTZAS, N. O Estado, O Poder e o Socialismo, Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro, 1979.

REICH, W. A Psicologia de Massas do Fascismo. Tradução de J. Silva Dias. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

- XLV -**PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NA
ESCOLA: RELAÇÕES POLÍTICAS E PROCESSOS
PARTICIPATIVOS**

Mayane Carvalho Lima
Universidade Federal da Bahia
mayanelimacat@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa de mestrado que tem como objetivo refletir sobre o processo de efetivação do princípio constitucional de gestão democrática no ensino público tendo como *locus* de pesquisa o Sistema Municipal de Educação da cidade de São Gonçalo dos Campos-Bahia. Para isso analisa documentos legais que consubstanciam a regulamentação da norma no contexto municipal.

São Gonçalo dos Campos conta com uma população de aproximadamente 37 554 habitantes e está situada a 108 quilômetros de Salvador. A educação municipal em São Gonçalo possui uma rede escolar de atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, num total de 33 escolas (IBGE, 2017).

A transformação do sistema e a efetivação da democracia nas escolas públicas perpassam por questões que vão além da realidade escolar. A constituição da democracia participativa na escola pública é um dos grandes desafios dos sistemas de ensino, visto que não depende apenas das Leis, mas sim de um envolvimento por parte de todos os agentes da mudança, acerca das possibilidades, responsabilidades e benefícios da construção democrática no espaço escolar.

Bouffleuer (1990) enfatiza que “as transformações profundas resultariam de uma verdadeira democratização da sociedade brasileira. Faz-se necessário que o homem se colocasse numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas, tornando-se, assim, agente de sua recuperação”. (p. 26).

Com a Constituição Federal de 1988 os mecanismos de participação voltados ao envolvimento da sociedade civil na gestão das políticas públicas locais decorrem da influência

de diversos movimentos sociais dos anos 1980 (Gohn 2001), que com as pressões a favor de ideais democráticos e de institucionalização de meios de participação social na gestão pública tiveram êxito em suas ações, abrindo espaço para a sociedade assegurar seus anseios em relação ao sistema educacional. No entanto, é importante ponderar que essa realidade, com caráter verdadeiramente democrático, está em processo de construção permanente e reflete a luta dos movimentos sociais construídos historicamente.

Para essa problemática levanta-se a seguinte questão: De que forma os documentos oficiais que tratam da gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino (SME) de São Gonçalo dos Campos-BA permitem participação da sociedade civil nas tomadas de decisões?

OS CONTORNOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO PÚBLICO NA CIDADE DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS- BA

O princípio da gestão democrática (GD) no ensino público foi incorporado pela Constituição Federal de 1988 e “emerge da luta contra o regime militar empreendida por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental” (DAGNINO 2004, p.141). Esse mesmo marco legal alçou os municípios à condição de entes federados que gozam de autonomia relativa para organização de seus sistemas de ensino, incluindo a regulamentação do princípio constitucional da GD.

Mais tarde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9394/96 também assegura nos artigos 14 e 15 as normas da gestão democrática do ensino público especialmente através da participação dos profissionais e da comunidade escolar na gestão da escola.

A criação das leis que regulam a educação, atrelado aos princípios democráticos, dão consistência às peculiaridades encontradas no âmbito da educação municipal. Paro (2000, p.16), afirma que “[...] é a partilha do poder”. Assim, essa partilha se constitui num espaço onde todos os sujeitos podem ter vez e voz, participando da tomada de decisão a execução.

Em São Gonçalo dos Campos o Plano Municipal de Educação-PME (2015-2025) trata da gestão democrática brevemente e reserva dois parágrafos para discorrer sobre a gestão democrática nas escolas públicas.

O PME pontua que:

Serão inseridas as Diretrizes, que nortearão a Gestão Democrática do Ensino Público, tendo a finalidade de promover e ampliar a participação dos segmentos legitimadores desse processo, a saber: as Associações de Professores – APLB, Conselhos Escolares e Conselhos Municipais, Fórum, vinculados à Educação. (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2015)

Contudo, em outro parágrafo o PME discorre sobre a forma de provimento para o cargo de gestores escolares como forma de indicação política, que diverge com as definições que fundamentam a gestão democrática. O PME aponta que “no município de São Gonçalo dos Campos os gestores escolares são indicados pelo poder executivo, sendo professor (a) efetivo (a) e contratados, eles não participam de formação continuada para este cargo (...)”. (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS,2015).

Tais práticas relacionadas à indicação são vistas como forma de reprodução do clientelismo político, como fundamenta Paro (2003, p. 15) “a prática de relação de dependência e de troca de favores entre pessoas e grupos sociais, embora característica de sociedades contemporâneas”.

Assim, é preciso que se tenha consciência que a eleição para diretores escolares se dá no âmbito da democracia social, ou seja, “o que se busca é a ampliação da democracia, pela organização da sociedade civil com vistas ao controle democrático do Estado” (PARO, 2003, p.78). Ademais, as eleições para os gestores escolares são apenas um passo em direção à construção da democracia nas escolas, não se encerrando nessa prática.

Destaca-se que é com a participação da sociedade civil nas tomadas de decisões que a proposta de gestão democrática se constrói e se efetiva. É através da prática social que o fortalecimento do processo democrático se torna mais amplo e concreto.

Em São Gonçalo dos Campos o PME aponta que “das 33 escolas municipais apenas 03 possuem Conselho Escolar instituído e nenhuma representatividade estudantil organizada por meio de Grêmios.” (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS,2015).

O envolvimento político e social de membros em órgãos colegiados se efetiva como mais uma estratégia de fortalecimento da democracia no âmbito escolar, preconizando o fortalecimento da gestão democrática. Neste sentido os Conselhos Escolares e os Conselhos Municipais de Educação defendem a participação social e a autonomia.

Como órgãos da esfera pública, os conselhos possuem uma estrutura diversificada, que conta com a presença da sociedade civil, possibilitando uma ação mais articulada e geral das instituições, além de delinear ações política sobre as esferas de decisão do poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi possível identificar as Leis que tratam da gestão escolar desde o âmbito nacional até as que regem o município de São Gonçalo dos Campos-BA, enfatizando a participação e conseqüentemente a descentralização nos processos decisórios.

É importante destacar que as determinações legais não são independentes da organização da escola e do sistema local e global, pois o modelo de gestão existe a partir das inter-relações estabelecidas no interior da escola, poder local e contexto nacional, encontrando-se sempre em processo de troca.

Certamente, ainda que os avanços relacionados ao princípio constitucional da gestão democrática do ensino público tenham representado uma importante conquista na democratização dos sistemas de ensino, a execução e efetivação dessa prática participativa necessita superar os desafios existentes, os quais estão sendo analisados na pesquisa maior que segue em andamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 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/19394.htm . Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Aprovada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 10

BOUFLEUER, José Pedro. *As perspectivas de educação libertadora em Paulo Freire e Enrique Russel: um estudo crítico comparativo a partir dos pressupostos antropológicos*. Dissertação de Mestrado (UFSM). Santa Maria, RS, 1990.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia*. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, Sueli Menezes e Oséias Santos de Oliveira. *Constituição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação frente ao processo de democratização da gestão: um estudo dos municípios de Santa Maria e Santa Rosa/RS*. (2011). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a10v19n72.pdf> Acesso em 14 de agosto de 2018.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, Plano municipal de Educação, 2015. Atos Oficiais, São Gonçalo dos Campos.

VIEIRA, M. M. F.; CALDAS, M. P. *Teoria crítica e pós-modernismo: Principais alternativas à hegemonia funcionalista*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.46, n.1, jan/mar, 2006.

- XLVI-**O NOVO ENSINO MÉDIO E A DESIGUALDADE SOCIAL**

Micaela Balsamo de Mello
UFBA – mbalsamo@bol.com.br

APRESENTAÇÃO

A aprovação do Novo Ensino Médio brasileiro trouxe diferentes discussões e posicionamentos, representando um campo vasto para estudo. Como política educacional, entendida como constituinte da política pública e social (AZEVEDO, 2004), a proposta curricular oficializada pela lei 13.415/17 está imbricada no processo de produção social da riqueza sua circulação e distribuição (MARX, 2011). Nesse sentido, devemos considerar em sua análise os aspectos teórico-ideológicos, o contexto da história recente, as lacunas existentes nesse campo de investigação, entre outros, que consubstanciam sua proposição e implementação no Brasil.

O presente trabalho, que é parte de uma pesquisa doutoral em curso, visa responder à seguinte questão: qual a relação entre a proposta do Novo Ensino Médio e a [re]produção da desigualdade social no Brasil contemporâneo? A justificativa está pautada na necessidade de analisarmos a reforma, considerando suas repercussões em relação à manutenção ou redução das desigualdades sociais no contexto brasileiro. Para tanto, desenvolvemos um estudo qualitativo a partir de uma revisão da literatura, tendo como referências teóricas os estudos de Frigotto (2016), Saviani (2008 e 2011), Freitas (2016), Demo (2003), entre outros, os quais abordam a Educação como possibilidade de reversão ou permanência da ordem social.

A DESIGUALDADE [RE]PRODUZIDA PELA ESCOLA

Para Saviani (2008), o papel da escola é garantir que o saber historicamente produzido pela humanidade esteja acessível a todo cidadão. Segundo o autor, porém, os pressupostos escolanovistas, arquitetadamente, ajustados aos interesses do mercado especialmente na

década de 1990, abandonaram a essência do currículo escolar e foram, aproximando-se ao que o autor nomeou de “Pedagogia da Exclusão” (SAVIANI, 2011). De acordo com esta, a preparação do indivíduo para a sociedade e para o mercado de trabalho é de responsabilidade de cada um e, portanto, a sua inclusão ou sucesso também. Nesse contexto, a educação “passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. (SAVIANI, 2011, p. 431)

Ao considerar a ordem social vigente e o modo de produção capitalista que orienta a sociedade brasileira, é preciso reconhecer as repercussões da pobreza e desigualdade na educação e o quanto esta tem reproduzido desigualdades na sociedade. Em relação a tal reprodução na escola, Souza (2009) afirma que:

Enquanto as crianças de famílias pobres recebem, na escola, uma educação limitada ao tipo de conhecimento básico exigido para sua futura vida profissional – são alfabetizadas, aprendem habilidades técnicas rudimentares suficientes para desempenhar trabalhos não especializados ou com baixo nível de especialização –, as crianças de classe média e alta recebem na própria família (não na escola) o tipo de educação que as distinguirá de seus(suas) colegas mais pobres [...](SOUZA, 2009, 18 et seq. e 44 et seq.).

Para Demo (2003) a desigualdade social é sistematicamente construída:

A desigualdade tornada experiência natural não se apresenta aos olhos da sociedade como artifício. No entanto, trata-se de artifício, máquina, produto de cultura que resulta de acordo social existente, que não reconhece a cidadania para todos, onde a cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes. (DEMO, 2003, p. 197)

Desse modo, é possível afirmar que, contrariando sua concepção legal, a educação pode ampliar as desigualdades sociais, através da negação de direitos e de sua própria precarização. Um reflexo disso é a formulação de políticas educacionais para atendimento prioritário às demandas do mercado, em detrimento dos interesses da sociedade (FRIGOTTO, 2016). É nesse contexto que a reforma do Ensino Médio se insere, como exposto a seguir.

NOVO ENSINO MÉDIO: ALINHAMENTO AO MODELO DE ESTADO CAPITALISTA E NEOLIBERAL

O Governo Federal, que nos últimos anos tem enfrentado uma grave crise política, apresentou propostas de reformas em diferentes setores. Tais reformas estão, via de regra, alinhadas ao objetivo de alcançar uma maior liberdade de mercado e menor intervenção do Estado, atendendo, assim, às demandas da agenda empresarial, em prejuízo à garantia de direitos do cidadão. Na educação, não tem sido diferente, uma vez que as reformas propostas representam a repercussão desse modelo de gestão pública, algo que se tem materializado na agenda política neoliberal dos últimos governos. (FRIGOTTO, 2016; FREITAS, 2016)

Determinada pela Lei 13.415/2017, a reforma instituiu mudanças importantes no Ensino Médio. Entre elas, têm sido objeto de críticas por partes de setores da sociedade (professores, estudantes, pesquisadores, entre outros) a ampliação da jornada escolar sem a devida consideração das especificidades de cada escola, sua infra-estrutura e perfil socioeconômico dos estudantes; a flexibilização e fragmentação da matriz curricular, com a incerteza dos chamados “percursos formativos”; a possibilidade de contratação de professores não licenciados para a regência de classe e, sobretudo, o claro direcionamento da formação escolar para atendimento aos interesses do mercado capitalista. (ABRAMOVAY, 2015; FRIGOTTO, 2016; FREITAS, 2016)

Além dessas questões, os opositores à Reforma também questionaram a ausência de participação da sociedade na tomada de decisão, algo que se configurou como uma imposição às camadas populares, historicamente mais vulneráveis (FREITAS, 2016). As reivindicações manifestadas por educadores e estudantes nos movimentos de ocupação das escolas secundárias no ano de 2013 sequer foram consideradas.

A reforma confirma a consolidação do modelo de gestão neoliberal adotado no Brasil desde a década de 1990, indicando a interferência do Estado para atendimento aos interesses do mercado. Em relação à proposta curricular, evidencia-se que esta marcou uma fragmentação na construção de conhecimento de diferentes áreas, com a definição de itinerários formativos que não dialogam entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O argumento da ampliação de possibilidade e escolhas que enseja a lei 13.415/17 desconsidera as dificuldades históricas do Ensino Médio em relação à necessidade de aproximar formação crítica para uma vivência social e preparação para o mundo do trabalho.

Como política que legitima as finalidades do currículo escolar, bem como as atitudes administrativas das instâncias superiores, fortalece a dicotomia entre formação geral propedêutica e a profissional, ou seja, educação para pobres e ricos.

Sobre a formação do estudante, longe de ter uma proposta de integralidade, fica reforçada a fragmentação do conhecimento e do desenvolvimento, numa concepção utilitária e empobrecida de formação, que atende muito mais aos interesses de mercado do que ao estudante. Com isso, restam prejudicadas para ele vivências e aprendizagens que favoreçam sua participação plena na sociedade. Aqui, considerando as breves análises, é possível perceber que a formação fragmentada proposta pelo Novo Ensino Médio e sua implementação estabelecem uma relação de aproximação ao reforço da exclusão de vivências educacionais e da ampliação de desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Coord. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?**. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

AZEVEDO, J. M. L. de **A educação como política pública**, 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. BRASIL, Altera Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DEMO, Pedro. **Pobreza da Pobreza**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ 2003

FREITAS, Carlos. Ensino Médio: modelo subserviente para um país dependente. Publicado em 24/09/2016. Disponível em https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/24/ensino-medio-modelo-subserviente-para-um-pais-dependente/?iframe=true&theme_preview=true. Acesso em 03 fev.2019

_____. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Documento online disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/>. Publicado em 23/09/2016

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I** / Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 29 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Histórias das Ideais Pedagógicas no Brasil**. 3ª Edição- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2009.

- XLVII-**EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA: ENSAIO SOBRE ALGUMAS
QUESTÕES DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE
CAPITALISTA****Miguel Henrique Russo**

Universidade Cidade de São Paulo – UNICID

mh.russo@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Instado pelo discurso do presidente da república Jair Bolsonaro na sua campanha eleitoral e reiterado no seu discurso de posse, realizo esta reflexão com o intuito de desvelar o caráter ideológico da sua fala e de suas propostas para a educação, posto que ele considera ideológico exclusivamente a visão de mundo fundada na perspectiva de uma sociedade igualitária e sem antagonismos de classes. Revela, assim, não compreender o significado de ideologia e nem reconhecer sua própria visão de mundo como sendo uma.

Dentre suas falas destaco seu apoio ao Movimento Escola sem Partido e afirmações de que a educação no Brasil é ideologicamente marcada pelo marxismo, responsável, segundo ele, pela baixa qualidade do ensino e que é preciso formar cidadãos sem ideologia.

No mesmo diapasão suas afirmações de que é preciso extinguir da educação o “lixo marxista” e que sua vitória eleitoral salvou o Brasil do socialismo, são reveladoras de um pensamento primário que não é capaz de reconhecer a realidade complexa de uma sociedade desigual e dominada pelos interesses econômicos do capital e pela cultura burguesa.

Não somente a educação não produziu qualquer transformação significativa na formação político-ideológica da população, como não produziu um movimento que possa sugerir hegemonia de esquerda. Se assim fosse, o resultado da eleição teria sido outro.

O cenário criado com a posse de um político que se revela disposto a desfazer todos os avanços e conquistas das últimas décadas de governos progressistas exige a retomada de questões que podem orientar a luta dos educadores, com vistas a impedir o retrocesso.

Em face do apresentado acima, este texto tem por objetivo realizar uma reflexão sobre a presença da lógica do capital nas atividades típicas do setor social público, ou seja, naquelas ações que se localizam no campo das políticas sociais em face do reconhecimento de que elas atendem a necessidades humanas e direitos assegurados pela sociedade (cf. BRASIL, 1988)

POLÍTICAS SOCIAIS E DIREITO À EDUCAÇÃO

Saúde e educação são dois exemplos de campos objetos de políticas sociais. No primeiro caso, a sociedade, através do Estado, reconhece o direito de todo cidadão ao tratamento dos problemas de saúde, isto é, reconhece como direito de todos os homens o acesso aos benefícios resultantes do conhecimento científico e tecnológico produzidos historicamente pela humanidade como resultado do esforço de todos os indivíduos do gênero. Formalmente um direito que, na sociedade de classes, fica restrito àqueles das camadas dominantes.

Raciocínio idêntico pode ser feito em relação a educação. Entendida esta como um direito social, portanto, extensível a todos os indivíduos, é obrigação do Estado o seu oferecimento com igual qualidade ao universo dos cidadãos. Segundo o princípio republicano da igualdade de direitos, a educação oferecida pelo Estado tem que atender aos interesses da sociedade, em geral, com destaque aos da maioria trabalhadora. É, assim, um direito de cidadania.

Tendo em vista, entretanto, a submissão do Estado aos interesses dominantes, o que se constata é que a educação historicamente foi se transformando em instrumento de dominação da classe trabalhadora, em face da sua utilização ideológica (cf. ALTHUSSER, 1987; BOURDIEU e PASSERON, 2008; BAUDELOT e ESTABLET, 1971)

Nem de perto o atendimento dos interesses das camadas populares trabalhadoras constitui objetivo concreto da escola pública. Nesse contexto a única forma de superação desse quadro, é a classe trabalhadora impor seus interesses em relação a educação, ou seja, utilizar os mecanismos de controle da sociedade civil sobre o Estado que, no caso da educação, equivale a participar da administração da escola.

Este quadro, presente na escola pública, em geral, é responsável pelos resultados desastrosos que ela vem produzindo. Organizada para atender a um aluno idealizado, segundo os valores dominante, busca realizar finalidades que se distanciam dos interesses dos seus usuários e das suas possibilidades concretas de apropriação e atualização cultural.

ESTADO E EDUCAÇÃO

Em face da subsunção do Estado ao capital, a orientação geral das políticas públicas subordina-se aos interesses dominantes na sociedade. Assim, a educação pública reforça e reproduz a estrutura das classes sociais fundamentais. Não se pode esperar, assim, que a educação, mesmo a pública, seja uma prática social que contribua para a emancipação das camadas trabalhadoras do jugo do capital.

Nossa crença na capacidade da educação de servir de instrumento da desalienação política das camadas trabalhadoras, especialmente as populares, herdada do pensamento crítico, não tem se confirmado ao longo da história porque a lógica do capitalismo é dominante e não se altera mesmo que as condições sociopolíticas e econômicas, conjunturais, se modifiquem em decorrência das periódicas crises do sistema.

No momento histórico atual, o modelo de organização política e econômica é o denominado neoliberalismo cujas características fundamentais são conhecidas e percebidas na formulação das políticas públicas em geral. Nas políticas educacionais, foco do nosso interesse, cada vez mais são sentidas as orientações com aquelas marcas.

Uma característica das políticas educacionais de corte neoliberal é a centralização das decisões fundamentais nos órgãos centrais transformando as escolas em reprodutoras de programas e projetos concebidos no aparelho burocrático do Estado. No momento atual, são inúmeros os exemplos de políticas educacionais estabelecidas pelo Estado, nas três esferas de governo, para suas redes escolares, que se enquadram nesta perspectiva. Para não alongar os exemplos, citamos o caso das políticas do governo de Estado de São Paulo para sua rede escolar, agora sendo estendida para o âmbito nacional com a adoção da Base Nacional Comum Curricular (cf. AZZI e RUSSO, 2018)

Estas políticas ao subtraírem da escola a responsabilidade de pensar seu projeto escolar retira daquele espaço a oportunidade de se transformar em *locus* da reflexão e produção de ideias necessárias para orientar o trabalho coletivo e para colocar a educação a serviço dos interesses e necessidades das camadas trabalhadoras. Assim, aquelas políticas desestimulam qualquer reflexão coletiva no âmbito da escola posto que: o que, quando e como será ensinado aos alunos já está determinado pelo currículo imposto a todas as unidades daquela rede escolar.

As dificuldades para a construção e execução de projetos pedagógicos nas escolas são sentidas desde há muito tempo em decorrência das condições desfavoráveis para sua ocorrência, mesmo quando o Estado desenvolveu discurso favorável essas políticas no pós

LDB de 1996. Atualmente, as políticas em curso além de centralizadoras desestimulam a construção de projeto político-pedagógico pelas escolas.

Em face do aqui exposto, estou convencido de que é preciso recuperar a escola como local de reflexão coletiva e de produção de projetos pedagógicos que reflitam o pensamento e as necessidades dos agentes escolares (professores, alunos e comunidade) como única forma de reverter a subsunção da escola aos interesses do capital.

A superação desse quadro requer uma concepção ampla de educação e currículo que assegure a unidade nacional na diversidade regional, articulando igualdade e diferença, superando o modelo burocrático-homogeneizador e prescritivo, centrado em avaliações padronizadas e classificatórias.

SINTETIZANDO

As falas e propostas do governo Bolsonaro, que ora se inicia, têm fundamentos no liberalismo econômico, eivado por crenças conservadoras e religiosas que denunciam seu compromisso com os interesses dominantes na sociedade capitalista. A educação no capitalismo, como vimos, é prática que contribui para a dominação e para a exploração das camadas trabalhadoras. É preciso diante do cenário político que se apresenta manter viva a crítica e a utopia por uma educação contra hegemônica que contribua para a desalienação dos homens e para a emancipação das camadas trabalhadoras e populares.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

AZZI, Roberta G. e RUSSO, Miguel H. Base nacional comum curricular: consequências da sua adoção para a organização e administração escolar. in. OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). *Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior*. Recife: ANPAE, 2018.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'École capitaliste en France*. Paris: Ed. Maspero, 1971.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petropolis: Vozes, 2008.

BRASIL, Constituição da Republica Federativa do Brasil, 1988. Título II, Capítulo II, (DOS DIREITOS SOCIAIS), art. 6º.

- XLVIII-**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO DE VILA
VELHA/ES E A CONSULTA PÚBLICA PARA ESCOLHA
DOS DIRETORES ESCOLARES EM 2017****Miriene Manzoli Rogge**

PMVV/ miriene.manzoli@edu.vilavelha.es.gov.br

Marta Gagno Intra

PMVV/ martaintra@edu.vilavelha.es.gov.br

INTRODUÇÃO

O processo democrático é promulgado na LDB, no Art. 14. que informa que 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.

Em relação a essa prática participativa da gestão democrática da educação, o município de Vila Velha é pioneiro, pois em 1984, antes mesmo da promulgação da Constituição Federal, Vila Velha foi protagonista da primeira eleição direta para escolha de diretores nas Unidades de Ensino. Importa esclarecer que neste trabalho iremos apresentar exatamente como o processo democrático se constituiu no município de Vila Velha.

**O PROCESSO DE ESCOLHA DOS DIRETORES NO MUNICÍPIO DE VILA
VELHA/ES**

Contando um pouco da experiência de Vila Velha, fomos buscar no depoimento dos gestores da época, como o Ex-prefeito, Vasco Alves, (mandato 1983 a 1986) e a Educadora Laurita Schineider, ex-Secretária de Educação e Coordenadora do processo eleitoral que

ocorreu em 1983. O processo de escolha de diretor escolar do Município de Vila Velha foi pioneiro no Brasil, realizando a primeira experiência de consulta pública para eleição de diretor escolar. Foram escolhidos os 21 novos diretores das unidades escolares, com a participação dos pais e responsáveis dos alunos, a partir da 4ª série e do corpo pedagógico da escola.

Segundo relato da Coordenadora do processo, Prof.^a Laurita, o slogan da eleição foi **“A Democracia começou em Vila Velha”**. Mas foi a partir do princípio da Gestão Democrática garantido na Constituição Federal de 1988 que foi conferido aos Municípios o direito de organização do sistema próprio de ensino por ser entidade com autonomia política, administrativa e financeira promovendo aos Municípios condição de ente federado.

Com a Lei de Diretrizes e Bases Nacional - LDB Lei 9394 de 1996, a Gestão Democrática criou força, sendo garantido aos municípios definirem normas da gestão democrática do ensino público.

Em 2015, Vila Velha aprova seu Plano Municipal de Educação, Lei 5629, de 24 de junho, estabelecendo na Meta 19, Estratégia 1, a garantia por lei de consulta pública para escolha de diretor escolar com a participação dos segmentos da comunidade escolar que contribui com o processo democrático de escolha.

Em 2017, foi sancionada a Lei de Gestão Democrática da Educação nº 5.938 de 29 de novembro, disciplinando a Gestão Democrática da Educação no Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha que proporciona que essa gestão democrática aconteça de fato.

Buscamos nos registros e publicações das leis vigentes, tanto em nível nacional, estadual quanto municipal, as citações referentes à gestão democrática da educação, construindo uma planilha com a linha do tempo das referidas legislações. Realizamos um levantamento de informações e registros a partir de entrevistas com os atores sociais e políticos envolvidos com o processo em estudo: o ex-prefeito Vasco Alves (mandato 1983/1986); ex-Secretária Municipal de Educação, Laurita Schineider (1983/1986); ex-diretor do Departamento Pessoal da FUNEVE, Sr. Álvaro Romão Simões (1983/1986); ex-chefe de gabinete à época Fernando João Pignaton (1983/1998) e o atual Secretário de Educação do Município de Vila Velha, Roberto A. Beling Neto (2017/2019) e a presidente do Conselho Municipal de Educação de Vila Velha, Tatiane Sperandio Molini (2016/2019).

A eleição de diretores indica um movimento que alicerça, no espaço da escola, todos os avanços sociais em relação ao contexto de democratização pelo qual vem passando a escola pública, sendo que de acordo com Paro (2003)

[...] a defesa da eleição como critério para a escolha de diretores escolares está baseada em seu caráter democrático [...] À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública (PARO, 2003, p. 26)

A escolha dos gestores escolares da Rede Municipal de Vila Velha foi regulamentada e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e com participação efetiva de todos os conselheiros de Escola, segundo Lei orgânica do Município, sendo este o responsável por elaborar, regulamentar e aprovar a resolução e todo o calendário para a efetivação da escolha do diretor constituindo assim o primeiro passo para a gestão democrática, mediante consulta pública à comunidade escolar.

O processo formativo foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação, e o candidato a função de diretor escolar necessitou apresentar coeficiente de aproveitamento segundo regulamentação do Conselho Municipal de Educação. Em Vila Velha, o mandato de diretor nas unidades de ensino, segundo a Lei nº 5.938/2017, é de dois anos, permitindo apenas uma única recondução.

A participação da comunidade escolar de forma democrática na eleição de diretores, é primordial para a democratização das relações no interior e também no exterior da escola. Padilha (1998) avalia que, dentre essas possibilidades, a eleição é a forma mais democrática, pois a nomeação, mesmo com alguma participação da comunidade, tende a critérios político-clientelistas e se a escola não incluir a comunidade nesse processo, “corre o risco de ser apenas mais um arranjo entre funcionários para atender a interesses que dificilmente coincidirão com os da população usuária. (PARO, 2008, p16). Assumindo o cargo com apoio da comunidade, o gestor ganha legitimidade para desempenhar o papel de líder assumindo um compromisso com quem o elegeu.

CONCLUSÕES

A gestão democrática coloca em prática o espírito da Lei, pois destaca a forma democrática com que a gestão dos sistemas e da escola deve ser desenvolvida. É uma meta a ser sempre aprimorada, um percurso, porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza. Ela traz, em si a indispensabilidade de uma postura democrática, em que se faz perceber a educação e o ensino, nos quais o Poder Público, o coletivo escolar e a comunidade local, juntos, estarão sintonizados para garantir a qualidade do processo educativo.

A gestão democrática é um processo complexo, mas possível, e para que a democracia esteja presente em toda a sociedade, há um caminho a ser percorrido o que não é nada fácil. Todavia, a busca de um conhecimento crítico da realidade, procurando identificar os determinantes da situação tal como ela está hoje, é o caminho que todos devemos trilhar para garantia de um ambiente educativo, democrático, participativo e sobretudo cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 9394. Diário Oficial da União, Brasília, D.F, 1996

_____. Constituição Federal. Brasília, D.F, 1988

_____. Lei PNE 13.005. Brasília, D.F, 2014

_____. Lei 5.629. Brasília, D.F, 2015

_____. Lei nº 5.938. Brasília, D.F, 2017

VILA VELHA. Prefeitura Municipal de Vila Velha. Lei 4.100. Diário Oficial do Município de Vila Velha/ES, 2003

_____. Lei 3.821. Diário Oficial do Município de Vila Velha, 2001

_____. Lei 4.100. Diário Oficial do Município de Vila Velha, 2003

_____. Lei 5.938. Diário Oficial do Município de Vila Velha, 2003

PARO, V. H. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 26.

_____. V. H. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 15 – 27.

_____. V. H. Gestão democrática da escola pública. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

PADILHA, P. R. Diretores e gestão democrática da escola. 1998. p. 67-78.

SCHINEIDER, Laurita. entrevista concedida ao Conselho Municipal de Educação, 17 de outubro de 2017.

- XLIX-**POLÍTICA DE APRIMORAMENTO E VALORIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO****Mônica Alves Sally**

NUGEPPE-UFF

monicaalvessally@gmail.com

Eliel da Silva Moura

PPGEd-UFF/NUGEPPE-UFF

elielsmoura@gmail.com

O presente estudo se propõe a analisar a trajetória do Decreto 42.793 de 06 de janeiro de 2011, da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro SEEDUC/RJ, no período subsequente a sua implementação. A normativa estabeleceu os programas de aprimoramento e valorização dos servidores da educação do Estado do Rio de Janeiro, na perspectiva do Sistema de Governo e na ação e reação das unidades de ensino, espaço onde as políticas efetivamente se materializam.

Em breve contextualização sobre os motivos que culminaram com a implantação do referido Decreto, foi estabelecido recorte o ano de 2010, quando ao serem divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, os níveis de aprovação e de rendimento escolar dos alunos matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o Estado do Rio de Janeiro ficou em penúltimo lugar no ranking nacional. Em 2009, o IDEB, chegava em sua terceira edição, uma vez que as extrações ocorreram nos anos de 2005 e 2007, com o propósito de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. O objetivo era subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade. (BRASIL, 2018).

O Estado do Rio de Janeiro ficou abaixo da meta nacional em ambos os níveis avaliados, -- tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio- além de apresentar indicadores não compatíveis com as projeções estabelecida para o período.

O indicador não apenas era pífio, como indicava a estagnação de desempenho da Rede Estadual do Rio de Janeiro, que mantinha o mesmo patamar dos anos anteriores (2005

e 2007), quando ocorreram as edições de extração de dados do IDEB. Ou seja, apoiado no referencial podia-se compreender que no mínimo nos últimos seis anos a educação estadual não apresentava evolução.

Além da estagnação no IDEB, todas as taxas de rendimento da extração de dados, incluindo: aprovação, reprovação e abandono, demonstravam ter o Estado do Rio de Janeiro os piores índices de rendimento. Frente ao contexto, deveriam ser estabelecidas propostas concretas de políticas à educação fluminense. Mas, quais seriam tais políticas?

A primeira ação a ser empreendida pelo governo estadual, foi a indicação de nova gestão da pasta, que passou a ser gerida pelo economista Wilson Risolia. Este implementou nos primeiros dias da nova gestão o Decreto 42.793, de 06 de janeiro de 2011, com a estruturação organizativa subdividida em seis áreas estratégicas: 1) Aferição da Qualidade Escolar; 2) Bonificação; 3) Recrutamento e Seleção; 4) Formação e Desenvolvimento; 5) Avaliação de Competências; e 6) Currículo Mínimo, que constituem seis dos sete capítulos do Decreto. No sétimo capítulo desse Decreto – das disposições finais – ficou estabelecido o prazo de trinta dias para reestruturação da SEEDUC/RJ. (RIO DE JANEIRO, 2011).

Dentre as diretrizes a serem implantadas na Rede, o documento estabelecia programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da educação, como procedimentos basilares à implementação de medidas que propiciassem o alcance das metas propostas pelo MEC - Ministério da Educação.

Os resultados esperados foram expressos através de metas estabelecidas no planejamento estratégico da SEEDUC, que derivou uma nova lógica na gestão pública da educação estadual, onde era imperioso ter “o indispensável gerenciamento de tais diretrizes”. (RIO DE JANEIRO, 2011).

Ficava evidenciado o controle gerencial em seus princípios, nas formas e procedimentos para o alcance das metas de elevação da qualidade da educação. Embora se tenham níveis de responsabilização sobre os processos, a política tornava todos os envolvidos responsáveis pelo desempenho do trabalho, tornando o Decreto passível de críticas.

Governo e Sindicato apresentavam visões distintas sobre caminhos da educação Estadual, que aqui foram analisadas sob a luz do referencial de Ball (1992) sobre a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), por permitir “uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados e seus efeitos.

Segundo Ball (1992), o ciclo de políticas é constituído pela influência, produção de textos, estratégias, prática, resultados, avaliação e efeitos, elementos entendidos como fases ou contextos que exercem forte influência sobre a ação dos profissionais que lidam com a política em nível local nas arenas de disputas. Assim, considerando os conflitos de interesses, as contradições e as hierarquias, o ciclo de políticas revela-se como modelo de interpretação adequado para a análise de políticas públicas formuladas para a educação.

Ainda de acordo com Ball (1992) a política é sujeita à interpretação e recriação, nas arenas de disputa, por aqueles a quem se destina, a partir de suas próprias histórias, experiências, valores e propósitos, o que pode provocar mudanças significativas na política original.

Dessa forma, a abordagem do ciclo de políticas envolve cinco contextos, que por constituírem um processo, não se prendem em dimensões temporais ou sequenciais, porque não são lineares. Como proposição de Ball (1992), esses contextos são: i) contexto da influência, em que os grupos de interesse disputam entre si para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado e em que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política; ii) contexto da produção do texto, arena em que grupos de interesse atuam e competem para controlar as representações da política na formulação dos textos oficiais; iii) contexto da prática, em que a política está sujeita a interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original; iv) contexto dos resultados, em que são considerados os impactos e interações com as desigualdades existentes; e v) contexto de estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Na prática o que se constatou foram as inúmeras resistências da classe docente em incorporarem as suas dinâmicas os procedimentos de controle do governo, principalmente no que tange as avaliações externas e nos registros dos sistemas de dados sobre os alunos, questões essas travadas por lutas entre as entidades de classe e os agentes públicos. Mas dentre todas as insatisfações, a que emergia com maior intensidade era a de recusar a culpabilidade pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Se é um Sistema a responsabilidade é de todos e não apenas de uma parcela do todo, esta é a expressão mais contundente obtida dos docentes.

REFERÊNCIA

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Caderno de Pesquisa*. V. 35, nº 126, set/dez. 2005.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: www.inep.gov.br Acesso 30 de setembro 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC e dá outras providências. *Diário Oficial*. 07/01/2011.

RIO DE JANEIRO, Estado do. Planejamento Estratégico: Governo do Estado do Rio de Janeiro 2012-2031. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG/RJ, 2012.

- L -

JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PNAES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ)

Naira Muylaert

PUC-Rio (naira.muylaert@hotmail.com)

Deisilucy de Aragão Fernandes Sequeira

PUC-Rio (deise.sequeira@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Diversos estudos têm buscado no conceito de *justiça como equidade* de John Rawls uma das referências para a discussão do problema das desigualdades entre os diferentes grupos sociais (WALTENBERG, 2008; RIBEIRO, 2012). Dois princípios norteiam esta teoria: o princípio da igual liberdade e o segundo princípio, que se divide em dois: igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença. Ambos os princípios sustentam a teoria de Rawls que se caracteriza como concepção normativa que orienta a estrutura básica de uma democracia constitucional moderna, na qual as instituições políticas, sociais e econômicas se combinam a fim de criar um sistema de cooperação social.

O princípio da igualdade equitativa de oportunidades, consiste na correção dos limites da igualdade de oportunidades formais do pensamento liberal. É definida não como uma concorrência aberta e formal às posições sociais, mas sim como uma oportunidade equitativa para que todos possam obter tais posições (RAWLS, 2008). Para ser organizada eficazmente, a justiça como equidade deve reconhecer as desigualdades existentes e buscar uma maneira de geri-las, de forma a diminuí-las o máximo possível. Já o princípio da diferença, é definido como a exigência de promoção de ações políticas e sociais que contribuam para melhorar o destino das pessoas mais desfavorecidas da sociedade, independentemente da amplitude das desigualdades de riqueza e renda e da vontade das pessoas de trabalhar para obter uma parte mais significativa da produção (RAWLS, 2008). Portanto, o princípio da diferença considera as desigualdades aceitáveis, com a condição de

que a distribuição dos bens produzidos beneficie, prioritariamente, os menos favorecidos. Ou seja, aqueles que têm em comum com os outros cidadãos as liberdades básicas iguais e a igualdade equitativa de oportunidades, mas que possuem menos renda e riqueza que os demais.

Na educação brasileira, e no âmbito da política promovida pelo governo federal, tanto na Educação Básica quanto no ensino superior, há duas iniciativas alinhadas à ideia de justiça como equidade na distribuição das oportunidades educacionais: a Lei n. 2.711/2012 – conhecida como a lei de cotas – e o Decreto n. 7.234/2010, que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Ambas as políticas possuem o objetivo de garantir a entrada e a permanência de estudantes com condições sociais desfavorecidas na rede de ensino federal, sendo as duas caracterizadas como políticas de ação afirmativa (PIOVESAN, 2008), uma vez que se destinam a grupos sociais específicos, historicamente excluídos do sistema educacional brasileiro.

Embora existam alguns estudos que, sob enfoques teóricos e metodológicos diversos, abordam os efeitos e os processos de implementação do PNAES no âmbito do ensino superior, não foi possível identificar estudos em instituições de Educação Básica. Buscando preencher essa lacuna teórica e empírica, o presente estudo pretende investigar, à luz do conceito de justiça como equidade (RAWLS, 2008), a implementação do PNAES no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – instituições federais que ofertam cursos técnicos profissionalizantes de nível médio. Considerando que este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, nossa proposta é identificar e analisar, no âmbito da formulação do PNAES, a presença de elementos que promovam oportunidades educacionais equitativas.

DESENVOLVIMENTO

O Decreto n. 7.234/2010, que regulamenta o PNAES, tem a finalidade de “*ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.*” (BRASIL, 2010). O artigo 4º esclarece que as ações de assistência estudantil também se estendem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, de acordo com o parágrafo único do referido artigo, as ações de assistência devem “*viabilizar a igualdade de conhecimento, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.*” (BRASIL, 2010).

Segundo a legislação, o PNAES possui quatro objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens nas instituições de ensino federais; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão dos cursos; reduzir as taxas de retenção e evasão e, por fim, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. As ações do PNAES devem ser implementadas de forma articulada às atividades de ensino, pesquisa e extensão e devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Em 2014, o IFRJ criou a Diretoria Rede de Assistência Estudantil – DIRAE, cuja finalidade é operacionalizar as ações do PNAES nos 15 *campi* do IFRJ. A DIRAE é um setor multidisciplinar, cuja principal tarefa é acompanhar e sistematizar a execução das ações de assistência estudantil. Cada campus tem um Comitê-Gestor Local que se reporta a DIRAE e que administra a implementação das ações do PNAES naquele campus.

As ações da assistência estudantil do PNAES contemplam três aspectos do processo educacional – acesso, permanência e êxito –, visando garantir a inclusão social, a formação omnilateral, a produção do conhecimento, a melhoria do desempenho acadêmico e o bem-estar integral do estudante. Desta forma, o PNAES²² circunscreve-se em quatro grandes áreas:

1. **Programas de Auxílio-permanência:** ações que favorecem a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como: auxílio transporte, moradia, alimentação, etc.
2. **Programas de Bolsas:** benefícios que visam a melhoria da aprendizagem, por meio de práticas e experiências pedagógicas. Consiste em fortalecer a articulação entre prática e teoria, aprofundar a integração curricular e promover a cooperação entre discentes e docentes. As ações ofertadas são: bolsas de atividade, bolsas de monitoria, bolsa de iniciação científica e tecnológica (PIBIC, PIBITI, PIBIC Junior, PIVICT).
3. **Programas de Atendimento Especializado aos Estudantes:** ações que visam o desenvolvimento integral dos estudantes. As ações são: 1) Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; 2) Programa de Assistência à Saúde; 3) Programa de Acompanhamento Psicossocial e

²² Para detalhamento das ações de assistência estudantil desenvolvidas no IFRJ acessar: <http://portal.ifrj.edu.br/ckfinder/userfiles/files/DIRAE/2017.pdf>

Pedagógico; 4) Programa de Incentivo à Formação Cultural, Esporte e Lazer; 5) Programa de Incentivo à Formação da Cidadania; 6) Programa de Incentivo à Participação em Eventos Acadêmicos, Intercâmbios e Atividades Culturais; 7) Programa de Isenção de Taxa; 8) Programa de Acompanhamento dos Estudantes Inseridos no PAE

4. **Programas de Moradia e Alimentação:** Oferta de alojamento e restaurante no próprio campus para estudantes que não residem na cidade em que o campus se situa.

CONCLUSÃO

O PNAES é uma política de ação afirmativa promovida pelo governo federal, cujo principal objetivo é ofertar aos estudantes as condições para que eles permaneçam e concluam o curso. Nessa direção, o PNAES se caracteriza como um conjunto de ações de assistência estudantil que devem se destinar, prioritariamente, aos estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. Desta forma, um dos principais objetivos do PNAES é combater a reprodução das desigualdades sociais e educacionais. Por isso, pode-se considerar que o PNAES se alinha à ideia de justiça como equidade, pois busca garantir maior equidade na oferta de oportunidades educacionais.

REFERÊNCIA

BRASIL. Decreto n.7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Brasília, DF, jul. 2010.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, p. 887-896, set. 2008.

RAWLS, J. **La justice comme équité: une réformulation de Théorie de la justice.** France, 2008.

RIBEIRO, V. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo,** 2012. 489 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WALTENBERG, F. Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l'éducation. In: DUPRIEZ, V. ORIANNE, J.F., VERHOEVEN, M. (Org). **De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question.** Bern: Peter Lang/INRP, p. 25-52, 2008.

- LI -

O CONTRATO COMO INSTRUMENTO DE PACTUAÇÃO E PARTILHA DAS AÇÕES PÚBLICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Neli Moraes da Costa Mesquita
UFPA. E-mail: nelilogia@yahoo.com.br

Terezinha F. A. Monteiro dos Santos
UFPA. E-mail: tefam@ufpa.br

André do Nascimento Lima
IFMA. E-mail: andrelima.itz@ifma.educ.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de pesquisa bibliográfica e documental, em fontes diversas, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014 a 2018, Contrato de Empréstimo n° 2933/OC – BR, firmado entre a Secretaria de Educação do Estado do Pará e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assim como *sites* de Organizações Não Governamentais (ONGs) que se ocupam com a temática das políticas públicas educacionais. Tal pesquisa foi realizada nos anos de 2017 e 2018 cujo objeto foi o **Contrato como Instrumento de Pactuação e Partilha das Ações Públicas: A Parceria Público-Privada e a Educação Básica como Nicho Econômico e Ideológico do Capital**.

A sociedade brasileira está acompanhando, nestes últimos anos, mudanças significativas do papel do Estado e seus reflexos são percebidos a partir das ações desse ente, quanto aos meios usados para garantir solução às questões sociais. Políticas Públicas são ressignificadas e novos instrumentos de pactuação são utilizados para que, objetivamente, sejam implantadas e implementadas nos diferentes espaços sociais, “a ponto de se bem destacar que, na Administração Pública atual, administrar é, sobretudo, contratar”²³ (SUNDFELD, 2015, 13).

²³ No Brasil, em 2012, as compras da Administração representaram mais de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Incluídos todos os arranjos contratuais dos quais o Estado brasileiro participa, alcança-se o

Formulações teóricas como administração contratual, nova contratualidade administrativa, convênios, contratos de gestão, termos de parcerias, pactos sociais passaram a fazer parte da declaração oficial, e na ordem do dia é a negociação a partir dessas formulações que trazem em si a possibilidade de que determinadas mudanças econômicas e sociais possam ser alcançadas. No entanto, essas formulações teóricas, “por mais que estejam entrelaçadas dentro de um mesmo contexto econômico, político e jurídico, não devem ser tecnicamente confundidas umas com as outras (FERRO, 2015, p.152)”. Deste modo, é possível perceber que tais formulações se configuram em verdadeiros instrumentos de governo e técnicas de gestão, principalmente quando se referem às políticas públicas, e em particular, as educacionais, que merecem ser desvendadas.

Em visita ao *site* da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC tivemos acesso ao seu planejamento quanto ao caráter urgente e estratégico, em torno da necessidade de melhorar os resultados da educação pública no Pará, que, no ano de 2013, se apresentava com o total de 10 jovens, somente 3,5 conseguindo completar sua educação básica e apenas 01 demonstrando desempenho considerado aceitável em Matemática. Na busca de superar as divergências e reconhecendo a centralidade da educação para o desenvolvimento do Estado, inicia-se a concepção de um Plano Estratégico, a partir de um processo de mobilização intersetorial²⁴, intergovernamental²⁵ e de Parceria Público-Privada, iniciada primeiramente com os profissionais da SEDUC, que atuam em diferentes níveis e regiões geográficas, a partir desse público, a mobilização foi expandida para os demais órgãos estaduais, municipais e para o governo federal, bem como foi direcionada para o setor privado, a sociedade civil e demais órgãos da sociedade.

índice de 21,5% do PIB de 2012, de modo que, nos últimos anos, verifica-se um crescimento vertiginoso da participação da contratação pública em relação ao montante total da riqueza produzida anualmente no País (BREUS, 2015, p. 4).

²⁴ Segundo a SEDUC o Pacto foi pensado como uma proposta intersetorial, centrada na educação, na qual diferentes setores do governo, como as secretarias de Planejamento, Saúde, Trabalho, Meio Ambiente, Assistência Social, Esporte e Lazer, Comunicação e Cultura devem desenvolver ações articuladas que contribuam para a melhoria dos resultados educacionais. Este esforço articulado, no âmbito do governo estadual, deve ser coordenado pela Secretaria de Promoção Social.

²⁵ Segundo a SEDUC para aumentar o IDEB será preciso um esforço articulado de todas as instâncias de governo. Ao Governo Federal cabe o apoio técnico e financeiro para a implantação de grande número das ações constantes do Plano Estratégico do Pacto. O Governo Estadual tem que garantir melhorias substantivas em todos os níveis, mas especialmente no Ensino Médio, sua atribuição básica.

Diante desse contexto, podemos perceber que as ações do Estado, quanto às políticas públicas educacionais, aqui, também “se configuram mediante negociações conduzidas de forma bi ou plurilateral, substituindo as decisões unilaterais tradicionais, baseadas essencialmente em critérios legais ou técnicos científicos” (CAMPOS, 2008, p.161), envolvendo um número cada vez maior de atores, mas com reduzida participação popular.

Nesta perspectiva, corroboramos com Breus (2015) de que é impositivo que sejam examinados os efeitos e as consequências da ampliação da contratação pública como mecanismos de ação estatal propriamente dito e não apenas como atividade instrumental, pois para além dos limites das obrigações ou mera prestação de serviços, nestes contratos incidem elementos políticos, econômicos, jurídicos, sociais e ideológicos.

Os contratos são parte constitutivas dos Pactos firmados pelos governos contemporâneos, desta forma para Tedesco (2001, p.133) é necessário o entendimento de que:

Embora os termos “acordo”, “consenso”, “contrato”, “pacto”, tenham significado diversos do ponto de vista político, aqui são usados indistintamente com referência a todas as possíveis alternativas de concertamento entre diferentes atores para o desenvolvimento de uma determinada ação.

Neste trabalho, ocupamo-nos do termo *Pacto* por ter sido este, o termo com o qual o governo do Estado do Pará denomina o compartilhamento de suas ações para a educação escolar, nos últimos anos (2010-2018) quando implantou o **Pacto Pela Educação do Pará**, articulador da política educacional básica vigente na Rede Estadual de Ensino.

Ao longo da pesquisa identificamos características que associam tais assinaturas de contratos e pactuações com as orientações neoliberais que buscam solucionar os problemas da educação escolar, a partir de ações padronizadas e que, principalmente garantam a produtividade do mercado, ou seja, com o discurso de propor soluções, universalizar a educação e trazer de volta alunos evadidos do sistema, faz-se uso de mecanismos de controle e a partir de pesquisas quantitativas decretam o futuro e o objetivo da educação: atender as necessidades de mercado.

A nova atribuição à forma de gestar a coisa pública, a partir da pactuação, com o uso de contrato, conforme tendências internacionais nos instiga, a permanente organização e mobilização uma vez que devemos garantir nossa participação nesse processo e constatar a quem realmente tais contratos beneficiam tendo em conta que a elaboração, a implementação de políticas públicas envolvem uma negociação entre diversos atores sociais.

Assim sendo, conclui-se que sendo o contrato um acordo entre partes pressupõe a participação equivalente dos envolvidos, no entanto quando analisamos a quem mais tem favorecido, quando das políticas educacionais via PPP, os valores financeiros investidos não condiz com os resultados pensados daqueles que são efetivamente alcançados, ficando o ônus sempre sobre a classe trabalhadora e seus filhos que fazem uso do serviço público, mas que através do Estado contrata com o privado “cedendo às pressões para satisfazer as demandas corporativas” (TEDESCO,1998, p.132).

REFERÊNCIAS

BREUS, Thiago Lima. **O Governo por contrato (s) e a concretização de políticas Públicas Horizontais como mecanismo de justiça distributiva.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná- Curitiba, 2015.

CAMPOS, Marilene de Souza. “Governar por contrato”: Tendências e transformações recentes nos instrumentos de produção de políticas públicas. In: **Revista de Ciências Humanas**, vol.8, n.2, p. 161- 170, jul/dez.2008.

FERRO, Murilo Ruiz. **Administração contratual, nova contratualidade administrativa e contratos de parcerias: Breves considerações acerca de alguns conceitos que integram uma nova terminologia trazida pela doutrina administrativa contemporânea.** Revista Direito e Desenvolvimento, João Pessoa, v.6, n.11, p. 151-169, jan. / jun. 2015.

SUNDFELD, Carlos Ari. Apresentação. In: *Contratações Públicas e seu controle.* Carlos Ari sundfeld (org.) São Paulo: Malheiros, 2013.

TEDESCO, Juan Carlos. **O Novo Pacto Educativo:** Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna. 1ª ed. Editora ética, 2001

- LII -

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: DA TRAJETÓRIA LEGAL DA POLÍTICA PÚBLICA DE CONVÊNIOS À PERCEPÇÃO DOS ATORES-GESTORES ENVOLVIDOS

Prof^a Ms. Nicássia Alves Cezário Branco

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Brasil.

nicassiaalves@hotmail.com

Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Brasil.

professoradanielalima@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O presente resumo é fruto da pesquisa de mestrado em educação da linha de Estado, Políticas e História da Educação da Universidade Federal de Goiás, desenvolvida nos anos 2017 e 2018. A escolha do tema foi pensada a partir de um contexto econômico e político do país e do município de Goiânia, em que direitos básicos universais passaram a ser questionados e até retirados do cidadão a partir de políticas públicas que visaram à diminuição do setor público em detrimento do privado, devido a cortes de investimentos na educação e do discurso de crise econômica instaurada na prefeitura de Goiânia.

Diante da grande demanda por instituições de educação infantil, os municípios brasileiros, com base em uma Política de Estado neoliberal e gerencialista, têm adotado estratégias economicistas, traduzidas no estabelecimento de parcerias com o terceiro setor, redefinindo assim o papel do Estado. Além disso, declaram que, sem essas parcerias, seria impossível atender toda a demanda da educação infantil e os convênios, que, nesse caso, passam a ser uma alternativa necessária em alguns municípios, visto que os recursos são insuficientes (ZAPERLON, 2011).

E foi sob a ótica de compreender a política de convênio para a educação infantil do município de Goiânia, que esta pesquisa se debruçou, tendo como problema investigativo, a

seguinte questão: como é constituída a política de convênio para a educação infantil do município de Goiânia e qual a percepção dos atores-gestores envolvidos?

DESENVOLVIMENTO

A fim de responder à questão investigativa da pesquisa, tivemos como objetivo geral compreender como se constituiu a política de convênios para a educação infantil do município de Goiânia e reconhecer a percepção dos atores-gestores envolvidos com essa política. Desse modo, fizemos uso da abordagem qualitativa e pesquisa do tipo bibliográfica, documental e de campo. Logo, o estudo foi dividido em três fases: 1) fase exploratória; 2) fase de trabalho de campo; 3) fase de análise e tratamento do material empírico e documental (MINAYO, 2016).

A fase exploratória constituiu-se na busca por literaturas cujo recorte temporal fosse a partir da Constituição Federal de 1988, destacando textos sobre a Reforma do Estado, a relação público-privada e as políticas de convênios, que envolvendo leis e normativas que a tratam desde a concepção à oferta da educação infantil no Brasil e no município de Goiânia. Destacamos, como fundamentação teórica, as obras de Giddens (2005); Anderson (2005); Peroni (2013); Di Pietro (2017), Adrião (2018) entre outros, além das legislações nacionais e municipais, LDB nº 9.394/1996; Lei nº 13.019/2014; Edital nº 001/2018 (GOIÁS, 2018), dentre outras.

A segunda fase foi caracterizada pela realização de entrevistas semiestruturadas. Devido ao curto tempo para a realização da pesquisa de mestrado, não foram entrevistados professores ou pais/responsáveis das crianças matriculadas nas instituições conveniadas, o que pode vir a ser ampliado, no caso de uma pesquisa para doutoramento. Por isso, focamos apenas nos entrevistados com funções de chefia, ligados à política de convênios, tais como: os gestores de gerências da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) de Goiânia; conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Goiânia; representantes do Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (Sinpro - GO); representantes do Sindicato dos Empregados em Instituições Culturais, Recreativas de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado de Goiás (Senalba - GO), com os apoios pedagógicos da Coordenadoria Regional de Educação Maria Thomé e da Central e os dirigentes das instituições conveniadas.

Diante disso, a última fase foi caracterizada pelas análises dos dados empíricos e documentais que se efetivaram em três etapas: 1. Ordenação dos dados; 2. Classificação dos dados; 3. Análise final, sob a luz da fundamentação teórica.

CONCLUSÕES

Evidenciamos que a política de convênios do município de Goiânia se constituiu no ano de 1998, a partir do Termo de Convênio entre a SME de Goiânia e as Organizações da Sociedade Civil (OSC). As instituições conveniadas de educação infantil, são chamadas de Centro de Educação Infantil (CEI) e são classificadas em convênio total (não envolve repasses públicos) e convênio parcial (envolve repasses públicos), sendo que o parcial se caracteriza pela cooperação financeira e técnico-financeira. Foi constatado que os CEIs se diferem dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Goiânia, no que se refere à concepção de educação infantil, a oferta de vagas e contratação de funcionários. Em atendimento à Lei Federal nº 13.019/2014, em janeiro de 2018, o Termo de Convênio entre a SME de Goiânia e a OSC, cuja modalidade era de cooperação financeira, foi substituído pelo Termo de Colaboração. Portanto, a participação das OSC sem fins lucrativos passou a acontecer mediante Chamamento Público, posto por essa lei. As instituições que interessaram celebrar convênios com a Administração Pública de Goiânia, por intermédio da SME, tiveram que apresentar os documentos que comprovassem sua proposta de trabalho e de habilitação para atuarem na educação infantil, no dia e local da seção pública, divulgado pelo Edital nº 001/2018 (GOIÂNIA, 2018). Contudo, pontuamos que essa nova relação entre o público e o privado, redefinem a função do Estado e que os convênios são características de uma privatização camuflada do ensino público (ADRIÃO, 2018; PERONI, 2013).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>.> Acesso: 12 nov. 2018.

ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.). Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 2 mar. 2018.

_____. Lei nº 13.019 de 31 de julho de 2014. Estabelece 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 e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm>. Acesso em: 19 jun. 2018.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na Administração Pública**. Concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Administração. **Edital de Chamamento Público nº 001/2018**. Goiânia-GO, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

ZAPERLON, Geovani. **A relação público-privada na educação infantil**: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de Joinville/SC. 2011, 247p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95544/298384.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

- LIII -**A AVALIAÇÃO EXTERNA COMO POLÍTICA PÚBLICA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA-CAMINHOS DE UMA
CONSTRUÇÃO****Nilva Ferreira Batista Arantes²⁶****Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita²⁷****INTRODUÇÃO**

A década de 90 foi decisiva para as políticas de avaliações externas no Brasil, com a criação do Sistema de Avaliação da educação Básica/Saeb. A implantação das avaliações se deu em um contexto social com concepções distintas e contrárias, caracterizada por relações e oportunidades desiguais. Da evolução do Saeb, em 2005 foi criada a Prova Brasil/PB, nosso objeto de estudo. A qual vem sendo utilizada como diagnóstico na busca por corrigir distorções e debilidades identificadas no Ensino Básico/EB, direcionando recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. Freitas (2012) sinaliza que esta política de avaliação instituída pelo Estado Neoliberal responde ao movimento global na busca pela qualidade educacional, em detrimento da formação humana integral.

A análise desse tema demandou a busca por conceitos que dessem conta de retratar o ser humano em sua totalidade. Desta forma, é pertinente ressaltar que concebemos a

²⁶Mestranda em Educação pela PUC Goiás. Professora da rede Estadual de Educação. E-mail: nilva-ferreira@hotmail.com

²⁷Dra. em Educação pela PUC Goiás. Professora do PPGE- PUC Goiás. E-mail: mcristinadm@yahoo.com.br

educação, como prática social, guiada pela interligação entre teoria, prática, cultura e a política, na condução do processo educacional e a formação ampla do cidadão. Para Marx (2015), o modo de produção, a realização do trabalho e as relações econômicas, são vistas pela ótica histórica em movimento dialético que possibilita mudanças sociais. Assim, o homem transforma a si mesmo e a natureza pelo trabalho intencionalmente.

A escolha do tema deu-se por intensos embates e discussões geradas em torno da PB. A pesquisa justifica-se pela tentativa de minimizar as angústias dos gestores escolares diante de um sistema que promove o distanciamento entre os profissionais e o desafio de gerir um ambiente escolar que promova aprendizagem significativa.

Neste entendimento trouxemos para discussão da avaliação em larga escala/ ALE, a problemática: quais os desdobramentos da Prova Brasil na prática pedagógica do gestor escolar da rede pública estadual de educação da metrópole goiana? O estudo faz um recorte trazendo o nono ano do EB, por sua relevância na conclusão desta etapa de ensino.

Para Enguita (1989), o pensamento educacional esteve quase sempre pautado pela marca do idealismo. Neste sentido nos lançamos nesta investigação, com o fim de desvelar a face oculta do objeto de estudo e chegar à verdade histórica. O intuito é resgatar o verdadeiro sentido da avaliação, separando-a do recurso e de estratégias para aprovação e seleção do indivíduo. Para Sobrinho (2003, p.15), o campo da avaliação é conflituoso e contraditório, nem tanto por dificuldades técnicas, mas, sobretudo, por sua força política e ideológica na determinação dos rumos da educação. Justifica-se, portanto, um estudo mais aprofundado do tema, que além de demandar considerável recurso financeiro, configura-se na agenda educacional como uma prioridade.

Como objetivo principal, buscamos: identificar, interpretar e analisar quais as implicações, os desdobramentos da PB, nas escolas da rede pública estadual, a partir da prática do gestor. Os objetivos específicos são assim apresentados: compreender os pressupostos teóricos da ALE no Brasil; conhecer e analisar como se dá esse tipo de avaliação nas escolas; entender as interferências da PB na prática do diretor escolar.

METODOLOGIA

O rigor científico e metodológico da pesquisa científica requer ir à raiz do fenômeno para extrair a essência, em sua totalidade e contradições para chegar à verdade histórica e transitória. Assim, o Materialismo Histórico, ajuda a entender a dimensão histórica no

processo de transformação da realidade através da prática humana e ainda a considerar os elementos tratados na pesquisa que transcendem a dimensão quantificável do objeto.

A metodologia é a pesquisa bibliográfica na articulação entre teoria e prática em um processo contínuo e inconcluso. O intuito é dar voz ao gestor escolar para captar a dinâmica da PB nos últimos anos. Este estudo diferencia-se dos demais analisados, por reportar a PB a partir da visão do gestor escolar, peça central em tempos de cultura gerencialista, além de apresentar os custos dessas avaliações para os cofres públicos e os resultados dessa política na escola em termos pedagógicos.

O aporte teórico da dissertação é composto por: Afonso (2000/2005); Ball (2011); Brzezinski (2015); Freitas, (2012); Mesquita (2017); Paro (2008); Saviani (1994), Sobrinho (2008); Souza (2003); Perrenoud (1999), Marx (2015) entre outros. Os autores primam por uma prática social concreta, para além do senso comum e de um ensino abstrato.

Para a pesquisa empírica desenvolvemos um questionário semiestruturado com 22 questões. Nosso campo empírico abrange doze escolas da cidade de Goiânia GO. O público alvo é composto por vinte e quatro pessoas, sendo: doze gestores e doze coordenadores pedagógicos. A escolha dos sujeitos considerou a centralidade destes profissionais frente às reformas educacionais dos últimos tempos. Foi utilizados documentos da Secretaria de Educação Cultura e Esporte-GO para delimitar o público alvo, por meio de exclusão e sorteio. É uma pesquisa abrangente, possibilita identificar a relação que os sujeitos desenvolvem entre as demandas da PB e as atividades internas das escolas.

O estudo divide-se em três capítulos, além dos itens introdutivos e conclusivos. O primeiro capítulo: A Avaliação Externa como Política Pública para a Educação Básica-Caminhos de uma Construção discute a Concepção de Estado, a função da avaliação em larga escala, conceitua avaliação e retrata as mudanças sociais.

O segundo capítulo, Avaliação em Larga Escala no Brasil: Olhares e Perspectivas articula elementos para compreender as perspectivas, intenções e desafios da ALE. Traz a legislação, panorama histórico, evolução, reestruturações, delineamentos atuais e desdobramentos da PB no Estado de Goiás. Apresenta o gestor escolar no contexto da PB e os impactos do financiamento na política de avaliação, e por fim algumas possibilidades de superação aos desafios que apresentam esse tipo de avaliação. O terceiro capítulo está em construção. Intencionamos fazer a sistematização e análises da pesquisa empírica, articulada ao aporte teórico e documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa ainda em execução apresenta resultados parciais e inconclusivos. Porém os estudos teóricos indicam que a ALE é uma política sustentada pela lógica neoliberal e caminha na contramão da concepção de avaliação sustentada por autores que defendem a avaliação enquanto diagnóstica e propositiva. Os dados coletados não foram analisados, impossibilitando alcançar o objetivo geral, porém estudos parciais indicam o custo desta política. O valor investido nos Exames da EB/2017 alcançou o valor de R\$ 1.032.409.643,06 e representa 74,44% do orçamento total do Inep, deste, 18,14% concentra na PB, caracterizando uma política de alto custo.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, José. O Campo da Avaliação: Evolução, enfoques, definições. In_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez. 2003,13-52.

ENGUITA, Mariano Fernández. O Crepúsculo do Mito Educativo: da Análise do Discurso à Análise das Práticas Escolares. In_____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p136- 159.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 2015. Versão eletrônica disponível em <http://www.jahr.org>. Acesso em 20 de jan. 2019.

- LIV -

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E MARCOS LEGAIS (1988-2008): 20 ANOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Paola Gianotto Braga

Universidade Católica Dom Bosco
pgpsico@hotmail.com

Nadia Bigarella

Universidade Católica Dom Bosco
nadia@ucdb.br

INTRODUÇÃO

Este ensaio é parte inicial de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem por objetivo, por meio de uma pesquisa documental, discutir os marcos legais das políticas que salvaguardam os direitos dos estudantes da educação especial, após a publicação da Constituição Federal de 1988, a qual afiançou no art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e suas qualificações para o trabalho (BRASIL, 1988).

No âmbito da educacional especial esse direito precisa ser demonstrado, como um serviço público e de finalidade universal, conduzido de forma a resguardar a igualdade de condições e de oportunidades para todos, sem diferenças.

DESENVOLVIMENTO

Partindo do pensamento de Saviani (2009, pp. 18-19) que a educação tem como “[...] ponto de partida e de chegada a prática social, e, como passos intermediários, a

problematização, a instrumentalização e a catarse”, uma vez que “[...] contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade”. Pode-se entender que a educação especial, para além do atendimento educacional às pessoas com deficiências, igualmente tem como finalidade principal a prática social.

Muito embora, se trate de uma forma específica e exclusiva de atendimento a estudantes com necessidades especiais, com professores especializados e atuantes em conjunto com uma equipe multidisciplinar, com o objetivo de incluir pessoas com deficiências nos sistema educacional, criando condições particularizadas que proporcionem a estas pessoas uma vida digna, com todos os direitos garantidos, conforme demanda o art. 205, da Constituição Federal de 1988, o principal marco da educação especial, uma vez que além de garantir a educação como direito de todos e dever do Estado, no art. 208, determina no inciso “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 122).

A Constituição de 1988, possibilitou em 1989, a promulgação da Lei nº 7.853/1989, que dispôs sobre a integração social de pessoas com deficiências e instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos de pessoas com deficiência, disciplinando a atuação do ministério público e determinando crimes, prescreveu no art. 2º, responsabiliza o poder público e seus órgãos a [...] assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação [...]” (BRASIL, 1989, p. 1).

Na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, Capítulo V - educação especial, no art. 58, conceitua a educação especial, para os efeitos desta lei como uma “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 25). E explicita que o atendimento educacional deverá acontecer “[...] na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”; ser ministrado em classes comuns do ensino regular, ou serviços especializados (BRASIL, 1996, p. 25).

Outro marco legal que formou parte da história da educação especial no Brasil, foi o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 (PNE/2001), que se apresentou objetivos e metas para a educação especial, entre elas: estabelecer os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais; autorizar a construção de prédios escolares, em conformidade aos padrões de infra-estrutura e assegurar

transporte escolar com as adaptações para atendimento dos alunos especiais (BRASIL,2001b,p.53)

O PNE/2001, foi a iniciativa de “assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício”. Uma vez que o projeto pedagógico da escola pode definir a identidade da escola como inclusiva e indicar caminhos para ensinar para a qualidade socialmente referenciada.

O PNE/2001, foi resultado de debates entre educadores, legisladores, pais e pessoas com deficiência, os quais discutiram a educação especial, buscando garantir o direito de acesso à educação para todos, em condições de permanência e continuidade dos estudos no ensino regular. Bem como trouxe orientações para que os sistemas educacionais a garantirem: a transversalidade na educação especial em todos os níveis de ensino; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis superiores; a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e de outros profissionais da educação para a inclusão; o envolvimento da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística/arquitetônica dos mobiliários e equipamentos, transportes, comunicação e informação; e, articulação intersetorial para a implementação de políticas públicas (BRASIL, 2001b).

Outro marco relevante que foram aprovados nestes 20 anos, foi Decreto nº 6.571/2008, que instituiu a política de financiamento para o Atendimento Educacional Especializado e estabeleceu no art. 1º, dos parágrafos 1º e 2º o conceito atendimento educacional especializado como um “[...] conjunto de atividade, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente [...]”, necessários para a formação dos alunos. Por isto, precisam ser unificados com a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Além disso, desse Decreto é importante mencionar a Resolução Conselho Nacional de Educação/ Comissão da Educação Básica, nº 04/2009, (Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. Para tanto, o art. 2º, da referida resolução explicita que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o exposto pode-se afirmar que a educação, como um dos direitos sociais mais significativos prescritos na legislação brasileira, tem como finalidade a prática social. A educação especial, por sua vez, proclama o desígnio universal da escola pública, que como instituição estatal tem por objetivo salvaguardar a igualdade para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Lei do PNE. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, 10 jan. 2001^a, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194^a da Independência e 127^a da República.

BRASIL, **Lei n. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência sua integração social, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 24 de outubro de 1989, 168^o da Independência e 101^o da República.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001^b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**, 2003. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

SAVIANI, D. A Educação Fora da Escola. **Revista Ciências de Educação - UNISAL - Americana**, SP, Ano XI, n. 20, p. 17-27, 2009.

- LV -

POLÍTICAS, GESTÃO E FINANCIAMENTO EM EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES SEMPRE NECESSÁRIAS

Patricia Flavia Mota

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro;
patriciamota@edu.unirio.br

Este trabalho, submetido ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, pretende pinçar à tela algumas discussões teóricas e metodológicas realizadas no âmbito no grupo de pesquisas Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (POGEFE), vinculado ao Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) 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.

O grupo de pesquisas, criado em 2017, vem se debruçando sobre investigações relacionadas à gestão educacional, a políticas públicas voltadas para uma educação integral e(m) tempo integral e para uma educação inclusiva, e, ainda, ao financiamento em educação. O grupo é constituído por pesquisadores que são professores da UNIRIO e estudantes de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu).

O POGEFE tem como líder do grupo, a Profa. Dra. Elisangela da Silva Bernado, que durante este período coordenou duas grandes pesquisas junto aos demais pesquisadores, a saber: *Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade - Pesquisa* apoiada pelo Edital FAPERJ e *Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos*, apoiado pela CAPES. Neste sentido, é importante registrar, neste relato de experiência, os problemas e percursos teórico-metodológico que norteiam as pesquisas.

Ao refletirmos periodicamente sobre as inquietações e problemas que nos motivam a pesquisar, percebemos que, geralmente, há uma fragilidade na implantação e manutenção de políticas públicas, uma vez as mudanças de governo geram descontinuidade na gestão escolar e nas políticas, favorecendo a manutenção ou aprofundamento das desigualdades sociais.

Assim, vimos desenvolvendo reflexões e investigações com abordagem quanti-quali, à luz de aportes teóricos que sustentam nossos trabalhos, que nos permitiram fazer algumas inferências em contexto nacional e internacional: Amaral (2016), Bernado & Christovão (2016), Bordenave (1994), Bernado & Silva (2017), Cavaliere (2009), Coelho (2009), Coelho & Maurício (2016), Menezes (2009), Ribeiro (1986), Oliveira e Paes de Carvalho (2018), Ramos (2018). Com os autores elencados e as pesquisas desenvolvidas no grupo, esperamos compreender os processos de elaboração das políticas, sua materialização e a influência da gestão neste processo.

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.

BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113 – 1140, out. – dez., 2016.

BERNADO, Elisangela da Silva; SILVA, Tania Mara Tavares da. A relação família e escola: desafios para a gestão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 34, 2017.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. In: **Revista Em Aberto**. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.), Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr., 2009.

COELHO, Lúcia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: **Em aberto**, v.22, p. 83-96, abr., 2009

_____.; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016

MENEZES, Janaína S. S. Educação Integral & Tempo Integral na Educação Básica. In: COELHO, Lúcia Marta C. C. (Org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2009

OLIVEIRA, A. C. P. ; PAES DE CARVALHO, C. . Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO , v. 23, p. 12, 2018.

RAMOS, M. A. M.. Gestão e Inclusão: em busca de uma formação integral.. In: FERREIRA, Antônio; BERNADO, Elisângela; MENEZES, Janaína.. (Org.). Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2018, v. 1, p. 385-402.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

- LVI-**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL,
ARGENTINA, CHILE E CHILE: ANÁLISE DAS
LEGISLAÇÕES E DE INDICADORES**

Patrícia Maria Uchôa Simões/FUNDAJ
pusimoes@gmail.com

INTRODUÇÃO

A reforma educacional da segunda metade do século XX, principalmente a partir da década de 1960, ocorreu em países de sistemas políticos e econômicos diversos, capitalistas e socialistas, centrais e periféricos, desenvolvidos e em desenvolvimento.

Segundo Barroso (2012), essa reforma se caracterizou como uma decisão internacional que adotou uma concepção determinista da mudança a partir de critérios de racionalidade e de eficácia, definidos por um poder central, fragmentando a concepção e a execução dos programas educacionais.

A partir da década de 1980, com a crise do capitalismo contemporâneo, houve um reordenamento social, político e econômico que desencadearam em mudanças na estrutura cultural e tecnológica dos países do mundo ocidental juntamente com mudanças na educação pela pressão do movimento pela democratização da educação brasileira relacionado aos movimentos mais amplos de redemocratização do país (OLIVEIRA; ANDRADE, 2005).

As reformas ocorridas na década de 1990 foram antecedidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, elaborada e patrocinada pelas agências internacionais, quando mais de cem países comprometeram-se em aumentar a oferta da educação básica num prazo de 10 anos. A presença das agências internacionais têm papel determinante na definição das agendas e nas similaridades das políticas educacionais nos diferentes países (CURY, 2017; LIBÂNEO, 2016; TROJAN, 2010).

Alguns estudos que analisaram os documentos e ações dos organismos internacionais dirigidos ao atendimento educacional às crianças pequenas apontam para uma concepção de educação como serviço e não como direito da criança o que justifica o investimento na Educação Infantil como estratégia de combate à pobreza. Assim, a educação não se constitui

enquanto dimensão de uma sociedade democrática (CAMPOS, 2013; ROSEMBERG, 2002).

Por outro lado, esses estudos reconhecem os avanços na legislação e na inclusão de crianças pequenas na Educação Infantil, mesmo ainda não tendo alcançado as metas definidas em acordos internacionais. Os estudos consideram ainda que esses avanços ainda não foram consolidados e apontam riscos e desafios para a garantia dos direitos das crianças.

Poucos estudos focalizaram análises comparativas nas políticas de Educação Infantil em diferentes países e ainda faz-se necessário diálogo entre os resultados desses estudos (ROSSETTE-FERREIRA; RAMOM; SILVA, 2002; SENE; LIRA, 2017; SOARES, 2013).

Os estudos com análises e comparações das políticas de diferentes países podem contribuir para a compreensão das similaridades e dos consensos entre as políticas desses países bem como das especificidades das realidades de cada país (DALE, 2004; 2009; 2010).

Com o intuito de contribuir para esse debate nas áreas da Educação Infantil e da Educação Comparada, o presente estudo teve como objetivo a análise das legislações do Brasil, Chile, Argentina e Uruguai quanto ao que se refere à educação da primeira infância e dos indicadores educacionais de atendimento a essa faixa etária nesses países.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESTE ESTUDO

Foram comparadas as legislações nacionais de educação do Brasil, Chile, Argentina e Uruguai quanto ao que se refere à educação da primeira infância para encontrar regularidades e divergências entre esses países. Também foram analisados indicadores educacionais de atendimento à primeira infância no Brasil, comparando com os outros três países da América do Sul.

Foram analisados dados das últimas duas décadas, com o objetivo de compreender a evolução das políticas educacionais na inclusão de crianças de 0 a 5 anos nas instituições de ensino tanto quanto ao acesso como à qualidade do atendimento.

Como fontes do estudo, foram utilizados indicadores com dados oficiais, disponibilizados por órgãos responsáveis de cada país, referentes ao número de matrículas na Educação Infantil em relação à população que se enquadra nessa faixa etária. Foram analisados, ainda, dados oficiais relacionados à qualidade do ensino: número de alunos por turma e nível de escolaridade dos professores que atendem a essa faixa etária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira década desse século, Argentina, Chile e Uruguai sancionaram novas leis para normatizar seus sistemas de educação. No Brasil, apesar da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter sido publicada em 1996, importantes regulamentações relacionadas à educação da primeira infância no sistema de educação no país só ocorreram na década seguinte: foi redefinido o corte etário de 0 a 5 anos para essa etapa do ensino, a obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos, as formas de financiamento público, além de ampliado e aprofundado o debate sobre currículo e avaliação.

As legislações desses países apresentam similaridades quanto às diretrizes no sentido de universalização do atendimento, a exigência de uma formação específica para o docente e o financiamento público para a essa etapa do ensino, há diferenças na idade inicial da criança para ingresso nessa etapa do ensino o que também define a obrigatoriedade da oferta.

Foi observada uma evolução substantiva nos percentuais de atendimento brasileiros analisados nas últimas duas décadas, de forma a colocar a situação do Brasil, que há vinte anos iniciava o atendimento educacional obrigatório e gratuito a essa faixa etária e possuía indicadores educacionais muito inferiores quando comparados aos dos países vizinhos, numa posição bastante próxima aos índices apresentados por esses países. Os outros indicadores analisados, número de alunos por turma e nível de escolaridade dos professores que atendem a essa faixa etária também revelaram uma significativa melhora da qualidade da Educação Infantil no Brasil nessas duas últimas décadas.

Como conclusão, a análise apontou para a importância atribuída ao ensino a essa faixa etária que passou a fazer parte da educação básica nos países estudados e, ainda, o aumento da inclusão e da qualidade do atendimento.

No entanto, apesar do discurso predominante nos marcos legais nacionais e internacionais atribuir à criança uma condição de sujeito de direitos, faz-se necessário a continuidade e o aprofundamento de estudos e análises que revelem concepções de educação e de infância e possam contribuir na formulação de políticas para a garantia do direito da criança pequena à educação.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, João. Apresentação. In: KRAWCZK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. *Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina*. Brasília: Liber livro, 2012, p. 11-15.
- CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 195-209, 2013.
- 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*, v. 33, n. 1, p. 15-34, 2017.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação & sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, 2009.
- DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 279-301, 2005.
- RODRIGUES, Gisele Soncini; DE BARROS LARA, Angela Mara. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e conseqüências nos países periféricos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 33, p. 89-104, 2006.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 25-63, 2002.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 115, n. 3, 2002.
- SENE, Fernanda Teodoro Mérida; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. A educação infantil nos países da América Latina: um estudo sobre a obrigatoriedade do ensino para além do Brasil. **Ensino em Re-Vista**, v. 1, n. 1, p. 317-343, 2017.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n. 1, 2010.

- LVII -

O LUGAR DA CRECHE PÚBLICA NO CONTEXTO DO ACESSO E OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Patricia Sesiuk²⁸

UFPR - psesiuk@gmail.com

Ângela Scalabrin Coutinho²⁹

UFPR - angelamscoutinho@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de reconhecimento do direito de bebês e crianças bem pequenas³⁰ à educação teve início com a Constituição de 1988, um marco para este grupo etário como para tantos outros invisibilizados no contexto político e social. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) reafirmou o direito à Educação Infantil das crianças de 0 a 3 anos, definindo-a como a primeira etapa da educação básica e o atendimento que anteriormente era realizado por instituições de cunho assistencialista passou para a educação.

Este processo de transição demandou a ampliação de vagas em creche por meio da elaboração de políticas educacionais diferenciadas do modelo assistencialista. Cabe ressaltar que esta importante conquista atribuída principalmente ao movimento feminista, agregou

²⁸ Mestranda na linha Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE). Professora da Rede Municipal de Curitiba.

²⁹ Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMINHO). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pesquisadora da linha Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social do Programa de Pós-Graduação da UFPR e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE).

³⁰ Nomenclatura adotada por BARBOSA (2000; 2010), COUTINHO (2002; 2010), GUIMARÃES (2008), SCHMITT (2008), que compreende crianças de 0 a 3 anos.

uma nova identidade à Creche Pública, marcada até então pela oferta de baixo custo e de educação compensatória aos pobres benevolentes.

A partir da LDBEN 9394/96, a nova finalidade da Creche que visa o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos em espaços formais de cuidado e educação, se coloca em disputa a partir de propostas difundidas pelas organizações multilaterais que defendem a reintrodução de modelos assistencialistas de combate à pobreza (ROSEMBERG, 2003).

Nessa conjuntura, os Planos Nacionais da Educação (PNE), **2001-2010; 2014-2024, estabelecem a ampliação de 50% da oferta em Creche. Porém, junto com a meta de ampliação, o atual PNE (2014-2024) denotou a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade, com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, tendo o ano de 2016 como prazo final para a universalização da Pré-escola.**

O indicador calculado pelo observatório do PNE a partir dos dados da PNAD/IBGE 2015, aponta uma taxa de atendimento em Creche no Município de Curitiba de 39,5%. Ao índice, 9,1% maior quando comparado a taxa de atendimento nacional, cabem alguns questionamentos: Como se apresenta o contexto de acesso e oferta de Educação Infantil no Município de Curitiba? Neste contexto, qual é o lugar da Creche Pública? Como se estabelecem as relações público-privado³¹ para a oferta de Creche? Como as estratégias do Poder Público frente à universalização da Pré-escola impactaram no direito à Creche Pública, gratuita, laica e de qualidade?

Neste sentido, a parte introdutória dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “As Desigualdades perante o Direito à Creche Pública no Município de Curitiba”, que explana o contexto geral do acesso e oferta de Educação Infantil em que está inserida a Creche Pública, vêm ao encontro destas questões.

METODOLOGIA

A análise das matrículas na Educação Infantil no Município de Curitiba, a partir do Censo Escolar (INEP) de 2017 junto à série histórica de 2010 a 2017 contribuiu com as primeiras reflexões sobre a realidade do atendimento de 0 a 3 anos e corroborou os significados das alterações após a universalização da Pré-escola.

³¹ Segundo o Censo Escolar a categoria pública se refere ao que é mantido pelas dependências administrativas federal, estadual ou municipal e a privada pelas categorias particular, comunitária, confessional ou filantrópica conveniadas ou não com o Poder Público.

Desse modo, a observação das taxas de frequência conforme dependência administrativa e segmentos da Educação Infantil (Creche e Pré-escola), possibilitou a compreensão da relação público-privado na oferta e acesso à creche.

A qualificação dos dados desta parte inicial da pesquisa partiu do aporte teórico pautado nos estudos de Rosemberg (2003; 2012) e Domiciano, Franco e Adrião (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em linhas gerais, o contexto do acesso e oferta de Educação Infantil no Município de Curitiba em 2017 revelou que o maior número de matrículas corresponde a Pré-escola e que também em maior número o atendimento das crianças de 4 a 5 anos se dá em dependência pública municipal.

TABELA 1 - Matrículas na Educação Infantil de Curitiba - 2017

Educação Infantil (E.I.)	Segmentos E.I.		Dependência Administrativa			
	Creche	Pré-escola	Creche		Pré-escola	
			Pública	Privada	Pública	Privada
69.812	30.768	39.044	14.865	15.903	23.163	15.881

FONTE: Elaborada a partir dos microdados do Censo Escolar 2017

No entanto, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos acontece em maior parte em dependência privada. Desta dependência administrativa, 39,3% das matrículas pertencem às instituições conveniadas com o Poder Público. Um índice quase duas vezes maior, quando comparado ao atendimento das crianças de 4 a 5 anos por meio de conveniamento.

Quando analisada a série histórica de 2010 a 2017 é perceptível uma inversão no acesso e oferta de Educação Infantil no Município de Curitiba, o atendimento em Creche Pública que se apresentava superior ao da Creche Particular e o dobro das matrículas da Pré-escola Pública passou a ser menor a partir do ano de 2016, prazo limite da obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos 4 anos.

Vale ressaltar que neste mesmo período o conveniamento com Poder Público de instituições privadas comunitárias, filantrópicas e ou confessionais sem fins lucrativos, que começou a decair a partir de 2012 para as matrículas de 0 a 3 anos, voltou a aumentar.

A parceria público-privada muitas vezes enaltecida como solução eficaz e menos dispendiosa para expansão das matrículas em creche, faz com que determinada parcela da população nem sempre tenha acesso à educação com padrões mínimos de qualidade e minimiza ainda mais o dever do Estado frente à Educação Infantil Pública, ao mesmo tempo em que este se acomoda à Lei de Responsabilidade Fiscal³² (DOMICIANO; FRANCO; ADRIÃO, 2011).

CONCLUSÃO

Como se pode perceber, a cisão entre os segmentos da Educação Infantil conforme Rosemberg (2012, p.12) anunciava, se intensificou com a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos 4 anos. Segundo a mesma autora, observa-se o fortalecimento da institucionalização da Pré-escola aproximando à do Ensino Fundamental em contrapartida à diminuição e substituição da oferta em Creche Pública.

Os dados do contexto da Educação Infantil no Município de Curitiba, apontam que as estratégias para universalização da Pré-escola conferiram a diminuição do acesso e oferta de Creche Pública e a ampliação do conveniamento com instituições particulares comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Estaria a perspectiva assistencialista da creche retornando pela expansão da oferta na esfera privada? Parte-se do pressuposto que o caráter de educação formal, gratuita, laica e de qualidade para bebês e crianças bem pequenas compete às instituições públicas.

REFERÊNCIAS

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

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar**. 2010 a 2017.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

³² Lei Complementar nº 101/2000, estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DOMICIANO, C. A.; FRANCO, D. S.; ADRIÃO, T. A educação infantil - De zero a três anos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 309-327, jul./dez. 2011.

ROSEMBERG, F. **A Criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre Infância e Relações Raciais**. In: Bento, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

_____. Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais**. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

- LVIII-**UMA ANÁLISE SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA LEI 13.415
DE 2017 PARA O ENSINO MÉDIO****Dra. Patrícia Souza Marchand**FACED/UFRGS – Brasil
patymarchand@gmail.com**Dra. Mariângela Bairros**FACED/UFRGS – Brasil
mmbairros@gmail.com**INTRODUÇÃO**

O grupo de pesquisa EMTI – Ensino Médio de Tempo Integral, estudo e análise das políticas públicas em suas diferentes etapas, abordagens, processos e atores, que é vinculado ao Núcleo de Políticas e Gestão da Educação da FACED/UFRGS, acompanha a implementação do EMTI no Rio Grande do Sul desde março de 2018.

Neste trabalho, pretendemos apresentar o resultado de uma pesquisa realizada sobre as alterações instituídas pela Lei 13.415 de 2017 e seus possíveis impactos. Essa pesquisa se utilizou da análise documental sobre os documentos legais reguladores da política em questão.

DESENVOLVIMENTO

O ensino médio, última etapa da educação básica já passou por inúmeras reformas ao longo da história educacional brasileira. No período vigente, para não fugir da regra, estamos novamente passando por uma reforma, implementada a partir da Lei 13.415 de 2017.

O Plano Nacional de Educação de 2014 apresenta como meta 3 a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino

médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Portanto, a meta 3 visa, além de universalizar o acesso à educação entre a população de 15 a 17 anos, garantir que ao menos 85% desses jovens estejam frequentando o ensino médio, que corresponde à etapa de ensino considerada adequada para essa faixa etária.

Segundo os dados do Painel de Indicadores para o Monitoramento das Metas do PNE do INEP, o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica em 2017 foi 91,3%, sendo que a meta estabelecida era de alcançar 100% em 2016. No que diz respeito ao percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa em 2017, o percentual cai para 70,1%.

Como podemos verificar, ainda há muito para ser feito para que consigamos de fato universalizar o atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, quiçá ampliar o atendimento destes jovens no ensino médio para 85%.

Frente a tantas dificuldades estruturais (físicas e pedagógicas) e financeiras que as escolas públicas do Brasil enfrentam, questionamos: será que esta nova reforma para o ensino médio conseguirá alcançar este objetivo? Será que a reforma implementada pela Lei 13.415 de 2017 conseguirá ampliar o atendimento destes jovens que não estão matriculados no ensino médio?

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 traz um conjunto de alterações e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Conforme Ministério da Educação (MEC), a Política de Fomento às EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

Conforme portaria nº 727 de 2017 do MEC, essa política tem como base a ampliação da jornada escolar e a formação do estudante tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio. A política de fomento para EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão dos estados. As secretarias de educação estaduais deverão receber recursos do MEC para fomentarem a implementação da Política nas escolas elegidas.

Após análise dos documentos legais que regulamentam essa política, apresentamos algumas questões:

- Como instituir uma escola de tempo integral para jovens que na maioria das vezes necessitam trabalhar?
- Instituir uma escola de tempo integral sem estar vinculadas com outras ações de assistência aos alunos não levará ao aumento da evasão e do abandono?

O artigo 1º da Lei 13.415/2017 refere-se à ampliação da carga horária, definindo o aumento progressivo do número de horas de 800 para 1400, podendo o Sistema de ensino ampliar até 1800 horas. Essa ampliação terá impacto para escolas que oferecem, além do ensino médio o ensino fundamental, e que ofereceram turmas de ensino médio de turno parcial e de turno integral. Isto porque, dentro outros fatores, o espaço físico será o mesmo, o nº de professores também. Como inserir o ensino médio em tempo integral sem impactar negativamente as escolas?

Outra questão se refere ao estabelecimento dos itinerários formativos. O art. 36 da LDBEN/96, estabelece que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Uma questão a ser problematizar é o possível rompimento com a concepção de “educação básica” presente até então na LDBEN (9.394/96), pois os itinerários formativos poderão levar a uma fragmentação da formação conforme o percurso formativo trilhado pelo aluno, assim uma formação geral para todos os jovens estaria prejudicada.

Um destaque importante a ser feito sobre os itinerários formativos é que estes não serão de livre escolha dos estudantes, já que conforme art. 36 da LDBEN/96 os itinerários formativos deverão ser organizados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, ou seja nem todos os itinerários necessitam ser oferecidos e certamente a escolas não irão oferecer todos os itinerários, o que fará com que o aluno tenha que “escolher” dentre as possibilidades apresentadas na sua escola ou terá que mudar de escola. Lembrando que o 5º itinerário que se refere a formação técnica e profissional requer estrutura física e pedagógica que muitas escolas não possuem.

Destacamos também o papel dos sistemas estaduais de ensino na implementação desta reforma, já que muitos pontos desta reforma remetem a decisões dos sistemas de ensino.

Como pensar em um aumento de encargos para este ente federado sem lembrar do cenário atual onde a maioria dos estados passam por uma crise administrativa, fiscal e financeira talvez sem precedentes em nosso país? Que impacto está crise terá para a implementação desta Reforma?

É necessário refletir sobre até que ponto está flexibilização da organização e conteúdo curricular, deixando as decisões para serem tomadas no ambiente dos sistemas de ensino, não nos levará uma segmentação e aumento da desigualdade regional.

Não podemos deixar de alertar também que esta flexibilização poderá levar a um descompromisso com a oferta de um ensino de qualidade frente as dificuldades estruturais e financeiras que os estados passam. Poderá ocorrer arranjos curriculares que contemplem áreas que possam ser atendidas com as estruturas já existentes nas escolas ou com os professores pertencentes a rede de ensino, sem pensar em reformular a rede no que diz respeito a sua estrutura física e pedagógica e nomear novos professores para dar conta desta ampliação de demanda. Assim, será as escolas terão condições de oferecer aos estudantes condições dignas de aprendizagem frente a esta reforma?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 traz um conjunto de alterações que não coadunam com a grave crise orçamentária que vive o país e com a recente PEC – Projeto de Emenda Constitucional 55 que instituiu um novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e de seguridade social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, ou seja, 20 anos. Reduzindo mais que drasticamente, deverá inviabilizar um conjunto de ações educacionais em nosso país. Tudo isso incidindo em investimentos na área educacional, concursos e nomeação de novos professores formação continuada, políticas públicas educacionais, construção de prédios escolares, reformas estruturais tão necessárias e, urgentes.

Para finalizar, não podemos esquecer que reformas educacionais estão sempre permeadas por disputas políticas, ideologias e de poder. Portanto perguntas como que tipo: de escola queremos? Que aluno queremos formar? Para qual sociedade? precisam sempre estar presentes quando analisamos tais reformas. Projetos antagônicos, interesses de classes sociais, estarão sempre presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Que institui a política de fomento a implantação das escolas de ensino médio em tempo integral.

_____. **Portaria 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, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Sites:

<http://portal.inep.gov.br>

- LIX -

MULTIPLAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANÁLISE DA DIMENSÃO TEMPO E INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

e-mail: paulofvdutra@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Este artigo identifica diferentes abordagens da educação integral, um tema atual e amplo que merece diversos olhares. Foram aprofundadas questões quanto à ampliação do tempo escolar, que oportuniza mais de quatro horas diárias no ambiente escolar, e que tratam da oferta de forma integrada a educação profissional. Buscando responder a questão: a Educação Integral tem sido um caminho para uma educação que possibilite atender o perfil da atualidade? Inicialmente foi feita uma reflexão à luz da Teoria Gramsciana da Educação e da Escola, com o objetivo de haver um melhor entendimento da visão de homem, como um ser intelectual por natureza, bem como sobre as intencionalidades que levam a atual organização social. Também como se deu o processo de implantação da Educação Integral no Brasil e em Pernambuco, destacando que, nesse estado, embora a Educação Integral não tenha a concepção Gramsciana, surgiu inicialmente de uma parceria público privada que seguia a lógica do mercado, mais tarde tendo se tornado uma Política Pública e tomado rumos que a aproximam da visão de uma escola unitária, defendida por Gramsci. O objetivo é identificar questões que desafiem e lancem luz sobre o tema maior proposto para Tese de doutorado: A Educação Integral no Brasil: Marcos Históricos e Análise Crítica de sua constituição entre 1930 e 1996.

O PAPEL DOS INTELLECTUAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A definição de Políticas Públicas Educacionais, como nas demais áreas, envolve um processo político e social, que inclui atuação de intelectuais, especialistas da área. Segundo Dutra (2014), para implantação de ações como essas é necessário o alinhamento entre os entes federados, principalmente a União, responsável por sugerir Políticas Públicas a serem aplicadas em todo país.

Cabe nesse momento destacar o papel dos intelectuais, conforme explana Saviani (2010), ao fazer uma análise sobre os estudos sistemáticos de Gramsci, sobre a educação, em que destaca a função desempenhada pelos intelectuais orgânicos em organizá-la, de conferir-lhe unidade, coerência e homogeneidade.

Para o autor, os estudos evidenciaram que os conceitos de Gramsci levam a uma superação da visão de que a escola é um mero aparelho ideológico do estado, e leva a um conceito emancipatório da educação, pois para ele a escola deverá cumprir a dupla função de conservar e minar as estruturas capitalistas.

Com essa visão esclarecedora, vemos o que de fato é citado em Dutra (2014), quando trata da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, identificando o fortalecimento da Educação, ao trazer mudanças como a prevista no artigo 34, que trata da implantação progressiva da Educação Integral no Ensino Fundamental. Também o artigo 35, que define o ensino médio como etapa final da Educação Básica e tendo como algumas de suas finalidades consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a de vincular-se ao mundo do trabalho.

Para garantir a prática dessas finalidades, Dutra (2014) indica como uma possibilidade a oferta da educação integral no Ensino Médio, considerado o momento determinante para as escolhas que os jovens precisam fazer, e portanto defende que é apropriado a implementação do tempo integral nessa etapa da educação básica. Assim, o que defende o autor está em total acordo com Gramsci, conforme cita Monasta (2010):

A crítica à distinção tradicional entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual” é um dos elementos mais importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação. Segundo Gramsci, essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos” do trabalho. (Monasta, 2010.p.21)

Com isso em mente, será feito um detalhamento sobre a implementação da Educação Integral em Pernambuco, abordando a dimensão tempo e integração curricular com a educação profissional. Cabe ressaltar que nesse estado, a Educação Integral não tem uma concepção Gramsciana, tendo surgido inicialmente de uma parceria público privada que seguia a lógica do mercado. No entanto, a partir de 2008, ao se tornar uma Política Pública Estadual, a Educação Integral tomou rumos que se aproximam da visão de uma escola unitária, defendida por Gramsci, conforme será tratado no decorrer do artigo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIMENSÃO TEMPO E INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A dimensão tempo tem sido uma estratégia que tem permitido a oferta de uma educação para valores, baseada na proposta pedagógica a Educação Interdimensional, que tem como premissas: a Atitude Empresarial Socioeducacional, o Protagonismo Juvenil, a Formação Continuada, a Educação Profissional e a Corresponsabilidade. Essa proposta proporciona que nas Escolas Integrais haja oferta sistemática de experiências inovadoras e tem tornado as escolas mais atrativas, potencializado o aprendizado dos estudantes.

No estado de Pernambuco, a Política Pública de Educação Integral foi instituída pela Lei Complementar 125/2008, organizando a Educação Integral em duas formas: Escolas Integrais, com funcionamento em dois turnos, totalizando 45 horas/aula semanais; e Semi-Integrais, com funcionamento em cinco manhãs e duas tardes ou em cinco tardes e duas manhãs, totalizando 35 horas/aula semanais.

Referente à dimensão da Integração com a Educação Profissional, é importante ressaltar, inicialmente, que as Políticas Públicas e programas para o Ensino Médio precisam enfrentar o fantasma da sua crise de identidade e dualidade histórica. No Brasil essa dualidade foi expressa no Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), onde ocorre a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. No entanto, mais tarde, com o Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), referendado posteriormente pela Lei Federal nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), foi instituída a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, através das formas articulada, concomitante e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e subsequente.

A nova legislação possibilitou aos Estados conceber propostas curriculares considerando a necessária articulação. Em Pernambuco, foi então publicada a Lei nº 13.968 de 15 de dezembro de 2009 e a partir de 2010, as Escolas Técnicas Estaduais passaram a

oferecer Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio.

CONCLUSÕES

Analisar a Educação Integral, sob diferentes óticas, evidenciou a necessidade de, partindo dos desafios enfrentados e da realidade observada, investigar o processo histórico que leva a atualidade.

A reflexão sob a luz da Teoria Gramsciana da Educação possibilitou um entendimento profundo do processo de implantação da Educação Integral no Brasil e em Pernambuco, destacando que, nesse estado, embora a Educação Integral não tenha a concepção Gramsciana, tomou rumos que a aproximam da visão de uma escola unitária, defendida por Gramsci.

Assim, o estudo contribuiu para um melhor entendimento do tema maior proposto para Tese de doutorado: A Educação Integral no Brasil: Marcos Históricos e Análise Crítica de sua constituição entre 1930 e 1996. E, de forma comprometida, fez uma análise da trajetória histórico-política de como a Educação Integral tem de fato Integral mostrado ser um caminho para uma educação que atende o perfil da atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, de 20 dez. 1996 Brasília, DF, p. 1. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 18 de junho de 2018.

_____. Decreto 2.208, de 17 abril de 1997 Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 18 de junho de 2018.

_____. Decreto 5.154, de 23 julho de 2004 Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 18 de junho de 2018.

_____. Lei nº 11.741, de julho de 2008. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm . Acesso em 20 jan. 2016.

DUTRA, P. F. V. Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio/ Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra, Recife: UFPE, 2014.

MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci / Attilio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SAVIANI, Demerval. Gramsci e a Educação no Brasil: Para uma Teoria Gramsciana da Educação e da Escola. 2010. Disponível em:

http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf .

Acesso em 18 de jun. 2018.

- LX -

A INFLUÊNCIA ANTIDEMOCRÁTICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS ENTRE 2016 E 2018

Paulo Rogério de Souza (UEM)

paulolucka@gmail.com

João Paulo Pereira Coelho (UEM)

joaopp22@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação brasileira, o sistema de ensino vem passando por mudanças em sua estrutura, organização e princípios fundamentais, como justificativa para tentar superar as dificuldades educacionais do país. Tendo como base o governo do presidente Michel Temer (2016-2018), várias novas políticas na área educacional foram propostas, algumas implementadas, bem como uma limitação na participação das entidades representativas dos especialistas em educação nas decisões do governo.

Cita-se algumas dessas mudanças na educação com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a tramitação da reforma de Reforma do Ensino Médio, a constituição da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE-2018), diante da ação antidemocrática do governo em limitar a participação das entidades representativas de educadores e alunos nas decisões da Conferência Nacional de Educação (CONAE-2018) e também as várias propostas de criação de uma lei para o que ficou conhecida como Escola Sem Partido ou Lei da mordaza.

Diante desse cenário de mudanças nas políticas educacionais, objetiva-se apresentar alguns aspectos de como a educação no Brasil vem passando por um processo de antidemocratização e de rompimento com seus princípios básicos de uma educação pública e democrática para todos. Para isso, se faz uma discussão crítica da limitação promovida pelo governo Temer na participação das entidades educacionais nas formulações, decisões e

implementações de algumas políticas para a área da educação, bem como a fragilização da liberdade e ensino por influência de setores políticos.

DESENVOLVIMENTO

Diante dos desafios enfrentados pela educação e dos baixos índices atingidos pelo Brasil nos sistemas avaliativos nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o governo tem buscado culpabilizar a estrutura do sistema de ensino e os trabalhadores da educação, deixando de assumir a responsabilidade, como a falta de investimentos adequados e a má remuneração do professores.

Realmente o Brasil tem não conseguido oferecer uma educação de qualidade, segundo os instrumentos de avaliação, que apontam fragilidades e dificuldades vivenciadas pelo sistema de ensino. Segundo o Ideb 2017, apenas o Fundamental 1 conseguiu atingir o índice satisfatória (BRASIL, 2017). O Fundamental 2 e o Ensino Médio ficaram abaixo da previsão, com índices insatisfatórios pelo previsto nas metas (BRASIL, 2017). No Pisa 2015, o Brasil ocupa a 60º posição no ranking composto por 76 países (BRASIL, 2018).

No entanto, o presidente Temer, ao assumir o governo em 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, implanta uma política econômica neoliberal e não demonstra preocupação efetiva com a melhora na qualidade da educação. Sua gestão não assume a responsabilidade do Estado diante dos baixos índices educacionais, pela falta de investimentos adequados, reforçada no seu governo pelo teto de gastos (Emenda Constitucional nº 95) que congela os investimentos em várias áreas sociais por 20 anos, inclusive na educação. Ao invés disso, procura demonstrar que a falta de uma nova estrutura pedagógica e organizacional do sistema de ensino é uma das responsáveis pelo fracasso da educação.

A política econômica do governo Temer, pautada no neoliberalismo, propõe uma reformulação na educação básica. Primeiro, acelera a aprovação da base curricular que teve iniciada sua discussão ainda no governo Dilma (2014), tornando a BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2/2017, mais técnica, na busca de formação para o trabalho, onde habilidades e competência (Art. 2º) são a prioridade. Ou seja, a formação para o trabalho supera o princípio constitucional de formação para o exercício da cidadania (Art. 205).

O mesmo governo também aprova uma reforma para o Ensino Médio, de acordo com a Lei Nº 13.415/2017. Seu caráter também apresenta, segundo Oliveira (2017) um

tecnicismo do Ensino Médio, que se assemelha ao da LDB 5.692/71. Novamente, a preocupação deixa o campo da qualidade para se pautar na necessidade de formação de mão de obra qualificada.

As críticas ao governo Temer não estão relacionadas às políticas de reformas da educação básica, já que a necessidade de uma base nacional curricular e uma reforma para o Ensino Médio já estavam em discussões anteriores ao seu governo. No entanto, a maneira como foram realizadas e aprovadas em caráter emergencial, vide a reforma do Ensino Médio aprovada por medida provisória, é que chama a atenção. Essa urgência impediu uma participação efetiva dos educadores, especialistas e entidades representativas da área educacional nos debates, tornando as reformas mais técnicas e não democráticas. Desta maneira, apresenta-se o caráter antidemocrático do governo que se fecha ao diálogo e ao debate em suas decisões.

Dentro do processo antidemocrático que procura culpabilizar o sistema de ensino e o professorado pelo fracasso educacional está a proposta da chamada Escola Sem Partido. Vários projetos de leis, como a PL 7.180/14, buscam uma pauta moral para o sistema de ensino, destacando valores de ordem familiar sobre a Educação escolar em temas relacionados à Educação moral, sexual e religiosa.

Além de procurar interferir diretamente nos conteúdos e temas trabalhados no ambiente escolar, as propostas da ESP também acusam os professores de doutrinadores de uma pauta de esquerda e de gênero. “Os defensores do ESP criticam a escola, os professores, algumas das referências teóricas utilizadas no campo da educação, os livros didáticos e colocam os alunos como vítimas de um processo doutrinário” (FERREIRA; ALVADIA FILHO, 2017, p. 69). Um desses projetos, como a PL 1411/2015 de autoria do Deputado Rogério Marinho (PSDB/RN), busca tipificar com crime de assédio ideológico os professores que infringisse as recomendações da lei, com pena de prisão (FERREIRA; ALVADIA FILHO, 2017).

Além dos projetos citados, também podemos mencionar o PLS 193/2016, do senador Magno Malta (PR/ES) e a PL 867/2015, do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF). Esta última traz em seu Art. 4º uma série de recomendações de como deve ser a atuação do professor, destacando que este não tem o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos (BRASIL, 2015).

Segundo Baldan (2017, p. 15), esses projetos apresentam “[...] similaridades do período marcado pela Ditadura Militar no Brasil e a atual conjuntura frente ao Programa

Escola Sem Partido, uma vez que em ambos há uma tentativa antidemocrática de controle, de vigia e de perseguição às ideias contrárias”.

Ainda que a criação do movimento ESP tenha ocorrido em 2003 pelo advogado Miguel Nagib, este ganha força e voz cada vez mais ecoante, principalmente, no governo Temer, dado o caráter antidemocrático, reforçado por este.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode concluir é que o aspecto antidemocrático adotado pelo governo Temer nos últimos anos reflete diretamente em suas políticas para a área da educação, como pode ser analisado em suas ações de aprovação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, sem uma ampla participação dos especialistas e professores nas suas elaborações, tramitações e aprovações. Outro ponto que vale ressaltar é a força que o movimento Escola Sem Partido passa a ter, fortalecendo o discurso de responsabilização do professor pelo fracasso da educação pública, tendo como base uma pauta moral e o cerceamento da liberdade de ensino. Desta maneira, não seria errado afirmar, que o processo antidemocrática do governo entre os anos de 2016-2018 reforça a estratégia do Estado em não assumir que as principais causas pelo fracasso da educação é responsabilidade deste e não da organização do sistema de ensino ou dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BALDAN, M. Do programa Escola Sem Partido como apanágio do “ódio” à democracia ou como projetos neoconservadores e liberais negam a educação para todos. **Fênix**. Uberlândia, v. 14, n. 1, Jan./Jun., 2017.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgação de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **INEP**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf> Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. **MEC**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>> Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. **PROJETO DE LEI Nº 867, DE 2015**. Disponível em:
<<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/PL.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2019.

FERREIRA, W.; ALVADIA FILHO, A. A serpente pedagógica: o projeto Escola Sem Partido e o ensino de sociologia no Brasil. **E-mosaicos**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, ago., 2017.

- LXI-**ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS: OS
PRESIDENCIÁVEIS DE 2018 E SUAS PROPOSTAS PARA
A INCLUSÃO**

Raphael Demóstenes Cardozo
UFPR- raphaeldemostenes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo identificar as propostas inseridas nos planos de governo dos presidentiáveis de 2018 acerca da educação inclusiva, com vistas para a acessibilidade arquitetônica. A garantia da oferta de uma educação de qualidade é responsabilidade de todos os governantes. Sendo a Presidência da República o mais alto posto do poder executivo, é importante identificar o que os candidatos que desejam ocupar esse posto, pretendem realizar ou possuem como diretrizes quanto a oferta da Educação.

O termo acessibilidade neste trabalho trata da acessibilidade arquitetônica, que é fator condicionante para o acesso às escolas e nas escolas por pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Esta temática não se limita ao campo educacional, logo, é importante a apropriação dela pois, a efetivação do direito a educação de qualidade passa pela garantia de acesso e permanência de toda a comunidade escolar.

Dia 7 de outubro de 2018 ocorreu o primeiro turno das eleições para eleger o Presidente e Vice-Presidente da República do Brasil. Com 13 candidatos de acordo com o Tribunal Superior Eleitoral, este foi o maior número de candidatos em 29 anos.

Conforme a Lei 9.504 de 1997 que estabelece as normas para as eleições, é exigido que o registro de candidatura deve ser realizado com a proposta defendida pelo candidato à Presidência, junto a outros documentos. Muitos Professores e Professoras Especialistas em educação de várias Universidades Brasileiras, analisaram as propostas dos candidatos com

olhar para a educação e papel do Estado de forma ampla. Um dos canais de publicização destas análises ocorreu via ANPED³³, em setembro de 2018.

Uma vez que não há diretrizes, métodos ou simplesmente exigências quanto a forma, apresentação e conteúdo de um plano de governo, nem a garantia de sua plena execução, esses documentos elaborados pelos candidatos e suas equipes, apontam diretrizes, influências, contradições e ambiguidades que precedem a composição de uma agenda, das quais podem ou não serem efetivadas. Seja de forma prática-legal ou de forma prática-material. Mainardes (2006), ao analisar a literatura do ciclo político, esclarece que toda a política está sobre o contexto da influência, da produção do texto e da prática. Sendo os planos de governo, documentos inscritos no contexto da influência.

DESENVOLVIMENTO

Os 13 documentos para análise, estão disponibilizados pelo Tribunal Superior Eleitoral TSE em seu endereço eletrônico:

[.http://divulgandcontas.tse.jus.br/divulga/#/estados/2018/2022802018/BR/candidatos](http://divulgandcontas.tse.jus.br/divulga/#/estados/2018/2022802018/BR/candidatos). (acesso em 05/12/2018). Martins (2002), no ano de 2002 elaborou um estudo para a Câmara dos deputados, comparando os planos de governo dos candidatos Lula, Serra, Ciro e Garotinho. Sendo considerado para a análise algumas áreas do campo educacional.

A proposta de análise documental neste artigo, se refere ao insumo da acessibilidade arquitetônica, necessário para todos e todas numa perspectiva inclusiva. Para isso, foi considerado e verificado nos documentos, os seguintes critérios: i. Se há visibilidade do acesso a educação, das pessoas com deficiência ou da acessibilidade arquitetônica, ii. Se existe articulação do acesso das pessoas com deficiência na educação; iii. A correta terminologia; iv. A articulação com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e v. Se há diretrizes para a acessibilidade arquitetônica.

As 577 páginas dos planos de governo analisadas, não indicam profundidade de propostas, mas um volume de tópicos e informações considerados importantes pelos partidos, para que possam convencer parte dos eleitores. Dos 13 documentos analisados 8 deles mencionam as questões de pessoas com deficiência, acessibilidade e/ou acesso a educação. Destes, 4 utilizam este espaço para criticar a qualidade da Educação sob a

33 <http://www.anped.org.br/content/eleicoes-2018-analise-de-propostas-para-educacao-dos-candidatos-presidente>

perspectiva dos testes de desempenho de larga escala, citando números da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e conduzindo a uma análise simplista comparativa.

A articulação do acesso das pessoas com deficiência na educação é evidenciada em 6 documentos. Este aspecto é relevante pois algumas propostas citam de forma ampla, generalizada, inclusive de forma beneficente assistencial. “*Pessoas com necessidades especiais têm que ter uma atenção especial.*” e “*Imediatas e necessárias providências para assegurar ao DEFICIENTE, o pleno exercício de seus direitos de cidadão.*” são trechos dos documentos que exemplificam as afirmações acima. Nos quais, também chamam a atenção para a inadequada terminologia. Somente 5 documentos estão com a terminologia correta.

A LBI é articulada em 3 documentos, onde reconhecem a falta da sua implementação, se tornando metas do governo. Há um grande volume de normas que convergem para a inclusão das pessoas com deficiência. A Constituição Pátria, a LDB, o PNE, o ECA, as declarações internacionais nas quais o Brasil é signatário e normas regulamentadoras.

Somente 4 dos 13 documentos mencionam a acessibilidade arquitetônica, sendo 3 documentos de forma generalizada e 1 de forma objetiva com a terminologia incorreta, inclusive com metas:

O índice de escolas com banheiros com acessibilidade aos alunos portadores de deficiência é de 37% (53.548 escolas), sendo um índice muito baixo. Vamos trabalhar para que, no segundo ano de governo, esse índice chegue a 50% das escolas, tendo como meta a marca de 100% das escolas brasileiras possuindo banheiros com acessibilidade aos alunos portadores de deficiência até 2022.

Os demais fazem citações amplas, como a eliminação de restrições de acessibilidade e mobilidade em geral e a promoção de ações de acessibilidade arquitetônica. Somente 2 presidenciais indicaram em seus planos de governo, um olhar para a causa da pessoa com deficiência, da inclusão e da acessibilidade arquitetônica.

CONCLUSÃO

A Educação foi tema presente em todos os documentos analisados, porém, alguns utilizaram este documento para apresentarem suas propostas, mas também utilizado para argumentações críticas, construtivas e destrutivas de políticas atuais, sobretudo políticas que envolvem o financiamento da educação. É fundamental esclarecer, que se compreende as

várias agendas de um futuro Presidente e que a inclusão e a acessibilidade arquitetônica, estão inseridas na educação. Porém estes temas, não abrangem somente um público seletivo mas toda a sociedade.

É escasso o número de presidenciáveis que num contexto de influência, consideram pessoas com deficiência, a inclusão e a acessibilidade arquitetônica. A Lei 9.504 de 1997 exige que o registro de candidatura deve ser realizado com a proposta defendida pelo candidato à Presidência, junto a outros documentos. É cristalino que esses documentos servem mais para fins midiáticos do que para a análise de propostas.

Apenas 2 presidenciáveis (não eleitos) contemplam em seus planos propostas para as pessoas com deficiência, para a inclusão e para acessibilidade arquitetônica que é item da infraestrutura escolar fundamental para o acesso à educação de todos e todas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui A Lei Brasileira De Inclusão Da Pessoa Com Deficiência (Estatuto Da Pessoa Com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

_____. Lei nº. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

TAROUCO, G. DA S.; MADEIRA, R. M. Partidos, Programas e o Debate Sobre Esquerda E Direita No Brasil. , p. 149–165, 2013.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 47–69, 2006.

MARTINS, P. D. S. As propostas dos presidenciáveis para a educação. IBRAP, 2002.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

SASSAKI, R. K. Terminologia Sobre Deficiência Na Era Da Inclusão. *Mídia e Deficiência*, p. 6–9, 2003.

SCHNEIDER, G.; ALVES, T.; CARDOZO, R. D. Análise do Custo para adequação da Infraestrutura Física das escolas com Base em Padrão de Qualidade de Referência. Anais FINEDUCA, v. V, p. 1-7, 2017.

- LXII -**POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA A ELEVAÇÃO
DOS NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA****Raquel Angeli**Universidade Tuiuti do Paraná – UTP
quelangeli@hotmail.com**INTRODUÇÃO**

Este trabalho refere-se aos estudos parciais da pesquisa de Mestrado que investiga os resultados dos testes de desempenho da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) das escolas da Rede Municipal de Curitiba/PR e as ações da mantenedora para superação das dificuldades constatadas em relação aos níveis de leitura e escrita. O tema decorre da materialização da meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 que propõem a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do ano de 2016 do município de Curitiba indicam que 49,01% das crianças do 3º ano permaneceram nos níveis insuficientes em leitura e na escrita o índice diminuiu para 18,57%. Estes resultados apontam para a necessidade de investigação sobre as políticas de alfabetização no país e as ações em âmbito municipal e escolar para a intervenção qualificada de docentes em distintos contextos de diversidade cultural e social. A pesquisa tem como objetivo analisar os impactos da ANA na definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas, direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Educação de Curitiba.

AValiação Nacional da Alfabetização - ANA

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, sendo realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –

INEP. ANA compreende uma avaliação externa e em larga escala e tem como objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira de níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. (INEP, 2017, p. 7).

A ANA é um instrumento diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização, que constituem os três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos. O público alvo são todas as escolas públicas urbanas e rurais que possuam pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares do 3º ano. Os principais objetivos são: Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução desigualdades, da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 7)

A matriz de Língua Portuguesa está organizada em dois eixos estruturantes: eixo da Leitura, com 9 habilidades e o eixo da Escrita com 3 habilidades, compreendendo desde a avaliação de leitura e escrita de palavras até a avaliação de leitura e escrita de textos, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Matriz de Referência de língua portuguesa.

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Leitura	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica.
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
Escrita	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

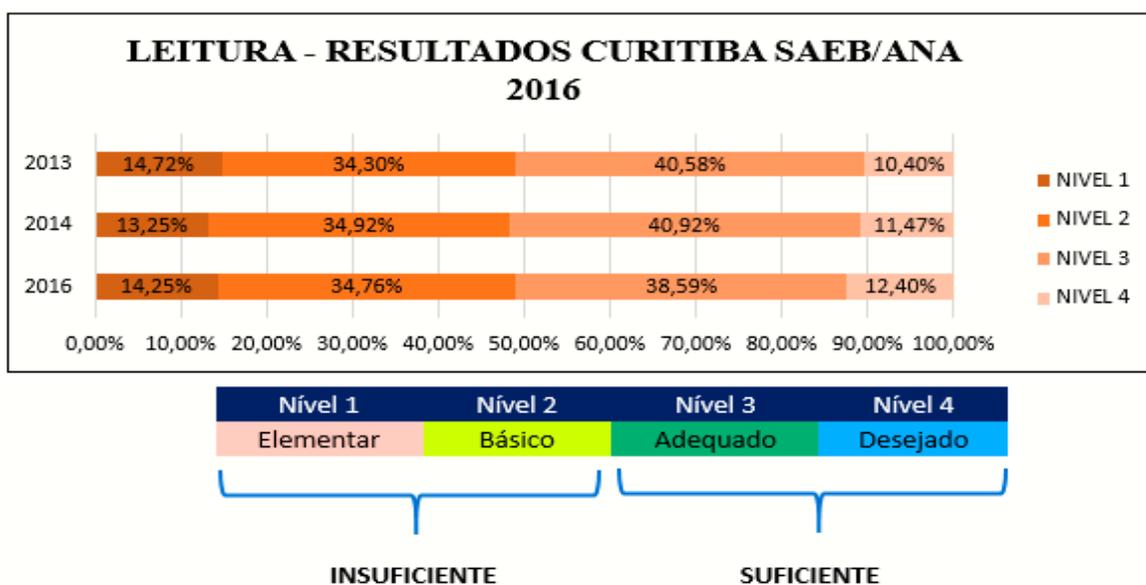
Fonte: Brasil,2013 (Documento Básico)

A escala em Proficiência em Leitura é composta por 4 níveis de desempenho e a escala de Proficiência em Escrita possui cinco níveis de desempenho que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para o outro, não será apresentado a matriz de referência de Matemática, pela delimitação da pesquisa corresponder a alfabetização em Língua Portuguesa (leitura e escrita).

AValiação Nacional da Alfabetização: Resultados Curitiba

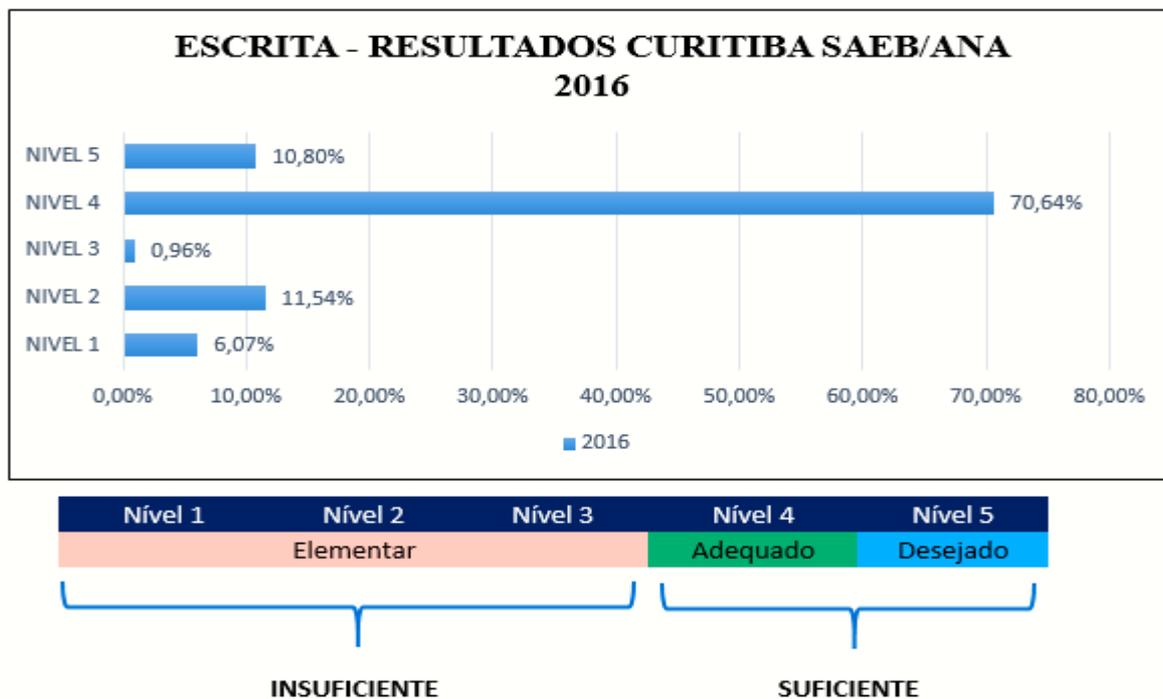
Em outubro de 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014 e 2016 da Rede Municipal de Curitiba, na escala de proficiência em Leitura apresentou 49,01% dos estudantes encontram-se no nível insuficiente em leitura, provavelmente os estudantes conseguem ler palavras relacionadas a uma imagem e realizar uma leitura integral ou parcial do texto, identificando no título ou na frase inicial. E na proficiência em Escrita cerca de 18,57% dos estudantes encontram-se abaixo do nível suficiente, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com desvios ortográficos (trocas, omissões de letras) e em relação a produção de textos, os mesmos provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

Gráfico 1 - Leitura – Resultados Curitiba ANA/SAEB 2016



Fonte: INEP (2017), organização autora.

Gráfico 2 - Escrita – Resultados Curitiba ANA/SAEB 2016



Fonte: INEP (2017), organização autora.

Se realizar um comparativo dos resultados Curitiba ANA de 2014 e 2016, percebe-se que os resultados praticamente permaneceram estagnados em leitura, na escrita devido as mudanças metodológicas nos testes impossibilitam a comparabilidade dos dados. A análise dos dados autoriza a apontar que é muito elevado o índice de crianças que não atingiram níveis satisfatórios de proficiência o que revela o distanciamento da meta em garantir a alfabetização de todas as crianças ao final do 3º ano. Infere-se que a educação pública carece de Políticas Nacionais de Alfabetização permanentes para alavancar esses baixos índices, Soares (2017, p. 24) descreve que o fracasso escolar em alfabetização “não se explica, apenas pela complexidade da natureza do processo, caso contrário; não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares”. O fracasso do processo de alfabetização tem demandado políticas e programas compensatórios de formação continuada de professores e de alfabetização, que baseados em falsos pressupostos (carência cultural, deficiência linguística) não contribuem para atingir resultados satisfatórios e atribuem a responsabilidade às famílias e as crianças pela incapacidade em aprender (SOARES, 2017, p.25).

Desta forma, entende-se, que a ANA é um instrumento de avaliação que pode subsidiar as políticas públicas para elevação dos níveis de proficiência de leitura e escrita no ciclo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES

Conclui-se que a alfabetização consiste na mais básica de todas as necessidades de aprendizagem, visto que a partir dela o sujeito se torna capaz de ler e escrever com compreensão, como também fazer uso destas habilidades em suas práticas sociais, no exercício de sua cidadania.

A pesquisa confirma a necessidade de políticas e ações para o enfrentamento desta realidade no âmbito das escolas municipais e Curitiba e, por extensão, a investigar, para todos os municípios brasileiros. É urgente planejar e colocar em prática políticas públicas fundamentadas em resultados de pesquisas, especialmente sobre o PNAIC e sobre boas práticas pedagógicas, sobre condições de trabalho para a alfabetização, de modo a alavancar, nas escolas públicas, a aprendizagem de aproximadamente 49% das crianças do 3º ano permaneceram nos níveis insuficientes em leitura nas escolas municipais de Curitiba. A ANA visa cumprir uma diagnóstica de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, com o intuito de auxiliar os professores na sua prática pedagógica para adotar medidas que garantam o atendimento das crianças que merecem um ensino diferenciado de acordo com suas necessidades. Entretanto, os dados apontam que carecem do debate no interior da escola para promover ações que visem a elevação da proficiência em leitura, escrita e Matemática das crianças para a materialização do seu direito a alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 jul. 2006.

BRASIL/INEP. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA – Documento Básico**, Edição 2016. Brasília/DF: outubro de 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

- LXIII-**ESCOLA DA FUNDAÇÃO AQUARELA: EXPERIÊNCIA
PIONEIRA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL NA CIDADE DE BELÉM-PA****Reginaldo do Socorro Martins da Silva**PPEB/NEB/UFPA/ Brasil
diretoria@acropolebelem.com.br**Cintia Aurora Quaresma Cardoso**PPEB/NEB/UFPA/Brasil
cintiacard@yahoo.com.br**Ney Cristina Monteiro de Oliveira**PPEB/NEB/UFPA/Brasil
neycmo@ufpa.br**INTRODUÇÃO**

O estudo é desdobramento de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objetivo analisar o processo de implementação da educação integral em tempo integral, em uma na escola da rede privada da cidade de Belém, no período de 2001 a 2011. Para o entendimento conceitual buscamos apoio nos estudos dos autores, como Coelho (2009), Costa (2015), Gallo (2002), entre outros e, nos documentos oficiais da legislação nacional e da instituição, bem como, na pesquisa de campo por meio de entrevistas exploratória com os profissionais que atuavam na escola lócus na pesquisa.

A relevância do estudo está em contribuir com a área da Educação nesse importante conhecimento específico, que é a formação integral das crianças, adolescentes e dos jovens e, também, com a sociedade de um modo mais amplo. Entendemos que esta temática é de grande relevância social, uma vez que se propõem a contribuir para uma melhor compreensão do mundo em que vivemos e para o desenvolvimento e formação educacional dos cidadãos: a formação mais completa possível. Além do caráter do ineditismo que a

pesquisa apresenta, no campo das escolas da rede privada, propõem-se a contribuir de forma cumulativa com a produção acadêmica e científica já existente nessa temática específica.

ESCOLA DA FUNDAÇÃO AQUARELA: EXPERIÊNCIA PIONEIRA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE PRIVADA DE ENSINO DE BELÉM-PA

Na história da educação brasileira, o tema da educação integral encontra-se presente de modo recorrente, embora seja utilizado a partir de matrizes ideológicas diferentes na tentativa de solucionar os problemas decorrentes da democratização e universalização da escola. Apesar de que, como prática oficial de política pública nacional, é relativamente nova no país.

Contudo, apesar da educação integral em tempo integral constituir-se em fato oficial recente, ao longo de nosso estudo nos deparamos com diversos escritos e experiências, com esse formato, realizadas ao longo da história em nosso território e que merecem estudo mais aprofundando, como é o caso da experiência da Escola Aquarela.

A Fundação Aquarela uma entidade privada, sem fins lucrativos, era mantenedora da Escola Nuremberg Borja de Brito Filho³⁴ que oferecia a Educação Infantil nos níveis Pré I e Pré II e o Curso de Ensino Fundamental (1º ano, 2º ano, 2ª série, 3ª série e 4ª série), nos anos de 2001 a 2011. O Projeto Educacional da Escola, mais conhecida na época como Escola da Fundação Aquarela, oferecia assistência a cerca de 340 crianças na faixa etária de 04 a 10 anos, todas pertencentes à comunidade do Bairro da Terra Firme, hoje, denominado de Montese Terra-Firme (ANUÁRIO DO PARÁ, 2017-2018, p. 210).

A fundação desenvolvia diversos projetos, entre eles, o Projeto Cidadania do Campo que oferecia transporte escolar aos alunos, diariamente, do local do projeto até as escolas da Rede Pública de Ensino de Bragança Paulista além de, fornecer uniformes completos, aos alunos. Para as crianças da pré-escola, o Projeto Cidadania do Campo fornecia todo o material utilizado nas aulas e, para os demais alunos, é oferecia uma ajuda de custo para a compra do material escolar. Além disso, alguns dos jovens envolvidos no projeto completaram o curso de computação financiado totalmente pela Fundação Aquarela.

As atividades desenvolvidas na Escola da Fundação Aquarela, em Belém do Pará, eram muito diversificadas, destacamos as seguintes: acompanhamento escolar em horário integral (7h. às 16h:30min.); (4) quatro alimentações diárias; acompanhamento Médico-Nutricional; Atendimento Odontológico; acompanhamento Psicológico; acompanhamento

³⁴ Conhecida como a Escola da Fundação Aquarela

Fonoaudiológico; acompanhamento do Serviço Social; Acompanhamento Psicomotor; Material pedagógico; Material de higiene pessoal; Uniforme completo: 03 Camisas (uso diário); 02 Regatas (para educação física); 02 Shorts; 02 Pares de meia; 02 Pares de tênis; 02 Toalhas de banho; 01 Toalha de mão; Auxílio Alimentação: Cestas distribuídas de janeiro a dezembro (338 famílias); Colônia de Férias: no mês de Janeiro (AQUARELA, 2007).

O Projeto da escola proporcionava, também, a qualificação dos profissionais envolvidos no trabalho educacional buscando qualificar a equipe semanalmente com um Programa de Formação Continuada para que estes atuassem como mediadores no desenvolvimento da aprendizagem significativa de seus alunos.

O princípio básico da instituição era manter um sistema de vida escolar em que houvesse integração e participação comunitária entre todos os seus componentes, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade. Com o ensino voltado para a formação humana, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, valorizando o desenvolvimento da criança em seu direito de cidadania (AQUARELA, 2010).

Após um período de dez anos de atividades, o grupo Rede, no ano de 2011, pôs fim as atividades educativas desenvolvidas pela Escola Aquarela em Belém, em função dos altos custos do empreendimento, da crise econômica, além da onda de privatizações e fusões de empresas que assolou o país, isso significou uma perda imensurável para a educação das crianças carentes de nossa cidade. Vale ressaltar que a Fundação Aquarela encerrou de forma legal o processo de extinção conforme manda a legislação.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

O projeto educativo da Fundação Aquarela apresentava-se como proposta inovadora para além do seu tempo, uma vez que, em seu projeto educacional já previa a formação integral das crianças, além da utilização do tempo integral, como importante elemento de sua organização temporal, trabalhava na perspectiva do desenvolvimento dos alunos nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos além de direcionar seus esforços para capacitação e sua inserção futura na sociedade como cidadão e como profissional.

No entanto, o projeto, apresentava uma visão um tanto quanto individualista e mercadológica, afinada com uma ideologia mais liberal. O sucesso individual era mais enaltecido. A formação plena anunciada, a princípio, não estaria a serviço de uma proposta de mudança da atual estrutura da sociedade capitalista, sendo essa questão merecedora de maiores reflexões. Entretanto, um fato deve ser enaltecido, a valorização do espaço escolar

como o local especializado para o desenvolvimento do projeto educativo da mesma, era primordial.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO DO PARÁ. **Jornal Diário do Pará**. V. 8, N°8, 2017-2018. Belém: O Jornal, 2017.

AQUARELA. **Relatório de Atividades Multidisciplinares**. Escola Nuremberg Borja de Brito Filho. Belém: Fundação Aquarela, 2010.

COSTA, Claudio Nascimento. **O Projeto de Tempo Integral no Pará**: caso da Escola Miriti. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém-PA. Universidade Federal do Pará (UFPA): 2015.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lucia Velloso (org.). Educação integral em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília-DF, v. 22, n. 80, p. 83-95, 2009.

GALLO, Silvio. A Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 13-42 .

- LXIV-

**A AUTOAVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA NO
PROCESSO DE CRESCIMENTO PSICOSSOCIAL DA
CRECHE CONVENIADA****Renata Cottet**

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

e-mail: renatacottet35@gmail.com

Sandra Lucia Ferreira

Universidade Cidade de São Paulo – UNICID

e-mail: 07sandraferreira@gmail.com

Luiz Dalmacir da Silveira

Universidade Cidade de São Paulo- INICID

e-mail: luizdalcimar@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir o atendimento de crianças entre zero e três anos em Instituições de Educação Infantil. Visa também descrever a história, a criação e a implementação destas instituições, considerando seus aspectos legais e normativos. Por fim, discutir os procedimentos mais adequados para se chegar a qualidade de atendimento, sendo um deles a autoavaliação.

A Educação Infantil (EI) está assegurada pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB - Lei 9.394/96, alterada pela Lei 12.796/2013 - e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005/2014. Compete a cada Estado e ao Distrito Federal elaborar e executar políticas e planos educacionais, seguindo as diretrizes e planos nacionais de educação. Para crianças de até três anos de idade, a educação é oferecida em Centros de Educação Infantil (CEI). A rede de creches da Prefeitura Municipal de São Paulo foi criada na década de 1960. Inicialmente vinculada à Secretaria Municipal da Assistência Social, passando depois para a Secretaria Municipal da Educação (SME). Conforme a LDB (2018, artº. 11), as instituições de educação infantil pertencem aos sistemas municipais de ensino, sendo mantidas pelo poder público local ou pela iniciativa privada.

Segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 17) “ pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil (1988, art.º 205) faz referência aos direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família”. No entanto tal reconhecimento trouxe transformações importantes no contexto da organização do processo de acesso a Educação Infantil no país. A demanda pelo atendimento às crianças pequenas vem aumentando consideravelmente a cada ano. As ONGs parceiras que atuam especificamente no setor da Educação se mostram ativas em proporcionar, a longo prazo, uma sociedade mais igualitária e justa, contribuindo para com o processo de formação das crianças desde cedo. Entre as vantagens, conquistadas a introdução do controle centralizado da demanda pelo órgão regional da SME, que acabou com a duplicidade de cadastros para vagas e permitiu um levantamento mais próximo da demanda potencial. Assim, a vaga deixa de ser destinada apenas à família com poder aquisitivo inferior a um salário-mínimo - critério adotado pela Secretaria da Assistência Social -, passando a ser considerado demandante todo o cadastrado no sistema on-line da secretaria, por região de moradia e por ordem de registro.

Para o cumprimento das ações de qualidade do atendimento, foi criado um documento em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Ação Educativa, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Fundação Orsa denominado *Indicadores de Qualidade para Educação Infantil*. Participaram da elaboração deste documento pesquisadores, gestores educadores e ativistas do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Estes Indicadores de Qualidade se constituem em uma proposta de autoavaliação dos estabelecimentos educacionais, estabelecendo critérios para análise do trabalho realizado em creches e pré-escolas. São sete dimensões de qualidade para análise: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

A creche, portanto, deixar de ser vista somente como uma instituição assistencialista responsável pelas ações de cuidados básicos - alimentação, higiene, sono e segurança das crianças -, e passa a assumir um importante papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sob este aspecto, a autoavaliação pode ser um importante instrumento que permite não apenas apontar singularidades da instituição - neste caso as Creches parceiras da PMSP -, mas possibilitar uma análise a partir dos indicadores comuns obtidos visando a melhoria do atendimento oferecido nestes estabelecimentos.

A autoavaliação pode, portanto, contribuir para ações pontuais de melhoria da unidade envolvendo a comunidade e suas peculiaridades sendo expandidas para dentro do Projeto Político Pedagógico da creche.

Por exemplo, a Educação Superior é avaliada pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) estabelecida pela Lei 10.861/2004. Um dos instrumentos contidos no SINAES é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Especificamente, a Educação Superior é uma modalidade de ensino que atualmente apresenta maior avanço nos processos de implantação de projetos de autoavaliação institucional. Isso se explica, pois, o SINAES contempla três pilares: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Analisa diversas dimensões institucionais: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações etc.

A inspiração da prática da autoavaliação como a do ensino superior pode trazer uma possibilidade de adaptar esta ferramenta para a realidade das creches conveniadas. Tanto o SINAES quanto os IQ trazem muitas referências que podem ajudar na realização de uma proposta de autoavaliação especificamente para o ambiente da creche. Sejam eles de natureza cultural-organizacional, relativos a práticas já sedimentadas de avaliação, como também políticos, no que diz respeito às esferas de poder ou gestão e os diferentes atores envolvidos no trabalho da instituição.

Na creche, as crianças de 0 a 3 anos se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com a diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções dos pequenos. O ato de avaliar juntamente com a comunidade pode abrir espaço para a instituição apresentar resultados satisfatórios no atendimento das crianças, uma vez que a troca de conhecimentos entre familiares e profissionais pode ajudar no desenvolvimento psicossocial da criança nas suas mais variadas experiências.

REFERENCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). <http://www.observatoriodopne.org.br/> Acessado em 13/02/2019.

_____. **Constituição** [de 1988] da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n.1, de 7/4/99. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 1999.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8096, de 13 de julho de 1990**. Lex: Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 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/19394.htm Acesso em: 12/02/. 2019.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF: 15 abr. 2004b. Disponível em: **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016. 72p. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/9-indicadores-de-qualidade-na-educacao-infantil-paulistana> .Acesso em: 14 /02/ 2019.

- LXV -

A REFORMA NEOLIBERAL DO APARELHO DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Renata Franqui (UEM)³⁵
renata.franqui@hotmail.com

Helen Cristina de Oliveira Vieira (UEM)³⁶
evanelen@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O texto aborda a reforma do aparelho do Estado brasileiro ocorrida da década de 1990, bem como suas implicações no campo da educação. Empreendida durante o período do governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma teve como pano de fundo a crise estrutural enfrentada pelo sistema capitalista nas décadas de 1970 e 1980, em virtude da queda da taxa de lucro e da produção de excedentes. Em resposta à crise, a reforma da aparelhagem estatal buscou adequar o país aos parâmetros voltados à modernização das relações sociais, econômicas e políticas, de modo a ajustar-se ao mercado globalizado.

O debate sobre as implicações da reforma do Estado brasileiro e, em consequência, da educação, requer a compreensão do próprio conceito de Estado. Marx afirma que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (2008, p. 47). Este pensamento abriu caminhos para a discussão sobre o conceito de Estado na contemporaneidade, a partir da forma assumida no contexto do modo de produção capitalista, denominado por Marx e Engels, como o “[...] comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (2007, p. 42).

³⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

³⁶ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

No capitalismo, tendo em vista que o surgimento da propriedade privada ocasionou a divisão social em classes antagônicas, com interesses inconciliáveis, o papel a ser cumprido pelo Estado ultrapassa as funções de legislar, tributar, sancionar e garantir direitos. Para Lênin, o Estado constitui uma força que se encontra acima da sociedade e constitui “[...] o produto e a manifestação do *caráter inconciliável* das contradições de classe” (2017, p. 29).

Em uma sociedade capitalista, o Estado se vincula às relações sociais, transformando-as ao mesmo tempo em que é por elas produzido. Cumpre a função de garantir a propriedade privada, assegurar a apropriação do excedente pela classe dominante e regular a vida dos homens, propiciando a coesão social.

A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO

A reforma do aparelho do Estado que culminou no decênio final do século XX no Brasil teve como panorama a crise política enfrentada pelo capitalismo nas décadas precedentes. A flexibilização dos processos de trabalho, de produtos e dos padrões de consumo e a desterritorialização da produção são características da fase imperialista do capital.

O processo de reestruturação produtiva acarretou graves implicações nas relações sociais e de trabalho. Ao trabalhador foi exigida uma maior qualificação e domínio de competências, como a participação, polivalência e envolvimento. Em contrapartida, pôde ser verificada a redução dos salários, a precarização do emprego, flexibilização e desregulamentação dos processos de trabalho.

Esse contexto seria, do ponto de vista dos liberais, uma alternativa para a saída da crise, ao passo que o redesenho da atuação do Estado – considerado altamente burocrático e excessivamente regulador – permitiria alterar suas funções típicas de regulação, fiscalização e gerência. Assim, por estar a serviço do capital, as intervenções estatais na atuação do mercado e na regulamentação da propriedade privada passariam a ser mínimas. Ao Estado seria dada a função de criar e preservar uma estrutura apropriada para o desenvolvimento do livre mercado.

Durante o governo FHC foi publicado o “*Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*”, sob a justificativa de procurar “[...] criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 6). O documento buscou implementar o ideário neoliberal, passando a adotar um Estado pautado no gerencialismo, em detrimento da proposição do fortalecimento de políticas públicas.

O *Plano Diretor* propôs a estratégia de publicização, em que a prestação de serviços competitivos não exclusivos do Estado seria realizada pelo setor público não-estatal. A justificativa para a implantação de tais medidas é explicitada pelo documento: “Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes [...]” (BRASIL, 1995, p. 13).

Como se vê, a delimitação da área de atuação do Estado deixava claro “[...] quais atividades seriam exclusivas do núcleo burocrático estatal, quais caberiam apenas financiamento e fomento e quais deveriam ser abarcadas pelo mercado” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 180-181). Esse quadro de mudanças possibilitou as reformas educacionais que se seguiram.

A reforma educacional empreendida neste período almejava a modernização da educação, a partir de um discurso neoliberal, que procurava enfatizar as exigências do mercado, de modo a justificar as orientações para reconfigurar o espaço escolar, ajustando-os para a formação de um sujeito capaz de atender aos princípios econômicos “[...] da competitividade, da flexibilidade e dos resultados” (PERRUDE, 2017, p. 49).

A proposta de reforma educacional pautou-se na promoção de um modelo formativo voltado para o mercado de trabalho, que desenvolvesse nos sujeitos as aptidões necessárias para atender às exigências de uma economia flexível.

Para atender às demandas dessa nova configuração do Estado, alteram-se, também, os modelos da gestão educacional. De acordo com Perrude (2017, p. 50), sob a ótica da qualidade total, “[...] esta perspectiva de gestão representa a estratégia neoliberal de adequar as escolas aos esquemas de organização do processo de trabalho, garantindo-se a produtividade e sua eficiência”.

Na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, foi afirmado como obrigatório o modelo de gestão democrática para as escolas públicas, o qual pressupõe a participação efetiva de toda a comunidade escolar nos processos decisórios da escola. No artigo 211, são delineados os princípios da organização do ensino, a partir do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração (BRASIL, 1988). Diversas foram as críticas ao estabelecimento de tais diretrizes organizacionais, uma vez que, ao ampliar a responsabilidades dos entes federados e municípios, ao Estado restaria a incumbência de regular, fiscalizar e fomentar, ausentando-se da execução e provimento da educação.

A redefinição do modelo de gestão, pautado nos princípios democráticos, bem como das relações sociais e institucionais no interior da escola pública brasileira a partir da reforma

da educação de 1990, constitui vasto campo de estudo, uma vez que as implicações das determinações das agências internacionais, alinhadas aos interesses da classe hegemônica, incidem diretamente na política educacional brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reforma do aparelho do Estado e da reforma educacional empreendidas, prevalece a lógica do mercado em detrimento de uma formação integral do ser humano. No campo da educação, a reforma buscou a reorganização do sistema educacional e o incentivo à autonomia escolar frente à implantação do modelo de gestão colegiada. A reforma educacional brasileira teve como foco principal a transformação da gestão escolar, tendo em vista a consolidação de um Estado democrático.

Na certeza de que a tarefa histórica que se coloca hoje é ir além da simples negação da lógica perversa do modo de produção capitalista, buscando o estabelecimento de estratégias apropriadas que rompam com as condições objetivas de sua reprodução, a discussão aqui apresentada buscou fomentar o diálogo, a fim de envidar esforços para a proposição de alternativas que se contrapõem às políticas educacionais consoantes à lógica mercantil própria do capital.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. ***Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado***. Brasília, 1995.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO, M. P. de; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

PERRUDE, M. R. da S. Reforma do Estado e da educação no Brasil a partir da década de 1990: novos padrões de administração pública e de gestão educacional. In: NOMA, A. K.; ARNAUT DE TOLEDO, C. de A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: Eduem, 2017. p. 41-57.

- LXVI -

FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES COMO ESTRATÉGIA PARA QUALIFICAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Renato Saldanha Bastos

Instituto Federal do Sul de Minas –
renato.bastos@ifsuldeminas.edu.br

Giovanna Rodrigues Cabral

Universidade Federal de Lavras
giovanna.cabral@ufla.br

GEPEDUC - Grupo de estudos, pesquisa e extensão em
Gestão e Políticas Públicas para Educação/UFLA

Neste artigo apresentamos um trabalho realizado no âmbito do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares cuja proposta foi a de realizar um levantamento das instâncias colegiadas constituídas nas escolas públicas municipais de um pequeno município, localizado na zona da mata mineira e, a partir dessa observação, construir ações para qualificar o trabalho participativo no espaço escolar.

Entendemos que, para que a gestão democrática seja um instrumento de transformação das práticas escolares, é necessário que os documentos norteadores da prática educativa sejam fruto de uma construção coletiva e participativa, pois o Conselho precisa ter conhecimento da função social à qual a escola se propõe, levando em consideração a singularidade dela e dos diferentes atores que a compõe. Assim, ao compreendermos a gestão democrática como um processo em construção permanente, colocada em prática principalmente por meio do Conselho escolar (este refletindo em toda a comunidade escolar), entendemos a necessidade de reformular as diretrizes para participação no Conselho e o comprometimento de seus membros para que o mesmo possa se envolver ativamente no processo de organização e implementação de melhorias que atendam às necessidades do coletivo da escola.

Para alcançarmos os objetivos propostos mapeamos as seis instituições públicas de ensino da rede municipal, levantamos informações sobre a participação da comunidade escolar na gestão compartilhada das escolas públicas, caracterizamos as especificidades de atuação de um Conselho escolar e propusemos ações para melhorar a participação desse órgão colegiado nos espaços educativos observados. Ainda que as questões observadas e as ações propostas para cada escola da rede tenham suas semelhanças, neste trabalho o destaque foi dado para a escola que funciona na região central do município, por ser a maior e mais antiga instituição local de ensino.

A escola observada segue as diretrizes unificadas para a rede municipal de ensino. Dentre elas, ficou evidenciado que é função do colegiado elaborar e submeter ao Departamento de Educação, anualmente, o seu projeto político pedagógico (ou a revisão do mesmo), instrumento no qual o coletivo da escola identifica as concepções de educação que irão nortear as práticas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, bem como as orientações pedagógicas para o trabalho de professores, alunos e equipe de apoio. Observando a realidade da escola, verificou-se que os membros do Conselho que são externos à instituição apresentam dificuldades em discutir questões educacionais, carecendo de formação na área para fortalecer e embasar suas ações dentro do mesmo. Esse conhecimento sobre as funções que devem desempenhar no âmbito dos Conselhos e sobre temáticas educativas evitaria que esses membros não tenham voz ativa e sigam quaisquer sugestões e ideias por desconhecimento sobre os temas discutidos. Em outros momentos, também foi percebido que quando convocado, o Conselho não se apresentava com a maioria de seus componentes, inviabilizando a tomada de decisões coletivas. Essas questões apontadas prejudicam a participação democrática efetiva nessa escola.

Na propositura de ações para a melhoria das condições de participação nesta escola observada, fez-se necessário um estudo diagnóstico acerca das instâncias colegiadas existentes nesse espaço, conhecer como elas se organizam, como elas funcionam, quem são seus membros, como se efetiva a representatividade, a periodicidade de reuniões, a natureza do regulamento, as formas de eleição dos representantes, como se dão as interações com a comunidade, como é feita a prestação de contas da escola, como se registram as ações do Conselho escolar, entre outras questões. Nesse sentido, uma análise sobre a realidade das instâncias representativas se constitui como uma importante iniciativa para o fortalecimento dos Conselhos escolares

Assim, após as observações iniciais, para levantamento das informações sobre as instâncias colegiadas na escola foi aplicado um questionário junto à comunidade escolar (professores, alunos, funcionários administrativos e pedagógicos), no sentido de verificar a situação da participação, as ideias e entendimentos de cada segmento da comunidade escolar sobre o assunto.

A partir dos dados coletados, apuramos a percepção dos envolvidos e conhecemos como acontece a participação e gestão democrática no âmbito da escola. Nas observações e levantamentos iniciais algumas questões ficaram em evidência: a insegurança do gestor em dividir a responsabilidade pela escola; a falta de participação efetiva dos membros do Conselho; o desconhecimento de suas atribuições e da importância de sua atuação na escola, em grande parte pela falta de iniciativa, omissão e despreparo dos próprios conselheiros; ausência de mobilização dos alunos para efetivação do grêmio estudantil; dificuldades dos pais e familiares em estarem presentes na escola, acompanhando as crianças em sua trajetória escolar.

Diante dessas questões foram pensadas algumas estratégias para melhorar os impasses levantados e criar condições favoráveis para a efetivação do trabalho coletivo na escola. Uma questão que ficou em evidência foi o desconhecimento por parte dos conselheiros dos papéis que desempenham no processo educativo e da importância de opinar e decidir sobre a escola que se quer, seus rumos, suas necessidades e suas ações na concretização de sua função de educar. Nessa direção, faz-se necessária a definição clara de atribuições e o papel político do gestor e do Conselho Escolar, destacando as atribuições comuns das duas instâncias e suas formas de articulação.

Assim, consideramos que uma das ações mais importantes para fortalecer as instâncias democráticas na escola é empoderar de conhecimento pais, professores, funcionários, alunos e representantes da comunidade escolar para que eles passem a estar presentes na escola não como meros fiscalizadores ou expectadores, mas para que se vejam como coautores de uma gestão comprometida com a qualidade do ensino e com a articulação com as demandas da sociedade, agregando uma concepção de escola, que valorize a construção social, igualitária, integral e que reforça os direitos humanos garantidos.

Nessa direção, consideramos que a formação inicial e continuada para atuação como membros dos Conselhos escolares pode favorecer a efetividade das ações

colegiadas, uma vez que pode fazer com que conheçam os papéis que devem desempenhar na escola. Para isso o município pode pleitear a participação de seus conselheiros nos programas federais voltados para o fortalecimento dos conselhos escolares ou promover localmente essa formação necessária.

Por fim, é necessário compreender que dentro de espaços democráticos encontramos uma diversidade de visões, concepções e práticas, assim, deve-se considerar que é impossível não se pensar que conflitos ou confronto de ideias surjam em seu interior. Enfrentar essas questões e buscar práticas mais justas e construtivas impõe-se como um grande desafio para a escola. Cabe salientar que a forma de gestão democrática não se configura como um modelo pronto a ser seguido. É um processo de conquista, onde o gestor tem o importante papel de abrir as portas da escola, informando e divulgando suas ações e ideias, bem como envolver a comunidade escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. **Aceita um Conselho?** Como organizar o colegiado escolar; São Paulo; Cortez; 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal**. Brasília. 1988.

_____. **Lei n. 9.324** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Conselhos Escolares: Uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

_____. **Conselho Escolar: gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

RISCAL, Sandra A. Considerações sobre o Conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria Cecília. (org.) **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico, Conselho escolar e Conselho de classe:** instrumentos da organização do trabalho. 2007. Disponível em: <
http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/176.pdf >. Acesso em 06
nov. 2017

- LXVII-

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA
PAULISTA: ANÁLISE PRELIMINAR DE UM PROJETO****Ricardo Alexandre Marangoni**

UFPR, Brasil

ramarangoni@hotmail.com

Ângelo Ricardo de Souza

UFPR, Brasil

angelo@ufpr.br

APONTAMENTOS INICIAIS

Este estudo tem como objetivo principal investigar as representações que os sujeitos da escola constroem sobre a gestão democrática da escola pública paulista, tendo como base os dados obtidos de um projeto intitulado *Gestão Democrática da Educação*, implementado pela SEESP.

É importante asseverar que a discussão sobre a gestão democrática da escola pública não é recente e, exige de nós, a disposição em assumir riscos pelas escolhas teóricas e metodológicas. Cabe considerar que, neste momento, realizar-se-á uma breve descrição do projeto e reflexão teórica sobre a gestão democrática.

METODOLOGIA

A realização deste estudo abrange três etapas: a pesquisa documental, que envolve a discussão da legislação; a pesquisa bibliográfica, relacionada ao debate da temática e; a análise dos dados do projeto.

Os dados foram coletados no site da SEESP e, organizados em quadros. A partir das respostas dos participantes estão sendo criadas as categorias de análise, para posterior, análise

de conteúdo (FRANCO, 2012) e aproximação das representações (MOSCOVICI, 2012) dos envolvidos sobre a gestão democrática da escola pública paulista.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

Breve descrição do projeto

A SEESP criou, em maio de 2016, o Projeto *Gestão Democrática da Educação* com o objetivo geral de ampliar o processo democrático dos órgãos colegiados existentes na escola, tais como: Conselho de Escola (CE), Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmios Estudantil (GE). Segundo a SEESP, está sendo discutida a modernização da gestão democrática nas escolas públicas paulistas, por meio da união de todos os interessados (discentes, docentes, gestores, servidores, pais e/ou responsáveis e sociedade civil), no esforço de aperfeiçoar esses espaços de decisão e deliberação da escola.

O projeto que vem sendo implementando prevê quatro etapas, a saber: a primeira, foi denominada de *diagnóstica*. Prevê a identificação da percepção da comunidade escolar a respeito dos espaços de participação. Foi aplicado um questionário a todas as escolas públicas estaduais, entre agosto de 2016 e janeiro de 2017; a segunda, foi chamada de *local*. Nesta etapa, os dados coletados (a partir do questionário) foram divulgados às escolas, e serviram para fomentar o debate da comunidade escolar. Ocorreu em maio de 2017; a terceira, foi nomeada como etapa *regional*. O resultado da etapa anterior subsidiou a discussão que ocorreu no âmbito das Diretorias de Ensino. As sugestões foram sistematizadas e organizadas em um documento matriz. O debate nas Diretorias aconteceu no segundo semestre de 2017; a quarta (ainda em andamento), é chamada de etapa *estadual*. Estava previsto para o primeiro semestre de 2018, um debate em nível estadual, com os dados organizados da terceira etapa. Segundo a SEESP, as contribuições serão analisadas e agrupadas, para posterior, elaboração de um Projeto de Lei. As contribuições também serão utilizadas para o fortalecimento da democracia na gestão educacional.

Diante ao exposto, o projeto ancora seu principal eixo de atuação na implementação de ações de gestão participativa no ensino público estadual paulista, aperfeiçoando e aprimorando os espaços de deliberação (CE, APM e GE) e instrumentos já existentes, além de fomentar a participação das organizações educacionais. Além de modernizar a legislação dos três espaços de participação e deliberação, o projeto objetiva ainda ampliar a cultura democrática no cotidiano das escolas e de sua comunidade.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: ALGUNS APONTAMENTOS

Atualmente, parte considerável das discussões ao redor da gestão da escola pública assenta-se na gestão democrática. O avanço do debate nessa direção propiciou importantes conquistas, que podem ser observadas em vários documentos legais. Não vamos nos deter nos preceitos legais, mas, nos obstáculos que se relacionam às práticas de concretização da gestão democrática.

Muitos estudos, admitiram que a administração escolar se encontrava colonizada pela mesma racionalidade da administração geral, cuja base resulta das teorias da administração empresarial (ROSAR, 1999). No fim da década de 1970 e nos anos 1980, surgem críticas sobre a aplicação dos fundamentos da administração geral à educação e, sob o enfoque marxista, as discussões destacam o papel da educação na sociedade, numa perspectiva essencialmente política. Souza (2007) afirma que o:

[...] fato de os trabalhos anteriores apresentarem concepções por demais técnicas da gestão escolar, colocando-se a serviço da reprodução de um modelo de escola que não só não contribuiria para a superação das bases capitalistas sobre as quais a sociedade brasileira estava solidificada, como ainda auxiliaria a manutenção do status social econômico e político. (SOUZA, 2007, p. 53).

Concordando com Souza (2007), afirmamos que a administração escolar alinhada aos interesses do capital, deixa de manter o compromisso com a transformação e com a superação do sistema social de dominação e exploração. Nessa perspectiva, é preciso que enxerguemos a escola por dentro e por fora, a ponto de se fazer refletir numa racionalidade própria.

As reformas que ocorreram a partir dos anos 1980 até os nossos dias, sob o rótulo da democracia e da participação, foram decretadas por instâncias superiores que, mais uma vez, confirmam a centralização política e administrativa que não permitem às escolas de se responsabilizarem pela tomada de decisões. Ressaltamos que, os princípios de uma política de controle, adotados pelo país afora, asseguram um tipo de racionalidade que ainda preserva o sujeito segundo os interesses de quem detém o poder. A crença (ingênua), sobre a ideologia democrática que rege as escolas, expõe a interpretação do próprio Estado, o que acaba por contrariar a essência da democracia.

Desse modo, a administração escolar continua (neo)colonizada pela racionalidade da então chamada Nova Gestão Pública (NGP). A conjuntura atual, que vem sendo delineada

desde a década de 1990, acena para momentos difíceis e disputas acirradas entre as perspectivas democrática e gerencialista.

Apesar de não apresentarmos os dados do projeto neste texto, a análise preliminar vem indicando a necessidade de maior participação dos envolvidos. Também receamos que as representações estejam ratificando a perspectiva gerencialista, de cunho neoliberal.

APONTAMENTOS FINAIS

Apontamos que a organização escolar ainda não foi capaz de romper com os ditames da administração empresarial. A maior necessidade de participação, advogada pelos envolvidos no projeto da SEESP, vem indicando um desejo pela transformação da escola pública paulista. Porém, o nosso entendimento sugere que para se assumirem como reais participantes, é preciso que haja uma discussão das diretrizes emanadas pelo Estado, pois só assim as tomadas de decisão passariam para os envolvidos na escola e, a racionalidade democrática a que fazemos apologia, encontraria condições propícias à sua emergência. A complexidade da questão exige que enfrentemos entraves históricos, culturais e, sobretudo, políticos.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, dez/1999.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto Gestão Democrática da Educação**. São Paulo: SEE, 2016. Disponível: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 04 jan. 2018.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

- LXVIII -**ESCOLA PÚBLICA: PRESSUPOSTOS E
CONSEQUÊNCIAS DA SUA DEMOCRATIZAÇÃO****Roberta Gurgel Azzi**Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
azzi@unicamp.br**Miguel Henrique Russo**Universidade Cidade de São Paulo – UNICID
mh.russo@uol.com.br**INTRODUÇÃO**

Este texto tece reflexão sobre aspectos que se apresentam na cotidianidade da administração escolar e que, por vezes, não são valorizados na implementação das políticas de democratização da escola. A temática da administração da escola pública e da sua democratização tem merecido, nas últimas décadas, a atenção dos políticos, dos acadêmicos e dos gestores públicos. Muito já se produziu de pesquisas, de livros e artigos e de políticas públicas e institucionais visando contribuir com a melhoria do ensino público aproximando a escola da comunidade e democratizando sua gestão. A Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) incluíram dentre os princípios da educação, no Brasil, a gestão democrática da escola pública.

Com esse extenso rol de ações seria de esperar que a escola pública, genericamente entendida, tivesse incorporado às suas práticas a participação da comunidade no processo de tomada de decisões fazendo funcionar, conforme concebidas, as instâncias institucionais próprias para esse fim (Conselho de Escola; Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis). Não é esse o quadro que as pesquisas realizadas no espaço cotidiano das escolas têm revelado (cf. PARO, 1992, 1992a, 2001; RUSSO, 1995, 1999). Apesar dos avanços registrados não se pode afirmar que tenha havido mudança significativa na prática gestonária e na participação da comunidade na escola.

Nosso propósito, neste texto de caráter ensaístico, é somar nossa contribuição, advinda da pesquisa e da prática gestonária, ao esforço para a democratização da educação e para a melhoria da sua qualidade.

O PROBLEMA

Para além, daquilo que as unidades escolares das redes públicas de ensino têm em comum, que é o compartilhamento da mesma estrutura normativa e burocrática, entendo que cada uma possui uma história e uma cultura que lhes assegura sua singularidade. Daí a compreensão de que cada escola deve possuir seu próprio projeto educativo, construído, reconhecido e defendido por todos os segmentos da comunidade escolar.

O mais crucial fator restritivo que a escola pública tem para cumprir suas funções educativas, sociais, políticas, etc. é sua organização burocrática. A burocracia é míope e não sabe, ou não consegue, conviver com a diversidade, com a heterogeneidade, com a autonomia, precisa homogeneizar, padronizar tudo: currículo; regras; procedimentos, etc., atropelando, assim, a singularidade das unidades escolares e seus contextos.

Se se quer uma educação que atenda aos interesses dos amplos segmentos das camadas trabalhadoras é crucial abrir a administração das escolas à participação da sociedade, representada pela comunidade próxima (usuários) e pelos setores organizados representativos dos interesses dos trabalhadores.

Há evidências empíricas de que a democratização da gestão da escola, o que pressupõe a participação da comunidade nas decisões, produz a melhoria da qualidade da educação e do ensino e, assim, a democratização do saber, fim último da escola.

Sem nos aprofundarmos, face às limitações deste texto, é preciso entender a verdadeira natureza da administração. Ela é uma mediação entre os recursos de que dispõem os homens para a realização de fins determinados para os seus processos de trabalho e os resultados desse processo.

A administração burocrática, ou a organização burocrática do trabalho, tem se revelado disfuncional face a natureza do processo de produção pedagógico escolar e isto representa um desafio a que se construa uma teoria que a leve em conta.

QUESTÕES EM DESTAQUE

Isto posto podemos fixar alguns pontos sobre a democratização da escola e sobre a participação da comunidade para destaque neste texto.

1. A luta pela democratização da escola assume o caráter de paradigma para as demais lutas sociais. Especialmente pelo caráter pedagógico que ela tem face a centralidade da educação na formação para a cidadania. O caráter pedagógico da democratização da escola se manifesta sob diferentes prismas:

- pela prática da cogestão da coisa pública, isto é, através da gestão colegiada, com a participação de todos os segmentos que têm interesse na escola, poder-se-á dar a ela a direção dos interesses da maioria eliminando-se o caráter de aparelho ideológico que o Estado lhe imprime.
- pela benéfica abertura que provocará na perspectiva que têm da escola pública os próprios educadores escolares. O compartilhamento do poder na gestão escolar com os usuários (alunos e pais), com membros de outras instituições da sociedade civil e com os trabalhadores administrativos introduzirá novas visões sobre o papel da educação e da escola, facilitando a aproximação dos educadores dos interesses da classe trabalhadora quanto do caráter de instituição pública da escola.

Com essas mudanças não só os educadores poderão dar novos sentidos às suas lutas como contarão com maior adesão e apoio da comunidade para elas.

2. A democratização da escola tem consequências que atendem a interesses amplos da sociedade e também a interesses específicos dos vários segmentos escolares.

Para os professores significa a democratização do seu local de trabalho. Condição necessária, ainda que não suficiente, para sua atuação como educador. A participação do educador no seu local de trabalho é parte das condições necessárias para a construção de uma sociedade participativa. É o local de trabalho que propicia a oportunidade de iniciação no trato das questões de interesse coletivo. É, portanto, fundamental para a democracia participativa que os trabalhadores tenham acesso ao processo de tomada de decisões no seu local de trabalho. Na escola, foco do nosso interesse, isto não tem acontecido plenamente.

Para os alunos a democratização da escola trará não somente a melhoria do ensino, mas também a vivência de participação e da corresponsabilidade na gestão escolar que, de certo, contribuirão para sua formação política e ampliarão sua inserção no processo educativo escolar. É sempre bom lembrar que é na participação do aluno que se reconhece sua condição de sujeito do processo pedagógico escolar.

Os pais de alunos e outros membros da comunidade se beneficiarão da democratização da escola pela oportunidade de participação na gestão dos recursos públicos. A vivência que daí decorre poderá contribuir na luta pela conquista de outros espaços de participação tanto no âmbito das relações sociais de produção quanto no da luta política. Terá também caráter pedagógico o conhecimento mais aprofundado que as camadas populares terão da educação e da gestão da escola.

3. Como já registramos anteriormente a gestão escolar tem merecido alguma atenção e estudos, mas estamos longe de chegar a propostas concretas que deem conta de todos os aspectos implicados na formulação de uma concepção democrática ou que sirvam de guias seguros para resolver questões que se põem para sua prática concreta.

A propósito deste item queremos registrar que as discussões sobre o tema têm estado mais presentes na esfera acadêmica do que no espaço da prática escolar. Não se observa, com frequência, no espaço escolar, discussão sobre o assunto. Quando arguidos sobre a gestão e sua democratização os professores emitem murmúrios quase inaudíveis.

PARA FINALIZAR....

A reflexão realizada no texto é a renovação de questões que se impõem como desafios aos estudiosos em geral e aos educadores escolares. A democratização e a participação da comunidade na escola constituem-se em temáticas permanentes no campo da educação.

A finalidade do texto é recuperar dimensões da questão central que podem contribuir para estimular reflexões, especialmente na escola. Para além, de alguns fundamentos apresentados, creio que o item que destaca consequências da democratização e da participação no processo de tomada de decisões traz argumentos esclarecedores sobre o papel dos diferentes agentes escolares.

REFERÊNCIAS

PARO, Vitor H. Participação da comunidade na gestão da escola pública. *Série Ideias*, São Paulo, n. 12, p. 39-47, 1992.

PARO, Vitor H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *RBEP*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-90, maio-ago. 1992a.

PARO, Vitor H. Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In. _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001. (p.101-112)

RUSSO, Miguel H. *Teoria e prática na administração da escola: confluências e divergências*. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da USP, 1995.

RUSSO, Miguel H. Gestão da escola: rituais de uma prática burocratizada. Texto apresentado no XIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e I Congresso Luso-Brasileiro de Administração Educacional. Santos, SP, novembro de 1999.

- LXIX -**PERSPECTIVA GERENCIAL E QUALIDADE SOCIAL DA
EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PESQUISAS
“APROVA BRASIL-O DIREITO DE APRENDER” E
“REDES DE APRENDIZAGEM”****Robson Antônio dos Reis Veiga**, FACED/UFU - robson_veiga2000@yahoo.com.br**Marcos Antonio Lima Pereira**, FACED/ UFU - marantlima@gmail.com

Este texto foi formulado a partir de um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Qualidade da Educação e Políticas Educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise nos governos de Lula da Silva”, concluída em 2016. Os objetivos propostos são analisar as pesquisas “Aprova Brasil, o Direito de Aprender – boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil” e “Redes de aprendizagem – boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender” e identificar elementos da perspectiva gerencial e da qualidade social da educação nelas presentes. E, ainda, desenvolvemos esse estudo na perspectiva do materialismo histórico dialético, apoiado em autores identificados com esse paradigma, e utilizamos documentos oficiais e legislação.

A pesquisa “Aprova Brasil” foi desenvolvida em 2006 nas escolas que obtiveram os melhores resultados na Prova Brasil, a partir de parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). No documento, a melhoria da qualidade é a base para o direito de aprender (BRASIL, 2006). Os resultados da pesquisa foram agrupados em cinco dimensões: 1) as práticas pedagógicas; 2) o professor; 3) a gestão democrática e a participação da comunidade escolar; 4) os alunos; 5) as parcerias externas.

A pesquisa “Redes de aprendizagem” foi desenvolvida em 2007 e teve parceria do MEC com o UNICEF e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Para essa pesquisa, as redes foram selecionadas com base na Prova Brasil e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2008).

As duas pesquisas apresentaram elementos em comum, na medida em que utilizaram índices para estabelecer se a escola é de boa qualidade ou não, realizaram parcerias com os organismos internacionais e apresentaram-se alinhadas ao planejamento estratégico no contexto da formulação das políticas que viriam a ser implementadas no segundo mandato do governo Lula (2007-2010).

Em síntese, os resultados sinalizam que em ambas as pesquisas foi possível identificar elementos próprios da perspectiva da qualidade social, indicados a partir de aspectos intraescolares e extraescolares como: acesso, permanência, estrutura física, condições de trabalho e a relação com os pais e a comunidade do entorno da escola (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Além disso, identificamos elementos alinhados com a qualidade gerencial, tais como: 1) planejamento estratégico; 2) parceria com os organismos internacionais; 3) medição da qualidade a partir de um índice quantitativo; 4) ranqueamento; 5) a questão da participação dos órgãos centrais não ficou evidenciada, conforme Freitas (2007).

Por fim, a coexistência de elementos da perspectiva da qualidade gerencial e da perspectiva da qualidade social presentes nas pesquisas evidenciam, dentre outras, que as ações educacionais do segundo governo de Lula foram fortemente marcadas pela influência dos organismos internacionais, mas também por um viés social. Entretanto, para os pensadores críticos identificados com a perspectiva da qualidade social, ainda há um longo caminho a ser traçado e há uma grande necessidade de discussão dessa temática, sobretudo no cenário político atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/ Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNICEF). **Aprova Brasil: o direito de aprender – boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil.** 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004766.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender.** 2008. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 26 nov. 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F e SANTOS, C. A. **Qualidade da educação: conceitos e definições.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, v. 2, n. 24, p.5-23, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/521>. Acesso em: 18 fev. 2015.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

VEIGA, Robson Antônio dos Reis. **Qualidade da Educação e políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise nos governos de Lula da Silva.** 2016. 112 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2016. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18294>>. Acesso em 06 set. 2017.

- LXX -

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
DO DISTRITO FEDERAL: CONCEPÇÕES E
HISTORICIDADE DAS EXPERIÊNCIAS
DE 1957, 1995 E 2012.**

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues

Este texto traz os resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou a construção da gestão democrática nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, tendo sido desenvolvida vinculada a linha de pesquisa "Estado, política e História da Educação Brasileira" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Pautando-se na análise documental e histórica das manifestações e modelos de gestão democrática existentes na história da Educação Pública da capital do Brasil (especialmente aqueles registrados nos recortes históricos compreendidos em 1957, 1995 e 2012), e alicerçando-se em referenciais teóricos oriundos da obra de autores fundamentados no materialismo histórico dialético que discutem o assunto, destacando-se dentre estes Paro (2008) e Libâneo (2013). Dessa forma, partiu-se do pressuposto de que existe a necessidade de ampla construção do conhecimento acerca dessa rede de ensino que está próxima de completar 60 anos, sendo hoje composta por um total de mais de 700 unidades escolares, onde trabalha um quadro de servidores composto por quase 30 mil profissionais. Trata-se de um sistema de ensino que desde sua gênese traz consigo um embrião de inovação e vanguarda que permeava a criação de uma nova capital para um possível e difundido novo País. A transferência do Distrito Federal do Estado do Rio de Janeiro para o centro do Planalto Central simbolizou a possibilidade legitimar um leque de modernidades há tempos almejadas pela nação brasileira, dentre elas, acrescentando-se a este, a possibilidade de uma nova educação. Com isso, a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (hoje SEEDF, mas até então, Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília-CASEB), surge em setembro de 1957 com o intuito de oferecer educação aos habitantes da cidade que ali se construía e juntamente, a incumbência de tecer uma realidade educacional há muito desejada. Por consequência, essa instituição deveria servir como uma referência

para os demais sistemas de ensino de Brasil, sendo um modelo no qual se espelhar. Para entender essas ideias, dois pontos merecem destaque para esta análise: a atuação incisiva do escola-novista Anísio Teixeira (1900-1971), que atuou desde a origem para a concretização do modelo inicial da SEEDF e o registro de uma inovação significativamente importante, que foi a eleição da diretora da primeira escola do DF por suas colegas de magistério, o que pode ser tido um embrião da gestão democrática. Este fato motivou esta pesquisa, uma vez que pode ser entendido como uma iniciativa pioneira dentro da educação distrital e até mesmo nacional. É importante destacar que o DF tem essa manifestação inicial de democratização dos processos de organização da escola pública, mas, em virtude de vários movimentos históricos, acabou por viver um hiato de décadas até meados de 1990, em que a Lei Distrital nº 957/1995, implementada durante a gestão do então governador Cristovam Buarque de Holanda, novamente traria para a realidade desse sistema de ensino uma gestão tida como democrática, por meio legal e se legitimando paradigmaticamente como tal. Ressalta-se que ainda assim e mais uma vez, a Gestão Democrática ficou calada por 17 anos até que se tivesse uma nova Lei Distrital, a lei nº 4751/2012, que trouxe novamente a oportunidade de se vivenciar a democratização dos processos gestores e de tomadas de decisão dentro da escola pública, bem como a eleição direta de diretores. Dito isso, torna-se explícita a relevância do estudo pois reconhece-se as potencialidades emancipatórias e transformadoras que a gestão democrática possuiu, aliados ao almejo da construção de um projeto de nação. Para tal, buscou-se assim, entender, mapear e descrever essas concepções de gestão democrática dentro desses três momentos distintos da rede pública do Distrito Federal, explicitando possíveis semelhanças e divergências entre os formatos do presente, da década de 1990 e o construído na experiência inicial. Nesse movimento, o estudo permeou às seguintes questões de pesquisa: 1) É possível visualizar e apontar dentro do percurso histórico inicial e na atualidade da SEEDF semelhanças entre a gestão democrática que emerge nesses três momentos? 2) Como a gestão democrática se caracteriza nos tempos históricos apontados? 3) Qual a influência que a história e a legislação exercem na gestão democrática que se tem em curso hoje nas escolas públicas do DF? Para o alcance dos objetivos propostos, optou-se pela pesquisa histórica de caráter exploratório, em perspectiva qualitativa, visando investigar os documentos e as legislações que, no percurso histórico da realidade educacional do Distrito Federal, permitiram o processo de construção da gestão democrática nesta rede pública. Destaca-se dentro das conclusões a forma como a educação pública do DF tem um papel importante para o entendimento da gestão democrática no Brasil, uma vez que se registra, na primeira escola dessa rede, um embrião de vivência democrática tanto em suas

dimensões representativas quanto participativas, da mesma forma que, posteriormente, suas manifestações também trouxeram significativos avanços nesse sentido. Reforça-se a força e a relevância dessa concepção de gestão como princípio oriundo de uma demanda constitucional e que, como tal, se aplica em todo o território nacional, sendo fruto de um movimento de décadas de esforços por parte de sujeitos, assim como de estudos, discussões e pesquisas em prol de sua efetivação teórica e pragmática. Entendendo-se através do que foi dito, que se trata, por assim dizer, de uma atitude generalizada em favor da construção da democracia dentro da escola e da nação brasileira, defende-se, ainda no universo das conclusões, a forma como a Gestão Democrática gera ações capazes de sistematizar e operacionalizar o desenvolvimento das práticas democráticas dentro da escola, almejando o processo formativo dos educandos nesse sentido.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei Ordinária 2874/1956. Lei que disserta sobre a transferência da capital da República**. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189409>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata**. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

DISTRITO FEDERAL. **A origem do Sistema Educacional de Brasília: Criação da CASEB, 22/12/1959**. Brasília-DF.

DISTRITO FEDERAL. **LEI nº 957, de 22 de novembro de 1995. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, de 24.11.1995. Disponível em:

<http://www.tc.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoNorma.aspx?id_file=1228de2f-e349-30d3-83f5-48c1b4db5d88>. Acesso em: 25 maio 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF**. Diário

Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 fev. 2012. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/lei_4751.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Hecus Editora, 2013.

PARO, Victor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 2008.

- LXXI-

O PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BELÉM

Rosa do Socorro Gomes Vale
Mestranda PPEB/NEB/UFPA
gomes.vale@hotmail.com

Cintya da Silva Aguiar
GESTAMAZON/ICED/UFPA
cintya.pedagogia@yahoo.com

Profa. Msc. Izete Magno Corrêa
GESTAMAZON/ICED/UFPA
izetemagno@hotmail.com

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza
GESTAMAZON/ICED/UFPA
orlandonbsouza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Integral proporciona ao indivíduo o desenvolvimento de suas potencialidades, visando um ser completo, integral, mesmo não existindo um consenso do que seria um ser humano completo, uma vez que, cada indivíduo é único e possui suas características próprias, no entanto, é necessário compreender que falar em Educação integral não é o mesmo que Educação de Tempo Integral.

A Educação Integral e(m) Tempo Integral, ao longo da história da educação brasileira, vem se apresentando por meio de concepções e práticas distintas. Por sua natureza diversificada, concebemo-las como perspectivas de educação integral, embora nem todas essas experiências educacionais tenham correspondido ao sentido mais pleno da conjugação semântica “educação integral”.

Vasconcelos (2016) explica que Educação em Tempo Integral demanda a necessidade de mais tempo como complemento das horas de atividades educativas do horário normal, se

configura assim, com base na ampliação do tempo escolar no sentido de oportunizar novas aprendizagens, conta que atualmente a política de Educação em Tempo Integral se baseia na ampliação de tempo, e conclui que a Educação Integral é entendida como um processo amplo que precisa ser associada à ampliação de tempo.

Refletir sobre escola de tempo integral é também pensar sobre qual o perfil de profissional de que ela precisa e como formá-lo, uma vez que a educação integral é entendida como o desenvolvimento pleno, no sentido de atender à demanda de aprendizagem e ainda ofertando possibilidades de ampliação do desenvolvimento humano em seus diversos âmbitos.

Nessa trajetória, o presente estudo compartilha discussões acerca do perfil dos professores de uma escola de tempo Integral na Região Metropolitana de Belém. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, cujo instrumento de coleta de dados foi o questionário semi-estruturado com perguntas abertas e fechadas, sendo que o total de entrevistados foram 15 professores.

AS CARACTERÍSTICAS DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao longo dos anos, consegue-se destacar algumas tentativas de implantação de escolas de educação integral no Brasil, tentativas essas que apesar de serem experiências pontuais e esporádicas, foram significativas e importantes para o cenário educacional brasileiro. Estas tentativas estavam sempre ligadas às Políticas Públicas que tinham a intenção de ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas.

Podemos destacar aqui como exemplos as experiências dos Integralistas, dos Escolanovistas (década de 1930), da Escola Parque na Bahia (década de 1950) e os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPES no Rio de Janeiro (décadas de 1980 e 1990); os Programas de Formação Integral da Criança, implantados no Estado de São Paulo, a partir de 1986, além dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC, primeira iniciativa do Governo Federal para ampliar a educação em tempo integral para todo o País.

No Pará, o Tempo Integral se consolidou de diferentes maneiras Aguiar(2016) explica que a Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC, buscando cumprir a Política Nacional de Ampliação da Jornada Escolar, aderiu aos Programa Mais Educação - PME, voltado para o ensino fundamental e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, voltados tanto para a ampliação da jornada escolar quanto para a reestruturação curricular das unidades educativas.

A Escola objeto desta pesquisa teve seu processo de implantação por meio da Portaria N° 464/98-GS de 28 de março de 1998, na qual o tempo integral foi efetivado em 2012. Após um estudo realizado pela SEDUC em 2011, foi feito um levantamento das escolas que estavam dentro do perfil pensado pela Secretaria para funcionar em jornada ampliada. Assim, a partir da Resolução número 002/2012-GS/SEDUC a jornada foi estendida e de acordo com a justificativa apresentada pela Unidade Educativa, trata-se de uma proposta educacional que segue a Política Nacional da Educação Básica, prevista no PNE - Plano Nacional de Educação do MEC.

A forma como foi conduzida a ampliação na referida Escola influenciou diretamente no perfil dos professores que atuaram e vem atuando no local, uma vez que não houve formação sobre a nova concepção de educação que seria implementada e nem formação adequada para que os docentes compreendessem como seria desenvolvido o trabalho a partir de então.

Os achados da Pesquisa nos permitiram mostrar o tipo de vínculo/contrato de trabalho atual dos professores, que em sua maioria são funcionários prestadores de serviços temporários/estadual, cuja jornada de trabalho varia entre seis, oito ou mais horas diárias. No que tange a quantidade de empregos, mais da metade do número de professores possui somente um vínculo e se dizem satisfeitos com as atividades que exercem na Escola.

Sobre a titulação dos profissionais e a expectativa ao optar pela formação de nível superior, foi possível observar que a maioria deles possui graduação e escolheram a carreira por terem afinidade com a área escolhida, sendo que a maioria buscou sua qualificação para inserção no mercado de trabalho.

Sobre a percepção dos docentes a respeito da Escola, as respostas nos permitem chegar à conclusão de que a maioria conhece o Projeto Político Pedagógico de maneira razoável, no entanto possuem um melhor conhecimento sobre o Regimento. Além disso, percebemos que existe um interesse por parte dos professores tanto em relação a proposta curricular da Escola, quanto a Proposta de Tempo Integral da SEDUC.

No que se refere à prática dos professores na Escola de Tempo Integral percebemos que todos realizam projetos em suas ações, o que é uma exigência da Escola, que viu nessas atividades sua inovação para a ampliação da jornada. Foi possível compreender também que os professores se utilizam muito das aulas expositivas, além de pesquisas e atividades em grupo, já as avaliações são realizadas com base nas fichas avaliativas, testes e trabalhos.

Por fim, os resultados nos permitiram chegar à conclusão de que as condições de trabalho para esses profissionais, não são tão favoráveis para que consigam desenvolver o

trabalho da maneira que gostariam, pois dentre as dificuldades apontadas por eles estão: a falta equipamentos, materiais didáticos e estrutura física adequada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do estudo evidenciamos que a ampliação do tempo escolar é uma realidade em muitas escolas públicas brasileiras, e que esta vem sendo implementada através de programas e projetos. Na Escola alvo da pesquisa não foi diferente, uma vez que o modelo de Tempo Integral seguido foi baseado no Programa Mais Educação - PME, pois mesmo depois da ampliação da jornada, foi possível observar que existe um desejo por parte da Coordenação de que o Programa retorne à Unidade Educativa.

Apesar da tentativa da Secretaria de Educação em efetivar o Tempo Integral, o apoio institucional para sua implantação foi insuficiente para a realização de uma tarefa desta envergadura, visto que é necessário estrutura física que se adeque às necessidades dos alunos que passam o dia inteiro na Escola. Além disso, os profissionais que atuam na mesma, também precisam de formação para atender a jornada de trabalho que se apresenta. Enfim, é necessário que todos os sujeitos envolvidos compreendam os novos objetivos que a Escola assumiu, daí importância destes estarem descritos no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. S. **Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém.

CARDOSO, C. S. **Educação Integral e(m) Tempo Integral em Belém - Pa: Concepções em processo na escola municipal Rio Maguary**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

VASCONCELOS, C. R. A. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas de campo na Amazônia paraense**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém.

- LXXII-**AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
E O MERCADO DE TRABALHO****Roseli Ana Fabrin**

roselifabrin@hotmail.com

UNOESC/ Brasil

Valmir de Jesus Pinto

avalmirpinto@hotmail.com

UNOESC/ Brasil

INTRODUÇÃO

No contexto das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho devido à globalização e ao desenvolvimento econômico do Brasil a partir dos anos 90, surgem reflexos para os diversos setores da sociedade, destacando o setor educacional, profissionalizante e tecnológico para jovens e adultos, bem como a formação tecnológica e profissional através de programas específicos. Trata-se das reformas que foram elaboradas com critérios estabelecidos para a implementação e o desenvolvimento escolar mediante as exigências do mercado de trabalho, que passou a necessitar melhor qualificação. Estas políticas educacionais obtiveram resultados quanto ao acesso de uma educação para todos, deixando evidente a necessidade de uma reforma que visasse à qualidade da educação na formação de um sujeito eclético, crítico e competitivo para o mercado de trabalho.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo e, para o estudo, buscou-se bibliografias e documentos oficiais a partir dos anos 90. Para Triviños (2009), “o pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade social e do pensamento”. Para análise dos dados utilizou-se a metodologia dialética histórica que se expressa no materialismo histórico.

Foram selecionados livros, artigos, sites e documentos oficiais e posteriormente identificados para chegarmos à produção teórica.

DESENVOLVIMENTO

O Brasil traça metas e ações ambiciosas há séculos na área da educação, com as políticas públicas educacionais comprometidas com projetos políticos pedagógicos, planejamento básico, estabilidade profissional, erradicação do analfabetismo e da evasão escolar expressiva, para que desta forma seja oferecido acesso e a permanência, bem como o aprender com qualidade nas modalidades escolares.

Nos anos 90, o Brasil assumiu na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, o compromisso de erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental perante a comunidade internacional. A partir desse momento, começam surgir desafios diários na educação.

Com a nova versão da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, muitas reformas educacionais foram realizadas, impulsionadas pela exigência do mercado, devido à expansão das relações comerciais internacionais e a necessidade de qualificação profissional de seus colaboradores para atuar no mercado de trabalho.

Saviani (1992) “utilizou a concepção de natureza humana proposta por Marx e Engels de que o homem necessita produzir continuamente sua existência e é pelo trabalho que ele age sobre a natureza adaptando-a as suas necessidades.” É assim que a sociedade se organiza economicamente, politicamente e historicamente.

O termo reformas traz a ideia de inovação que legitima as tentativas de reestruturação e organização do poder. As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de bem-estar, quando ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma paulatina 'transferência' das responsabilidades estatais para a comunidade.

Segundo Almeida (2001), no Brasil, em especial no caso da educação, destaca-se a implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, bem como incremento de parcerias entre Estado-Sociedade.

As políticas públicas visam atender às demandas e interesses, em consonância com as leis, tendo em vista implicações nos orçamentos e aplicação dos mesmos.

Segundo Rodrigues (2010) há ciclos para elaboração de políticas públicas:

Preparação da decisão política – O governo decide enfrentar um determinado problema e buscar algum tipo de solução para uma situação

que produz privação, necessidade ou não satisfação. O problema existe? O Governo deve se envolver nesse problema? De que maneira?

Nos anos 90 o Brasil passa por uma série de crises, incluindo a inflação, onde os preços subiam diariamente. A ideia era ter o capital estrangeiro como ajuda para o crescimento econômico e declarar que a economia ia favorecer as empresas nacionais, possibilitando o desenvolvimento e a recuperação de alguns setores em declínio. Houve a necessidade de mudança na educação, onde se iniciou a discussão sobre a educação profissionalizante como a única forma de capacitar as pessoas para o trabalho.

A LDB de 1996, em seus artigos 1º e 2º, delibera sobre o desenvolvimento do educando para a qualificação, o mundo do trabalho e a prática social. Na Declaração Mundial de Educação Para Todos, garantiu-se assim a igualdade social.

A formação profissionalizante e tecnológica desta época atribui para a educação o papel fundamental para inserção no mercado de trabalho, buscando diminuir os conflitos sociais e as diferenças entre as classes. Pelo Decreto nº 5.622/05, inseriu-se a educação à distância, como uma metodologia diferenciada que, acompanhada dos recursos das tecnologias da informação e comunicação, possibilita a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

A Lei nº 12.513/2011 instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, ampliando a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Essa Lei foi alterada pela de nº 12.816/2013, e ampliou o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante. A prioridade do Estado foi assegurar acesso à permanência por meio de programas, como o Programa de Aceleração da Aprendizagem, Acorda Brasil, Bolsa Escola, Provão, Enem – Exame Nacional do Ensino Médio e o Censo Escolar.

As políticas educacionais são ações que partem principalmente do poder público e tem como objetivo o bem comum para a sociedade em atender as demandas, como: construção de escolas, programas, aumento de vagas e educação desde cedo para as crianças. Elas beneficiam os alunos através da sua educação, mas também as famílias modernas, de modo a permitir que esses pais tenham a possibilidade de trabalhar para produzir e ainda consumir cada vez mais, sempre no contexto da globalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar as políticas públicas na educação brasileira dos anos 90 no Brasil, diante das referências bibliográficas e os documentos nacionais e internacionais

que nortearam a educação e conseqüentemente impulsionaram as novas necessidades e demandas geradas pelo desenvolvimento globalizado e a inserção do país no âmbito internacional.

Os resultados do estudo provocam-nos a compreender de forma mais abrangente que as políticas públicas na educação foram implementadas pelos governos com o intuito de solucionar questões de mercado de trabalho, de acesso e permanência. Entretanto, o Estado deu um enfoque maior na atuação profissionalizante, sem a preocupação com a formação integral de qualidade dos sujeitos.

As reformas e as políticas educacionais caminham de acordo com o cenário mundial, econômico, político e social, buscando suprir as necessidades que o mesmo estabelece no decorrer do tempo. Com isso, as políticas e reformas devem ser constantemente revisadas, de forma que a necessidade de intervenções de pensadores e pesquisadores não seja encaminhada por um único viés, o político.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA J, V. P. A avaliação da educação superior no contexto das Políticas educacionais. Avaliação - **Revista Da Avaliação Da Educação Superior**. v. 6 n. 4, 2001.

BRASIL, Lei nº 7.044/82. **Reformas De Ensino: Suas Principais Características e Consequências**.

_____, Lei n 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

_____, Lei nº 11.195/05.

_____, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Regulamenta o artigo 80 da Lei n ° 9394/96.

_____, Lei n ° 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**.

_____, Lei nº 12.816/13 altera as Leis nº 12.513/11, 8.212/1991 e 6687/79;

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DA SEE/SP

Rosemary Mattos
Unicamp/SP
rosemattos09@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A presente comunicação visa analisar o Programa de Ensino Integral na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo implementada em 2012, a qual integra um conjunto de medidas e alterações na política educacional da SEE/SP, instituídas a partir do Programa Educação – Compromisso de São Paulo³⁷ em consonância com a reestruturação da SEE/SP³⁸.

As alterações na política educacional da SEESP ancoram-se na reconfiguração do Estado Brasileiro, via a adoção da Nova Gestão Pública – NGP, concretizada em 1995, as quais incorporou os princípios do neoliberalismo perseguindo a tendência global da racionalidade econômica em atendimento às demandas do setor produtivo com aporte técnico e financeiro dos organismos internacionais, como o Banco Mundial-BM, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico – OCDE e Fundo Monetário Internacional- FMI.

As reformas na educação provenientes dos princípios da NGP, tem como um dos

³⁷ Programa instituído pelo Decreto nº 57.571 de 02/12/2011.

³⁸ Sobre a Reorganização da SEE/SP ver Decreto nº 57.141 de 18/07/2011. Cabe destacar que no período de 2011 a 2015 esteve à frente da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo Herman Jacobus Cornelis Voorwald durante o governo de Geraldo Alckmin do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB.

objetivos transpor as técnicas oriundas do setor privado para o setor público, com foco na eficiência e na efetividade dos programas e projetos, apoiadas no discurso da qualidade da educação, as quais se contradizem ao propor uma educação de qualidade sem aumentar os investimentos (VENCO, 2016).

Neste sentido, os pressupostos da NGP e suas características gerencialistas como a busca pela eficiência com forte controle sobre os processos, bonificação e responsabilização pelos resultados, dentre outros, têm sido incorporados às políticas educacionais promovidas pelo governo do estado de São Paulo a exemplo do PEI.

O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL: CONFIGURAÇÕES

O Programa de Ensino Integral (PEI)³⁹ constitui um dos pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo criado em 2011 e alterado no ano seguinte, instituindo um regime de dedicação exclusiva aos profissionais do magistério, assim como uma gratificação de 75% sobre o salário base.

De acordo com a SEE/SP, o PEI tem como referência a experiência do Programa de Ensino Integral de Pernambuco, implantado em 2008⁴⁰, e do Rio de Janeiro com o Ginásio Carioca⁴¹ em 2011, sob a égide do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação⁴² (ICE), o qual orientou por meio de consultoria o processo de elaboração e implementação do PEI na SEE/SP em 2012.

Em 2012, ano de implantação, o PEI abrangeu dezesseis escolas de ensino médio, as quais foram denominadas de “Escolas Piloto”. A partir de então, observa-se a inserção

³⁹ Documentos sobre o Programa Escola de tempo integral da SEE/SP ver: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-os-documentos-e-manuais-do-novo-modelo-de-escola-de-tempo-integral> acesso em 25/03/2016

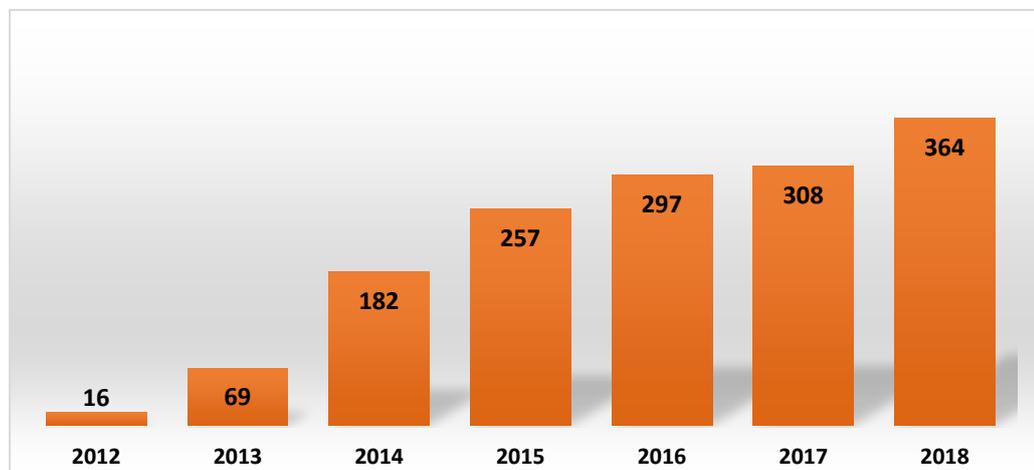
⁴⁰ Sobre a implantação do PEI em Pernambuco ver <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70> acesso em 21/02/2018, instituído pela Lei Complementar nº 125 de 10/07/2008.

⁴¹ Sobre a implantação do PEI no município do Rio de Janeiro ver <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2285016> acesso em 21/02/2018 e Decreto nº 32.672 de 18/08/2010. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2010/3267/32672/decreto-n-32672-2010-cria-o-programa-ginasio-carioca-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias> acesso em 21/02/2018.

⁴² Sobre o Instituto Co responsabilidade ver <http://icebrasil.org.br/> acesso em 08/01/2019.

gradual das escolas de ensino fundamental, ciclos I (1º ao 5º anos) e II (6º aos 9ºanos) e ensino médio (1ª a 3ª séries):

Gráfico 1– Evolução do número de escolas inseridas no PEI de 2012 a 2018 (nº abs)



Fonte: SEE-SP. Elaboração própria⁴³

A despeito do movimento crescente do Programa, vale destacar que sua abrangência, em âmbito estadual, atinge cerca de 6% do total das escolas⁴⁴ em funcionamento na SEESP. E, nos anos de 2017 e 2018, a inserção de novas escolas no PEI se deu exclusivamente àquelas que contemplassem o ensino médio.

O processo de seleção das escolas no PEI passa por uma sequência de procedimentos e pela indicação da Diretoria de Ensino, a qual deve privilegiar aquelas com baixo rendimento escolar expresso no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP⁴⁵.

A escola inserida no PEI passa por uma nova configuração nos aspectos pedagógicos e administrativos. Os professores, vice-diretores e diretores são selecionados por meio de entrevistas com supervisores de ensino e professores coordenadores das oficinas pedagógicas da diretorias de ensino e devem apresentar evidências (relatos de experiência) no que tange às competências definidas no PEI, quais sejam: a) protagonismo – estímulo à autonomia dos alunos b) domínio do conhecimento e contextualização – experiência que

⁴⁴ Informação veiculada no site da SEE/SP <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp> acesso em 09/07/2018.

⁴⁵ Para saber mais sobre este índice ver http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp acesso em 14/03/2018.

verse sobre um o conteúdo de forma contextualizada, demonstrando domínio e competência; c) disposição ao autodesenvolvimento contínuo – apresentação de documentos que comprovem a participação em cursos de aperfeiçoamento profissional relacionando com a prática pedagógica e/ou de gestão, principalmente os ofertados pela SEE/SP; d) relacionamento e corresponsabilidade – refere-se ao trabalho em equipe e aos resultados educacionais e, e) Solução e criatividade – prática pedagógica e/ou de gestão inovadora e participação na resolução de problemas do cotidiano escolar.

Os modelos de gestão e pedagógico das escolas são focalizados nos resultados da aprendizagem, mensurados pela SEE/SP via avaliações externas e pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. Ambos ancoram-se em quatro princípios: pedagogia da presença, educação interdimensional, protagonismo juvenil e nos quatro pilares da educação para o século XXI, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de jovens autônomos, solidários e competentes, por meio de práticas educativas diversificadas. (SÃO PAULO, 2013)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nota-se que o PEI integra um conjunto de alterações na política educacional afeitas aos princípios da NGP. Neste sentido, os modelos pedagógico e de gestão seguem alinhados à lógica do setor empresarial, cujo foco está na busca pela eficiência mensuradas nos resultados educacionais. Para lograr tais objetivos utiliza-se de instrumentos gerenciais como avaliação dos profissionais por competências, visam moldar os comportamentos e controlar o trabalho destes. Compreende-se, simultaneamente, que a configuração do PEI interfere na subjetividade, criatividade e autonomia dos profissionais, uma vez que os procedimentos pedagógicos seguem prescritos nos documentos orientadores.

REFERÊNCIAS

BERTAGNA, R. et al. AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CURRÍCULO NO ESTADO DE SÃO PAULO: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. *Currículo sem Fronteiras*. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bertagna-polato-mello.pdf>> Acesso em 18.set.2018

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.164 de 4 de janeiro de 2012. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html> acesso em 01/10/2017.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Educação. **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: SEE 2013. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf> acesso em 23/08/2017.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares** - Caderno do Gestor. 1ª edição. São Paulo, São Paulo: SEE 2014.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2012.
Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf> acesso em 08/12/2017.

SHIROMA, E. O. ;CAMPOS, R. F. ; GARCIA, R. M. C. . Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva* – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

_____.(Estado). Secretaria da Educação. **Formação das Equipes do Programa de Ensino Integral**, São Paulo: SEE,2014.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341/19166> acesso em 19/06/2017.

- LXXIV-**A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM
A EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROEJA: ANÁLISE DO GT 18
DA ANPED (2007-2017)****Rosiani Salviano Barros**Universidade Federal do Amapá
rosiani.barros@ifap.edu.br**André Rodrigues Guimarães**Universidade Federal do Amapá
andre_unifap@yahoo.com.br

Neste estudo analisamos o processo de integração da educação profissional com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) propiciada pelo Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Trata-se de pesquisa bibliográfica com análise quali-quantitativa dos dados coletados (DAL-FARRA; LOPES, 2013). Consideramos como base analítica a produção do Grupo de Trabalho 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período 2007-2017.

O PROEJA, instituído pelo Decreto N. 5.478, de 24 de julho de 2005, reformulado pelo Decreto N. 5.840, de 13 de julho de 2006, abrange cursos de formação inicial e continuada dos trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, tem como centralidade a integração da Educação Profissional à EJA. Em nossa análise sobre o Programa, como ação política governamental, tomamos como parâmetro a tarefa árdua de rompimento com a perspectiva hegemônica historicamente ratificada no Brasil, segundo a qual: “[...] a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve se dar a fim de habilitá-los técnica, social, ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 2001, p. 26).

No período de análise foram realizadas 9 Reuniões Nacionais, sendo a 30ª Reunião, em 2010, não tem material publicado. Identificamos que estudos sobre o PROEJA são recorrentes no GT: estão presentes em 6 Reuniões, com 22 pesquisas (17,6% do total). Esses estudos foram classificados em cinco subgrupos: a) o processo de implantação (18%); b) as

práticas pedagógicas (9%); c) o acesso, permanência e inclusão dos alunos (23%); d) a formação docente (14%); f) o processo de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (36%), que é o foco deste estudo, como já indicado.

Acerca do processo de integração da educação profissional com a educação básica no PROEJA temos 8 estudos. Subdividimos os trabalhos em eixos: 1) o histórico da política de integração da EJA com Educação Profissional; 2) práticas pedagógicas, na perspectiva de professores e alunos; 3) Integração Curricular e Projetos Políticos Pedagógicos.

Os estudos que consideram aspectos históricos evidenciam o campo de disputa na política educacional, especificamente em torno da formação dos trabalhadores. Santos (2008) fez apontamentos sobre a articulação entre EJA e a Educação Profissional na escola regular, já afirmando que o o PROEJA constituía-se em um campo epistemológico e político de caráter inédito e aleatório. Segundo o autor as origens históricas da EJA e da Educação Profissional no Brasil são desencadeadoras de motivações à formulação do PROEJA enquanto experiência educativa, anunciando-se aí um campo de possibilidades.

Conforme Silva *et al.* (2012) as experiências brasileiras são circunstanciadas por um conjunto de determinantes que impedem de se garantir a qualidade educacional. O grande desafio que se põe relaciona-se a formação e qualificação de jovens e adultos no âmbito da educação profissional garantindo-lhes uma efetiva incorporação à sociedade, de forma participativa, ética e crítica.

Maraschin e Ferreira (2017) resgatam o histórico da política integração da EJA com EP, e, com base na análise das principais legislações e fundamentos dos programas desenvolvidos pela SETEC/MEC, entre 2005 e 2017. Para os autores a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Lei 13.415/2017) impõe a necessidade de problematização dos rumos do PROEJA, pois “se, por um lado, a Lei centra-se na formação profissional e técnica, por outro, o faz pensando nos estudantes em idade regular no Ensino Médio” (MARASCHIN & FERREIRA, 2017, p. 11). Daí a necessidade de fomentar essa discussão diante da disputa política por uma educação como direito aos jovens e adultos trabalhadores.

No âmbito das práticas pedagógicas identificamos 2 (dois) estudos. Furtado e Lima (2011) analisam tais práticas na perspectiva de professores e alunos do PROEJA e apontam que as ações pedagógicas desenvolvidas se limitam à busca da interdisciplinaridade, um dos princípios do Ensino Médio Integrado, contudo não refletem em princípios importantes e que são centrais na concepção de formação humana integral, como por exemplo, o trabalho

como princípio educativo, o todo como síntese das múltiplas relações, e homens e mulheres como seres histórico-sociais. Assim, “não contribuem para avanços nas dimensões epistemológica e ético-política do currículo integrado” (FURTADO & LIMA, 2011, p. 15).

Essa perspectiva também está presente na pesquisa de Silva e Diniz (2015). Para sua efetivação torna-se indispensável reorganizar o currículo, os tempos e espaços de atuação dos professores, e assim, proporcionar que estes incorporarem às suas práticas pedagógicas, possibilidades de apropriação dos princípios fundantes do currículo integrado e da sistematização do trabalho interdisciplinar e, conhecimento tecnológico para situar sua disciplina em um contexto abrangente.

Outro conjunto de estudos abordam o processo de integração no âmbito dos Projetos Pedagógicos e reorganização curricular. Defende-se uma formação profissional dos sujeitos jovens e adultos “voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico e emancipador, em que o respeito à dignidade da vida, em todas as suas formas, seja o meio e o fim do desenvolvimento científico e tecnológico” (FERREIRA *et al.*, 2012, p. 6). A formação pode possibilitar ao educando a capacidade de conhecimento da realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nele inserir-se e atuar de forma ética, técnica e política.

Scopel *et al.* (2013), afim de investigarem o processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, apontaram que essa construção foi permeada por várias questões que desafiam o movimento de construção o que “resultou numa justaposição de disciplinas da área técnica numa tentativa de buscar a integração [...]. Isso significa que os desafios persistem para efetivação da proposta” (SCOPEL *et al.*, 2013, p. 14).

Podemos verificar que ainda é atual a necessidade e persistência em busca de se efetivar a integração da educação profissional com a educação básica no PROEJA. Isso é ratificado a partir da análise crítica das “experiências vividas nas práticas educativas do PROEJA na busca da integração curricular” (SCOPEL *et al.*, 2017, p. 1). Os autores constataam a autocrítica por parte de educadores e educando que problematizam a ausência do trabalho coletivo entre as diferentes disciplinas.

Com base na análise produções apresentadas nas reuniões nacionais da ANPEd, verificamos que várias são as reflexões suscitadas pelos pesquisadores quando se trata do processo de integração da educação profissional com a EJA. Percebemos a necessidade de consolidação da concepção de integração curricular fundada na educação politécnica, como forma de superação do dualismo histórico e estrutural presente na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. **Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos. Nuances: Estudos sobre Educação.** São Paulo, 2013.

FERREIRA, M. J. R. *et al.* **Proeja na perspectiva da formação integrada.** In: Anais 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas - PE, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FURTADO, E. D. P; LIMA, K. R. R. **EJA Ensino Médio e Educação Profissional possibilidades e limites no Proeja.** In: Anais 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal - RN, 2011.

MARASCHIN, M. S; FERREIRA, L. S. **Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: histórico e perspectivas.** In: Anais 38ª Reunião Anual da ANPED. São Luís - MA, 2017.

SANTOS, S. V. dos. **Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o Proeja.** In: Anais 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG, 2008.

SCOPEL, E. G; *et al.* **A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do proeja no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado.** In: Anais 36ª Reunião Anual da ANPED. Goiânia- GO, 2013.

_____. **A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no Proeja.** In: Anais 38ª Reunião Anual da ANPED. São Luís - MA, 2017.

SILVA, J. M. da; DINIZ, A. L. **P.EMI no Proeja no IFRN: nova formação ou mais do mesmo?** In: Anais 37ª Reunião Anual da ANPED. Florianópolis – SC, 2015.

SILVA, J. M. *et al.* **O Proeja no IFRN- Campus Currais Novos e o desenvolvimento local: conexões possíveis.** In: Anais 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas - PE, 2012.

- LXXV -

A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O REGIME DE COLABORAÇÃO NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN

Rute Regis de Oliveira da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

E-mail: ruteregis1@gmail.com

O federalismo com a ideia de pacto, denominada teoria do federalismo cooperativo se fortalece-se por meio das interações entre os entes federados, ou seja, das relações intergovernamentais. Portanto, ao se discutir o federalismo como pacto é necessário tratar de duas categorias fundamentais: as relações intergovernamentais e a coordenação federativa. O pacto estabelece um compartilhamento mediante relações contratuais, com o objetivo de compatibilizar o princípio da autonomia e da interdependência.

A EC n. 59/2009, ao ser aprovada tornou-se teoricamente uma garantia de pactos entre os entes federados ao estabelecer que o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, terá como objetivo articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Essa Emenda ainda retirou gradativamente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino de que tratava o Art. 212 da Constituição Federal. No ano de 2016, com o golpe de Estado, houve o retorno da DRU no governo Temer desrespeitando a CF de 1988. Como também o novo regime fiscal com a EC 95/16. Portanto, o PNE (2014/2024) foi inviabilizado, haja vista, a dificuldade dos Estados e Municípios brasileiros em cumprir as metas de seus planos de educação.

A regulamentação do regime de colaboração e o Sistema Nacional de Educação como arranjo institucional foram temas centrais da Conferência de Educação Básica no ano de 2008, como também de duas Conferências Nacionais de Educação, em 2010 e em 2014, que conferiram, ao Plano Nacional de Educação, o status de articulador do Sistema Nacional de

Educação. É importante ressaltar que, embora a EC n. 59/09 não defina esse regime de colaboração, ela estabelece uma vinculação entre plano, sistema e regime de colaboração. O Plano Nacional de Educação para o próximo decênio (PNE Lei n. 13.005/14) estabelece diretrizes, metas e estratégias que sinalizam para as relações cooperativas e colaborativas entre os entes federados e para a garantia do direito à educação, no que diz respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação das oportunidades educacionais com a permanência e o sucesso a partir da ampliação da escolarização. Com base nesse contexto, nessa lógica de relações cooperativas, insere-se a discussão desse artigo que busca apresentar o aspecto do regime de colaboração posto no Plano Estadual de Educação do Estado do RN no que se refere a valorização dos profissionais da educação.

O Art. 10 do Plano Estadual de Educação do Estado RN estabelece que “O fortalecimento do regime de colaboração entre o Estado e os Municípios incluirá a criação de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação dos entes federados para o cumprimento do PNE (2014-2024) e do PEE-RN (2015-2025)”. Como instituído no art. 10 do PEE/RN há a explícita necessidade de relações intergovernamentais a partir do regime de colaboração entre os entes federados, ou seja, entre a União e o Estado, entre o Estado e os municípios do RN, e entre a União e os municípios do RN para alcance das metas postas no referido plano. Apesar da necessidade do regime de colaboração em todas as metas do PEE/RN, quer seja, na negociação com os municípios do RN ou com a União, apontaremos a seguir algumas metas e estratégias do PEE/RN relacionadas à Educação Básica que vislumbra o regime de colaboração com a União para o cumprimento da dimensão da valorização dos profissionais da educação.

A valorização dos profissionais da educação básica é um desafio nacional e premente das políticas educacionais, cabendo à responsabilidade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios executarem as diretrizes e promoverem o debate em âmbito do Conselho Nacional da Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), dos Fóruns, Sindicatos e sociedade civil das unidades federativas, órgãos esses correlatos à educação. Essa política de Valorização deve estar associada à formação, salários (vencimento e remuneração) justos, carreira, desenvolvimento pessoal e condições de trabalho escolar. O desafio para se desenvolver esses aspectos, principalmente, condições de trabalho e salários justos (vencimento e remuneração) seriam proporcionais à equivalência com outras categorias profissionais que apresentem o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente e contínuo (CONAE – DOCUMENTO REFERÊNCIA, 2014).

Meta 15

Conforme preconiza o PNE, Garantir, no plano local e em regime de colaboração entre a União, o Estado do Rio Grande do Norte, os Municípios e instituições de ensino superior, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PEE, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17

Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE.

Meta 18

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, a implementação do Piso Salarial Profissional Nacional, definido pela Lei federal, n. 11.738/2008, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para a realização da pesquisa compilamos dados a partir do Plano Estadual de Educação do RN mediante diagnóstico, metas e estratégias do PEE/RN, aparato documental e legal que subsidiou à elaboração do Documento, além da legislação Nacional, a saber: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/96, Constituição do Estado do Rio Grande do Norte, deliberações das Conferências, Estadual de Educação do RN (2013) e Nacional

(CONAE 2014), Lei n 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). As metas relacionadas acima são direcionadas ao estudo do regime de colaboração posto no PEE/RN a partir da dimensão da valorização dos profissionais da educação. Após análise do PEE/RN, objetivamos em estudos posteriores manter contato com a comissão responsável pelo monitoramento e avaliação do PEE, elaborando os instrumentos para coleta de dados.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luis. Trajetória Recente da Gestão Pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reforma. **Revista de Administração Pública**, vol. 41, Rio de Janeiro. Disponível em [http //www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)? Acesso em: 04/06/2014.

_____. A dinâmica Federativa da Educação Brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P. de SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil**. Combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, pp. 39-70.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 53/06 e 59/09. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Lei Federal n. 13005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Congresso Nacional, 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n. 10.049**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do RN. Jan. 2016.

SILVA. Rute Regis de Oliveira. **O PAR do município de natal**: o regime de colaboração e a gestão educacional. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em educação. 2015.

- LXXVI-

DIMENSÕES DESARTICULADAS NA GESTÃO ESCOLAR: ANALISANDO O TRABALHO DE UMA DIRETORA

Ruth Silva Nunes-UFBA
ruthsilvanunes@hotmail.com

Rodrigo da Silva Pereira-UFBA
rodrigossilvapereira@ufba.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de iniciação científica, recorte de uma pesquisa maior intitulada “GESTÃO ESCOLAR EM SALVADOR: Perfil, concepção de gestão e trabalho dos diretores”, vinculada a Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia- PGEDU/UFBA.

Realizamos na primeira fase da pesquisa 12 entrevistas com diretoras e diretores que compõem o Núcleo Territorial de Educação-NTE 26 da Bahia. O artigo baseia-se em uma dessas entrevistas, realizada em um Colégio público de Ensino Médio do município de Pojuca-Ba. Tem como objetivo analisar a concepção de gestão e como a diretora trabalha com as dimensões pedagógica e administrativa da instituição. Partindo dos pressupostos da gestão democrática, constitucionalizada em 1988.

O diretor de uma escola ocupa uma posição não apenas estratégica, mas também contraditória na chefia da escola – o que estaria a merecer maior número de análises e estudos aprofundados” (PARO, 2015, p.23).

Assim, buscamos problematizar aqui sobre o trabalho da gestora entrevistada: Como ela lida com as questões que envolvem as dimensões pedagógica, administrativa e financeira?

METODOLOGIA

A primeira fase da pesquisa envolveu a análise de documentos legais que regem o trabalho do diretor, levantamento bibliográfico e realização de 12 entrevistas

semiestruturadas com gestores de escolas que ofertam, exclusivamente, o ensino médio. A metodologia do presente trabalho envolveu investigação empírica e exploratória, a partir de uma entrevista com a gestora de uma Escola localizada no município de Pojuca no Estado da Bahia.

Para a construção do artigo privilegiou-se a análise do discurso da diretora da escola. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia) (GREGOLIN, 1995, p.17).

Aplicou-se um questionário semiestruturado com perguntas que envolviam informações sobre a escola, o perfil e formação da gestora, concepção de gestão escolar e intensificação do trabalho.

A escola fica localizada na Zona Urbana e atende os três turnos, segundo a diretora, no ano de 2018 contava com dez turmas só no matutino, sendo dessas dez, sete integrais e três do terceiro ano que são regular. Pela noite funcionam mais seis turmas de ensino regular e um curso de Meio Ambiente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o advento do processo de redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 foi promulgada, no que tange a gestão da escola e dos sistemas educacionais, foi aprovado o princípio constitucional da gestão democrática. Também amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, seus desdobramentos no sistema público de ensino permitem associá-lo à emergência de um novo modelo de gestão escolar (VIERA e VIDAL, 2015, p.21).

As atividades do diretor e da diretora escolar envolvem a dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. Desde os anos de 1990, o espaço escolar tem sofrido pressões de políticas educacionais que tem como base o modelo econômico neoliberal. Cada vez mais a Escola vem sendo gerenciada como se fosse uma empresa (LAVAL, 2004). Nesse sentido, a dimensão pedagógica perde muito espaço em detrimento da financeira e administrativa, o que de certa forma gera dificuldades para uma efetiva gestão democrática, já que o tecnicismo e o gerencialismo são mais privilegiados que o diálogo, ação política e participação efetiva da comunidade escolar.

Economista de formação, a diretora da escola entrevistada, quando questionada sobre qual dessas dimensões ela considera mais importante nos respondeu:

a financeira eu traço direitinho, agora o pior, o que acho mais difícil comigo, eu acho que é a pedagógica porque meu irmão, quando eu estava na sala de aula era uma coisa então porque eu via a escola como uma professora, chegava ali com seus colegas e dizia oi, tudo bem. Hoje que eu estou aqui na direção eu vejo a escola como um todo, né, então é muita dificuldade lhe dar com isso, com a parte pedagógica, sem coordenador pra me ajudar, agora que a gente tem articuladora melhorou um pouco [...]. É muito difícil, essa parte pedagógica é difícil. Eu acho a mais importante e é também a mais difícil de lidar (Gestora Escolar).

O trecho selecionado demonstra que a diretora tem dificuldades de lidar com as questões que dizem respeito a dimensão pedagógica da Escola. Ao final de sua fala reiterou que essa é a dimensão mais importante para ela, mas contraditoriamente também respondeu, numa pergunta posterior, que gasta mais tempo com a dimensão administrativa, “a financeira me exige tempo mais no final do ano. Eu acho que a parte administrativa, você fazer tudo ao mesmo tempo é muito complicado” (Gestora Escolar).

A diretora discorre sobre a dimensão pedagógica e administrativa como se elas não andassem juntas e se complementassem. Nos estudos de PARO (2015) vemos que:

tal maneira de tratar o problema acaba por tomar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas – como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade, encobrendo assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativas quando se refere especificamente à educação (p.24).

Assim, em todo processo educacional, a dimensão pedagógica e administrativa precisa ser pensada de forma articulada, do contrário não se tem uma a serviço da outra. “Portanto, o administrativo sozinho não tem sentido” (PARO, 2015, p.25).

A diretora da escola entrevistada não reconhece em sua fala a junção necessária que há de se ter entre essas dimensões. Ainda conforme PARO (2015), essa clareza de identificar o pedagógico no administrativo nem sempre será presente nos discursos dos educadores.

Ademais, se pensarmos que um dos princípios da gestão democrática é a participação, observamos que durante toda a entrevista a diretora não menciona essa palavra. Somente quando a interpelamos se a escola possuía Conselho Escolar e quem participa do mesmo, que ela usou o verbo participar, nos respondeu: “sim, você tá falando o conselho de? professores, alunos, funcionários? Eles participam do conselho. A gestora respondeu

ainda, com certa ironia, fechando aspas com seus dedos, “os líderes de classe participam do conselho” (Gestora Escolar). A sua fala nos revela que há um distanciamento da gestão democrática no seu cotidiano, mesmo ela tendo sido eleita de forma democrática. Seu discurso negligencia a importância e relação política da representação estudantil no Conselho Escolar, por exemplo.

CONCLUSÕES

A análise da entrevista com a diretora apresenta uma tendência que ainda se verifica na prática cotidiana de algumas escolas pesquisadas: uma gestão com traços democráticos, mas que ainda é tencionada pelas políticas educacionais de viés neoliberal e que influenciam na forma como os gestores lidam com a participação dos segmentos escolares. Configurando uma gestão contraditória e desarticulada entre as dimensões que lhe fazem parte.

O discurso da diretora nos faz perceber como as políticas educacionais e, a formação inicial, incidem na concepção de gestão desses profissionais. Nos parece que ela adota princípios e práticas oriundas do gerencialismo.

Nesse sentido é preciso que as políticas educacionais assim como a formação inicial de professores levem em consideração o princípio da gestão democrática e os apontamentos que constam da resolução 01/2015 do Conselho Nacional de Educação que traçam o perfil do egresso dos cursos de licenciatura e afirmam a importância dos elementos de formação para gestão escolar.

REFERÊNCIAS

PARO, Vitor Henrique. *Diretor Escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.* Londrina: Editora Planta, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. *Gestão Democrática da Escola no Brasil: Desafios à Implementação de um novo Modelo.* Revista Iberoamericana de Educación. n.º 67 (2015) - OEI/CAEU.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. *A análise do discurso: conceitos e aplicações.* UNES-SP, 1995.

- LXXVII -

CONTRATAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Sandra Cristina Demschinski
UEPG – sandrademschinski@hotmail.com

Simone de Fátima Flach
UEPG – eflach@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A atual forma de sociabilidade se fundamenta na lógica de exploração da classe trabalhadora, a qual não tem alternativa para a sobrevivência diferente da venda de sua força de trabalho. Sob tais ditames os filhos dos trabalhadores, quando estão ainda em processo de escolarização e de formação profissional, são obrigados a colaborar no sustento e manutenção familiar, e, ainda as condições mínimas para sua permanência no processo formativo.

Tal realidade conduz os filhos dos trabalhadores a processos formativos precários, com menor prestígio e valorização social e financeira, como é o caso daqueles destinados a formação de professores, em nível médio ou superior. Grande parte dos estudantes dos cursos de formação de professores buscam atividades remuneradas que possibilitem sua manutenção e permanência na formação. Tais cursos são vistos como possibilidade de rompimento com a lógica de exploração que suas famílias estão submetidas e, ainda, galgar algum tipo de ascensão social e financeira.

Em razão da necessidade econômica, os estudantes visualizam a realização de estágio não obrigatório e o consequente recebimento de bolsa como possibilidade para a melhoria da formação e aquisição de experiência profissional para futuras contratações trabalhistas, além do suprimento da necessidade econômica.

Entretanto, a contratação de estudantes para realização de estágio não obrigatório tem alçado grandes proporções, visto que tais contratações são vistas como alternativas para

o suprimento de postos de trabalho, sem a contrapartida dos encargos trabalhistas. No setor educacional, isso tem ocorrido tanto no setor público quanto privado. Em municípios, responsáveis pela oferta de educação infantil e ensino fundamental (especialmente na educação infantil e nos anos iniciais), esse tipo de contratação tem avançado assustadoramente como forma de substituição de profissionais habilitados para o desempenho da função docente.

Sob a luz do materialismo histórico e dialético, e, com o intuito de refletir sobre os impactos desse tipo de contratação tanto para o processo de formação quanto para a valorização dos professores é que o presente texto se apresenta.

FUNDAMENTOS QUE JUSTIFICAM A CONTRATAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS

No modo de produção capitalista, a venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo capitalista, supostamente pautada no princípio de liberdade, esconde a relação de exploração com vistas à manutenção e ampliação do capital (MARX, 1998). Liberdade e exploração são relações contraditórias que, ao mesmo tempo evidenciam a fragilidade do trabalhador e a superioridade do capitalista no processo de negociação.

A atuação de estagiários muito se aproxima das exigências para o trabalhador em geral e, nesse sentido, segue a lógica de exploração que rege a sociedade capitalista. Nos cursos de formação de professores há uma exclusividade de estudantes oriundos da classe trabalhadora, os quais buscam pelo processo formativo, uma condição de vida melhor. Por isso, lutam por sua permanência nos cursos, vendendo sua força de trabalho para garantir a manutenção e permanência nos cursos. É nesse contexto que se insere a oferta de estágio não obrigatório.

Segundo a Lei 11.788/08 o estágio se caracteriza como “um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa preparação para o trabalho produtivo de educandos” (BRASIL, 2008), podendo ocorrer como atividade obrigatória ou não obrigatória. Enquanto a atividade obrigatória se insere na carga horária total dos cursos e se caracteriza como componente curricular da formação, a atividade não obrigatória ocorre de forma paralela, sendo acompanhada pelo recebimento de uma bolsa. A previsão de recebimento de bolsa é vista pelo estudante como uma oportunidade laboral, visto que poderá exercer a atividade para a qual está sendo formado mesmo antes de sua conclusão e, ainda, obter recursos financeiros para garantir sua permanência no curso.

É importante destacar que o contrato de estágio é efetivado de maneira trilateral, envolvendo o estudante, a Instituição de Ensino (concedente) e o contratante, sendo os compromissos, também trilaterais. No entanto, muitas vezes os compromissos se tornam bilaterais, de forma que o estagiário ao desempenhar determinada atividade laboral e o contratante pagar determinado valor, denominado como Bolsa, desobriga a instituição concedente (formadora) dos compromissos de fiscalização e acompanhamento.

Além disso, a atividade de estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, isentando a parte contratante do recolhimento relativo aos direitos trabalhistas, se a atividade fosse considerada como trabalho. Sendo assim, no atual contexto social, econômico e político brasileiro, a contratação de estudantes se vincula à busca de executores de serviço com baixíssimo custo. Essa estratégia de contratação é desenvolvida por agentes públicos e privados e, contraditoriamente, atende aos interesses de formação e necessidades financeiras dos estudantes.

A CONTRATAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS EM MUNICÍPIOS PARANAENSES

Os contratos de estágio não obrigatório têm sido firmados em diferentes áreas de conhecimento e setores do mercado de trabalho, visando atender às demandas por novos trabalhadores, a necessidade financeira e de experiência laboral por parte dos estudantes e, ainda suprir lacunas dos currículos dos cursos de formação.

O poder público também tem utilizado esse tipo de contratação, a qual supre a falta de servidores e colabora em sua manutenção nos limites da Lei de Responsabilidade Fiscal. Na realidade educacional paranaense esse tipo de contratação tem avançado, visto que inúmeros municípios têm investido nessa estratégia de contratação, ampliando o número de estagiários, fato não acompanhado pela realização de concurso público, visto que os estudantes desempenham atividades docentes (justificadas como eventuais e esporádicas). Dados coletados em municípios da região Centro-Oriental do Paraná no ano de 2018 (pesquisa ainda em andamento) evidenciam a flexibilização na forma de seleção dos estagiários, o nível de escolaridade em curso exigido, carga horária a ser cumprida e valor das bolsas recebidas pelos estudantes, conforme evidenciado no Quadro 1:

Quadro 1 – Critérios para contratação de estagiários em municípios paranaenses – 2018

Município	Forma de Seleção	Nível de escolaridade (em curso) exigido	Carga Horária semanal	Valor da Bolsa (R\$)
Arapoti	Prova	Médio ou Superior	30 h	650,00
Carambeí	Análise de Currículo	Médio ou Superior	30 h	390,00
Castro	Não especificado	Médio	30 h	250,00
		Superior	30 h	600,00
Imbaú	Não especificado	Médio	30 h	600,00
		Superior	30 h	900,00
Ponta Grossa	Análise de currículo	Superior	30 h	950,00

Fonte: Dados de Pesquisa (2018).

É importante destacar que todos os municípios apresentados preveem em seus Planos de Carreira do Magistério a contratação de Profissionais com nível médio e o vencimento inicial está nos limites mínimos do Piso Salarial Nacional para Professores, fato que coloca o valor da bolsa dos estagiários muito abaixo do já desvalorizado vencimento dos professores. Ainda, enquanto os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em sua maioria, têm contratos de 20 horas, os estagiários têm que cumprir 30 h semanais. Além disso, os estudantes, mesmo sendo iniciantes dos cursos (calouros) têm desempenhado funções docentes, inclusive se responsabilizando pela aprendizagem de alunos com necessidades especiais sem estarem devidamente preparados para tal tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contratação de estagiários pelo poder público municipal atende a diferentes interesses: a) **dos estudantes**: em razão da garantia de recursos financeiros para sua manutenção e permanência nos cursos. b) **dos Gestores Públicos**: em razão do suprimento de mão-de-obra, custos a serem investidos e justificativa à comunidade sobre o atendimento prestado.

Tais questões evidenciam a necessidade de debate sobre a questão, visto que a valorização docente é fragilizada, os estudantes são submetidos à lógica de exploração dos trabalhadores em geral e, conseqüentemente, se põe em risco próprio processo formativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da república, **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Revoga as leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1966, e o art. 6º da Medida provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. Brasília, 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm> Acesso em: 25 ago. 2018.

MARX, K. **O capital**: Crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

- LXXVIII-**CONAPE: RESISTÊNCIA NA MATERIALIZAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Sandra Regina Bernardes de Oliveira Rosa

bernardesrosa72@gmail.com

INTRODUÇÃO

O texto discute as disputas políticas educacionais brasileiras no interior do Estado, as quais conceberam o processo de organização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) como iniciativa e retomada do debate democrático, pelo cumprimento das determinações do Plano Nacional de Educação (PNE).

No Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, a democracia é princípio constitucional que figura a Gestão Democrática da Educação. Contudo existe dificuldade manter-se um compromisso sem ações estabelecidas a este respeito, pois, pensar democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização (Souza, 2009, p.128). A disputa constante de poder e uma política pública são frutos das diversas forças que tensionam o Estado, através dos atores políticos.

CONAE ILEGÍTIMADA NO GOVERNO TEMER

No ano de 2014 o Fórum Nacional de Educação (FNE) criado em 2010 e instituído pela lei do Plano Nacional de Educação nº13.005, cujas atribuições e responsabilidades eram acompanhar e avaliar os impactos da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), zelar, planejar e coordenar pela realização das Conferências Nacional de Educação (CONAEs), divulgando suas deliberações, foi descaracterizado e redesenhado pelo governo golpista.

Frente à publicação da desconstrução do calendário da Conferência Nacional de Educação de 2018 (Conae) e a desfiguração do Fórum Nacional de Educação (FNE), as entidades decidem retirar-se coletivamente do FNE e assim organizar o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) com proposta de caráter democrático e popular e um evento de âmbito nacional. Tal iniciativa de resistência retoma os valores democráticos, a defesa e promoção do direito à educação pública.

O FNPE decide convocar a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018) como forma de organizar e manter a mobilização em torno da defesa do Plano Nacional de Educação, da necessidade de monitoramento das metas e da análise crítica das medidas que tem inviabilizado a efetivação do Plano Nacional da Educação, em especial, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece um teto de 20 anos aos investimentos públicos federais nas áreas sociais, inviabilizando os direitos sociais para, inclusive a educação.

ORGANIZAÇÕES SOCIAIS EM LUTA POLÍTICA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Com um colegiado formado por 35 entidades⁴⁶ da sociedade civil a pressão ao governo federal para implementação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação, iniciou a realização da Conape 2018.

⁴⁶ A construção da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) foi um processo coletivo de articulação de 35 entidades da sociedade civil que defendem a educação pública democrática. ABdC/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO, ABGLT/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, ANDIFES/ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, ANFOPE/ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, ANPAE/ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, ANPED/ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPG/ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓSGRADUANDOS, ASSINEP/ASSOCIAÇÃO DOS SERVIDORES DO INEP – ANÍSIO TEIXEIRA, CAMPANHA/CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, CEDES/CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, CFFa/CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, CNTE/CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, CONFETAM/CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL, CONAM/CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE MORADORES, CONIF/CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, CONTAG/CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA, CONTEE/CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, CTB/CENTRAL DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS DO BRASIL, CUT/CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, FASUBRA/FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, FINEDUCA/ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

No Estado do Paraná o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, juntamente com Fóruns de Educação, Entidades Sindicais, Universidades, Movimentos Sociais, Mães e Pais, Estudantes e Gestores declararam adesão ao processo de construção da CONAPE, reafirmando coletivamente o papel da Conferência na construção da democracia participativa no âmbito da educação brasileira, paranaense e da implementação do Plano Nacional de Educação.

Foram organizadas as fases elaborativas e de encaminhamentos para as diversas conferências regionais e municipais do Estado do Paraná e aprovadas realizações de 28 conferências regionais e a Conape estadual com explicações de representantes das entidades em defesa da escola pública, da qualidade da educação e dos processos democráticos para a efetiva prática do Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil e seus estados, com ênfase do papel da retomada pela democracia e das vozes da sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais e das entidades educacionais. O Paraná participou da Conferência Nacional Popular da Educação com 89 representantes e muita resistência no resgate da educação.

A I Conferência Nacional Popular de Educação- CONAPE foi realizada em 25 de maio de 2018 em Belo Horizonte e reuniu e mobilizou mais de 5 mil pessoas. O documento final se contrapõe a todas as formas de preconceito étnico-racial, etário, de classe, de orientação sexual, entre outros e reitera a defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade.

PESQUISADORES EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, FITE/FEDERAÇÃO INTERESTADUAL DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA, FITRAENE/NE/FEDERAÇÃO INTERESTADUAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTO DE ENSINO PRIVADO DO NORDESTE, FÓRUM EJA/FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL, FORUMDIR/FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTRO DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, MIEIB/MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, MNU/MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO, MST/MOVIMENTO DOS SEM TERRA, PROIFES/FÓRUM DE professores/as DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO, RED ESTRADO/REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS E POLÍTICAS SOBRE TRABALHO DOCENTE, SINASEFE/SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, UBES/UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS, UBM/UNIÃO BRASILEIRA DE MULHERES, UNCME/UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, e UNE/UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES organizadas no âmbito do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, apesar do princípio da democracia figurar na constituição de 1988, a experiência democrática e com ampla participação resultou no PNE (2014 - 2024), porém a política educacional brasileira é marcada por movimentos de descontinuidade e o PNE está interrompido pelo regime fiscal do governo que inviabilizou os recursos. O fato é que a sociedade civil organizada promove formas de enfrentamento, instrumentos de luta e fortalecimento social de formação política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Casa Civil. 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/113005.htm>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 14 out. 2017.

FORUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Lançamento- Conferência Nacional Popular de Educação:** Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/conape-2018-conferencia-nacional-popular-de-educacao-convocatoria-documentos-e-encaminhamentos>>. Acesso em: 05 maio. 2018.

_____. Documento referência: **Conferência Nacional de Popular de Educação 2018.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/conape-2018-conferencia-nacional-popular-de-educacao-convocatoria-documentos-e-encaminhamentos>>. Acesso em: 13 de junho. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo (2009). **Explorando e Construindo um conceito de gestão democrática.** Educação em Revista. V.25, n.3, pp 123-140, dez. 2009

GESTÃO E INCLUSÃO NA ESCOLA: DESAFIOS

Sandra Simone Höpner Pierozan

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

sandra.pierozan@uffs.edu.br

Liane Vizzotto

Instituto Federal Catarinense (IFC)

liane.vizzotto@ifc.edu.br

INTRODUÇÃO

A inclusão, não se constitui apenas como um tema de estudo, mas uma necessária ação do Estado para a garantia do acesso e da permanência das pessoas do campo da educação especial, na escola regular.

Se a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família”, conforme a Constituição Federal (BRASIL,1988), não há que se distinguir grupos ou pessoas na coletividade. Porém, são necessárias condições objetivas para a garantia desse direito, considerando que a inclusão não se restringe à vaga, mas contempla o espaço, o tempo e as ações pedagógicas para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Pensar a inclusão exige refletir sobre a escola e sobre o responsável pela instituição, o gestor, cuja atividade é complexa e se relaciona à organização e direção, considerando aspectos pedagógicos e administrativos.

Este texto, fruto de pesquisa realizada em Concórdia – SC, 2018, em instituições de educação básica, versa sobre o modo como os gestores posicionam-se frente as ações que materializam a inclusão.

GESTÃO E INCLUSÃO COMO ELEMENTOS NORTEADORES

A inclusão requer alterações no cotidiano da escola e das redes de ensino. É um processo amplo, pois envolve aspectos estruturais e pedagógicos, e o gestor, necessariamente, encontra-se envolvido nesses procedimentos. Suas ações neste momento

histórico têm sido atravessadas pelo contraditório: ao mesmo tempo que os direitos sociais começaram a ser objetivados por meio de ações inclusivas nas escolas, os princípios da gestão gerencial, pressuposto da Nova Gestão Pública, em cuja constituição, encontra-se a eficiência e a avaliação de desempenho (LUZ, 2013) cercam as instituições. Preceitos que caminham em sentido contrário ao que se busca quando tratamos de direitos universais e de uma educação ofertada em igualdade de condições para todos.

A gestão democrática consta como princípio na Constituição, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, mais recentemente, reafirmada no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Também a educação especial, na perspectiva inclusiva, possui marcos importantes, que a orientam e normatizam, como por exemplo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006 pela Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é signatário, que entende a educação especial na perspectiva inclusiva em todos os níveis de ensino, com meta de inclusão plena, adotando medidas para evitar que estas pessoas sejam excluídas do sistema educacional. (BRASIL, 2009).

Tais documentos assumem a democratização da educação e a inclusão como um compromisso entre Estado e sociedade e não uma opção de governantes, contudo esses preceitos, construídos no mínimo há três décadas tem encontrado dificuldade de operacionalização. Mesmo representando avanços significativos, sua execução não é garantida. Este distanciamento entre a formulação e a concretude das políticas é evidenciado no princípio da gestão democrática e no que se refere a inclusão.

A participação dos indivíduos da comunidade escolar nos processos de condução da escola, bem como na garantia de mecanismos que permitam essa coletividade, derivam do princípio de gestão democrática. Um trabalho colaborativo para a educação inclusiva, que exige um olhar diferenciado e qualificado - avesso a qualquer ideia meritocrática e classificatória - destaca o poder de decisão pedagógica do coletivo escolar.

A gestão escolar possui uma dimensão de atividade que mobiliza meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, com aspectos técnicos administrativos. Nela refletem-se diferentes posições políticas e podem tanto estar associadas a conservação ou transformação social. (LIBÂNEO, 2001).

É nessa esfera de atuação do gestor que a inclusão se coloca. Exige um posicionamento político e pedagógico que se traduzirá na organização da escola, no acolhimento a todos, nas pautas de discussão com professores e pais, e que poderá fazer diferença no modo como a escola vive a inclusão. Esse passo pode contribuir em outras reivindicações da sociedade: inclusão social, cultural e de gênero, por exemplo.

Destacam-se na sequência as reflexões dos gestores (15) que participaram da pesquisa. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa e exame dos dados, coletados em questionários, a partir de semelhanças de conteúdo. São evidenciados parte dos dados vinculados ao modo de agir do diretor, em razão da amplitude da pesquisa.

GESTÃO ESCOLAR e INCLUSÃO: INTERFACES DA PRÁTICA

A necessidade de **refletir sobre a inclusão** surge, na maioria dos casos, após o contato com uma criança deficiente ou sua matrícula na escola: *“Quando rapidamente as crianças foram chegando na escola.”* As respostas evidenciam que esse tema não percorreu sua formação inicial e revelam inquietações sobre como estes indivíduos são aceitos e inseridos na própria sociedade. Expressam a ideia de que existem diversas formas de exclusão, que a preocupação com *“a inclusão como algo maior e mais abrangente”* não é apenas educacional.

Existe um entendimento preponderante, de que a **responsabilidade pela inclusão na escola** é de todos. A expressão “todos” diz respeito à “equipe escolar”; ao “esforço conjunto de toda comunidade escolar”, e a ideia de que “todos somos responsáveis”. Contudo, alguns detalharam que nessa polissemia está também a família, o Estado e as políticas governamentais. Há ainda referência que *todos* são aqueles que convivem com a criança. As respostas configuram o professor como o maior responsável pela inclusão: *“porque é ele quem acompanha de perto o aluno e sabe das suas necessidades/difículdades.”*

Na **atuação da escola quanto à inclusão**, destaca-se a formação de professores, mesmo que ainda se observe *“a necessidade de contratar profissionais habilitados, esclarecidos das necessidades de cada criança.”* Questões importantes, ainda devem ser desenvolvidas: *“existe muita resistência pois precisamos avançar na ampliação deste conceito de inclusão para todos.”*

As respostas sobre o **papel dos gestores quanto à inclusão** dizem respeito à oferta de condições para o acesso do aluno: acompanhar, garantir a matrícula, *“coordenar e buscar aos professores e comunidade, alternativas para atender as necessidades.”*; *“efetivar uma gestão democrática de educação da escola inclusiva [...] o gestor deve ser o principal mediador da comunidade.”* Ao indicar o **papel dos professores**, observa-se a atribuição das responsabilidades com o processo de ensino-aprendizagem: *“adapte aulas às necessidades dos alunos.”*, *“faça com que o aluno seja realmente incluído, mesmo que assistido pelo segundo professor”*. O **papel da mantenedora**, é mais objetivo: cumprir a legislação; comprar materiais e oferecer condições estruturais e físicas; promover formação continuada e contratar professor ou cuidador.

A preocupação com as responsabilidades e com ações que venham ao encontro da educação especial inclusiva, são perceptíveis. Mesmo apontando a precariedade com a qual trabalham, não foram apresentadas ideias contrárias à inclusão na escola regular,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o papel do gestor escolar, é nítido que as ações praticadas por ele na escola, no que diz respeito à inclusão, limitam-se às condições que o cercam. Suas atividades se entrelaçam com os diversos desafios do cotidiano e conforme a chegada de diferentes alunos na escola, o diretor passa a praticar ações que visam garantir a educação para todos, e a educação inclusiva torna-se assunto apreendido na prática.

Ao que tudo indica a relação entre a atividade do gestor e as ações que pratica revelam ainda fragilidades na inclusão dos sujeitos. Contudo, não é o diretor o único responsável por tal cenário, pois, se precisamos reafirmar e referendar firmemente tanto a gestão democrática na escola pública quanto a inclusão, acenam-se indicativos de que esses compromissos não encontram facilidade de serem materializados na maioria das escolas e redes de ensino, pois não apenas a vontade dos sujeitos escolare.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 10 out. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUZ, L. X. Marco Legal do público e do privado na educação no contexto pós-reforma do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape, 2013. p. 82-97.

- LXXX -

GESTÃO ESCOLAR E ASPECTOS DO GERENCIALISMO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

Selma Barros Daltro de Castro

MPIES/Universidade do Estado da Bahia/
UNEB. Brasil selmadaltro@gmail.com

Solange Mary Moreira Santos

PPGE/Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Brasil
solangemmsantos@gmail.com

A demanda por uma gestão democrática no âmbito da escola ganhou força entre os anos de 1980 e 1990 e influenciou a organização de importantes dispositivos legais nacionais, a exemplo da Constituição federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Plano Nacional de Educação, bem como de dispositivos legais locais.

Oliveira, Duarte e Clementino (2017) reconhecem que no século XXI foi notória a conquista das classes populares pela garantia do direito ao acesso à escola, contudo, identificam, a prevalência atualmente de uma nova perspectiva de gestão, denominada de Nova Gestão Pública (NGP), ou simplesmente gerencialismo, cujo fundamento baseia-se na lógica de mercado e na aferição da eficiência.

Esse trabalho, fruto dos estudos desenvolvidos no pós-doutoramento desenvolvido universidade pública baiana e realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e objetiva analisar aspectos do gerencialismo presentes no âmbito da gestão escolar em Feira de Santana-Ba

METODOLOGIA

O objeto da investigação apontou a necessidade de uma ação metodológica pautada numa perspectiva qualitativa de pesquisa, a partir de André e Ludke (1986), com análise documental e entrevistas.

Os documentos legais analisados foram a Lei nº 3.392/2013, que dispõe sobre as eleições diretas para diretores e vice-diretores e a Lei Complementar nº 58/2011, que define as funções gratificadas e seus percentuais financeiros para diretores e vice-diretores a depender no número de alunos matriculados em escolas.

As entrevistas, por sua vez, realizadas com três diretoras de escolas municipais que atuam como diretoras há mais de 10 (dez) anos, colaboraram para identificar no contexto da prática (MAINARDES e BALL, 2006) aspectos do gerencialismo que têm se manifestado no cotidiano da gestão escolar em Feira de Santana.

O município de Feira de Santana é um município baiano, situado a aproximadamente 110 km de distância de Salvador, com população de mais de 600.000 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e matricula de 46.547 alunos, conforme dados do Censo Escolar/ 2018.

O GERENCIALISMO DISFARÇADO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ELEIÇÃO DE DIRETORES

A eleição como forma de provimento da função de diretores escolares se constituiu entre o final dos anos de 1980 e década de 1990 como uma estratégia para a superação da relação clientelista presente na gestão escolar.

Em Feira de Santana, a eleição de diretores regulamentada ainda em 1987, nasceu das influências nacionais acerca do processo democrático e da mobilização sindical dos docentes (SILVA, 2000; CASTRO e SANTOS, 2018) e representou uma possibilidade da implementação de práticas democráticas no contexto escolar.

Os fundamentos da gestão democrática, caracterizados por participação e descentralização assumem contornos diferentes nos dias atuais e, de acordo com Poli e Galares (2017), influenciados pelo neoliberalismo e sua lógica de mercado, ganham roupagem novas: a) participação passa a ser entendida como parceria, com envolvimento individual e coletivo para redução de custos e diminuição das responsabilidades do Estado; b) descentralização é compreendida como desconcentração, referindo-se apenas implementação e execução de ações previamente definidas.

Os conceitos reinventados de participação e descentralização são evidenciados na fala dos diretores:

Antes a SEDUC fazia reuniões conosco e éramos escutados, dávamos opiniões sobre alguns assuntos na gestão [...] hoje somos chamados para receber informações do que precisamos fazer, ou melhor, cumprir (DIRETORA A).

Quando fui eleita pela primeira vez, pensei: agora vamos ter mais liberdade para decidirmos questões da nossa escola. Foi uma decepção descobrir que essa liberdade, essa descentralização eram uma forma de mascarar as responsabilidades transferidas para mim (DIRETORA C).

A transferência de responsabilidade, a execução de tarefas, a falta de diálogo são características presentes no contexto da prática da gestão escolar, mesmo em diretores eleitos em Feira de Santana, configurando que estão sendo efetivados no seio da escola aspectos que sustentam o gerencialismo, a ausência do Estado (POLI e GALARES, 2017).

A perspectiva da transposição de conceitos do gerencialismo para o campo da educação é reforçada tendo em vista que nos últimos anos há uma ênfase para o cumprimento de metas e aumento da eficiência, como pode ser percebida na fala:

[...] é uma pressão grande. É IDEB, prestação de contas, parte pedagógica, pessoal, sistema[...] temos que fazer tudo isso, com menos funcionários e nos prazos. Ainda tem a pressão para mantermos ou ampliarmos número de alunos[...] (DIRETORA B).

As demandas de trabalho apresentadas aos diretores eleitos revelam-se como exigências do cumprimento de metas e do processo de regulação e avaliação (OLIVEIRA, 2015) instituídas nas práticas de gestão justificando a melhoria da qualidade dos resultados, contudo tais demandas são entendidas pelos diretores como pesadas, que geram pressão e até desgastes físicos e emocionais, como afirma Diretora A “muitos diretores adoecem, não dão conta e desistem da gestão”.

Os princípios de eficiência e regulação na ação da gestão e aparecem não só no contexto da prática, mas também nos próprios documentos oficiais leis que regulamentam a gestão escolar em Feira de Santana, como: a) Lei nº 3.392/2013 ,que define a classificação das escolas, vinculando a gratificação do diretor ao quantitativo de alunos, bem como apresenta a avaliação de desempenho para os diretores escolares eleitos; b) Lei Complementar nº 58/2011 que define o percentual da gratificação destinada ao diretor a partir do número de alunos, demonstrando uma relação entre mais aluno/ maior salário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar apresenta-se como importante campo de estudo na educação, com histórico, práticas e concepções que são problematizados atualmente. Foi da década de 1980 que os movimentos, oriundos da participação social e docente começaram a propor um modelo democrático para a gestão, defendendo práticas de descentralização e participação, entre elas a eleição de diretores, instituída em Feira de Santana no ano de 1987.

A gestão escolar tem sido influenciada por princípios do gerencialismo, que defendem uma lógica de gestão voltada para o atendimento de demandas do neoliberalismo e sua lógica de mercado.

Em Feira de Santana mesmo a gestão sendo regulamentada como democrática regulamentada e a eleição de diretores se apresentando como forma de provimento para a função gestora das escolas, o gerencialismo se faz no contexto da prática da política de gestão escolar. As falas das diretoras de escolas evidenciam os princípios da eficiência, da produtividade, da descentralização e da regulação da educação nas suas práticas de gestão, bem como na regulamentação da função gestora, ratificando que a inserção do gerencialismo nas escolas públicas é uma realidade no cenário da educação local em Feira de Santana.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Selma Barros Daltro de; SANTOS, Solange Mary Moreira. Eleição de diretores escolares no município de Feira de Santana: influências nacionais e locais para regulamentação legal. Anais XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED. João Pessoa/PB, (2018).

FEIRA DE SANTANA. Lei Complementar nº 58/2011. Altera dispositivos da Lei Complementar 001/94.

FEIRA DE SANTANA. Lei nº 3.392, de 20 de junho de 2013. Dispõe sobre as eleições diretas para diretores e vice-diretores nas unidades escolares municipais e/ou conveniadas e dá outras providências.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE** - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017.

POLI, Luzenir e LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública **RBPAAE** - v. 33, n. 3, p. 835 - 849, set./dez. 2017.

SILVA, Antônia Almeida. Contornos da gestão do Ensino Fundamental em Feira de Santana (1985-1996). Anais da 23ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu/MG 2000.

- LXXXI -

POLÍTICA EDUCACIONAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

Severino Vilar de Albuquerque – UEMA

albuquerqueseverino@ig.com.br

INTRODUÇÃO

O Plano de Ações Articuladas (PAR) constitui o planejamento estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 por meio do Decreto 6.094, pelo Ministério da Educação. PDE tem como objetivo melhorar a qualidade da educação básica brasileira. Está estruturado em 28 diretrizes, a serem perseguidas até o ano de 2022, entre as quais, a formação continuada de professores constitui-se basilar para os alcances do objetivo do Plano. O PDE ancora-se no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, constituindo-se como um marco na história da educação básica oferecida pelo poder público no país com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Este artigo decorre de uma pesquisa que contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). O objetivo foi analisar a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios maranhenses, no período de 2007 a 2016, buscando identificar as contribuições das ações de formação continuada de professores do PAR para a melhoria da qualidade da educação pública de São Luís/MA. O estudo apoia-se em Freitas (2007); Imbernón (2006); Krawczik (2008); Saviani (2009); Tardif (2007), entre outros autores que dão suporte conceitual à compreensão e à análise do fenômeno. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se de entrevistas, observações sistemáticas e documentos oficiais. A análise gira em torno das categorias: participação; e, qualidade da educação, tentando responder à seguinte

questão: a formação continuada de professores contribui para a melhoria da qualidade da educação do sistema público de ensino de São Luís?

PDE, PAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO FOCO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

O PDE apresenta-se com uma perspectiva sistêmica da educação, isto é, vê o ensino fundamental relacionado ao ensino superior, o incentivo à pesquisa influenciando no ensino médio e o transporte escolar articulado com a remuneração dos professores (BRASIL, 2007). Na base que sustenta o PDE, PAR apresenta-se como planejamento estratégico voltado para a elevação dos indicadores da qualidade da educação básica, medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No âmbito do PDE, a formação continuada de professores ocupa centralidade por ser considerada, na essência do Plano, como importante estratégia para assegurar a melhoria da qualidade da educação básica do país.

O PAR, de caráter plurianual, se apresenta como uma proposta democrática, porque prevê a participação de gestores, educadores e comunidade no processo de elaboração. É baseado em diagnóstico de caráter participativo, e elaborado a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

As perspectivas do PDE podem ser melhor compreendidas no documento (BRASIL, 2007, p. 6-7) quando enfatiza que

A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do país. O PDE pretende responder a esse desafio, através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace. [...] O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país.

Para a consecução das diretrizes, o MEC visa oferecer por meio do PAR dos municípios, em regime de colaboração, assistência técnica e financeira por meio de ações com vistas à melhoria do atendimento educacional dos sistemas públicos de ensino.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM SÃO LUÍS/MA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere ao Ideb, a rede pública de ensino de São Luís não apresenta um quadro animador, se comparado com as metas estabelecidas pelo MEC, conforme quadro que se segue.

Tabeka 1 - Ideb dos município de São Luís – Ensino Fundamental

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas				
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
SAO LUIS	4.0	4.3	4.2	4.1	4.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0

Fonte: O autor, a partir da base de dados do MEC/INEP – 2016

De maneira geral o quadro mostra um retrocesso durante o período da implementação do PAR (2007-2016), o que indica que as ações do PAR voltadas para a formação continuada de professores não produziram efeitos favoráveis à melhoria da qualidade da educação pública nesse município, fato confirmado pelos depoimentos de professores entrevistados.

A observação e os documentos permitiram conhecer a pouca atuação do poder público municipal no atendimento educativo. Gestores e professores reclamam das condições de trabalho, como, por exemplo, espaços escolares adequados às atividades educativas e material didático-pedagógico para a realização do trabalho docente. No que diz respeito à formação continuada de professores, constatou-se que o foco tem sido para a preparação da Prova Brasil.

Outra constatação da pesquisa foi a de que a construção do diagnóstico e de elaboração do PAR não contou com a participação da comunidade escolar como prevê o PDE, ficando tal processo restrito ao âmbito das secretárias de educação e de técnicos por

elas designados, sob a orientação de técnicos do MEC e/ou de consultoria da secretaria de educação do Estado do Maranhão.

Quando o interesse foi saber sobre as contribuições da formação continuada para a qualificação do trabalho docente, para o processo ensino-aprendizagem e para a qualidade da educação escolar, os depoimentos são reveladores da fragilidade do processo de formação continuada, indicando que a formação que recebem além de não atender às reais necessidades do trabalho docente, são voltadas exclusivamente para elevação do IDEB.

CONCLUSÕES

O estudo concluiu que mesmo nas escolas bem avaliadas no Ideb não dar para relacionar os resultados à atual política de formação continuada do PAR. Questões levantadas por professores e gestores escolares, como: recursos materiais e didáticos, não oferecidos ou disponibilizados de forma insuficiente aos professores; instalações das escolas e das salas de aula, geralmente inapropriadas para a realização do trabalho escolar; formação continuada, em grande medida, fora de sintonia com as reais necessidades de professores e gestores escolares (quando existe); além de outras, refletem sua qualidade do atendimento educativo.

Outra constatação da pesquisa é a de que existe uma preocupação dos gestores em elevar do Ideb das escolas, o que implica formação continuada voltada somente para esta finalidade. O estudo concluiu, por fim, que a quase inexistente participação da comunidade escolar na definição das ações do PAR, além das sucessivas mudanças na gestão municipal constituem entrave à efetivação da qualidade da educação municipal.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Brasília, D.O.U., 5/10/1988

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

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, D.O.U. de 25 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas**. Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE)

_____. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2016**. Disponível em: http://portaldeb.inep.gov.br/index.php?option=_content&task=view<mid=14>Acess Acesso em: 18/ago./2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a propriedade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas (CEDES), vol. 28, nº 100, out., 2007, p. 1203-1230.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época).

KRAWCZYK, Nora Rut. **O PDE: novo modo de regulação estatal?** Campinas, Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 797-815. Set./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise crítica da política do MEC**. Campinas: Editores Associados, 2009. (coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

- LXXXII -**A ATUAÇÃO DA REDE POLÍTICA NA ELABORAÇÃO DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Silvana Malheiro do Nascimento Gama – NUGEPPE/UFF
smalheiro2004@yahoo.com.br

Jorge Najjar – NUGEPPE/UFF
jorgenajjar@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Os anos 1990 marcaram a eclosão de políticas educacionais fortemente centradas no currículo. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9394/96), se apresentou como importante detonador de políticas curriculares, incumbindo à União a responsabilidade de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que (...) [norteassem] os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, s.p.). A LDB também indica, em seu artigo 26, que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996, s.p.).

Iniciou-se, assim, a partir da promulgação da LDB, a discussão de diretrizes curriculares nacionais. A aprovação das primeiras Diretrizes data de 1998⁴⁷.

Não obstante, o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado através da Lei Nº 13.005, de 25 de julho de 2014, estabeleceu a elaboração de uma base nacional comum curricular composta por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) (BRASIL, 2014). De acordo com o PNE, o MEC, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deveria até o final do segundo ano de

⁴⁷AResolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

sua vigência, elaborar e encaminhar a proposta de base nacional comum ao CNE, precedida de consulta pública nacional.

Assim, cerca de um ano após a publicização das DCN da educação básica e dois meses após a regulamentação do PNE, o MEC iniciou, em agosto de 2014, o processo de consulta aos estados e municípios com o objetivo de definir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, cerca de um ano antes, em abril de 2013, um grupo autodenominado de especialistas se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil. Assim, estava criado o Movimento pela Base Nacional Comum, formado voluntariamente por pesquisadores, intelectuais e executivos de grandes empresas e, juntamente com esse seletivo grupo, as chamadas instituições filantrópicas. Recebe apoio institucional de entidades públicas e privadas. Individualmente, seus membros também representam diferentes setores da sociedade (nacional e internacional), incluindo professores, membros dos Poderes Legislativo e Executivo, órgãos representativos, bancos, instituições privadas, organizações sem fins lucrativos, associações filantrópicas e fundações.

A questão que se coloca é: por que uma elite financeira estaria interessada em promover e fomentar políticas curriculares, em especial a Base Nacional Comum Curricular? De que forma a BNCC atenderá aos anseios de uma rede de agentes que ocupam posição privilegiada na economia nacional? Qual será a influência dessa rede na promoção da BNCC? Neste estudo, trabalharemos com a hipótese de que as redes viabilizam uma nova maneira de se propor e fazer políticas na educação, configurando novas formas de articulação entre Estado e sociedade. Buscaremos investigar as implicações de a política educacional nacional ser fomentada e incrementada por essa rede de governança, indagando sobre o modo como se constitui e como opera essa rede, em especial através do Movimento pela Base Nacional Comum.

DESENVOLVIMENTO

A inserção de agentes privados no setor público não é exclusividade do Brasil, nem pode ser localizada claramente no tempo. Ball (2004) denomina esse fenômeno como “acordo político do Pós-Estado da Providência” (p.1106), ao analisar a privatização e a mercantilização do setor público na Inglaterra e em outros países, a partir das mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si.

As mudanças propostas para a Educação nos anos 1990 resultaram de um diagnóstico que atrelava a crise do capitalismo à crise do Estado, logo a solução apresentada propunha a Reforma do Estado por meio da diminuição de sua atuação. Sob a lógica neoliberal, o capitalismo não se encontrava em crise, mas sim o Estado.

O receituário dos anos 1990 destacou duas medidas, tendo em vista a necessidade de redimensionamento do Estado, a saber, “a racionalização dos recursos, entendida como a diminuição nas políticas sociais existentes, e o esvaziamento do poder das instituições governamentais” (ADRIÃO; PERONI, 2004). Duas foram as estratégias adotadas: a privatização, buscando transferir completamente ao mercado a responsabilidade pela execução e financiamento das políticas sociais, e, como segunda opção, a introdução da lógica mercantil no funcionamento do setor público (ADRIÃO; PERONI, 2007; BALL, 2004).

De acordo com Ball, no início do século XXI, passamos a conviver com “uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o “privado” e os “negócios” no setor público, articulado em especial por meio de noções como a de “parceria”” (BALL 2004, p. 1111).

Presenciamos nessa última década, no mundo e também no Brasil, “o papel cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, e o surgimento de novas formas de governança em rede” (BALL, 2012, p. 23).

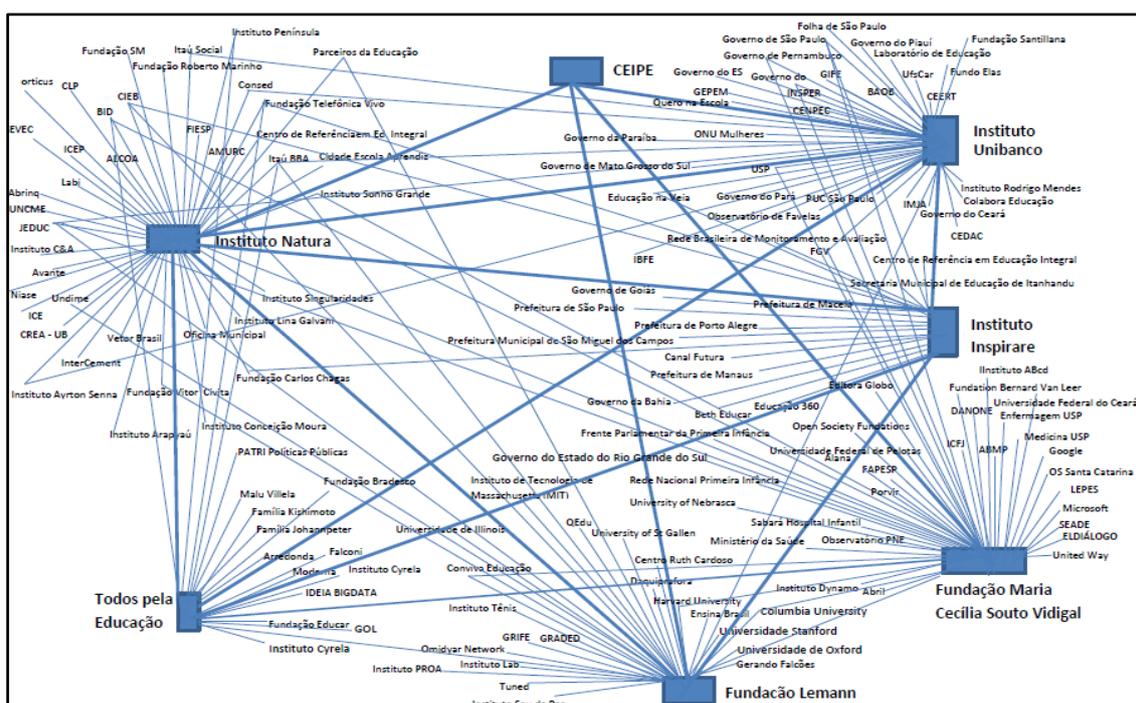
Ball (Ibdem) analisa a potencialidade do conceito de rede tanto do ponto de vista metodológico quanto teórico para realizar o estudo das políticas educacionais no mundo globalizado. As redes são tratadas por Ball (Ibdem) como comunidades políticas articuladas em torno de problemas sociais e suas soluções. Tais redes representam um conjunto de mudanças reais nas formas de governança da educação, nacional e global. Também denominada de governança em rede, refere-se ao tratamento de problemas de políticas públicas aparentemente intratáveis por meio de respostas gerenciais, organizacionais e empresariais, com ênfase na parceria, na colaboração e no trabalho em rede. Como demonstram as redes com as quais Ball (Ibdem) sustenta sua argumentação, vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico e não-governamental vão sendo constantemente deslocadas e redefinidas.

CONCLUSÕES

De acordo com Callon (2001), a identificação dos elementos que unem os nós de uma rede, denominados pelo autor como intermediários, pode constituir uma importante ferramenta analítica de sua atuação. “Esta noção servirá para designar tudo o que passa de um ator ao outro e que constitui a forma e a matéria das relações que se estabelecem entre eles” (CALLON, 2001, p. 88, tradução nossa)

Levando em consideração um dos intermediários propostos por Callon, ou seja, seres humanos e *skills(knowhow)*, referindo-se aos sujeitos influentes e sua capacidade de mobilizar lideranças e outras redes sociais de diversos tipos, iniciamos o mapeamento de todos os membros participantes do Movimento pela Base, pessoas individuais e também instituições. Dedicamos atenção, porém, nessa primeira etapa da pesquisa, em mapear o apoio institucional recebido pelo Movimento. Iniciamos a análise, elegendo sete (07) instituições (Figura 1). Através de uma busca exaustiva em diversos sítios eletrônicos, reunimos dados importantes sobre a natureza de suas relações advindas de suas capacidades de mobilização e influência, servindo de suporte para a construção de um esquema gráfico que melhor possibilite a visualização das relações estabelecidas entre tais membros, de modo que começamos a desenhar a rede política que fomentou a produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil.

Figura 1: Rede (parcial) de parcerias entre apoiadores institucionais do Movimento pela Base Nacional Comum



Fonte: elaborada pela autora

A visualização das redes aponta para a necessidade de abordagens que tomem articuladamente o macro e micro, as instâncias governamentais e não-governamentais, a via oficial e não-oficial. A análise que empreendemos até o momento tornou possível colocar em questão o papel das empresas, das fundações e institutos e dos intelectuais na composição da rede que fomentou a produção da BNCC.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

CALLON, Michel. Redes tecno-econômicas e irreversibilidad. **Redes**, Vol. VIII, Nº 17, junho de 2001. Último acesso em 5 de janeiro de 2018. Disponível em

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Gestão da Escola Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Último acesso em 10 de janeiro de 2019.

_____. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Gestão da Escola Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br Último acesso em 14 de fevereiro de 2019.

- LXXXIII -**PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS
DE INCERTEZAS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR****Silvia Oliveira de Souza Monteiro dos Santos**

Universidade Federal Fluminense/Brasil

silviamonteiro.csg@gmail.com

INTRODUÇÃO:

O interesse em pesquisar este tema resultou da nossa experiência na Educação Básica, enquanto Supervisora Educacional, atuando no acompanhamento pedagógico das escolas da rede municipal de São Gonçalo e Niterói (RJ). Neste contexto de acompanhamento e observação destacamos o fato de que, ao longo dos anos, uma série de propostas de melhorias da qualidade educação foram desenvolvidas nas redes públicas, observando ainda que muitas dessas propostas foram alavancadas após a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtiem na Tailândia, em 1990, na qual o Brasil figurava em um dos últimos lugares na Educação. Neste sentido, destacamos a questão da Educação Integral, com a ampliação da jornada de tempo diária, como uma dessas propostas implementadas pelas redes. No entanto, ressaltamos que muito antes de ocorrer a referida Conferência, outras propostas foram elaboradas e serviram, com certeza, como fonte de inspiração as experiências subsequentes no campo da Educação Integral no Brasil.

DESENVOLVIMENTO:

Estamos em fase inicial da pesquisa, mas nossos estudos apontam para que a Educação Integral, com a proposta de ampliação da jornada diária, continua na pauta dos debates e nas propostas de políticas educacionais na atualidade, sendo considerada como uma política pública importante para a melhoria do processo educacional, mas para que esse objetivo seja alcançado faz-se necessário oferecer condições de desenvolvimento de ações educacionais que estejam comprometidas em garantir que todas as crianças matriculadas nessas escolas, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem que façam a diferença em

seus processos de escolarização e construção do conhecimento e que colaborem para seu desenvolvimento integral, em suas dimensões cognitivas, culturais, éticas. Ressaltamos a diferença entre os conceitos de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, destacando que não só através da ampliação da carga horária pode-se oferecer a formação integral dos alunos.

Após os últimos acontecimentos políticos ocorridos no país e com a ascensão de uma corrente de extrema direita ao poder, percebemos que a visão de Educação Integral com a qual as correntes mais progressistas se identificam está exatamente em contraponto com a visão, pelo menos inicial, que o novo governo defende, pois este coloca a questão da instrução totalmente descolada da questão da formação integral em todas as dimensões citadas acima. Ao contrário do que observamos, onde a proposta de educação integral com a ampliação da jornada diária estaria atuando como um diferencial no cotidiano dos seus educandos, preparando-os para a vida, as propostas defendidas pelos atuais “gestores” da educação nacional seguem na contramão do conceito de formação integral que defendemos e com o qual nos identificamos. Percebemos, hoje, uma grande tendência de militarização das propostas educacionais, onde a formação integral que conhecemos e defendemos não teria espaço. Destacamos, ainda, que questões referentes à socialização do conhecimento, distribuição de renda, igualdades de oportunidades, respeito às diferenças, tolerância e diversidade, em tempos que se anunciam tão sombrios e obscuros, nos remete a incertezas referentes ao que está por vir, mas que ainda só se anuncia, de forma insidiosa e sorrateira.

Com relação à legislação educacional em vigor, não podemos deixar de citar os Art. 36 e 37 da Resolução 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. O primeiro considera como de período integral a jornada escolar que se organiza em sete horas diárias, no mínimo, e prevê, em seu parágrafo único, que as escolas e os sistemas de ensino conjugarão esforços visando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, objetivando uma maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, culminando com o atendimento escolar em período integral. Já o segundo trata da proposta educacional da escola de tempo integral e aponta que esta promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, tendo em vista a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social, além de diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. Neste caso, o alcance previsto é maior do que

apenas o de aumentar as oportunidades de tempo na escola, porém ao colocar essa ênfase nas famílias, em tempos de políticas tão conservadoras em andamento, corre-se o risco de transferir para estas as responsabilidades que são aprioristicamente, do Estado.

Ainda referente ao campo da legislação, destacamos a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde junho de 2014, que apresenta a proposta do aumento da jornada escolar, de forma que até 2024, pelo menos metade das escolas de ensino básico ofereçam ensino em tempo integral, atendendo à, no mínimo, 25% dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ressaltamos que a visão neoliberal e ultraconservadora que ora se apresenta em nossa realidade político-educacional, tem como um dos seus pilares de sustentação a visão de um “Estado fraco”, onde tudo que é público é necessariamente ruim e o que é privado é sempre melhor. A partir dessa visão, deturpada da educação, a escola pública figura como um grande buraco negro (Apple, 2003), onde os recursos não são bem aproveitados já que as crianças e os jovens não aprendem.

Percebemos, nesse caso, o uso de uma grande pressão externa que, num primeiro momento, tenta desacreditar toda e qualquer proposta de cunho progressista e incluyente, para mais adiante desmontá-la de vez, dando lugar a uma proposta de caráter tão excludente e seletivo, como o discurso daqueles que as formularam. Neste sentido, reconhecemos que o tema da Educação Integral precisa continuar na pauta das discussões, mas para além da sua definição e prática, precisamos ter clareza e direção, pois acreditamos que só será Integral se atender a formação humana e intelectual de todos e todas que a ela tiverem acesso, com liberdade de expressão, pluralidade de ideias e de fazeres pedagógicos, que sejam comprometidos com uma visão de mundo que considera todas as formas de aprender e ensinar e com vistas à construção de um pensamento crítico, que se dá em um espaço complexo e repleto de tensões e este é o espaço que caracteriza o campo da Educação e, conseqüentemente das escolas. Tudo o que for apresentado diferente disso, pode, a nosso ver, ser caracterizado como qualquer outra coisa, menos como Educação, muito menos como Educação Integral.

REFERÊNCIAS:

APPLE, Michael. Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa São Paulo, nº 65, p.3-10, maio 1988.

BRASIL. LDB Lei nº 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Resolução nº 07/2010 da CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: INEP, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. COELHO, Lígia Martha. Educação integral em tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José C., SUANNO, Marilza V.R., LIMONTA, Sandra V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

GADO'TTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, vol.38, no.1, mar. 2012.

MENEZES, Janaina S.S. e COELHO, Ligia Martha. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional legal em discussão. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

VELLOSO MAURICIO, Lúcia. Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

- LXXXIV -

GOVERNAR A DOCÊNCIA: MANUAL DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Barreto Anadon

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
simoanadon@hotmail.com

Maria Renata Alonso Motta

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
mariarenata.alonso@gmail.com

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

suzanevieira@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho problematiza a instituição da política de manuais do professor para a etapa da Educação Infantil que vem sendo conduzida a partir do Edital 01/2017– CGPLI - Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019. O referido edital convocava as editoras a produzir manuais para professores e professoras da Educação Infantil com o objetivo de difundir através de tais recursos pedagógicos a Base Nacional Comum Curricular.

Problematiza-se os critérios para a produção do material encontrados no Edital, e o discurso presente no vídeo de promoção para escolha do PNLD 2019. O vídeo, produzido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, é dirigido aos professores, professoras e aos gestores e constitui uma forma de disputar os sujeitos para indicar a obra a ser adquirida pelas redes de ensino. A premissa da análise de tais discursos, do Edital e do vídeo, é a de que estes estão impregnados de sentidos e significados a disputar as subjetividades docentes para uma perspectiva de infância e de ser professor/a na Educação Infantil.

OS MANUAIS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Edital de Convocação 01/2017– CGPLI, dispõe sobre as regras para a produção das obras didáticas para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Para fins deste trabalho, privilegiou-se apenas as seções que diziam respeito à Educação Infantil - Seção 2 e 2.1 e Anexo III.

A seção 2 destaca-se as características das obras a serem produzidas especificamente para o professor da Educação Infantil. Está previsto, além de um livro para cada uma dessas etapas, um artefato digital composto por materiais gráficos, materiais lúdicos e materiais de avaliação.

No anexo III os dirigentes das editoras interessados em participar da concorrência poderão conhecer os critérios para avaliação das obras. No primeiro ponto, encontra-se nas considerações gerais as características e objetivos da Educação Infantil. Segundo o documento, é objetivo da Educação Infantil, possibilitar experiências que estimulem o desenvolvimento de competências e habilidades dos sujeitos, garantindo “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”.

Ainda discorrendo sobre as expectativas em relação à Educação Infantil, o documento aponta que o material a ser produzido, precisa considerar as principais aprendizagens exigidas para um ingresso promissor no Ensino Fundamental. Enfatiza-se os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças abordando: O eu, o outro e o nós; Corpos, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na seção 3 do Anexo descreve-se os critérios de avaliação das obras que são comuns aos materiais didáticos tanto do Ensino Fundamental anos iniciais, quanto da Educação Infantil. Nessa direção, a construção das obras deve visar os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento da Educação Infantil tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Em relação ao discurso do Edital aqui analisado, percebe-se fundamentalmente, um esforço em alinhar a produção do material pedagógico às premissas do desenvolvimento de competências e habilidades. Conexão direta com as novas exigências do mundo do trabalho que, assim reafirmadas, colocam a infância em consonância com tais pressupostos. Ainda que expresse um compromisso com os campos de experiência e que demarquem “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, é perceptível a

perspectiva da Educação Infantil como um estágio preparatório para o Ensino Fundamental. Isso pode ser constatado pela preocupação em alinhar a produção do material à BNCC.

A concorrência contemplou quatro editoras com obras direcionadas ao manual do professor da Educação Infantil. Após o resultado as obras passaram a apreciação dos e das docentes das redes públicas. Na intenção de colaborar com o processo, o FNDE, veiculou um vídeo para auxiliar nesse processo. O vídeo tem duração de 2 minutos e 35 segundos e aposta na narração de uma voz feminina para cooptar a atenção dos espectadores para a importante tarefa de escolha do livro didático.

Sob o título PLND 2019, o vídeo, pode ser acessado na página do FNDE ou ainda na página da UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a partir da chamada: “FNDE divulga vídeo para apoiar gestores e escolar”. A narradora em todo o vídeo fala diretamente ao professor. A intenção é convocar todos e todas para a tarefa importante que é a escolha do recurso pedagógico - no caso o livro didático dos anos iniciais e o manual do professor para a Educação Infantil. A importância do professor é enfatizada em dois momentos como fundamental, afinal, é ele quem pode sinalizar o quanto a obra contempla suas necessidades.

Em um primeiro momento a voz feminina explica as novidades no PLND 2019. Entre elas, o fato de ser o primeiro ciclo que está diretamente vinculado ao atendimento da BNCC; a nova forma de apresentação do manual do professor; e o fato do PLND 2019 oferecer manuais para a área de Educação Física e a Educação Infantil.

Após explicar as novidades e enfatizar o período para que as escolhas sejam efetivadas, a narradora aponta alguns questionamentos a título de reflexão que podem auxiliar as escolas na escolha dos manuais. Assim, são sugeridas pautas reflexivas: adequação do material à BNCC; abordagem das competências e habilidades; auxílio para as práticas cotidianas; atividades estimulantes para estudantes; e, por fim, avaliação apropriada para acompanhamento do desempenho dos estudantes.

As questões levam a perceber que os manuais poderão ter uma enorme incidência no cotidiano da prática pedagógicas, disputando o controle da conduta dos e das professoras da Educação Infantil. Importante ressaltar que não há garantias de que o livro selecionado pelos e pelas docentes de determinada rede seja o enviado pelo Ministério da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ênfase do discurso para cooptar os e as docentes está na contínua menção ao fato de que o manual é um instrumento de apoio, um material que visa auxiliar sua prática pedagógica, um suporte para ajudar os e as professoras. No entanto, vale problematizar qual o impacto desses manuais no cotidiano do ser e do fazer dos e das professoras da Educação Infantil.

Ao implementar a política dos manuais tem-se um novo cenário no qual os e as professoras podem ser pressionados a cumprir as premissas do recurso pedagógico dispensando os planejamentos e práticas construídos a partir das realidades vivenciais de cada comunidade escolar. Os manuais definirão os conhecimentos, as práticas e a avaliação a ser desenvolvida e, aos docentes caberá o papel de meros executores do planejamento pré-estabelecido.

Tomar o Programa Nacional do Livro Didático, mais precisamente, os manuais do professor para a Educação Infantil em um objeto de estudo, é o propósito da continuidade dessa investigação. Esta opção compreende localizar o PNLD no conjunto de procedimentos que, em tempos de reforma educacional neoliberal, buscam disputar subjetividades a partir de novas perspectivas para ideias, sentidos, sentimentos e desejos dos sujeitos. Entende-se que instituir manuais para a Educação Infantil, configura mais um movimento de governamentalidade que busca conduzir a conduta de professores e professoras na direção do que Popkewitz (2001) denomina de “individualidades autogovernadas”. Professores e professoras que atribuem a si um nível máximo de responsabilidade em definir e atingir metas, combinando vigilância e avaliação constantes, corroborando com os projetos do governo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Edital 01/2017– CGPLI - Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019. IN: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>. Acesso em 01/02/2019.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em Defesa da Alma**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNDIME, **FNDE divulga vídeo para apoiar gestores e escolas a definirem obras do PNLD 2019**. In: <https://undime.org.br/portal/busca?busca=PNLD+2019>. Acesso em 01/02/2019.

A ATUAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA AMPLIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Simone Aparecida Milliorin

Instituto Federal do Paraná
simonemilliorin@yahoo.com

INTRODUÇÃO

A efetivação da garantia à educação implica conclusão com sucesso da Educação Básica. No Brasil, os indicadores educacionais apontam a necessidade de avanços significativos para que as conquistas em termos legais resultem em conquistas reais. A análise dos dados a respeito do Ensino Médio revela a distância a ser percorrida para se garantir o direito de conclusão da Educação Básica para os jovens brasileiros.

A meta 3 do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 estabelece a universalização até 2016, do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e a elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até o final da vigência deste Plano (BRASIL, 2014). No entanto, o *Annário Brasileiro da Educação Básica 2017*, indica que em 2015, a média nacional de atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos era de 84,3%. Com relação à taxa líquida de matrículas no Ensino Médio apenas 62,7% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados.

As políticas educacionais no Brasil a respeito desta etapa da Educação Básica se deram de forma descontínua, pois ao Ensino Médio se atribuiu diferentes concepções e direcionamentos resultantes de disputas que ora lhe conferem ênfase na tarefa de preparar para o mercado de trabalho, ora na preparação para o ingresso na universidade, ora para ambos. Porém, historicamente essas concepções refletiram a dualidade marcante da educação brasileira que oferece uma educação diferenciada para pobres e para os mais abastados economicamente. (KUENZER,1997)

Os Institutos Federais (IFs) fazem parte de uma política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entre suas diversas finalidades destaca-se a oferta do Ensino Médio Integrado. Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar a relação entre o processo de expansão e interiorização dos IFs, e a ampliação do direito à conclusão da Educação Básica por meio da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado. Para tanto, foi analisada a ampliação no número de unidades dos IFs bem como sua distribuição territorial e a evolução da oferta de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado. Foram levantados ainda dados sobre o perfil dos alunos, bem como os dados referentes à aprovação, reprovação e abandono nesses cursos.

DESENVOLVIMENTO

O percurso metodológico se deu por meio do levantamento nos bancos de dados de Escolas e de Matrículas do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), de 2007 a 2017 considerando a partir de 2007 as instituições que nos anos seguintes se transformariam em *campi* dos IFs. Os dados de aprovação, reprovação e abandono em cursos de Ensino Médio Integrado nos IFs foram extraídos dos *Relatórios de Taxas de Rendimento*, de 2007 a 2016, também do INEP. Já a análise comparativa entre as características da distribuição dos *campi* dos IFs bem como dos estudantes de cursos de Ensino Médio Integrado e a distribuição e a composição populacional brasileira foi realizada por meio do confronto com os dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD), do IBGE.

Quanto à expansão e interiorização dos *campi* os dados demonstram que o aumento no número de *campi* dos IFs, de 2007 a 2017, foi de 341%. Suas unidades estão distribuídas nos centros urbanos e também em regiões do interior do Brasil.

Os dados sobre matrículas no Ensino Médio Integrado nos IFs indicam uma expansão, entre 2007 e 2017, de 613% o que representa maior acesso dos jovens a uma instituição escolar federal, cuja qualidade educacional é historicamente reconhecida.

Analisando o perfil dos estudantes de cursos de Ensino Médio Integrado verifica-se um predomínio do sexo masculino até o ano de 2013. A partir de 2014, mais pessoas do sexo feminino passaram a matricular-se em comparação com o sexo masculino. Isso se manteve nos anos seguintes e, em 2017, a distribuição das matrículas era de 50,1% realizadas pelo sexo feminino e 49,9% realizadas pelo sexo masculino.

Quanto aos dados sobre raça/cor vale destacar que uma análise mais precisa foi prejudicada devido ao grande número de matrículas em que esta informação não é preenchida. Observou-se que de 2007 a 2017 houve aumento na declaração de todas as raças/cores: branca em 2.162%, parda em 1.330%, amarela em 784%, preta em 771% e de indígena em 268%. Há nas matrículas prevalência de declaração de brancos e pardos em todos os anos, prevalência esta que se dá também na composição da população brasileira, conforme a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017*.

Com relação à faixa etária identificou-se que em todos os anos a maioria dos estudantes matriculados nesses cursos tinha de 14 a 18 anos.

Foram analisados ainda os dados de aprovação, reprovação e abandono em cada série, de 2007 a 2016 investigando as porcentagens de cada situação em que os estudantes são classificados ao final do ano. Os dados de 2017, até o momento da conclusão da dissertação não haviam sido divulgados. Em 2007 houve a menor porcentagem de aprovação total (84,4%) e nos anos seguintes as porcentagens de aprovação pouco evoluíram. O percentual de reprovação apresentou queda nos dois últimos anos tendo sua menor porcentagem em 2016: 9,4%. Quanto aos dados sobre abandono houve variação tendo a menor porcentagem de abandono em 2010 (2%) e o maior em 2016 (5,5%).

CONCLUSÕES

A atuação dos IFs representa a ação estatal para ampliação da oferta de oportunidades educativas, ampliando a garantia do direito à educação. Os IFs expandiram e interiorizaram as matrículas da última etapa da Educação Básica por todo o Brasil. Ao ofertar os cursos de Ensino Médio Integrado articulados a uma formação profissional, essa instituição configura-se como alternativa para atrair o interesse dos jovens. Os IFs atuam na ampliação do direito à Educação Básica também no que diz respeito ao perfil dos estudantes que neles ingressam matriculando jovens de ambos os sexos, das diferentes raças/cores numa proporção equivalente ao perfil da população brasileira.

No entanto, o direito à educação implica ainda a conclusão, com sucesso, do Ensino Médio. Neste aspecto, os IFs apresentam elevados índices de evasão e repetência o que se constitui um desafio a ser superado para que, efetivamente, consolide seu papel de ampliação do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017**: características gerais dos moradores. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=18264&t=downloads>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 4, p.77-95, 1997.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825C384C18015C3B891F412846>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

PERCURSOS DE PESQUISA SOBRE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ

Simone de Fátima Flach
UEPG – eflach@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta o percurso de pesquisa sobre os Sistemas Municipais de Ensino no Paraná⁴⁸, de modo a evidenciar as dificuldades encontradas para a coleta de dados e as possibilidades de acesso à informação. Para tanto, considera os dispositivos da Lei nº 12.527/11, a qual estabelece procedimentos a serem seguidos pelos diversos entes do poder público para a publicização de informações.

Destaca-se que a referida pesquisa procura mapear os municípios com Sistemas de Ensino legalmente constituídos e, para tanto, coleta documentos oficiais (leis, decretos, resoluções, etc.) sobre sua constituição, organização e funcionamento. Portanto, o acesso a tais documentos se torna imprescindível para a realização da pesquisa.

Segundo Gruman (2012, p. 2), a publicação da Lei nº 12.527/11 estabeleceu “o princípio de que o acesso é a regra e o sigilo a exceção, cabendo à Administração Pública atender às demandas de cidadãos e cidadãs”, constituindo-se em um dos fundamentos para a consolidação da democracia. Todavia, considerando que a legislação não tem o poder de alterar as práticas (sendo apenas indicativa de ações a serem seguidas), o acesso universal aos documentos oficiais ainda é frágil no contexto brasileiro, visto os mecanismos disponíveis em grande parte dos municípios ainda são precários ou inexistentes.

⁴⁸ A pesquisa denominada “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino” envolve pesquisadores de diferentes instituições brasileiras, os quais, em conjunto e a partir de um trabalho colaborativo, desenvolvem pesquisa em contextos locais (estaduais), visando produzir conhecimento científico a respeito da implementação do princípio constitucional da gestão democrática nos Sistemas Municipais de Ensino de todo o país.

Para o mapeamento dos municípios paranaenses utilizamos ferramentas de busca *on line* de informações a respeito da elaboração de leis municipais, bem como de indicativos político-institucionais sobre a gestão democrática do ensino público e para o presente texto apresentamos os caminhos percorridos, as dificuldades encontradas e as possibilidades forjadas para o acesso às informações.

O ACESSO À INFORMAÇÃO COMO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA

A Constituição brasileira estabelece no art. 37 os princípios da administração pública, quais sejam, legalidade, impessoalidade, moralidade, *publicidade* e eficiência, os quais devem nortear todas as ações dos gestores públicos. É importante destacar que, “o princípio da publicidade dos atos e contratos administrativos, além de assegurar os seus efeitos externos, visa propiciar o seu conhecimento e controle pelos interessados diretos e pelo povo em geral [...]”. (MEIRELLES, 1998, p. 65). A isso equivale dizer que a efetivação desse princípio pode garantir ao cidadão o exercício de seu direito de controlar a atividade administrativa de modo a exercer plenamente sua cidadania.

Atualmente, dado o desenvolvimento das novas tecnologias de informação, a disponibilização de informações *on line* se mostra como eficiente forma de acesso às informações oficiais. No entanto, ainda há municípios sem o suporte técnico e financeiro para a manutenção de *sites* próprios, fato que os coloca em situação desfavorável ao cumprimento da legislação de acesso à informação. Assim, admite-se que as informações sejam disponibilizadas em jornais de circulação local ou regional, de forma a colaborar com a fiscalização e controle dos atos administrativos pelos cidadãos.

Nessa perspectiva, o acesso aos atos legais e administrativos colabora para a superação da utopia democrática do século XVIII, a qual pressupunha que os cidadãos deveriam aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito, apontando para um caráter educativo, criativo e formativo, conforme refletiu Gramsci sobre os Costumes e as Leis. (Gramsci, 2007). No mesmo sentido, Semeraro (2003, p. 263) alerta que para a democracia ser verdadeira, socializadora do poder e produtora de cultura “deve promover a gestão realmente popular do poder, educando os cidadãos para se tornarem dirigentes”.

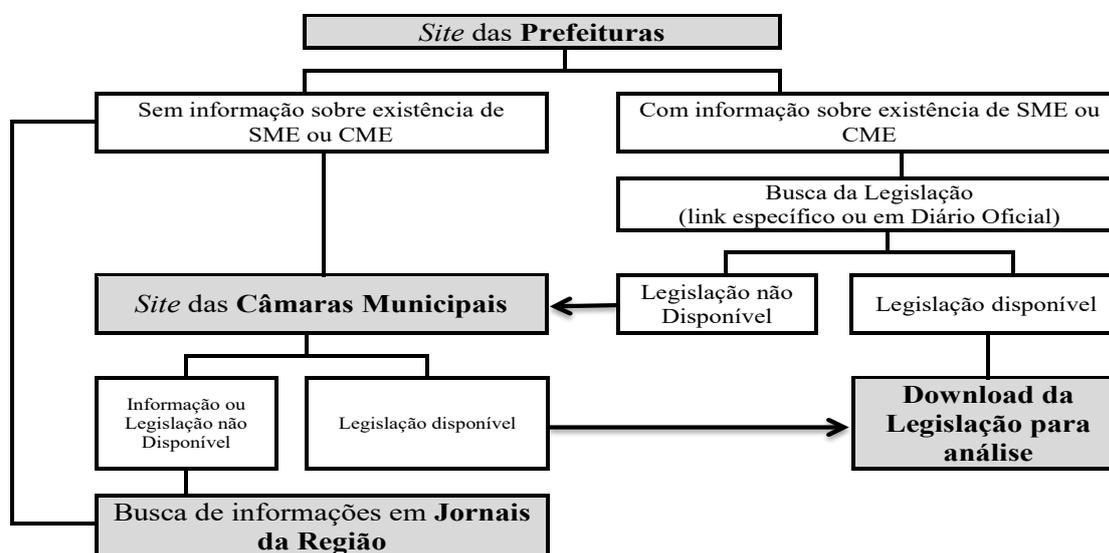
Por isso, o acesso a qualquer informação, seja de interesse particular, coletivo ou geral, deveria estar sendo facilitado pelos órgãos da administração pública, não apenas porque está expresso na Constituição Brasileira ou em legislação ordinária, mas por disponibilizar

instrumentos para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, colaborar para o desenvolvimento de uma cidadania governante.

DIFICULDADES E POSSIBILIDADES PARA O ACESSO À INFORMAÇÃO

Para mapear os municípios que já constituíram seus Sistemas Municipais de Ensino buscamos informações nos *sites* da Secretaria de Estado da Educação – SEED - PR, do Conselho Estadual de Educação do Paraná CEE- PR, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME – PR e da União dos Conselhos Municipais de Educação do Paraná – UNCME – PR. No entanto, pouca ou nenhuma informação a respeito foi encontrada. Além disso, houve informações divergentes quanto o número de municípios que já haviam instituído seus Sistemas Municipais de Ensino, pois em nenhuma das instituições havia a indicação nominal dos respectivos municípios. Por isso, optamos em realizar a busca de informações nos 399 municípios paranaenses, através dos *sites* oficiais das Prefeituras, das Câmaras Municipais e, também, de Jornais da região, conforme pode ser observado na Figura 1:

Figura 1 – Percurso realizado para a coleta de dados e documentos em sites públicos – 2016



Nota: Organizado pela autora (2016).

Em relação ao acesso às informações necessárias para a pesquisa, as dificuldades encontradas podem ser visualizadas na tabela a seguir:

Tabela 1 – Situação das informações municipais em sites dos poderes executivo e legislativo – municípios paranaenses – 2016

Informações não disponíveis	Informações Disponíveis		Total de Municípios pesquisados
	Fácil Acesso	Difícil Acesso	
Sem acesso			
77	186	136	399
19%	47%	34%	100%

Fonte: *Websites* das Prefeituras e Câmaras Municipais dos 399 Municípios do Paraná.

Nota: Dados organizados pela autora (2016)

Em que pese as os limites encontrados para o levantamento de informações a respeito dos Sistemas Municipais de Ensino no estado do Paraná, as informações e documentos coletados colaboram para o mapeamento da realidade estadual, conforme demonstrado a seguir:

Tabela 2 – Vinculação dos Municípios aos Sistemas de Ensino – Paraná – 2016

Total de Municípios no Estado	Municípios com Sistema Municipal de Ensino	Municípios vinculados ao Sistema Estadual de Ensino
399	15	384
100%	04%	96%

Fonte: *Websites* das Prefeituras e Câmaras Municipais dos 399 Municípios do Paraná.

Nota: Dados organizados pela autora (2016)

Os dados apresentados contrariam informações divulgadas pelo MEC de que, em 2007, 73 municípios paranaenses tinham ato legal de constituição de Sistema Municipal de Ensino (Bordignon e Pereira, 2008) e também os dados da UNCME de que no estado estudado há 22 municípios com Sistema de Ensino legalmente criados. Tais questões demonstram o compromisso do pesquisador em encontrar diferentes estratégias para a coleta de dados e cotejá-los com as informações já existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disponibilização de informações e documentos públicos ainda é tênue em mais da metade dos municípios paranaenses, mesmo após a publicação da Lei nº 12.527/2011.

O percurso da pesquisa demonstra as contradições a serem enfrentadas por pesquisadores. Dentre os limites enfrentados, o mais significativo é a inexistência de informações, mesmo na atual fase de desenvolvimento das tecnologias digitais e informacionais, evidenciando que o uso de tais tecnologias ainda é fragilizado, mesmo pelos órgãos do poder público. Essa realidade demonstra a emergência de formação das equipes governamentais, principalmente nos pequenos municípios. No entanto, ao buscar diferentes formas para o levantamento de informações, a pesquisa demonstrou que o pesquisador precisa encontrar possibilidades diversas para a coleta de dados, informações e documentos.

REFERÊNCIAS

- BORDIGNON, G. PEREIRA, A. P. **Perfil dos Conselhos Municipais de Educação 2007**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro_final_proconselho07.pdf> Acesso em nov. 2016.
- GRAMSCI, A.. **Cadernos do cárcere**. v. 3. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRUMAN, M.. Lei de acesso à Informação: notas e um breve exemplo. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.6, n.3, p.97-108, set.-dez. 2012.
- MEIRELLES, H. L. **Direito Administrativo Brasileiro**. 13 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1988.
- SEMERARO, G. Tornar-se “dirigente”. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. **Entender Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- LXXXVII -

REDES POLÍTICAS E NOVA GOVERNANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Simone Gonçalves da Silva
UNOESC
silva.simonegon@gmail.com

Álvaro Moreira Hypolito
UFPEl
alvaro.hypolito@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como interesse investigar, a partir das políticas de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como as redes políticas e as novas formas de governança se configura para a constituição da agenda educacional e das reformas educativas no contexto brasileiro. Metodologicamente a pesquisa utiliza a abordagem de análise de redes e a etnografia de rede (BALL, 2010; 2013; 2014), a partir de dados e materiais referentes ao processo de definição da BNCC. A discussão elenca aspectos considerados importantes, sobretudo no que se refere aos possíveis efeitos que a proposta de uma base nacional curricular ocupa no cenário educacional contemporâneo.

DISCUSSÃO

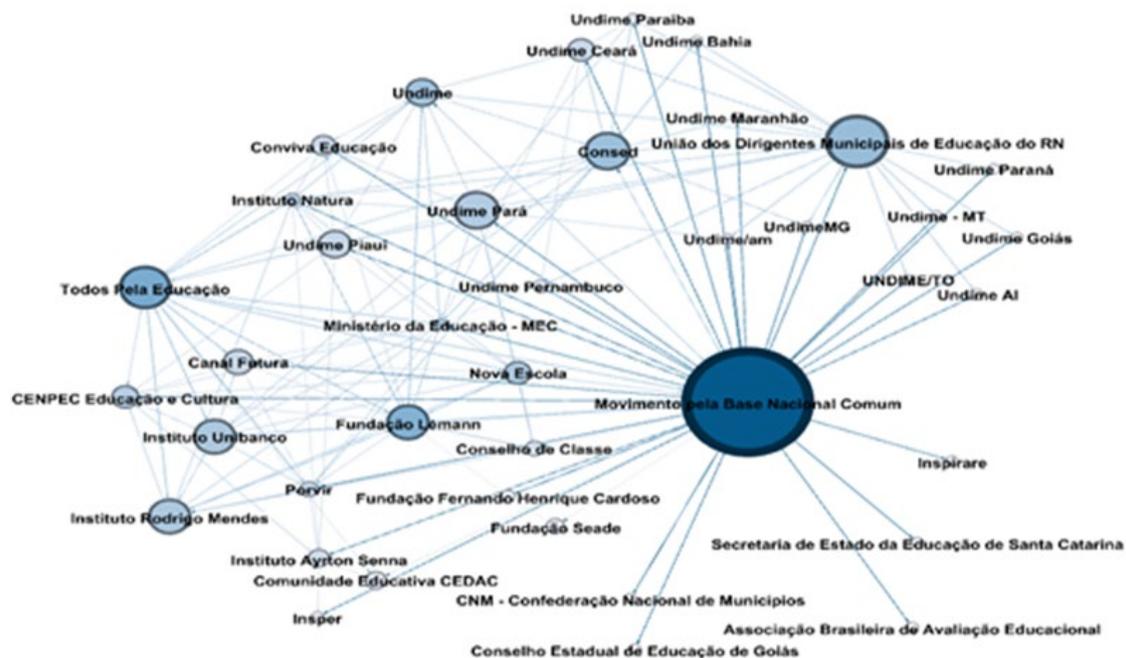
As políticas educacionais brasileiras desencadeadas nos anos finais da década de 1980 e no início da década de 1990 estão inseridas no contexto das reformas baseadas em prerrogativas neoliberais. A consolidação e implementação dessas políticas são esforços empreendidos pela introdução de um conjunto de estratégias a fim de supostamente solucionar os problemas da qualidade do ensino e da aprendizagem na educação pública. Um número abrangente dessas políticas são caracterizadas por práticas e por legislações que preconizam um modelo de governança.

Entende-se governança como um modelo de governo que envolve modos, processos, atores e instrumentos com diferentes interesses na gestão pública, articulados a partir de um contexto de globalização, com interesses econômicos globais das grandes corporações em um estágio do capitalismo com características neoliberais, em que o estado nacional tenta manter sua soberania, ampliando as formas de participação desses agentes e atores políticos e sociais particulares, como se fossem a sociedade civil. O uso deste conceito permite uma compreensão do aparecimento e do processo de legitimação de novos atores sociais muito presentes no contexto atual – parcerias público-privadas, novas filantropias, corporações internacionais, empreendedores sociais, acadêmicos, setores midiático, ONGs, fundações de caridade, fundações sem fins lucrativos, *think tanks*, consultores privados e empresas especializadas em conhecimento técnico para formulação de políticas, organismos internacionais, tipo Banco Mundial e OCDE. A prestação de serviços educacionais e o surgimento dessas novas formas de governança em rede ganham força, como contribuintes para a superação da crise na educação pública, e articulam, supostamente, uma série de propostas de soluções para os problemas da educação.

No Brasil, existem vários movimentos que se inter-relacionam nessa perspectiva de governança. O exemplo que trazemos para discutir é o “Movimento pela Base Nacional Comum - MBNC”, constituído como um grupo não-governamental, em 2013, a partir do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”, ocorrido nos EUA, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann (MACEDO, 2014, p. 1540). Com a proposta de auxiliar na elaboração de uma base curricular que definisse um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, para assegurar a garantia dos direitos à aprendizagem, este movimento, conforme seus documentos oficiais, diz contribuir com a formação dos professores, a orientação e a elaboração de recursos didáticos e pedagógicos, com a pretensão de melhorar os resultados nas avaliações externas.

A rede que representa um momento importante do MBNC (Grafo I) foi elaborada a partir da coleta de dados com a utilização do software Netvizz, um aplicativo do Facebook, com base na rede de *likes* da Página do Facebook- Movimento pela Base Nacional Comum. Posteriormente, esses dados foram importados para o software livre *Gephi*. Com base na análise desse grafo, são identificados 40 (quarenta) atores que estabelecem relações entre si, formando uma rede de influências do movimento, formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação.

Gephi (Grafo I) – Composição da Rede do MBNC



A defesa da padronização e unificação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, não é recente no país. Envolve uma relação de conservação e continuidade de propostas curriculares anteriores. Por exemplo, o Relatório Delors “Educação: Um tesouro a descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação – UNESCO, para o século XXI, em 1996. Este delinea orientações relativas à educação básica e às necessidades educativas fundamentais no contexto mundial, ao apresentar quatro pilares para o desenvolvimento da educação ao longo da vida no novo milênio: i) aprender a conhecer/aprender a aprender; ii) aprender a fazer; iii) aprender a conviver; iv) aprender a ser (DELORS, 1996).

A BNCC gira em torno da busca de uma qualidade da educação, que envolve setores do governo e da sociedade civil, por meio de instituições e fundações. Percebe-se que o discurso da necessidade da reforma educacional está relacionado a uma estrutura organizacional de redes para a indução das políticas educacionais, como proposta “de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (BALL, 2004, p.1108).

A discussão da BNCC requer várias considerações no campo dos estudos em currículo. Currículo envolve disputas de poder que não se restringem às áreas disciplinares, ao ensino de conhecimentos e conteúdos, ao desenvolvimento de competências e às

habilidades e direitos de aprendizagem. Abrange, sobretudo, sustentar um projeto de sociedade. Indaga-se qual o projeto de sociedade e qual agenda educacional está em curso no processo de defesa de uma Base Nacional Curricular Comum.

Nesse cenário, é necessário compreender a produção de um currículo neoliberal (BALL, 2010), que se sustenta em três esferas: currículo neoliberal da reforma do setor público – lógica gerencialista no modo de administração pública; neoliberalismo ‘no’ currículo, com a produção do modo de ser estudante como empreendedor capaz de gerenciar sua própria vida; e, o currículo como uma oportunidade de lucro, como a oferta de produtos e serviços educacionais, como materiais didáticos, consultorias e atividades de formação. Percebe-se que no cenário brasileiro há um projeto de sociedade neoliberal que sustenta uma pauta educacional em defesa da BNCC, como um currículo neoliberal. Essa pauta está articulada às propostas e políticas desenvolvidas pelos atores que compõem o Movimento pela Base Nacional Comum, dentre eles os grupos educacionais privados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo torna possível, a nosso ver, uma visão mais ampla das redes políticas de influência no cenário brasileiro, como no processo de implementação da BNCC que apresenta como pauta a produção de um currículo neoliberal, como define Ball (2010). Nossa inquietação está em compreender como esse processo de padronização e uniformização, típico de uma proposta de base curricular nacional, reforça a constituição de uma agenda educacional conservadora para as reformas educativas no contexto brasileiro. Consideramos que conhecer as redes e seus atores é fundamental para se pensar e articular resistências contra esses discursos reformadores neoliberais que têm regulado e controlado o cenário educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós Estado. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n89, p.1105-1126, set/dez, 2004.

BALL, Stephen J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, PB, v. 3, n. 1, p. 485-498. mar./set. 2010.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL Stephen; GANDIM, Luís Armando. *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BASE NACIONAL COMUM. *Movimento pela Base Nacional Comum*. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acessado em agosto de 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: agosto 2017.

BRASIL. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/meeting/599b3089d9dd6.pdf>. Acesso em agosto 2017

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.12, n.3, out./dez.2014, p.1530-1550.

- LXXXVIII -**O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO COMO UMA
POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL****Stefany Thyene Albuquerque dos Santos**

stefanthylene@gmail.com

Brasil

Janine Marta Coelho Rodrigues

jmcoelho@ig.com.br

Brasil

RESUMO

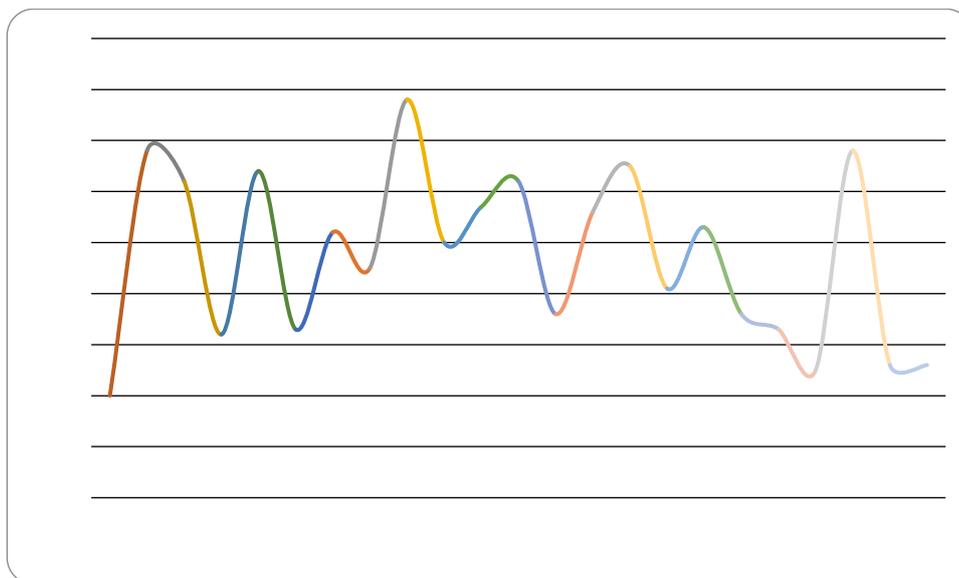
Este trabalho aborda o Programa Mais Educação (PME) como uma política de inclusão social com vistas a retirar as crianças das condições de vulnerabilidade social e pobreza extrema. Esse Programa funciona como instrumento de inclusão social, podendo contribuir para o combate à vulnerabilidade das famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza e promover o acesso à educação e a permanência na escola. Como parte de uma pesquisa de mestrado em curso, apresenta uma análise provisória dos dados de 2017 e 2018.

No município de Bayeux–PB, de acordo com o Censo 2017, existem 37 escolas públicas municipais. A presente pesquisa trabalhou com 23 escolas públicas urbanas que ofertam o ensino fundamental 1. Constituídas de salas onde funcionam do primeiro ao quinto ano, elas são atendidas pelo programa do governo federal em referência, denominado Novo Mais Educação. A primeira análise abrange as estruturas das 23 escolas selecionadas.

Outro dado importante: no ano de 2017, 27 escolas foram atendidas pelo programa. É necessário informar que os recursos destinados a esse fim são aprovados no ano anterior. Por essa razão, no governo Dilma, o orçamento de 2017 foi aprovado em 2016. Depois do golpe que resultou no impeachment da presidente, precisamente durante o governo Temer, foi aprovado o orçamento alusivo ao ano de 2018. Nesse exercício, somente 12 escolas foram contempladas com 1.642 alunos, sendo os recursos provenientes da primeira parcela

(execução em cinco meses) do recurso do PNME 2018: na ordem de R\$ 322.710,00 (trezentos e vinte e dois mil e setecentos e dez reais). Relativamente ao ano de 2019, a previsão é de que, no máximo, 7 a 8 escolas sejam contempladas. Assim, pode-se constatar que, com as mudanças de gestão – do governo do PT para o PMDB, e deste último para o PSL –, os recursos destinados ao financiamento do programa (PNME) gradativamente sofreram cortes. Significa que as crianças em vulnerabilidade social retiradas da rua estão de volta, encontrando-se desamparadas pela política criada no governo do PT em 2007. Diante dessa realidade, menos professores trabalham, ocasionando redução de investimento na educação básica pública. Conseqüentemente, a qualidade da educação tende a cair ainda mais. O primeiro dado a ser analisado é a quantidade de funcionários por escola.

Gráfico 1 – Número de Funcionários da Escola



Fonte INEP, Censo 2017.

De acordo com os dados constantes no Gráfico 1, um total de 1.123 funcionários foram distribuídos por 23 escolas. Ressalte-se que algumas unidades escolares com maior número de funcionários – a escola 9 é um exemplo –, também atendem até o ensino fundamental 2, séries finais; ou seja: as séries que se estendem do 6º ao 9º ano. Daí a demanda maior de funcionários. A maioria das escolas funciona em dois turnos: manhã e tarde. Em 2017, o número de matrículas, nas séries iniciais, atingiram, no Brasil como um todo, 52.767, na Paraíba, 1.375, e na cidade de Bayeux, 4.487.

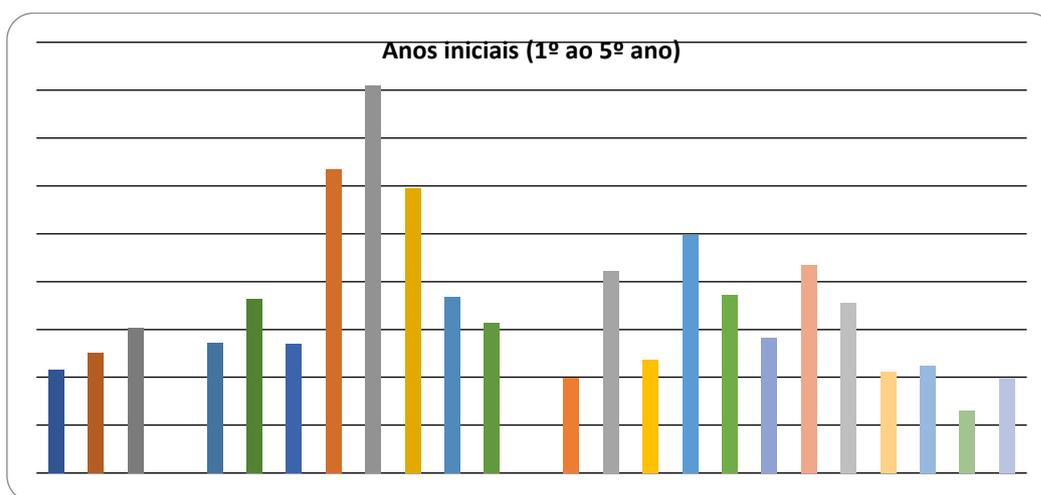
Quadro 1 – Matrículas de Escolas Urbanas em Bayeux, na Paraíba e no Brasil

Matrículas 1º ano	717 estudantes PB: 28.106	Brasil: 1.852.042
Matrículas 2º ano	788 estudantes PB: 30.725	Brasil: 1.894.243
Matrículas 3º ano	977 estudantes PB: 37.404	Brasil: 2.188.723
Matrículas 4º ano	972 estudantes PB: 36.375	Brasil: 2.101.852
Matrículas 5º ano	1.033 estudantes PB: 37.731	Brasil: 2.111.109

Fonte: INEP e Censo 2017.

No gráfico a seguir, observa-se que, nas escolas 4 e 13, em que não houve registro de nenhuma matrícula, do primeiro ao quinto ano, e que na escola 1, nenhuma matrícula no quinto ano, na escola de número 5 no quarto e quinto ano não houve matrículas. Entretanto, feita uma análise mais detalhada para a caracterização de cada escola, constata-se que a escola 4 oferece unicamente o ensino fundamental 2, nas suas séries finais. Quanto à escola 13, em virtude de funcionar como creche, não apresentou, registro de matrículas no fundamental.

Por essa razão, deixou de fazer parte da amostra, que se reduziu, então, ao total de 23 escolas.

Gráfico 2 – Matrículas por Série

Fonte: INEP, Censo 2017.

Segundo quadro anterior, na escola 4, não foi registrada nenhuma matrícula, por não atender às demandas relativas às séries iniciais. No que diz respeito à escola nº 13, ela funciona como creche.

Quadro 2 – Dados de Acessibilidade das 23 Escolas

ESCOLAS	B	C	D	F	G	H	I	J	K	L	M	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
As dependências da escola são acessíveis a pessoas com deficiência?	N	N	N	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	S
Os sanitários são acessíveis a pessoas com deficiência?	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S

Fonte: Dados INEP, Censo 2017.

Na questão de acessibilidade, os dados do censo informam a seguinte realidade: no município em estudo, das 23 escolas que compõem a amostra, as unidades B, C, D, H, N, I, O, U, V, W, X, não possuem estruturas físicas acessíveis a pessoas com deficiência. Já as demais, 13 escolas ao todo, possuem dependências acessíveis a pessoas com deficiência. Das 23 escolas apenas B, D, L, P, W – um total de 5 escolas – não possuem banheiros acessíveis.

Escola B



Degaus dificultam o acesso à escola - Não observância a acessibilidade.

Fonte: Auditoria TCE–PB 2017.

Em relação à alimentação, nas 23 escolas, ela é oferecida às crianças por intermédio do programa. Estas teriam direito a um almoço para permanecer durante todo o dia todo na escola. Numa escola visitada em 2017, o almoço oferecido era composto de feijão, arroz e carne, acompanhado de um copo de suco. Noutra escola, porém, não era fornecido almoço, em razão de não haver um número suficiente de funcionários para atender à demanda. Assim, as crianças voltavam para casa, e os pais não as conduziam de volta à escola no turno da tarde.

Das 23 escolas objeto de análise no presente estudo, apenas uma possui biblioteca, enquanto 11 possuem sala de leitura. Assim, na rede municipal de ensino, ao manter contato inicial com as primeiras letras, justamente o momento em que se processa a aquisição de leitura, falta às crianças um espaço adequado às atividades de leitura.

Quadro 3 – Escolas que Possuem Biblioteca/Sala de Leitura

Escolas	B	C	D	F	G	H	J	K	L	M	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Biblioteca	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Sala de leitura	N	S	N	N	S	N	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N	N	N	S

Fonte: Dados INEP, Censo 2017.

A biblioteca é um espaço adequado à criação e ao desenvolvimento do hábito da leitura, responsável por despertar a imaginação do leitor, assim como melhorar a escrita e a criatividade. Vale ressaltar que a Lei nº 1.244/2010 determina que toda escola pública possua uma biblioteca:

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 24 de maio de 2010; Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei. Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (BRASIL, 2010).

Conforme a supracitada lei, 2020 é o prazo máximo estabelecido para que todas as escolas públicas disponibilizem, na sua estrutura física, de uma biblioteca. Estamos a um ano e 11 meses desse prazo, e as mudanças, nesse sentido, não foram ainda implementadas no município de Bayeux – PB.

Quadro – 4 Laboratórios de Ciências e de Informática

Laboratórios	B	C	D	F	G	H	I	J	K	L	M	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Informática	S	S	N	S	S	S	N	N	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	N	S	S	N
Ciências	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
Acesso à internet	N	S	S	N	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Dados INEP, Censo 2017.

No quadro acima, podem ser observados os seguintes dados: de 23 escolas, apenas 8 não possuem laboratório de informática. Mesmo não dispondo de bibliotecas, a existência de laboratórios, por si só, facilitaria o acesso à internet, possibilitando, assim, às crianças o acesso à leitura e aos jogos didáticos. Isso facilitaria a alfabetização na escola K, na qual existe o laboratório de informática. Por mais que exista o ambiente disponível, é necessário observar de que forma ele está sendo utilizado.



Sala de informática sendo utilizado como depósito

Fonte : Auditoria TCE – PB 2017

A tecnologia faz parte do nosso cotidiano, facilitando nossa rotina, o trabalho pedagógico e acadêmico. Nessa direção, existe uma plataforma educativa chamada Luz do

Saber. Ela é gratuita e pode ser utilizada na alfabetização das crianças, desde que o laboratório de informática funcione de forma adequada.



Fonte: Site Luz do Saber.

Em relação ao laboratório de ciências, das 23 escolas em estudo, apenas uma possui esse tipo de laboratório, cuja estrutura e condições de funcionamento não foi verificada nesta pesquisa. Se não dispõem de um local adequado, como as crianças ter às vivências e às experiências que cada faixa etária permite. De acordo com análise parcial dos dados da pesquisa ora em andamento, o governo Temer e o do presidente empossado em janeiro próximo passado têm investido menos na educação dessas crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

<http://paic.luzdosaber.seduc.ce.gov.br/luzdosaberpaic/software/>

<https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2010/MapaViolencia2010.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33773-paz-nas-escolas>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002

- LXXXIX -

**SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO E
ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL:
ESPECIFICIDADES DOS MODELOS BRASILEIRO E
CHILENO**

Susimar Inês Peretti – Unoesc/Brasil
susi.ingles@gmail.com

Michele Luciane Blind de Moraes – Unoesc/Brasil
micheleblind10@yahoo.com.br

Marilda Pasqual Schneider – Unoesc/Brasil
marilda.schneider@unoesc.edu.br

INTRODUÇÃO

As políticas de avaliação podem ser consideradas um dos principais mecanismos na produção de dispositivos de *accountability*⁴⁹ educacional. Essas políticas preconizam a necessidade de implantação de mecanismos de avaliação na educação dos países como estratégia para responsabilizar as escolas e seus professores pelos resultados educacionais. A utilização de mecanismos de avaliação articulados com dispositivos de *accountability* coaduna com a implantação de políticas públicas de corte neoliberal na educação básica.

Em se tratando de países da América Latina, o Chile pode ser considerado pioneiro na implantação de políticas educacionais com essa finalidade. De acordo com Higuera (2014), apesar de essa perspectiva ser identificada em documentos do governo chileno ainda no início da década de 1980 foi somente a partir dos anos 90 que a articulação entre a

⁴⁹ Segundo Schneider e Moraes (2018), o “conceito central nos debates contemporâneos sobre governação democrática, o tema da *accountability* começou a ser difundido no Brasil no período subsequente ao do esgotamento do regime militar, em conciliação com reformas neoliberais e gerenciais no aparato do Estado. Na educação, as primeiras iniciativas de vinculação entre políticas de avaliação e *accountability* surgiram na primeira década do século XXI, filiadas às demandas por regulação da qualidade e participação social no monitoramento educacional” (AFONSO, 2009; BARROSO, 2005; BONAMINO, FRANCO, 1999; CASTRO, 2007; FREITAS, 2007; GATTI, 2009; SOUZA, OLIVEIRA, 2003).

avaliação e *accountability* passou a constituir foco de políticas educacionais neoliberais. Já, no Brasil, ainda que iniciativas nessa direção tenham ocorrido a partir dos anos 90 foi com a implantação Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que a associação entre avaliação educacional e *accountability* tornou-se mais evidente.

Diante dessa constatação, empreendemos estudo com o propósito de promover um debate acadêmico sobre sistemas nacionais de avaliação educacional em diferentes países, evidenciando idiosincrasias nos modelos de avaliação da educação básica adotados. No texto em pauta, nosso debate recai sobre algumas especificidades desse sistema no Brasil e no Chile.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os sistemas de avaliação do Brasil e do Chile apresentam similitudes facilmente observadas, em boa parte justificadas pelo pioneirismo na sua implantação considerando os países da América Latina. Podemos afirmar que, no discurso político-ideológico, ambos os modelos têm como objetivo primordial a busca pela melhoria da qualidade na educação básica.

No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SaeB)⁵⁰, foi normatizado no ano de 1995, após algumas experiências realizadas em alguns estados da federação. Em 2005, o modelo implantado sofreu alterações significativas. Mas foi somente a partir de 2007, com a criação do Ideb, que o modelo brasileiro de avaliação finalmente passou a contar com a produção periódica de indicadores educacionais a partir dos quais se aferia a qualidade das escolas. Desde então, a responsabilização pelos resultados recai sobre os alunos, diretores, gestores e, principalmente, sobre o professor.

No Chile, o Sistema de Medición de la Calidad de la Educación del Chile (Simce)⁵¹ é o órgão que monitora, por meio das avaliações, as instituições escolares. As provas avaliam o alcance de objetivos e conteúdos mínimos obrigatórios do currículo escolar. Além das

⁵⁰ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2015), o SaeB tem por objetivo realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. As disciplinas de matemática e de língua portuguesa são avaliadas e, as provas, são aplicadas a alunos do 5º, 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

⁵¹ O Simce avalia a aprendizagem em linguagem e leitura; matemática; ciências naturais; história, geografia, ciências sociais e inglês. As provas aplicam-se a alunos do 2º, 4º, 6º, 8º básico, II e III médio, com intervalos nos níveis.

provas, aplicadas em larga escala, são analisados os contextos sociais e escolares dos estudantes. As escolas com melhor desempenho na aprendizagem garantem um incremento de 25% de gratificação investir em melhorias.

Graças ao sistema de vouchers⁵², praticado pelo país até o ano de 2016, as famílias poderiam escolher uma instituição de ensino para seus filhos com base no desempenho da escola.

A intensão de controlar e direcionar ações parece ser o que melhor define o cenário neoliberal das políticas voltadas para a educação e escolas. No Brasil, o Ideb figura como uma das importantes inovações da política educacional e, no Chile, o (Simce), ambos possuem as avaliações estandardizadas como elemento basilar.

CONCLUSÕES

Avaliações em larga escala vem se consolidando como principal ferramenta para a construção de políticas públicas de accountability educacional, motivo pelo qual o tema compõe importante peça do debate acadêmico da área.

A tendente utilização dos resultados dos testes com a finalidade de aplicar sanções às escolas pode ser considerado um instrumento de responsabilização e de prestação de contas. Isso nos permite questionar acerca da potencialidade desse modelo, que combina indicadores de resultados educacionais com dispositivos de accountability, na promoção da proclamada qualidade.

A nosso ver, são necessários estudos mais aprofundados no tocante a diferentes experiências e modelos de avaliação educacional e accountability tendo em vista teorizar os modelos em curso a partir dos objetivos proclamados e dos resultados alcançados. A finalidade de qualquer avaliação realizada com o intuito de promover a melhoria dos processos deve ser a constituição de diagnósticos da realidade. E esse compromisso não desconsidera a possibilidade de aprimoramento dos dispositivos de accountability, especialmente no atual contexto político do Brasil, em que o Estado reserva para si o direito de sonegar da população o acesso à informação, inclusive sobre questões educacionais.

REFERÊNCIAS

⁵² Trata-se de um vale-educação entregue aos pais pelo governo chileno para que estes escolham a escola onde pretendem que seu filhos estudem.

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

ADRIÃO, Teresa; GIL, Juca. Educação no Chile: Olhares do Brasil. São Paulo: Xamã, 2009.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p.725-751, out., 2005.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e Política Educacional: o processo de Institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisas*, n. 108, p.101-132, nov., 1999.

CASTRO, Alda M. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. (Org.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, edição especial, P.965-987, out., 2007.

GATTI, Bernardete. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n. 9, P.0718, mai./ago., 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *INEP*, 20 out. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 12 fev. 2019

HIGUERAS, Jorge Luis Inzunza. *A reforma educacional chilena na América Latina (1990-2000): circulação e regulação de políticas através do conhecimento*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Propuesta de Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2016-2010. Chile: *Mineduc*, 23 jan. 2019. Disponível em: <https://www.mineduc.cl/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; MORAIS, Michele Luciane B. de. Balanço da produção acadêmica sobre *accountability* no Brasil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n.3, p. 123-135, Setembro/Dezembro 2018

SOUZA, Sandra Záquia L. de; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Políticas de avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

- XC -

A IMPLANTAÇÃO DO PROEMI EM SINCRONIA COM O PROGRAMA JOVEM DO FUTURO - PJF EM SANTARÉM/PA

Tânia Castro Gomes⁵³

Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA-Brasil
tcastrogomes@bol.com.br

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares⁵⁴

Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA-Brasil
maria.colares@ufopa.edu.br

INTRODUÇÃO:

A pesquisa buscou analisar o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI na proposta indutora de educação integral em uma Escola Estadual em Santarém-Pará, no período de 2012 a 2014, recorte temporal que corresponde ao ano de implantação (2012) no município e ao desenvolvimento do primeiro ciclo das atividades concernentes ao programa, que condizem aos três anos de duração do Ensino Médio Regular.

Assim, o presente trabalho se propõe a analisar a implantação do o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI na Escola Estadual Mocoronga em Santarém- Pará.

⁵³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Especialista em Gestão Escolar pela UNAMA. Integrante do Projeto: “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica”, UNICAMP/UNIR/UFOPA, *Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)-Edital nº 071/2013*. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA E-mail: tcastrogomes@bol.com.br.

⁵⁴ Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Coordenadora Associada II do Projeto: “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica”, UNICAMP/UNIR/UFOPA, *Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)-Edital nº 071/2013*. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br.

Inicialmente apresentamos considerações sobre a Secretaria Estadual de Educação do Estado SEDUC no município. Em seguida abordamos a implantação do ProEMI em sincronia com o Jovem do Futuro JF na escola pesquisada e por último apresentamos resultados referentes as leituras e análise da pesquisa empírica que dizem respeito a esse processo.

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO- SEDUC EM SANTARÉM – PARÁ

No município de Santarém, a SEDUC é representada pela 5ª Unidade Regional de Educação (5ª URE). Foi somente em 2012 que a SEDUC firmou compromisso com o governo federal de aderir ao Programa Ensino Médio Inovador, e em Santarém doze escolas foram selecionadas para implementá-lo em suas unidades de ensino. O desenvolvimento das atividades denominou-se Ciclo I (2012 a 2014), correspondente aos três anos em que o aluno cursa o ensino médio.

Inicialmente, em Santarém, o processo de implantação do Programa Ensino Médio Inovador na rede estadual de ensino aconteceu, no ano de 2012, em 12 escolas que ofertavam o ensino médio. Essas escolas foram escolhidas de modo aleatório, pela Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, dentre os estabelecimentos de ensino em Santarém e Belterra que ofertavam o ensino médio, pois neste primeiro momento a SEDUC não conseguiu as condições necessárias para atender e assessorar todas as escolas do município que ofertam este nível de ensino, ou seja, das 23 escolas atendidas pela 5ª URE (Ensino Médio), apenas 12 foram atendidas pelo programa em seu ano de implantação.

A IMPLANTAÇÃO DO PROEMI EM SINCRONIA COM O JOVEM DO FUTURO JF

Em novembro de 2011, o trio gestor, formado pelo diretor, coordenador pedagógico e um professor, das 11 escolas selecionadas para iniciar o ciclo do ProEMI em Santarém viajaram para a capital do Estado, Belém, com o objetivo de participar de uma formação que estava sob responsabilidade do Instituto Unibanco (IU), para então implantar o programa nas escolas. A Seduc em parceria com o IU responsabilizou o Instituto pela operacionalização do ProEMI no Estado por meio do Programa Jovem do Futuro que o mesmo já desenvolvia.

Assim, a tarefa da escola, era executar Programa Jovem do Futuro, de acordo com a capacitação recebida na qual foram trabalhadas metodologias específicas do referido Programa e o cronograma de ordenação das ações na unidade escolar junto à comunidade pertencente.

Sendo assim, a formação a ser repassada à comunidade escolar pelo trio gestor da Escola Estadual Mocaronga estava limitada às metodologias do PJJF visando a construção do PRC, em que as atividades poderiam diversificar-se no formato de oficinas, disciplinas projetos interdisciplinares dentre outros que eram indicados nos documentos orientadores do ProEMI. Uma agenda de reuniões com os segmentos da comunidade escolar foi acordada na capacitação e foi cumprida onde o repasse aconteceu por meio de reuniões e encontros com os professores informando e ouvindo as demandas para que pudessem iniciar o processo de elaboração das atividades que iriam compor o Plano de Reestruturação Curricular (PRC).

A Escola Estadual Mocaronga executou o programa de acordo com os documentos orientadores, porém, adequando-o a sua realidade pois percebemos que, apesar das orientações teóricas contidas tanto nos documentos orientadores do ProEMI, quanto na formação realizada pelo Instituto Unibanco, os detalhes da construção do programa na prática não correspondiam à realidade da unidade escolar. Assim dentre outros resultados encontrados na pesquisa temos que:

1. O critério de seleção não foi informado.
2. Formação realizada pelo Instituto UNIBANCO sobre o PJJF somente para o trio gestor –em Belém/Pará e com ênfase nas Metodologias do PJJF.
3. Organização de uma agenda com a comunidade escolar para a elaboração do PRC a partir das demandas das reuniões, encontros e repasses do funcionamento do programa.
4. Inserção do PRC no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle de Orçamento dos Ministérios da Educação Básica- SIMEC e SGP.
5. Funcionamento do programa: contra turno e aos sábados e as atividades realizadas por meio de serviços prestados.
6. Quanto ao acompanhamento a nível macro deveria ser realizado pela Secretaria de Educação Básica SEB, os Comitês Estaduais e a Coordenação na URE e o acompanhamento local pelo professor articulador e equipe gestora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na implantação da política, fica perceptível que apesar de haver uma formulação sólida dos documentos norteadores concernentes à concepção do programa, não houve garantia de uma sequência na elaboração e conseqüente implantação de acordo com o que foi pensado.

De tal modo, acrescentamos, ainda, que a configuração atual de organização escolar não favorece a coexistência da disciplinaridade com interdisciplinaridade, que o programa apresenta em sua concepção enquanto política indutora de educação integral em tempo integral.

Faz-se necessário possibilitar a participação efetiva da comunidade escolar em decisões que afetam toda a organização do trabalho pedagógico. Participação provoca envolvimento, que é um dos aspectos fundamentais para que as ações emanadas de projetos e programas que derivam de políticas educacionais tenham resultados positivos na unidade escolar.

REFERÊNCIAS:

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2011**. Instituto UNIBANCO.

Disponível em: <Instituto UNIBANCO – Jovem do

Futurohttp://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8> Acesso em: 16.08.2017.

PACTO PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ – Disponível em:

<<http://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2013-03-26/educacao-no-estado-do-para-brasil,0395.html>> Acesso em: 14/04/2017.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Consulta das Matrículas das Escolas de Santarém**. Belém-Pará, 2016. Disponível em:

<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5&codigo_municipio=44997>. Acesso em: 01/05/2016.

PARÁ. PJF - **Programa Jovem de Futuro será desenvolvido em 87 escolas no Pará**. Portal SEDUC/PA. Disponível em:

<<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=4100>>. Acesso em: 01/05/2016.

- XCI -

ESTUDOS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES PARA ALÉM DO FLUXO ESCOLAR: POSSIBILIDADES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM LONGITUDINAL

Tatiana Figueroa Martin Gaya - UFPR⁵⁵

E-mail: [tfmgaya@gmail.com](mailto:tfm गया@gmail.com)

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O presente trabalho insere-se no campo da política educacional, propondo-se a discutir a possibilidade de utilização da abordagem longitudinal para estudos de trajetórias escolares, refinando a análise de fluxo escolar. A discussão faz parte da minha pesquisa de mestrado em andamento e pretende contribuir para a construção do conhecimento no campo, mais especificamente nas políticas de direito à educação em suas premissas de acesso, permanência e conclusão do Ensino Fundamental.

DESENVOLVIMENTO

Os estudos de fluxo escolar intensificaram-se na década de 1980, já que com a ampliação do acesso à escola, a preocupação voltou-se à progressão dos alunos no sistema de ensino, sendo esta a concepção de qualidade em educação no período, medida através do número de alunos na entrada e na saída. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Nos estudos desta característica, é possível determinar a distribuição de ingressos e aprovados por série e por idade. No entanto, normalmente é analisada a movimentação neste período, sem levar em conta características anteriores dos estudantes, ou seja, como os estudantes comportaram-se nos anos anteriores, a fim de encontrar possíveis explicações

⁵⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

para trajetórias escolares não contínuas. Portanto, nos estudos de fluxo escolar não se considera a trajetória dos indivíduos, mas a movimentação do conjunto de estudantes, portanto, o quantitativo de estudantes que entraram, permaneceram ou saíram em determinada série ou etapa já que, historicamente, a literatura carecia de fonte de dados quantitativos para uma análise mais aprofundada.

Logo, estudos de fluxo escolar analisam as transições em relação à repetência, promoção e evasão nas séries ao longo de um período, não sendo possível observar se estes alunos que evadiram da escola tiveram reprovações anteriores, ou se os alunos que reprovaram já haviam reprovado em anos anteriores. Os dados apresentam informações de um grupo de alunos por série, porém, não acompanha-se este mesmo grupo de alunos no ano seguinte para realizar uma análise que evidencie as características de suas trajetórias escolares.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o acesso ao Ensino Fundamental no Brasil está praticamente universalizado, alcançando o percentual de 97,8% das crianças de 6 a 14 anos matriculadas na escola em 2017 (BRASIL, 2018). Simões (2016) afirma que do percentual de crianças matriculadas é possível que estas

estejam distribuídas de forma desigual entre os anos escolares. Pode ocorrer que a grande parte delas esteja concentrada nos primeiros anos do ensino fundamental, ou por terem ingressado tardiamente, ou por terem sido retidas no seu progresso acadêmico, permanecendo mais tempo que o desejável no mesmo ano e estando em distorção idade-série. O indicador também não permite identificar se os alunos matriculados desse grupo etário estão frequentando a escola de forma regular ou mesmo se deixaram a escola a partir de um ponto do ano letivo (abandono) (SIMÕES, 2016, p. 18).

Sendo assim, os indicadores de reprovação, evasão, abandono e distorção idade-série, demonstram a necessidade de compreender melhor o fenômeno do fracasso escolar nas trajetórias dos estudantes, os quais tem permanecido por muito tempo na escola ou desistido dela. Logo, os alunos estão entrando no sistema de ensino - ainda que seja destacada a existência de desigualdades na distribuição deste acesso - mas não estão conseguindo concluir a escolarização, seja por múltiplas reprovações ou por evasão escolar. Prado (2000) afirma que

Gasta-se muito, gasta-se mal, o sistema é ineficaz, as taxas de repetência são extremamente elevadas e o aluno reprovado e submetido a sucessivos fracassos muitas vezes tende ao abandono e/ou à evasão (PRADO, 2000, p. 49).

A meta 2 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁵⁶ prevê a garantia de que, até o final de sua vigência, 95% dos estudantes de 6 a 14 anos concluam o Ensino Fundamental na idade certa, no entanto, estamos muito longe de alcançá-la. O indicador 2B desta meta indica o percentual da população de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído, representado por 76% em 2017. A média de crescimento deste indicador em 2017 foi de 1,5 pontos percentuais, porém estima-se a necessidade de crescimento de 2,7 p.p. na média ao ano para que o Brasil alcance a meta do plano (BRASIL, 2018). O relatório do 2º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Inep, aponta como desafio para a real universalização do Ensino Fundamental

a elevação da taxa de concluintes na idade recomendada para um índice próximo ao da meta estabelecida pelo PNE (95%) [...] Cabe à política educacional, a partir das estratégias traçadas no PNE, focar nas causas do baixo progresso e buscar alternativas para gerar avanços mais robustos nos próximos anos (BRASIL, 2018, p. 50).

Para Damiani et. al (2016), as taxas de reprovação são mais analisadas em estudos transversais: “Embora bastante documentada em estudos transversais, há poucas pesquisas que mostram a evolução dos índices de reprovação, em um mesmo grupo” (DAMIANI et al., 2016, p. 62).

A abordagem longitudinal é uma possibilidade de aprofundar os estudos na área, pois permite uma análise da mudança ou desenvolvimento de um fenômeno ao longo de um período estabelecido, neste caso, as trajetórias escolares de um mesmo grupo de alunos ao longo do Ensino Fundamental. O objetivo principal é analisar como as variáveis se modificam ou se comportam ao longo do tempo. São observadas as mesmas variáveis no período analisado, possibilitando traçar relações entre elas. Portanto, estudar as trajetórias escolares de um grupo permite uma análise de forma mais aprofundada de como tem se dado o atendimento educacional à coorte estabelecida da pesquisa, buscando identificar limites e desigualdades no Ensino Fundamental, observando para além da quantidade de matrículas na entrada e saída.

⁵⁶ Aprovado pela Lei nº 13.005/2014.

Desde 2007, os dados do censo escolar possuem uma variável de identificação do educando⁵⁷, a qual amplia as possibilidades de análise dos dados, principalmente para a realização de estudos longitudinais. Logo, é possível analisar mais que o fluxo escolar e como se dá o movimento dos estudantes, ou seja, o quantitativo de entrada, permanência e saída dos estudantes.

Em minha pesquisa de mestrado, foi possível organizar um banco de dados extraídos do Censo Escolar entre os anos de 2008 e 2017⁵⁸, a partir de uma coorte estabelecida: alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental em 2009 no município de Pinhais-PR, representados por 2092 casos. A organização dos dados foi finalizada e, no momento, a pesquisa encontra-se estágio inicial de análise.

Em análise realizada até o momento, verificou-se que apenas 56% da coorte analisada obteve trajetória contínua, ou seja, chegou ao 9º ano do Ensino Fundamental em 2017 sem passar por reprovação ou evasão. Com os dados disponíveis, será possível analisar os perfis de trajetórias escolares, caracterizando os alunos que tiveram trajetórias contínuas e aqueles que tiveram interrupções em suas trajetórias, causadas possivelmente por reprovações, evasão e abandono.

CONCLUSÕES

Estudos de fluxo escolar são importantes para compreender a movimentação de entrada e saída de estudantes em um determinado período, porém não são suficientes para analisar os problemas resultantes da distorção idade-série, causada por repetências ou abandono, assim como a evasão escolar, fatores que precisam ser levados em conta na política educacional, pois apresentam-se como uma barreira na realização das trajetórias dos alunos, não permitindo que estes concluam sua escolaridade e tenham seu direito à educação assegurado de fato.

Foram apresentadas algumas reflexões e análises de minha pesquisa de mestrado em andamento elucidando a possibilidade de estudos de trajetórias escolares de um mesmo grupo de alunos ao longo de um período, através da abordagem metodológica longitudinal,

⁵⁷ Variável denominada FK_COD_ALUNO no período de 2007 a 2014. A partir de 2015 esta variável teve sua nomenclatura modificada para CODIGO_PESSOA_FISICA.

⁵⁸ Pretende-se ampliar o banco com dados do Censo Escolar de 2018, no entanto, os mesmos ainda não foram disponibilizados.

a fim de compreender o fenômeno do fracasso escolar e principalmente o fracasso do sistema de ensino que não está dando conta das necessidades de aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

DAMIANI, M. F. et al. Afinal, o uso doméstico do computador está associado à diminuição da reprovação escolar? Resultados de um estudo longitudinal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 90, p. 59–81, 2016.

OLIVEIRA, R. P. DE; ARAUJO, G. C. DE. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5–23, 2005.

PRADO, I. G. DE A. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Em Aberto**, v. 17, n. 71, p. 49–56, 2000.

- XCII -

PROGRAMA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA: DA POLÍTICA À IMPLEMENTAÇÃO NA CIDADE DE ANÁPOLIS

Tatiane Custódio da Silva Batista
SEMED/Anápolis
tatiane_custodio_silva@hotmail.com

Maria Aparecida Rodrigues Fonseca
SEMED/Anápolis e UFG/GO
cidafonseca.rodrigues@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, a inserção de políticas públicas para tecnologias digitais na educação é marcada entre o final de 1970 e início de 1980, com a elaboração do Projeto Brasileiro de Informática na Educação (Educom), como primeiro projeto público a tratar da informática educacional, tendo a proposta de levar computadores às escolas públicas brasileiras e estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar com vistas à aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino-aprendizagem (ECHALAR E LIMA, 2018, p. 6). Princípios que se delongam e permanecem, com outras roupagens ou não na atualidade.

Ante a realidade e defesa de utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas diferentes esferas da sociedade e a ampla força para inclusão deste uso também no ambiente escolar é necessário refletir sobre iniciativas e políticas públicas nos diversos âmbitos da educação pública brasileira. Para tanto, o presente texto tem como objetivo relacionar o processo de formulação do Programa de Inovação Educação Conectada, a partir dos marcos legais e a implementação do mesmo no município de Anápolis. Desse modo, o trabalho consiste em uma análise documental e estudo comparativo do proposto para prática atualmente no município pesquisado, observando desafios enfrentados pela rede na utilização crítica das tecnologias. Os principais documentos

orientadores deste estudo são o Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017 e o documento apresentado como direcionador do Conceito do Programa.

EDUCAÇÃO, INOVAÇÃO E QUALIDADE: AVANÇOS E DESAFIOS

Atualmente palavras como qualidade, eficiência, inovação e competência são constantemente utilizadas nos discursos e nas pautas das políticas e projetos educacionais. Isentas de neutralidade se constituem em conceitos estratégicos que podem influir nas bases conceituais da educação. Silva (2018, p.55) destaca que “inovar significa levar em conta as particularidades dos principais sujeitos envolvidos e os objetivos que se quer atingir, e só a partir disso, buscar uma reflexão crítica que seja capaz de causar transformações, mudanças e melhoramentos na práxis docente”.

Deste modo é possível analisar o tema, sem perder de vista sua dimensão sociocultural, geradora de transformações, política, social e econômica, vinculadas ou não à tecnologia, todavia, constituindo o estudante como ser ativo e a educação como um processo de qualidade social. Corroborando com essa discussão, Dourado, Santos e Oliveira (2007) concebem qualidade como uma palavra polissêmica, complexa, abrangente, que envolve múltiplas dimensões.

No entanto, evidenciamos a propagação da tríade, inovação, qualidade e competência, em documentos educacionais, constituindo-se ao longo dos tempos em políticas e programas oficiais, assim como desafios conceituais postos, devido à ausência de neutralidade de tais concepções. Nessa vertente, apresentamos o Programa de Inovação Educação Conectada, sobre o qual propomos algumas análises.

PROGRAMA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA

O programa foi instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017 e implementado a partir da Portaria nº 1.602, de 28 de dezembro de 2017, conta ainda com um documento que explicita seu conceito e ações, sendo direcionado por Diretrizes específicas.

Implementado a partir da adesão das redes e das escolas de educação básica, que são selecionadas pela secretaria municipal, o custeamento do programa será a partir de dotações orçamentárias da União e outras fontes de recursos, provenientes de entidades públicas e privadas.

Segundo o documento Conceito do Programa de Inovação Educação Conectada do MEC, este terá duração de 2017 a 2024, focando em professores e estudantes da rede pública, organizado em 4 dimensões: I - Visão: estímulo ao planejamento por estados e municípios da inovação e tecnologia. II - Formação: disponibilização de materiais e oferta de formação continuada. III - Recursos Educacionais Digitais: acesso e incentivo a aquisição e socialização dos mesmos. IV - Infraestrutura: apoio à aquisição de serviços e equipamentos para o uso da tecnologia e internet nas escolas públicas (BRASIL, 2017a). Afirma ainda que além da perspectiva de atendimento a meta 7 do PNE (2014-2024), este também considerou o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na 5ª competência, que estabelece sobre a utilização de tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

Nessa análise, cabe destacar alguns pontos presentes nas páginas 2 e 4 do documento. I - Atribui as ferramentas tecnológicas a responsabilidade pela eficácia dos processos administrativos, de forma a otimizar os recursos públicos. II- Confere o crescimento exponencial da qualidade da educação por meio da incorporação de tecnologia. III - Estabelece o potencial tecnológico à competência de gestores e professores. IV - Determina apoio ao desenvolvimento das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS: ALGUMAS PERSPECTIVAS

A realização do Programa nos municípios se dá a partir da seleção de articuladores locais, responsáveis pelo processo de elaboração e implementação do Plano Local de Inovação. Em Anápolis, há quatro articuladoras, que, pós formação pensam o programa com vistas ao atendimento da realidade da rede.

As escolas selecionadas receberam verbas para instalação de internet banda larga (primeira fase do programa) e, em virtude da mudança de Governo e novos responsáveis federais, aguardam demais ações e etapas do programa. Mas o município continua o trabalho e aproveita os materiais já recebidos para avançar em estudos e uso pedagógico das tecnologias.

Em consonância com as demandas deste e demais programas aderidos, Anápolis adotou como tema anual para 2019 #inovaçãoocidadania. Para tanto, adota-se o tema inovação, considerando práticas inovadoras com ou sem o uso das tecnologias, relacionado

ao conhecimento de direitos e deveres, ações para o desenvolvimento sustentável, como conteúdos e conhecimentos para a transformação social.

CONSIDERAÇÕES

Ao concluirmos a análise proposta, percebemos nos documentos estudados a concepção de inovação e qualidade na vertente instrumental. Enfatizou-se a técnica pela técnica e no saber fazer, vinculando a inovação à tecnologia, constituindo a qualidade da educação a partir do resultado desta fusão. Evidencia-se também um retrocesso em relação à compreensão da tecnologia na educação, já que neste documento é exaltada como fim em si mesma e não como recursos a serem utilizados pelos sujeitos desse processo.

Em relação ao processo verificado na cidade de Anápolis, observamos a preocupação com a implementação crítica do programa, contudo o maior desafio se apresenta na tentativa dos articuladores para a formação dos demais professores, com vistas a vivências tecnológicas ou não, que faça sentido no processo de ensino e aprendizagem, já que as propostas do programa ora contempla conceito instrumental ora traz o discurso crítico. A provocação consiste, então, na utilização dos recursos e materiais oferecidos pelo programa, mas com o olhar crítico em face à qualidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017*. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77511-decreto-n9-204-de-23-de-novembro-de-2017-pdf/file> Acesso em 04 fev. 2019.

BRASIL, *Conceito do Programa de Inovação Educação Conectada*, s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77461-conceito-do-programa-de-inovacao-educacao-conectada-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 fev. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, agosto de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 de fevereiro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

ECHALAR, Jhonny David, LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Um panorama das pesquisas sobre políticas públicas para a inserção de tecnologias digitais na educação.

Revista Imagens da Educação, v. 8, n. 1, e40283, 2018. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/40283/pdf>
Acesso em: 07 fev. 2019.

SILVA, Elen Grasielle Cavalcante Da. *Pedagogia Inovadora e suas Possíveis Contribuições na Aprendizagem do Aluno com TDAH* 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Goiás UFG-FE, Goiânia, 2018.

- XCIII -**POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA
UMA QUALIDADE DE ENSINO**

Tereza Verena Melo da Paixão Sampaio
Universidade do Estado da Bahia
verena_sonho@hotmail.com

Claudia Melo da Paixão
Instituto Federal Baiano
claudiamelopaixão@yahoo.com.br

Antônio Macêdo Mota Júnior
Universidade do Estado da Bahia
antoniomacedojr@gmail.com

O cenário atual é marcado pelas inúmeras crises nas mais diversas esferas sociais. Neste panorama, a área educacional, por situar-se num espaço fértil de relações de poder, concebe um lócus de impasses e interesses econômicos e políticos em um terreno bastante instável.

Nesse contexto, as instituições e/ou organizações sociais não podem (e nem conseguem) permanecer com a mesma forma por muito tempo. Assim, cabe refletir como a política e a gestão da educação tem acompanhado essas transformações, bem como estas operam para minimizar as dificuldades enfrentadas pela sociedade.

Dessa maneira, as políticas educacionais são essenciais para almejar projetos que envolvam a sociedade, visando à redução das desigualdades e alargamento das possibilidades de democratização. Já no âmbito da gestão educacional, uma ação local é insuficiente para se conseguir avanços permanentes, sendo necessária uma mobilização de sujeitos e instituições, que viabilize a articulação de ações, numa perspectiva macro, principalmente a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino.

Desse modo, o presente estudo exploratório, bibliográfico e documental tem por finalidade produzir uma reflexão sobre algumas questões educacionais, que envolvem à relação entre política e gestão para a qualidade da educação básica.

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Atualmente, as políticas públicas têm tido notório interesse e destaque, principalmente no que se refere à constante inquietude da sociedade em compreendê-las e aperfeiçoá-las. Essa complexidade perpassa, tanto pela diversidade de áreas de atuação, quanto pela aplicação dos recursos públicos (CAVALCANTI, 2012).

Nessa perspectiva, as políticas públicas visam à intervenção em setores específicos da sociedade, como a educação. Logo, devem estar alicerçadas em instrumentos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Na Constituição Federal estão presentes diversas disposições sobre a área educacional, como no capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, que determina: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205, *caput*).

Já a LDB define e regulariza o sistema educacional brasileiro, baseando-se em princípios constitucionais, para estabelecer as bases da educação nacional. Essa lei evidencia “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º, *caput*).

No caso do PNE, este documento emergiu como o principal documento para o desenvolvimento da educação brasileira. Neste sentido, ele sistematiza objetivos, diretrizes, metas e estratégias a serem alcançados, de modo a assegurar a consecução da política educacional brasileira (SAVIANI, 2014).

Por outro lado, para se garantir o direito à educação é importante a união de esforços de todos os entes federativos, onde cada um tem sua função. Portanto, é preciso estabelecer um diálogo entre as políticas educacionais e a gestão educacional para a busca da qualidade na educação.

Dessa maneira, a gestão educacional tem como papel superar os desafios oriundos da administração, gerindo aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. E, neste aspecto, a LDB atribui algumas delegações à gestão das unidades de ensino: elaborar e executar proposta pedagógica; administrar pessoal e recursos materiais e financeiros; articular famílias e comunidade para criação de processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996, art. 12).

Sendo assim, a gestão escolar apresenta três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira; conectadas ao objetivo de garantir qualidade ao processo educativo. Logo, representa “[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político pedagógico e comprometido com os princípios da democracia [...]” (LUCK, 2009, p. 24).

Dessa forma, todos têm que se responsabilizar, de maneira democrática, pela gestão escolar: direção, professores, pais, alunos e a comunidade. Portanto, o processo de democratização “[...] supõe a participação da comunidade em suas decisões, podendo ocorrer através de órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino” (SILVA, 2006, p. 102).

A partir disso, a participação da comunidade deve ocorrer em todas as áreas, inclusive no envolvimento em questões relacionadas ao ensino. Portanto, é necessário o trabalho coletivo para que sejam atingidos objetivos comuns, que influenciam diretamente na qualidade da educação.

REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA

A configuração atual da educação básica brasileira está ligada às mudanças manifestadas por influências e reformas da década de 1990. Neste ponto, destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), e a publicação da atual LDB.

Nessa Conferência, governantes de mais de 150 países, firmaram o compromisso de combate à pobreza e garantia da educação básica para a população mundial. Como resultado, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento contém definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, além de metas a serem atingidas na educação básica (MENEZES; SANTOS, 2001).

Já com a LDB, efetivaram-se novas propostas na área da gestão da educação e de políticas de formação. De acordo com essa lei, a educação básica corresponde à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, tendo como finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecimento de meios para sua progressão no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, art. 21 e 22).

Por meio da LDB, observou-se uma maior responsabilidade do Estado pela educação pública. No entanto, simples mudanças nas estruturas organizacionais não serão capazes de assegurar a construção de propostas, que contribuam para a melhoria da aprendizagem e da

qualidade da educação como um todo. Faz-se necessária uma mudança de paradigmas, identificando as limitações da política e as estratégias de gestão, que reflitam mudanças no cenário educacional.

CONCLUSÕES

Este estudo abordou o tema da política e gestão da educação no Brasil, no que se refere às questões relevantes para a qualidade na educação básica, destacando normas e planos que alicerçam o direcionamento para a resolução das demandas educacionais.

Além disso, o estudo trata da gestão escolar, que para se tornar efetiva, deverá contar com a participação da sociedade em busca de um objetivo comum. Assim, de forma democrática, a sociedade poderá refletir, discutir e opinar, ajudando a ressignificar o processo educativo.

Para tanto, a educação precisa passar por uma mudança de paradigmas para que se consiga um ensino de qualidade, formador de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade, engajados na busca pelas garantias educacionais previstas na Constituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

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

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, N. R. G. **Participação da comunidade escolar como fator de influência na reeleição/não-reeleição dos diretores de escola.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

- XCIV -**OS NOVOS REFORMADORES, AS VELHAS IDEIAS E A
POLÍTICA EDUCACIONAL****Thaís Godoi de Souza**Universidade Estadual de Maringá
thaisgodoi87@gmail.com**Renata Valério Silva**Universidade Estadual de Maringá
rehvalerio@gmail.com**INTRODUÇÃO**

O texto tem como objetivo analisar as principais notícias e discursos proferidos pelo Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez e o Ministro da Economia Paulo Guedes com o intuito de identificar algumas ideias presentes nas políticas educacionais e nas reformas em andamento para a educação no país. Para tal intento utilizamos as falas dos atores mencionados no campo jornalístico e cedidas em entrevistas a TV MEC, a TV NBR e a revista Veja.

Trata-se dos resultados de um estudo exploratório que está em andamento e que aborda sobre as redes nacionais e internacionais envolvidas na privatização da educação básica pública. Shiroma (2011) destaca a ação de redes sociais destinadas à educação que se proliferam, atuando como redes políticas que almejam a disseminação de seus discursos. Essas redes sociais “[...] são definidas como um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (SHIROMA, 2011, p.18).

DESENVOLVIMENTO

Para garantir o direito social à educação, o Estado precisa estar condizente com a gestão democrática e destinar recursos públicos para que essa ação se efetive. Contudo, notamos desde 2014 há um acirramento de medidas que estão a desvalorizar e modificar a

estrutura da educação pública, tais como o sucateamento dos prédios, falta de merenda, desvalorização dos profissionais, falta de funcionários, produtos de limpeza, aumento de alunos por sala, as terceirizações de serviços no interior da escola pública, o crescimento da militarização das mesmas e o projeto antidemocrático da Escola Sem Partido, acirradas ainda mais pelos impactos da Emenda Constitucional nº95. Esse contexto é proveniente de uma crise desigual e combinada e atingiu os países do sul, intermediários e periféricos (ANTUNES, 2017).

Em meio a este cenário vimos crescer as ideias autoritárias, conservadoras e antidemocráticas para a educação, em especial a pública que fazem parte de uma reforma empresarial na educação (FREITAS, 2018).

Essas ideias foram disseminadas por diversos atores de diferentes áreas. Destacamos no Quadro 1, as propostas de dois ministros do governo atual, sendo o Ministro da Educação e o Ministro da Economia:

Quadro 1. Propostas e currículo dos ministros da economia e da educação (gestão 2019-2022).

Cargo	Propostas	Currículo
Ministro da Educação (2019) Ricardo Vélez Rodríguez	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defende o estudo cívico para a formação do indivíduo para a Educação infantil e fundamental, com possibilidade de extensão a educação superior; 2. Apoio ao programa Escola sem partido 3. Defesa do pagamento de mensalidades nas universidades federais; 4. Defesa que a universidade não é para todos; 	-Naturalidade:15/11/1943, Bogotá/Colômbia.; - Atuou em diversidades universidades e faculdades colombianas; - Aposentado da Universidade Federal de Juiz de Fora; - Professor de Filosofia

<p>Ministro da Economia (2019)</p> <p>Paulo Roberto Nunes Guedes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Defensor do liberalismo econômico; - Defensor da privatização; - Apóia o investimento em capital humano; - Apóia a reforma da previdência; - Defende o controle dos gastos públicos e alega que as reformas em todo o estado deve ser aprofundada; - Defesa de vouchers para a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Naturalidade: 24/08/1949, Rio de Janeiro. - Graduado em economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e PHD pela Universidade de Chicago. - Atuou como professor na Faculdade Getúlio Vargas (FGV), PUC-Rio, Instituto de Matemática pura aplicada (IMPA). - Diretor técnico do IBMEC - Sócio fundador do Banco Pactual (hoje BTG Pactual) - Fundador do Instituto Millennium, o qual se tornou uma OSCIP em 2009; - Sócio da Br Investimentos, atual Bozano Investimentos.
------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: TV MEC; Revista Veja; TV NBR.

Elaboração: as autoras (2019).

Por meio da análise das ideias apresentadas no quadro, vemos que são derivadas do liberalismo econômico, o qual prega a mínima intervenção do Estado na oferta dos direitos sociais, vêem a educação com a função de desenvolver e dar procedimento a reformas, entendidas como mudanças organizacionais e de concepções pedagógicas no sistema educacional, descentralização administrativa, ênfase na avaliação, foco no desempenho, equidade, implementação de conteúdos comuns e professor responsável pela qualidade do ensino.

Os representantes políticos elencados para este estudo propagam em seus discursos à legitimação de processos de privatização, reorientações dos gastos públicos e desregulamentação da economia, em prol de adequar a educação ao programa político de liberalização da economia mundial para garantir a rentabilidade do setor privado (SOUZA, 2013).

Denominamos de novos reformadores, os representantes políticos e as novas gerações de famílias burguesas que emitem as velhas ideias da burguesia, em prol de ampliar suas taxas de lucro. As velhas ideias, de acordo com Freitas (2018), são falas que visam precarizar a educação estatal e implantar a ideia de liberalismo econômico. Esses representantes ligados a empresas têm se instalado em grupos, redes, institutos, organizações ditas de responsabilidade social com foco em educação na tentativa de orientar as políticas educacionais para o mercado.

“A nova direita neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos de coalização do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes” (FREITAS, 2018, p. 15). O autor afirma que foi neste período que se expandiu uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, organizações sociais, institutos, associações e ampliou-se o apoio entre empresários e políticos.

A atuação dos ministros e de suas propostas é um exemplo concreto do que Gentili (2010) já evidenciou em sua discussão sobre a desordem neoliberal, pautada na violência de mercado que afeta o destino da educação. O autor alega que a escola pública é desintegrada por meio de uma série de estratégias privatizantes e de uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico da sociedade a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

Seguindo a mesma direção da discussão da desintegração da educação pública, Dale (2010) destaca que a privatização está distante de ser o único processo de realização das aspirações da Nova Direita em educação. A introdução do mercado no projeto de despolitização da educação é uma estratégia da nova direita, a fim de reduzir a legitimação, o fardo que o sistema educacional representa para o Estado (DALE, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que os ministros da educação e da economia elencados no presente texto possuem diversas semelhanças em seus discursos: a manutenção de um Estado mínimo; idealizam e sustentam o mercado como hegemônico, ele se regula por si próprio. As ideias de ambos ministros direcionam para a privatização gradativa da educação pública.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. A era das contrarrevoluções e o novo Estado de Exceção. In: **A crise da democracia brasileira**. LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. Uberlândia: Navegando publicações, 2017. p.53-61.

BRASIL. **Ministro da educação defende a importância do estudo cívico para formação do indivíduo**. TV MEC. Entrevista 4 de fevereiro de 2019. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=dZLFEIeF3zc&index=2&list=PL9nJ11ynWg3eyL3oZCWtMoKkAq1Uh9II->. Acesso em 4 fev.2019.

BRASIL. **Cerimônia de transmissão de cargo ao ministro da economia Paulo Guedes**. TV NBR. 2 de fevereiro de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jgHueV_kZJc. Acesso em 4 fev.2019.

DALE, R. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.129-158.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, P. Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.p.215-237.

SHIROMA, E. Redes sociais e hegemonia: Apontamentos para estudos de política educacional In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SOUZA, T. G. **A política do Programa Abrindo Espaços – PAE: educação e cultura para a paz (2000 a 2010) Educação para emancipação ou conformação?** Dissertação. PPE. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2013. 187 p.

VEJA. **Faxina ideológica**. Entrevista do ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez. Revista Veja, n.6, ano 52. Editora Abril:6 de fevereiro de 2019.

- XCV -

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSELHO ESCOLAR NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Thayse Mychelle de Aquino Freitas (UERN)

E-mail: thayse_freitas2@hotmail.com

Maria Elizomar de Almeida e Silva Sousa (UERN)

E-mail: elizgmcf@gmail.com

Arilene Maria Soares de Medeiros (UERN)

E-mail: arilene.medeiros@bol.com.br

INTRODUÇÃO

A redemocratização educacional decorrente das mudanças no cenário político, social e econômico está amparada pela promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 resultou em modificações que incluem a democracia e atingem os fazeres escolares. A busca pela construção da autonomia, a descentralização do poder e a ampliação do espaço participativo constituem-se como processos necessários para implementar um modo de gerir ancorado em princípios democráticos. Logo, adaptações nos documentos oficiais e a elaboração de novas diretrizes para orientar as práticas da Gestão Democrática (GD) foram necessárias, inclusive os sistemas estaduais e municipais passaram a defender e implantar leis próprias.

A GD pode ser entendida como um aspecto primordial na busca de uma educação de qualidade e traz em si a ideia de que a participação da comunidade escolar nas decisões é de fundamental importância. É neste cenário que os Conselhos Escolares (CE) aparecem, configurando-se como o principal mecanismo de viabilização da participação da comunidade escolar nos processos deliberativos, fiscalizadores e organizacionais da escola. Sendo, pois, um espaço democrático e coletivo.

Este estudo busca investigar as contribuições dos documentos oficiais, aqueles pós Constituição Federal de 1988, para a consolidação do CE e para o fortalecimento da GD. Atenta-se ao fato de que este órgão colegiado por si não garante que a gestão escolar seja democrática, mas se consolida como um caminho para tal.

Consiste em uma pesquisa documental de caráter qualitativo cujos dados teórico/metodológicos são coletados por meio de uma revisão bibliográfica e documental. Neste estudo, os documentos oficiais utilizados são: Constituição Federal de 1988 (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 Lei nº 13.005(PNE).

GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

Estamos concebendo a GD à luz dos pensamentos de Mendonça (2000), o autor destaca que a GD compreende uma grande abrangência nos fazeres escolares, pois ela perpassa as ações, as políticas educacionais e o planejamento. Ademais, refere-se também à:

autonomia escolar, aos processos de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, à constituição e ao funcionamento dos colegiados e à participação de diferentes segmentos em processos consultivos e deliberativos (MENDONÇA, 2000, p. 96).

Assim, para a GD ser efetivada os princípios democráticos devem estar arraigados em todas as instâncias da escola. Paro (2016, p. 33) acentua a democracia como “valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas”. Deve-se atentar ao fato de que os sujeitos envolvidos são diferentes subjetivamente entre si, cada um deles pode contribuir de forma única com a escola.

Oliveira (2008, p. 118) ressalta que “uma das condições de ampliação da democracia participativa é a formação de subjetividades mais democráticas”. Isso nos instiga a pensar nos contextos nos quais engendramentos cotidianos da escola acontecem, ou ainda, como os sujeitos que compõem a escola pensam, veem e vivem a democracia. Pois, “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” (PARO, 2016, p. 33). Desenvolver uma gestão escolar embasada na democracia requer uma mudança não apenas nas atitudes, mas na essência subjetiva daqueles que a fazem.

Nossa compreensão acerca da participação respalda-se em Paro (2016, p. 22) quando o mesmo afirma que a participação não deve constituir-se como fim e sim um “meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões”. É, pois, reconhecer a importância da participação crítica, concreta e reflexiva.

Neste contexto, o CE atua como mecanismo de democratização da gestão escolar. De acordo com Ramos e Fernandes (2010, p. 47) os conselhos escolares têm como característica central:

a estruturação de mecanismos deliberativos, ou seja, de decisão, para a atuação integrada, representativa e não discriminatória de todos os grupos envolvidos no processo educacional de uma dada instituição escolar, buscando assim, o fortalecimento da cultura democrática e participativa em território nacional.

É importante ressaltar a igualdade de poderes dentro do CE, não privilegiando um ou outro segmento escolar que faça parte, requerendo do diretor escolar flexibilidade para aceitar as decisões tomadas no coletivo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSELHO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

A CF em seu art. 206 incorpora os princípios nos quais a educação deve apoiar-se, dentre eles, destacamos: o inciso “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 2018a). Isso representou um avanço significativo no que concerne ao rompimento da centralização do poder nas escolas e da hierarquização de cargos e funções, propondo um modelo outro de gerir a escola. Entretanto, não traz os meios e ações que a escola poderia estar desenvolvendo para consolidar a GD.

Tal lacuna é amenizada com a promulgação da LDBEN 9.394/96 que institui não apenas a GD como princípio da educação, mas fornece alguns subsídios para que a mesma se torne real.

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 (BRASIL, 2018b).

O PNE (2014-2024) traz contribuições significativas para o fortalecimento da GD através de ações que viabilizam a participação dos sujeitos que compõem o ambiente escolar “por meio dos conselhos escolares, grêmios estudantis e outros órgãos equivalentes na gestão das escolas, possibilitando a vivência da descentralização e da autonomia escolar enquanto

pilares de sustentação da gestão democrática escolar” (QUEIROZ, 2016, p. 72). Além disso, o PNE (2014-2024) estabelece vinte metas a serem atingidas na educação em períodos determinados, durante a vigência da lei. Dentre as quais destacamos a meta 19 que concerne especificamente sobre a GD, contando ainda com oito estratégias que visam orientar e fortalecer as ações democrático/participativas na escola. Para tanto, duas delas estão focadas nos colegiados e referem-se à sua consolidação e a formação dos conselheiros.

Portanto, consideramos os documentos oficiais aqui citados são imprescindíveis para a consolidação dos CE e da GD, pois trazem contribuições que buscam orientar os fazeres democrático na escola. Porém, a prática é que irá assegurar se a gestão é democrática ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos oficiais servem de base para a implantação do CE e fortalecimento da GD concebendo ambos como fundamentais para a democratização da escola. Cada documento traz suas contribuições, sendo a CF o principal marco jurídico que caracteriza o anseio pela ampliação do espaço democrático na escola. A LDBEN 9394/1996 institui a GD como princípio da educação e propõe ações que podem concretizá-la e o PNE – Lei 13.005/2014 que, dentre suas metas, prevê a consolidação da GD.

Diante do exposto, compreendemos que o CE funciona como instrumento de participação dos sujeitos e da democratização da escola. As bases legais os amparam e direcionam a constituição do CE desde sua formação até suas incumbências. Embora as leis respaldem o tema, faz-se necessário que tais ideias se concretizem na prática cotidiana das escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2018a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394, de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 2018b.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

MENDONÇA, Erasto Fontes. **A Regra e o Jogo: Democracia e Patriotismo na Educação Brasileira**. Campinas: Fe/unicamp, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 144 p. Coleção: Pensadores & Educação.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016. 141 p.

QUEIROZ, Benedito José de. **Gestão Democrática Escolar: Uma Imersão nos Contextos Cotidianos**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2016.

RAMOS, Gêssica 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.

- XCVI -

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Tiago Felipe Ambrosini

. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no IFRS – *campus* Porto Alegre.
tiagofelipe.ambrosini@gmail.com

Clarice Monteiro Escott

. Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS – *campus* Porto Alegre.
clarice.escott@ifrs.edu.br

INTRODUÇÃO

Ampliar e democratizar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em especial a expansão das matrículas para a educação profissional de nível médio, é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei nº 13.005/2014⁵⁹. Ocorre que o ingresso nas instituições que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)⁶⁰ se dá, na maioria das vezes, a partir de exames de seleção e vestibulares, que são avaliações meritocráticas, ou seja, avaliam o mérito acadêmico como critério de ingresso nos cursos técnicos de nível médio e também superiores. Considerando essas premissas, objetiva-se problematizar as formas meritocráticas de selecionar os candidatos, mostrando como o critério do mérito acadêmico pode distorcer ou até reforçar

⁵⁹ Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Lei nº 13.005/2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

⁶⁰ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. http://portal.mec.gov.br/rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

a exclusão social e educacional, prejudicando assim, a democratização do acesso ao ensino público federal. Trata-se de um estudo exploratório, caracterizado pela abordagem qualitativa e realizado a partir de uma revisão de literatura. Essa análise é parte integrante de uma pesquisa de mestrado, que visa desenvolver um produto educacional no intuito de contribuir com a orientação aos estudantes que ingressam nos processos seletivos do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO PÚBLICO

Primeiramente, partimos de uma revisão teórica do conceito de democratização do ensino público. Carvalho (2004), aponta duas visões de democratização: uma voltada para as relações entre as pessoas, como um atributo pessoal a ser desenvolvido, reconhecendo todos como iguais, sem hierarquia e diferenças entre professor e aluno; a outra é mais social e substantiva, diz respeito a ampliação do acesso das pessoas a educação pública e, dentro dessas instituições, garantir pedagogicamente o acesso aos bens culturais construídos pela civilização. O presente estudo enfatiza o segundo sentido de democratização, enquanto política pública, como ampliação do acesso e da permanência na escola pública.

Nessa perspectiva, se a democratização do ensino público significa ampliar o acesso das pessoas ao ensino público gratuito e de qualidade, então, é necessário considerar o conceito de *acesso* para além dos sistemas de ingresso, ou seja, não basta considerar a etapa do ingresso (do processo seletivo ou vestibular), mas também levar em conta a dimensão da *permanência* do estudante e também a *qualidade* da formação. Assim, pode-se considerar o acesso a partir dessas dimensões: ingresso, permanência e qualidade no ensino (SILVA e VELOSO, 2013).

O ACESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No caso da EPT, as políticas de acesso foram modificando-se com o tempo, assim como a própria EPT que, com o passar dos anos, sofreu alterações que refletiram intenções governamentais, mutações sociais e movimentos no cenário educacional e profissional (FRIGOTTO, 2010). A histórica da educação profissional e tecnológica, reflete como esse tipo de educação foi marcada por um *dualismo estrutural*, ou seja, desde a sua origem havia uma educação propedêutica e geral que foi destinada às elites e grupos mais favorecidos e a

educação profissional, inicialmente de cunho assistencial, e depois destinada a formar mão-de-obra para o mercado de trabalho (MOURA, 2007).

O ingresso ao ensino ofertado pelas instituições da RFEPCT, nos cursos técnicos e superiores, se dá mediante formas de seleção e classificação. Nesse sentido, muitos cursos técnicos ofertados pela Rede têm, historicamente, um alto índice de disputa e seletividade (COUTINHO; MELO, 2011). Considerando a situação da escola média brasileira, de ensino propedêutico precário, destinada majoritariamente para a classe trabalhadora, a educação profissional e tecnológica de qualidade, ofertada pela Rede Federal, acaba sendo usufruída pelos jovens da classe média. O modelo atual de EPT, portanto, apresenta uma *dualidade invertida*: a educação geral e propedêutica, sobretudo de nível médio estadual, antes ocupada pela elite, com a ampliação da oferta para a classe trabalhadora, precarizou-se. Ao passo que a educação profissional, com mais estrutura e aporte de recursos na RFEPCT, passou a ser ocupada pela classe média (KUENZER, 2011).

Um dos fatores que explica essas distorções e desigualdades na EPT são os processos seletivos meritocráticos. Nas sociedades democráticas, os sistemas de ensino sempre carregaram um certo otimismo com relação as noções de igualdade e meritocracia. Tratando todos como iguais, a escola seria a instituição que por excelência representaria o ideal democrático de dar a todos a oportunidade de conquista, a partir do esforço e mérito individual. Contudo, sabe-se que o critério do mérito esbarra no problema da igualdade de oportunidades. Numa sociedade onde há divisão e desigualdade (social, econômica e educacional) não haverá uma competição justa, ou seja, alguns sairão na frente na disputa. O sistema de ensino, que se pretende justo e igualitário, ao utilizar o critério meritocrático puro, legitima as desigualdades sociais. Os vencidos e fracassados nas disputas meritocráticas são cada vez mais excluídos do sistema e, ao invés de serem tratados como vítimas de uma competição injusta, são considerados responsáveis pelo seu próprio fracasso (DUBET, 2004).

CONCLUSÃO

A presente abordagem aponta para uma compreensão mais profunda do significado da meritocracia, presente nas avaliações e sistemas de seleção das instituições públicas, sobretudo na RFEPCT. É uma falácia acreditar que o acesso, como uma simples competição do mérito acadêmico, que trata pretensamente todos como *iguais*, possa colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As reflexões aqui apontadas conduzem

justamente para o lado oposto, pois a escola, ao analisar friamente o mérito acadêmico (basicamente um conjunto de conteúdo, muitas vezes impostos pelos sistemas de ensino), acaba sendo a promotora da real desigualdade e exclusão social.

Conclui-se também pela necessidade de encerrar o acesso além dos sistemas de ingresso, de modo que a democratização do ensino público não fique apenas na ampliação de vagas, mas se efetive na ocupação das mesmas, considerando também a permanência e a qualidade do ensino. Sendo assim, a partir dessa prévia análise teórica, já podemos inferir a necessidade de se desenvolver, junto as instituições da na RFEPCT, ações e estratégias que visem tornar os sistemas de seleção mais inclusivos e democráticos, desenvolvendo estratégias de orientação aos estudantes que almejam uma oportunidade de ensino público federal como, por exemplo, tornar mais claras as regras dos editais, mostrando as formas de acesso através das cotas e ações afirmativas, além das políticas de assistência estudantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 23 de janeiro de 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: 23 de janeiro de 2019.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a11.pdf>> Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda; MELO, Frederico Luiz Barbosa de. **Inovações socioeducacionais e os processos seletivos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. *Educação & Tecnologia*, 15(3), 2011. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/viewFile/278/279>> Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>> Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica (EPT) com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. **EM e EP na produção flexível A dualidade invertida**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em:<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43>> Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. In: Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>> Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão**. Avaliação: Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772013000300011&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

- XCVII -**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DÍVIDA OU FAVOR?****Prof^a Dr.^a Valéria Ap. Vieira Velis**

UNESP - Rio Claro - São Paulo - Brasil

smerceja@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

A pesquisa teve como objetivo analisar o desenvolvimento das políticas públicas de EJA constituídas no período de 2002-2013 no Brasil, no qual, conforme os documentos oficiais pesquisados, constituiu-se numa gestão que se apresentava como popular e democrática com propostas que se colocavam como inovadoras, mas podem ser definidas por políticas de caráter ambivalente, que apresentaram rupturas e cujas ações são heranças das políticas de gestões anteriores (OLIVEIRA, 2009).

As políticas de atendimento de EJA no âmbito nacional são problematizadas com a questão do acesso por parte dessa população. Diante disto, pergunta-se: Como se estabeleceram as políticas públicas de EJA no Brasil no período de 2002 a 2013? De fato, essas políticas garantiram que esse atendimento se configurasse num projeto de formação integral, de educação permanente e ao longo da vida junto aos jovens, adultos e idosos? A oferta garante o atendimento como um direito adquirido, de fato, quando a legislação coloca a EJA como uma modalidade de ensino ou apenas se apresenta como um “favor”, no sentido de traduzir as prerrogativas do Estado Mínimo?

DESENVOLVIMENTO

Podemos afirmar que no período em questão (2002-2013) houveram tentativas de estabelecimento de programas para o atendimento da EJA tanto na alfabetização, quanto em sua continuidade mas, podemos perceber que de fato devido à falta de recursos e de ausência de políticas públicas, houve uma adaptação perversa ao sistema:

[...] numerosos municípios reconfiguraram os serviços de ensino fundamental de jovens e adultos como programas de aceleração de estudos, passando a computá-los no Censo Escolar como ensino fundamental comum. Desde então, as estatísticas relativas ao ensino público de jovens e adultos perderam a confiabilidade por não expressar adequadamente as dimensões do atendimento ou a participação relativa das esferas de governo (DI PIERRO, 2001, p.6).

Buscou-se na pesquisa, via análise dos documentos oficiais e dos relatórios apresentados, através do modelo proposto por LIMA & GUIMARÃES (2012), apresentar se houve uma singularidade no atendimento com relação à EJA, considerando a conjuntura histórica e política nacional do final do século XX e início do século XXI.

Verificou-se se a assunção de uma gestão pública que se colocava como democrática e popular favoreceu a construção de um cenário político pedagógico gestor favorável para a delimitação de gestão pública educacional mais participativa.

Afirmamos que essa conjuntura não foi suficiente para a construção da história das políticas públicas de EJA no Brasil, mas foram importantes para a consideração de uma referência de política pública.

Muitos desafios ainda são visíveis em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como o aumento das desigualdades e exclusão social da vasta camada da população brasileira.

A tarefa da Educação de Jovens e Adultos é resgatar essa dívida social. Isso pode ser evidenciado em um dos objetivos arrolados na Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (1999).

Desse modo, o papel da escola se apresenta como algo importante e decisivo no processo, pois é o lugar que a EJA ocupa nessa instituição que vai definir a continuidade ou a mudança no status quo. Sobretudo esta mesma conquista pode significar sua dicotomia:

corremos o risco de escolarizar a EJA, concentrando a atenção apenas na escolarização de segunda oportunidade, não levando em conta, assim as necessidades da realidade brasileira.

Sabe-se que alfabetizar jovens, adultos e idosos na perspectiva da qualidade social na educação tem sido um desafio. Para tanto, a concepção de educação como direito para toda a vida e a formação de educadores tem se mostrado ação possível e necessária para a melhoria da qualidade da educação nesta modalidade de ensino.

O compromisso com uma empreitada conjunta sugere uma explicitação do que seja essa qualidade. Certamente a qualidade necessária à escola pública não é a qualidade idealizada e saudosista que toma como referência a escola do passado. O que se propõe é uma qualidade concreta, comprometida com a mudança educacional e social, que supõe uma escola e, conseqüentemente, um corpo de profissionais com competências para ensinar aos alunos das classes populares, permitindo-lhes o acesso ao conhecimento necessário para a participação nos benefícios do desenvolvimento social.

CONCLUSÕES

É preciso, então, reconhecer o direito à organização do atendimento a jovens, adultos e idosos em tempos e espaços pedagógicos diferenciados, indo na contra mão dos velhos moldes do ensino supletivo, em que a educação era oferecida de forma aligeirada e compensatória, independente das características dos educandos.

Na mesma ótica, no que se refere ao acesso, é necessário também, como apresenta o 4º item do Documento Base Nacional Preparatório há VI CONFINTEA:

Retomar por princípio o sujeito da ação educativa na EJA compreende a necessidade de diversificar formas de entrada na educação básica, não apenas no que se refere a romper com tempos determinados de matrícula, mas garantir que a entrada e o retorno às classes de EJA possam se dar ao longo de todo processo de andamento do projeto pedagógico (2009).

Ao mesmo tempo em que o acesso é importante, a permanência do educando nesse processo também o é. Para tanto, o conhecimento produzido na escola deve estar relacionado à vida e ao cotidiano das pessoas. Sendo assim, reorganizar currículos é lição de diálogo entre especialistas e educandos. Não é tarefa individual, mas coletiva, necessitando, assim, de projeto político-pedagógico para a escola de EJA e de gestão democrática para colocá-lo em prática.

Para tanto, desafios como financiamento, formação de educadores, uso de estratégias que busquem a construção de um currículo de EJA voltado às reais necessidades desta modalidade de ensino ainda necessitam ser vencidos:

Que cada um possa contribuir, em seu espaço de atuação, para a melhoria do atendimento dessa modalidade de ensino nas escolas públicas brasileiras. Há que se percorrer um longo caminho!

REFERÊNCIAS

CANARIO, Rui. **Educação de adultos**. Um campo e uma problemática. Lisboa. Educa, 2013.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS (V CONFINTEA) (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro – Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS (VI CONFINTEA) (VI: 2009: Belém, Brasil): **Marco de Belém** – Brasília: UNESCO, 2009.

DI PIERRO, M.C. **Novos paradigmas para a educação de jovens e adultos**. São Paulo, 2001. (Mimeografado)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 25^a Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LENGRAND, Paul. **Introdução à educação permanente**. Lisboa: Livros Horizonte, 1970.

LIMA, Licínio C., GUIMARÃES. **Estrategias europeas en el aprendizaje permanente**. Una introducción crítica. Valencia: Edicions del Crec., 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n° 2, p. 197-209, mai-ago., 2009.

- XCVIII -**POLÍTICA DE PREMIAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN: (DES)VANTAGENS A PARTIR DA VISÃO DOS PREMIADOS**

Valquíria Gomes Duarte (IFCE)

valquíria.duarte@ifce.edu.br

Este trabalho⁶¹ tem como objetivo precípua discutir a política de premiação adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, considerando a elevação da qualidade da educação pública. Para essa discussão traremos as (des)vantagens da política de premiação na visão dos sujeitos pesquisados.

A metodologia constituiu-se de um estudo de caso, com a utilização da observação participante, baseada em um cronograma previamente construído, e da entrevista reflexiva com oito professores que ganharam, desde 2010 – ano de criação do prêmio –, o 14º salário, três membros da equipe gestora, um aluno que ganhou o prêmio na forma de poupança e a mãe desse aluno. Pode-se perceber que todos os sujeitos ganharam algum tipo de premiação. Portanto, sendo relevante reforçar que este trabalho foi construído na visão dos premiados. O recorte temporal da dissertação foi de 2009 a 2013.

O *locus* da pesquisa é uma escola do município de Mossoró/RN, a qual vem ganhando, de 2010 a 2013, o prêmio “Escola de Qualidade”, período que compreendeu nossa investigação. Para a preservação da identidade da escola e dos seus sujeitos, esta foi identificada como Escola Municipal Monteiro Lobato.

A POLÍTICA DE PREMIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN – PERME

A implantação do Sistema de Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino (PERME) foi uma estratégia de melhoria da educação municipal de Mossoró/RN após o

⁶¹ Este trabalho foi orientado pela professora Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN.

Plano Municipal de Educação (2004-2013). Esse sistema de planejamento tem como objetivo “discutir e elaborar propostas que orientem e assegurem a melhoria contínua da qualidade da educação infantil e do ensino fundamental” (PERME, 2009, p. 9).

O PERME ancora-se em documentos basilares como: o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001; o Plano Municipal de Educação (2004-2013), Lei n. 1.978/2004; e o Decreto Federal n. 6.094/2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

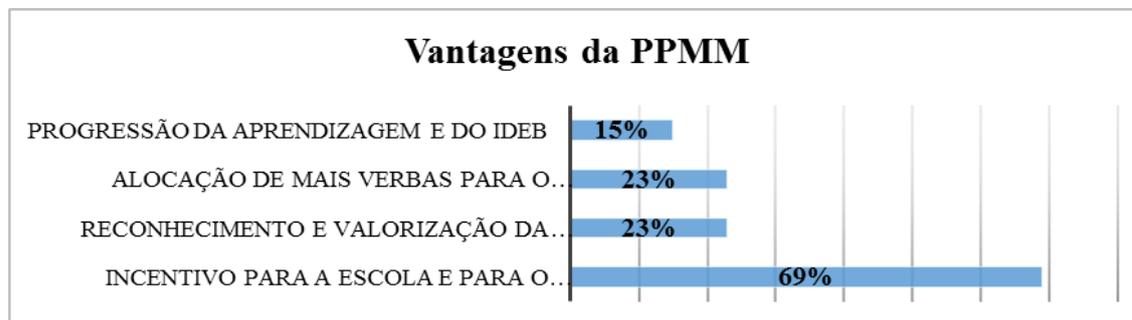
O Plano Municipal de Educação de Mossoró/RN (MOSSORÓ, 2004, p. 50, 83) assegura como objetivo e meta do Ensino Fundamental “verificar o nível de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino, a cada dois anos, a partir da vigência deste plano, utilizando instrumentos de avaliação do Sistema Municipal de Educação”, como também, “implementar, em tempo máximo de 5 anos, programa de avaliação de desempenho que atinja todas as escolas do sistema municipal de ensino”. Vemos que a educação escolarizada no município de Mossoró/RN teve uma melhora significativa na sua rede de ensino municipal após a implantação das ações do PERME.

Os prêmios concedidos a partir da Política de Premiação de Mossoró/RN para as escolas e para os seus sujeitos escolares são os seguintes: 1º) Prêmio Escola de Qualidade (instituição); 2º) 14º salário (servidores da escola premiada); e 3º) Prêmio na forma de Poupança (aluno).

A POLÍTICA DE PREMIAÇÃO NA VISÃO DOS PREMIADOS

Esta seção foi construída a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos, dentre a categorização dos dados dividimos as respostas em dois grupos: 1 - Vantagens da política de premiação do município de Mossoró/RN; 2 - Desvantagens da política de premiação do município de Mossoró/RN. Para apresentar as respostas dos sujeitos usamos um gráfico que será exposto mais adiante. Para fins organizacionais, iremos mostrar, primeiramente, a percepção dos sujeitos sobre às vantagens da Política de Premiação do Município de Mossoró (PPMM) que circulam sobre os temas abordados a seguir:

Gráfico 1 – Temas abordados pelas professoras sobre as vantagens da Política de Premiação do Município de Mossoró – PPMM



Fonte: Dados da pesquisa.

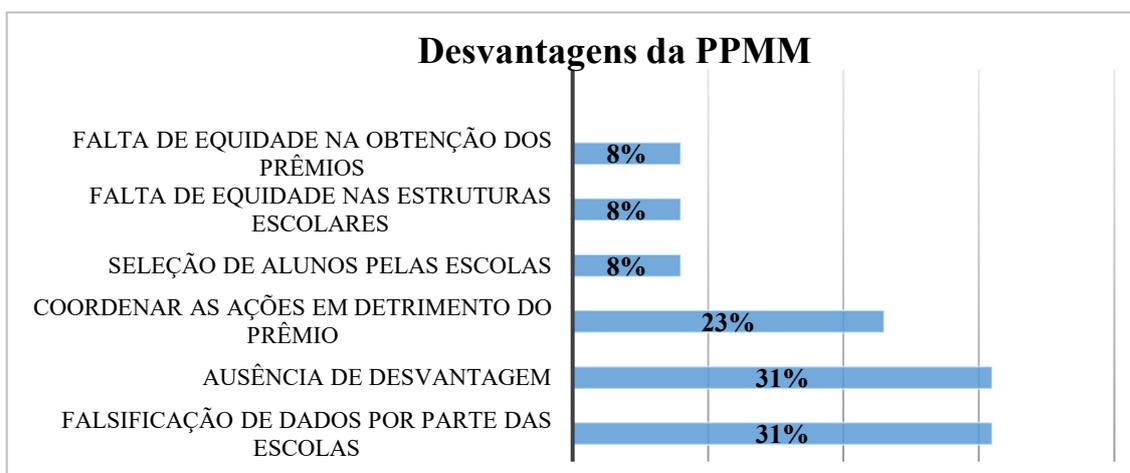
As respostas das professoras sobre a PPMM contemplaram quatro temas abordados no gráfico acima: progressão da aprendizagem; alocação de mais verbas para o município e para a escola; reconhecimento e valorização da escola; incentivo para a escola e para o professor. Dentre os professores citados, a maioria abordou o incentivo para a escola e para os professores trabalharem mais e melhor.

Podemos inferir que as respostas dos sujeitos estão intrinsecamente ligadas à situação da Escola Municipal Monteiro Lobato após a implantação do PERME: progressão do IDEB (o aumento do IDEB está imbricado à elevação da aprendizagem dos alunos); alocação de mais verbas para a escola (um dos fatores é a premiação Escola de Qualidade); reconhecimento da escola (após a reforma da escola e a grande divulgação das premiações ganhadas, tanto pela escola como pelos seus profissionais, esta começou a ser bastante procurada, sendo difícil haver vaga disponível); e, com isso, incentivando, por parte dos professores, a permanecer o *status* alcançado.

Assim confirma o que é abordado por Paro (2011) sobre as avaliações externas realizadas nas escolas, quando afirma que é perigoso o ambiente escolar ficar preso a essas avaliações, que, por vezes, implementam projetos apenas para treinar as crianças para responderem corretamente os testes.

Podemos perceber que alguns sujeitos estão tão presos a premiação e suas vantagens que não conseguem perceber as desvantagens desse tipo de política segregacionista e excludente. O que se torna preocupante.

Gráfico 2 – Temas abordados pelas professoras sobre as desvantagens da Política de Premiação do Município de Mossoró – PPMM



Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os treze sujeitos entrevistados, quatro afirmam que não existe desvantagem na Política de Premiação do Município de Mossoró (PPMM), o que se mostra algo preocupante.

É mister ressaltarmos que a maior desvantagem apontada pelas professoras foi a falsificação de dados pelas escolas. Podemos perceber que, se as escolas estão falsificando dados para a obtenção de prêmios, fica claro o fator competitivo entre elas.

Ainda nesse gráfico, consideramos interessante mostrar que a não percepção de desvantagens dessa política de premiação adotada pelo município de Mossoró acaba se tornando uma desvantagem. Podemos perceber que os sujeitos estão tão fascinados pelo sucesso da escola e tão obcecados pela obtenção de prêmios que ficam cegos para as consequências que essa política poderá acarretar para a educação escolar e efetivação da dimensão social dos seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que após a implementação do PERME, em 2009, há uma significativa melhora na educação municipal, tendo como referência as notas dos IDEBs, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse fato leva-nos a deduzir que a política de premiação do município de Mossoró foi um dos fatores que impulsionaram a elevação da qualidade do ensino da rede municipal.

No entanto, aferimos que a Política Educacional de Mossoró, como estratégia de mobilização e incentivo à qualidade da educação do município, investiu em mecanismos de controle e avaliação com um viés para a publicização dos resultados e a concessão de prêmios.

Destarte, podemos concluir que a política de premiação contribuiu para a elevação da qualidade da educação na Escola Municipal Monteiro Lobato e, conseqüentemente, do município. No entanto, alegamos que as desvantagens superam as vantagens dessa política para as unidades de ensino, o que torna necessário repensar quais os fins que estão sendo pensados para a educação de Mossoró.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3640957>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. Secretaria Municipal da Cidadania. Gerência Executiva da Educação. **Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino**. Mossoró: PMM, SMC, GEED, 2009. 18 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Lei n. 1978/2004**. Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação. 2004/2013. Mossoró: Câmara Municipal, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Lei n. 3001/2012**. Decreto n. 3.546/2009. Dispõe sobre o regulamento do prêmio Escola de Qualidade. Secretaria Municipal de Educação – SMED. Edição: 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. **Lei n. 2.717/2010**. 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. Lei n. 2.717/2010. **Lei Complementar n. 048/2010**. Dispõe sobre a Lei de Responsabilidade Educacional do município. Secretaria Municipal de Educação – SMED. Divulgado no Jornal Oficial de Mossoró, dia: terça-feira, 04 de janeiro de 2011, ano IV, n. 75-a.

- XCIX -**FORMULAÇÃO DO PROEJA: ATORES E BASE
LEGAL****Vânia do Carmo Nobile**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN)

vania.nobile@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo trata do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA) que busca a elevação da escolaridade por meio da oferta de cursos de educação profissional de forma integrada para jovens e adultos e integra duas modalidades de educação: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), historicamente desenvolvidas de forma dual, fragmentadas e descontinuadas, do ponto de vista do educando brasileiro – jovem ou adulto trabalhador. Já o direito à EJA nem sempre foi assumido como dever do Estado e, em muitos momentos, a sociedade civil tem assumido um protagonismo na busca por este direito.

Neste contexto, este artigo teve como objetivo analisar os atores envolvidos na formulação do PROEJA, a partir de suas bases legais, de modo a identificar como este complexo processo de formulação pode ser determinante na posterior implementação da política.

A partir do referencial teórico abordado a pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou “o estudo da realidade em seu movimento” (OLIVEIRA, 2007, p.53) sem perder a compreensão da totalidade, uma vez que “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado” (KOSIK, 2002, p.31).

O estudo, ao situar-se em uma perspectiva histórica e política de análise, requer um exercício de investigação dialético. Para tanto, os instrumentos desta pesquisa foram as fontes documentais (leis, decretos, portarias, diretrizes, relatórios).

DESENVOLVIMENTO: REFERENCIAL TEÓRICO

A possibilidade de articular a EPT à EJA foi prevista no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 e ganhou força a partir da possibilidade de integração destas modalidades, em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria Ministerial nº 2.080 que estabeleceu para as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica as diretrizes para a oferta de formação inicial e continuada e técnica de nível médio, de forma integrada, à oferta de EJA – Ensino Médio e, em 24 de junho de 2005, do Decreto nº 5.478 que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Porém, a restrição da oferta à Rede Federal tensionou a discussão com gestores e pesquisadores da área, a partir da qual foi promulgado, em 13 de julho de 2006, o Decreto nº 5.840, passando a denominar o PROEJA como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Neste contexto, o PROEJA se estabelece e ganha significado em um contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho (MACHADO, 2006).

Moura (2006, p.3) destaca que a concepção do PROEJA

[...] está inscrita no marco da construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional atualmente vigentes: a expansão da oferta pública de educação; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público [...]; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão.

Destaca-se que vários autores foram co-partícipes neste processo e, como explicita Paiva (2006), a ampliação na modalidade de EJA do Ensino fundamental para o Ensino Médio Profissionalizante não é um presente do governo. É apenas um ponto de chegada. Ponto esse: “[...] fruto da luta social organizada, da qual os Fóruns de EJA vêm assumindo estreita responsabilidade” (p. 22). Vejamos:

- **O político:** o documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2003) defendeu o comprometimento com a redução das desigualdades sociais e incorporação da educação básica como direito e sua articulação com a educação profissional.
- **O burocrata:** A auditoria realizada na Setec/MEC, em 2005, pelo TCU, mediante Acórdão sugeriu que a Secretaria incentivasse as instituições da sua rede que favorecer a permanência de indivíduos socialmente desfavorecidos.
- **As agências internacionais:** O Brasil, como signatário da Declaração de Hamburgo (1997), se comprometeu a promover o direito à educação de adultos relacionada com o trabalho, de modo a permitir a inserção e a mobilidade profissionais (BRASIL, 2004).
- **O trabalhador:** Segundo Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) na transição para o governo Lula a sociedade civil debateu e avaliou as ações de formação profissional e defendeu que ela estivesse integrada à educação básica em todos os seus níveis, “de forma a complementá-la [...] e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores (p.39).

CONCLUSÕES

Por meio desta pesquisa identificou-se quatro grupos de atores influenciadores na formulação do PROEJA: o político, o burocrata, as agências internacionais e os trabalhadores.

A formulação passou ainda pela elaboração de vários documentos legais que contribuíram para o desenho da política e os possíveis ajustes, ao longo dos primeiros anos, de forma a contribuir para que a sua implementação seja a mais acertada possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 03 de jan. de 2019.

BRASIL **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em 03 de dez. de 2018.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em 03 de dez. de 2018. Acesso em 03 de dez. de 2018.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 2.080, de 13 de junho de 2005**. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>. Acesso em 03 de dez. de 2018.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília/DF: UNESCO, MEC, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em 03 de dez. de 2018.

BRASIL. **Proposta de Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília/DF, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2.ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2002.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Proeja: Formação Técnica integrada ao Ensino médio. *In*: **Programa Salto para o futuro**. Boletim n.07, 2006. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 01 de set. de 2018.

MOURA, Dante Henrique. EJA: Formação Técnica integrada ao Ensino médio. *In*: **Programa Salto para o futuro**. Boletim 07, 2006. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 01 de set. de 2018.

PAIVA, Jane. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. *In*: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Programa Salto para o futuro**. Boletim n.16, 2006. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 01 de set. de 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

TCU. **Relatório de Auditoria Operacional e de Legalidade. TC-004.550/2004-0**. Disponível em: www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/.../TC-004-550-2004-0.doc. Acesso em 09 de out de 2018.

- C -

**PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO
DO SUL E A META 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL:
RELATÓRIO PRELIMINAR DE AVALIAÇÃO (2015-2016)**

Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Universidade Católica Dom Bosco

vera.lucia@ufms.br

Agência financiadora: FUNDECT/CNPq

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte da pesquisa de doutorado “Planos de Educação e a Meta 4 – Educação Especial: oferta educacional e atendimento educacional especializado (AEE) em Mato Grosso do Sul e Campo Grande, MS” e tem como objetivo analisar a materialização da meta 4 – educação especial, com a proposição de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, do Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso do Sul - MS (2014-2024).

No que se refere a materialização do Plano Nacional de Educação (PNE), Dourado (2010, p.679), pontua que “se efetiva na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarca as relações sociais capitalistas”.

As políticas educacionais demonstram essa disputa, privilegiando os direitos sociais e diminuindo as desigualdades existentes. Nesse sentido, o PNE, é uma medida de política educacional, amparado pela Constituição Federal (1988), com o objetivo de articular o sistema nacional de educação, em regime de colaboração, para assegurar o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

A educação especial como modalidade de ensino, nas últimas décadas, tem se estruturado dentro da escola regular, disponibilizando serviços e recursos específicos para o AEE e orientando os alunos e professores na sua utilização, garantindo o acesso de todos à educação, sem preconceito e discriminação, destacando o papel da escola na construção de um novo paradigma educacional e estrutural, com vistas a redução das desigualdades educacionais, além de demandar que os governos atribuíssem prioridade política e financeira para que seus sistemas educacionais atendessem a todas as crianças. (UNESCO, 1994)

Nesse sentido, a educação especial está prevista na Meta 4, do PNE (2014), e para o cumprimento dessa meta, foram propostas 19 estratégias que abordam universalização do ensino com acesso e AEE, preferencialmente na rede regular de ensino.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MS (PEE) 2014-2024 E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Plano Estadual de Educação de MS (2014-2024), elaborado à luz do PNE (2014-2024), por representantes de organizações governamentais e não governamentais tem em sua Meta 4 a Educação Especial (PEE 2014-2024), constituída por 29 estratégias que abordam o acesso à educação e o AEE nas estratégias 4.2, 4.3 e 4.4.

O documento do PEE, apresenta uma análise situacional da educação especial relatando os serviços e atendimentos educacionais realizados pelos Núcleos de Educação Especial; Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul; Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez; Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação; Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação; Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva e Central de Interpretação de Libras, que oferecem apoio às unidades escolares da rede estadual de ensino, e ainda Programa Escola Acessível, Benefício de Prestação Continuada, sala de recursos multifuncionais, tradutor intérprete de Libras, convênios com as escolas especiais para a cedência e contratação de profissionais, entre outros.

No que se refere ao acesso, conforme dados do Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2018 (BRASIL, 2018), a matrícula do público-alvo da educação especial em MS, apresentou um crescimento de 17,6%, no período de 2009 a 2017.

O AEE, na rede estadual de ensino de MS é oferecido em 235 salas de recursos multifuncionais disponibilizadas pelo Ministério da Educação, distribuídas em 75 municípios (BRANDÃO; LOPES JÚNIOR; GOMES, 2017, p. 144), para 19.570 alunos em 367 escolas

(Censo escolar, 2017), sendo que em 2013 esse número correspondia a 16.558 matrículas (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Esses espaços são entendidos como principal elemento de AEE e garantia de desenvolvimento acadêmico desse aluno. No entanto, não é o único espaço responsável pela inclusão escolar.

RELATÓRIO PRELIMINAR DE AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MS (2015 – 2016)

No sentido de monitorar, acompanhar e avaliar, bianualmente, as metas e estratégias do PEE, foi criada a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação (CMAPEE) em parceria com o Fórum Estadual de Educação de MS, por intermédio do GT Observatório e Grupos de Trabalho Permanentes (GTPs), que realizou dezesseis reuniões no período 2015-2016, elaborando uma planilha de sistematização.

O relatório da educação especial (Meta 4), apresentou a necessidade do órgão gestor da educação especial no Estado, organizar-se para o monitoramento da referida Meta, com o intuito de criar mecanismos de registro de dados sobre o atendimento educacional ofertado.

O trabalho em grupo, possibilitou uma pré-avaliação da Meta 4 e provocou, no órgão gestor da educação especial, mudanças nos serviços e no planejamento das ações do setor. A presença dos representantes das universidades oportunizou o levantamento de dados de pesquisa e a necessidade de direcionamento de pesquisas em andamento (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Percebe-se pelo relatório que a Rede Estadual de Ensino ainda está se organizando para levantamento dos dados, pois detalhou apenas a planilha elaborada, sem especificar números atuais de matrículas no ensino regular, no AEE ou de espaços de salas de recursos multifuncionais.

CONCLUSÕES

Nesse artigo buscou-se apresentar algumas considerações sobre a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 -2024), referente a educação especial e a materialização dessa meta do Plano Estadual de Educação MS (PEE 2014-2024), por meio da análise do Relatório Preliminar de Avaliação do PEE/MS, período 2015-2016, no que tange ao acesso e ao AEE de sala de recursos multifuncionais ofertados aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Percebe-se que os desafios para a garantia de acesso, permanência e qualidade da educação desses alunos perpassam contextos políticos, sociais e educacionais. A partir dos dados analisados, constata-se que a ampliação das matrículas e o oferecimento do AEE, reafirma a intenção do movimento de inclusão educacional das pessoas com NEE nas escolas regulares, sem poder afirmar que todos os alunos estão sendo atendidos, com qualidade e participação.

Conclui-se que o PEE/MS (2014-2024) tem importante papel nesse contexto, por isso a necessidade de acompanhamento e avaliação do processo de materialização da Meta 4, a partir de relatórios que possibilitem verificar a concretização das estratégias indicadas, com mudanças que assegurem o cumprimento das Metas do plano e, conseqüentemente, o direito de todos à educação com qualidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Márcia Maria; LOPES JÚNIOR, Dejahyr; GOMES, Vera Lucia. **Construções Dialógicas de Saberes dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais**. Revista Educação Cultura e Sociedade. Sinop, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034. Acesso em 5 de jan. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. *Educ. Soc.* [online]. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 9 jan. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Determinantes Econômicos e Políticos**. Comunicações Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 7-26 2016. Florianópolis. Santa Catarina. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938/1833>. Acesso em 15 dez. 2018.

MATO GROSSO DO SUL, **1º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação: Sistematização das Metas e Estratégias**. Campo Grande. 2017. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2018/08/I%C2%BA-RELAT%C3%93RIO-DE-MONITORAMENTO-E-AVALIA%C3%87%C3%83O-DO-PEE-MS-vers%C3%A3o-final-1.pdf>. Acesso em 5 jan. 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre a necessidades educativas especiais. Brasília. UNESCO, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 5 jan. 2019.

- CI -

UM OLHAR SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E SEU COTIDIANO

Vera Lucia S. Leite Campos Russo
CEDERJ\UERJ\SME\RJ, vlscrusso@gmail.com

Jurema Rosa Lopes Soares
UNIGRANRIO,RJ, jlopes@unigranrio.edu.br

Maria Luiza de Souza Andrade
UNIGRANRIO (RJ), professoramalu@ig.edu.br

Objetivamos refletir sobre observações realizadas em três escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas na Baixada Fluminense (RJ) e no município do Rio de Janeiro (RJ), articulando espaços da pesquisa e da atuação profissional no Curso de Pedagogia. A articulação envolve o movimento de desvincular e vincular, desarticular e articular conexões (BAUMAN,2008). Centramos nosso foco no “fazer” dos gestores, profissionais que, cotidianamente, tecem a cultura organizacional da escola e constituem o elo com o Estado, buscando desvelar a tessitura da ação gestora, as relações interpessoais dos profissionais na organização de seu cotidiano. Ao mesmo tempo, tentamos redefinir nosso fazer pedagógico no curso de Pedagogia.

As escolas observadas, as salas de aula, mostram as consequências da precarização dos recursos financeiros destinados ao cumprimento do direito à educação, garantido pela Constituição. Os prédios mal conservados e o atendimento precário são justificados pela escassez de pessoal (as equipes de gestão são constantemente reduzidas). “Precariedade”, conforme destaca Bauman (2008) é a nova e popular garantia técnica de submissão ao poder, uma vez que as pessoas estão abandonadas aos seus próprios recursos.

Presenciamos o esforço dos profissionais em superar carências referentes à estrutura física, à ampliação da violência no entorno escolar, que acaba repercutindo no espaço escolar. Acreditamos que nem sempre o esforço em querer mudar seja compatível com a capacidade

de efetivar tal mudança, nesse sentido, Bauman (2008) nos alerta em relação a ambivalência que surge em forma de inquietação e ansiedade. Ainda nas escolas observadas, percebemos cansaço e descrença de alguns profissionais diante das políticas de expansão quantitativa do número de alunos em sala. Constatamos a dificuldade de tempo e energia produtiva para o fazer reflexivo, o trabalho coletivo, o que acaba gerando sentimento de isolamento dos professores em suas atividades diárias. Acresce-se a esta realidade, normalmente, a continuidade de uma jornada dupla de trabalho, de nove horas diárias. Cansaço, descrença, isolamento, estado mental desolador funcionam como obstáculo ao fazer reflexivo que no pensamento de Bauman (2009) caracteriza o contraste entre “o topo do poder pela capacidade de se mover com rapidez e sem aviso e a base, pela incapacidade de diminuir a velocidade desses movimentos, que dirá pará-los, associada à sua própria imobilidade.”(BAUMAN,2009,p.49). Acreditamos que a imobilidade não esteja apenas associada ao esgotamento físico, mas sim a capacidade de potencializar ações que possibilitem mudanças.

Cumprir exigências dos órgãos centrais, entregar quadros estatísticos de frequência e avaliações, elaborar projetos, cumprir os requisitos para utilização das verbas federais nos fazeres contábeis, participar das reuniões convocatórias, são atividades que quase sempre acabam sendo priorizadas pelos gestores, em detrimento do pedagógico. Nos parece que, na realidade observada, repetir a ordem de um regulamento que diz quando, onde e como deve ser feito, poupa os gestores da hesitação e da indecisão. Desse modo interpretamos que o pedagógico permanece em segundo plano, uma vez que, no ato educativo, próprio do pedagógico, não há previsibilidade em manter, diminuir ou eliminar certos comportamentos. O pedagógico nos aponta um leque de possibilidades, que de alguma forma nos deixa indecisos, uma vez que, não temos como prever o comportamento futuro do outro.

As observações apontam para um processo de mudança das representações construídas sobre a tarefa educativa e que desafiam a constituição simbólica/histórica da escola. Essa mudança expressa o desejo da sociedade de uma abrangência maior do alcance, objetivos e estratégias de atuação da escola. Uma das causas está na diversidade da composição familiar e no fato da escola estar sendo usada pelo estado como agência de formação, assistência psicológica, social e promotora de políticas de distribuição de renda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Trad. José Gradel, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. O conceito de ambivalência em Zygmunt Bauman. In: Cadernos Zygmunt Bauman. V.2, N°4, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 14, 2011

- CII -

DISTINTOS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

veraperoni@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo debater alguns conceitos e pressupostos teóricos que construímos ao longo dos anos em pesquisas acerca da relação entre o público e o privado na educação.

Entendemos que os processos de **privatização do público podem ocorrer via execução e direção**, em que o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou quando a atuação do privado ocorre na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública. Neste sentido, **a relação público-privada** tem como concepção, não apenas a propriedade, mas os projetos societários em disputa em uma perspectiva de classe. É importante, ainda, ressaltar que essa relação não inicia neste período particular do capitalismo; historicamente, foram muito tênues as linhas divisórias entre o público e o privado.

Assim, a **democratização** da educação pública ainda é um longo caminho e questionamos as implicações da mercantilização do público, assim como dos princípios conservadores e a censura implícita e explícita que estamos vivenciando nesse período histórico, para este processo de construção. Nossas pesquisas sempre analisam as implicações da privatização do público para a democratização da educação.

Entendemos que a educação exerce importante papel na construção de uma sociedade democrática. Relações baseadas em princípios democráticos são construídas na experiência (Thompson, 1981). Evaldo Vieira (1998) aponta que inexistente cidadania sem direitos e sem Estado, os direitos de cidadania nascem historicamente na sociedade, não se constituem uma dádiva. O autor enfatiza que “não há estágio democrático, mas há processo democrático pelo qual a vontade da maioria ou a vontade geral vai assegurando o controle sobre os interesses da administração pública” (p. 12), e neste sentido, “quanto mais coletiva

é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões”.

Outro autor que nos ajuda a pensar no conceito de democracia é Mészáros (2002), ao trazer o debate sobre controle social, quando aponta para o protagonismo dos sujeitos: “no decurso do desenvolvimento humano, a função do controle social foi alienada do corpo social e transferida para o capital” (p. 991). E para a importância do processo e não apenas produto, não separando quem executa de quem pensa na construção de políticas, apontando que “programas e instrumentos de ação sociopolíticos verdadeiramente adequados só podem ser elaborados pela prática social crítica e autocrítica no curso do seu efetivo desenvolvimento” (p. 1008).

WOOD (2003), ao realizar o debate sobre a não separação do econômico e político, destaca que o mundo material é um produto histórico, que as relações de produção tomam formas jurídicas e políticas particulares, não são meros reflexos secundários. Neste sentido, o Estado é essencial para o processo de expropriação que está na base do capitalismo. A esfera econômica tem em si uma dimensão jurídica e política. Historicamente, o poder político privado é a condição essencial da produção capitalista e, na realidade, a forma assumida pela autonomia de esfera econômica. Com base nesta discussão de WOOD, trazemos a reflexão sobre a importância da materialização de direitos em políticas educacionais, como parte do conceito de democracia.

Com base nestes autores, organizamos o conceito de democracia que é a base sob a qual analisamos nossas pesquisas: “A democracia é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (PERONI, 2013).

Outra base conceitual importante que fomos construindo ao longo das pesquisas, é que mudanças nas fronteiras entre o público e o privado ocorrem como parte de redefinições no papel do Estado, que ocorrem em um período particular de crise estrutural do capital, em que as contradições estão mais acirradas. E as estratégias do capital para superação da crise que redefinem o papel do Estado: neoliberalismo, Terceira Via, reestruturação produtiva, financeirização do capital e o neoconservadorismo, estão na base destas mudanças.

Trabalhamos **a relação** entre o público e o privado, pois os Estados que viveram ditaduras e um recente processo de democratização avançaram na garantia do acesso à educação pública, o que consideramos um avanço no processo de democratização. No entanto, em um processo de correlação de forças, também verificamos a presença cada vez

maior do privado mercantil, e atualmente também neoconservador, e que vem definindo a educação pública.

No caso brasileiro, o Estado continua o responsável pelo acesso, e inclusive amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que assim estão contribuindo para a qualidade da escola pública. (Peroni, 2015). Nos últimos anos, além do mercado, também o neoconservadorismo tem assumido a pauta educacional. Neoconservadorismo, aqui entendido como a fusão entre conservadorismo e o libertarianismo.

Conforme MOLL NETO Jr, (2010), “A ideologia neoconservadora resgatou e reconstruiu pressupostos de correntes conservadoras que os antecederam, basicamente do velho conservadorismo e do libertarianismo”. (p. 65). No entanto é a partir da crise da década de 1970 que iniciou uma mobilização neoconservadora: ocorreu principalmente através da criação de think tanks: “Os empresários da nova direita organizaram fundações para reunir capital para apoiar e financiar universidades, pesquisas e centros de estudo (Think Thanks) a fim de elaborar projetos políticos nacionais”. (p. 69)

Camila Rocha, no texto *Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina*, destaca que nosso país abriga atualmente 82 organizações classificadas como tal. Isso faz com que sejamos o segundo país da América Latina em número de *think tanks*. Com os think tanks, vemos claramente a materialização dos sobre sujeitos individuais e coletivos em relação, com objetivos de classe. (Peroni, 2018)

Harvey (2008) também tem nos auxiliado na compreensão da relação entre neoliberalismo e neoconservadorismo. O autor ressalta, ainda, que o esvaziamento dos direitos sociais, o aumento do desemprego dos ajustes estruturais e a exacerbção da competitividade e individualismo, provoca caos social e civilizatório e a este risco o neoconservadorismo responde com maior repressão. É o temos vivenciados no Brasil, nos últimos anos.

Além da atuação dos empresários na educação, nacional e internacionalmente, verificamos nos últimos anos, também a presença de setores neoconservadores na direção das políticas educacionais, através da censura aos professores, como no Escola sem Partido, assim como em políticas educacionais que ameaçam a laicidade da educação e que propõem a militarização das escolas. O objetivo deste trabalho, assim, é trazer alguns conceitos analíticos, no sentido de contribuir para o aprofundamento do debate.

REFERENCIAS:

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MOLL NETO NETO, Roberto. Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988). **Dissertação** (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, 2010.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez Editora, n. 56, p. 9-23, mar. 1998.

WOOD, Ellen. **Democracia contra o capitalismo** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In.: PERONI, Vera M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

_____. **Implicações das Relações Público-Privadas para Democratização da Gestão**. Tese (Professor Titular da Carreira de Magistério Superior) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROCHA, Camila. Direitas em rede: Think tanks de direita na América Latina. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015.

- CIII -**O ENSINO MÉDIO NA POLÍTICA EDUCACIONAL
BRASILEIRA E SUA MATERIALIZAÇÃO NO ESTADO
DE MATO GROSSO DO SUL****Vilma Miranda de Brito**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS - Brasil
vilmiranda@bol.com.br**Bartolina Ramanalho Catanante**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS - Brasil
bartoramanante@hotmail.com**INTRODUÇÃO**

A proposta desse artigo é a de contribuir com o debate sobre o Ensino Médio e configura-se como um estudo descritivo e analítico de propostas e práticas direcionadas a esta etapa da educação básica. Para tanto, torna-se importante analisar a materialização das políticas educacionais que foram planejadas para universalizar um Ensino Médio de qualidade, tendo como meta reverter os resultados de evasão e desempenho dos estudantes.

Ressalta-se que o Ensino Médio é a última etapa da educação básica e constitui-se, ainda, como um grande desafio para a política educacional brasileira. Isso porque, conforme Cury (2010), a má qualidade da educação no ensino médio tem se configurado como a responsável pela falta de qualificação para o trabalho dos adolescentes e pela impossibilidade de exercício da cidadania.

A educação como direito de todos e dever do Estado e da família, já assegurada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), foi ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/96) que assegurou como dever do Estado, além da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, a progressiva universalização do ensino médio. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio traduziram as formulações gerais da LDB, que com a recente atualização apresentada pela Resolução/CEE nº 03/2018 (BRASIL, 2018), incluiu a possibilidade de oferta da educação à distância.

Ressalta-se que a expansão das oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar brasileiro esteve, até recentemente, centrada no ensino fundamental. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 houve a ampliação da obrigatoriedade do ensino para a faixa etária de 04 a 17 anos. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) assegura essa ampliação da obrigatoriedade e o oferecimento de educação integral intencionando atender a população com uma educação de qualidade.

Considerando as proposições para o Ensino Médio na política educacional brasileira e também a necessidade de investimento nessa etapa da educação básica, o estado de Mato Grosso do Sul assumiu o compromisso de “criar” um novo ensino médio. Portanto, as discussões aqui serão centradas nos processos de materialização da política de Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Mato Grosso do Sul, a partir do ano de 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da CF/1988 e da LDB nº 9.394/1996, o ensino médio assumiu função formativa como etapa de conclusão da educação básica, mas sua obrigatoriedade é mais recente e foi assegurada por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009. Essa ampliação do atendimento é uma das metas do PNE 2014-2024, que define a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos considerando que uma significativa parcela da população desta faixa etária ainda não possui esse atendimento e, também, a possibilidade de elevar até o final do período de vigência do PNE a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Ressalta-se que o Plano Estadual de Educação (PEE/MS) também estabelece essa meta. No entanto, é importante evidenciar que a população com idade de 15 a 17 anos matriculados na idade recomendada no ensino médio no estado é de 43,9% (MATO GROSSO DO SUL, 2014), o que denota o grande desafio a ser enfrentado até o final de vigência do PEE.

Portanto, com a publicação da Portaria n. 1.145/2016 que criou o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, o estado iniciou a proposta do “Novo Ensino Médio”, partindo da premissa de que ele devia ter trajetória flexível e possibilidade de formar tanto para o ensino superior quando para cursos técnicos e profissionais. O Ensino Médio em Tempo Integral – que aqui no estado é intitulado de Escola da Autoria – foi implementado no ano de 2017 em 12 escolas e a partir de 2019 está sendo oferecido em 16 municípios, sendo materializado em 27 escolas (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

No entanto, considerando que a (in)capacidade física não possibilita uma ampliação “ideal” desse atendimento, a Secretaria Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, intencionando atingir a meta priorizada no PEE, vem desenvolvendo outras estratégias diferenciadas que contemplem a organização do ensino médio nas escolas públicas, além da denominada de Escola da Autoria.

Uma dessas estratégias é a que propõe o ensino médio com carga horária ampliada de 30 h/a semanais, sendo que as disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada são ofertadas em 6 horas-aulas diárias, contemplando 47 escolas em toda a rede estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2019a).

A outra “novidade” é uma proposta de educação em tempo integral com a organização de uma Matriz Curricular para a etapa do ensino médio com carga horária ampliada de 30 h/a semanais, com aulas presenciais e aulas não presenciais, incluindo a possibilidade de oferta da educação à distância de até 20% das horas obrigatórias em cursos diurnos, podendo chegar a 30% nos cursos noturnos. Esta organização está sendo realizada no ano de 2019 em forma de experiência piloto em três escolas públicas de MS, sendo que uma delas fica na capital e outras duas no interior do estado. (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nesse texto possibilita concluir sobre a necessidade de continuidade de acompanhamento das iniciativas materializadas no estado de Mato Grosso do Sul, porque as mesmas ainda não apresentam efetividade social no sentido de impactar positivamente os dados do ensino médio que precisam ser revertidos. Além disso, providências indispensáveis para a efetivação do ensino de tempo integral não foram tomadas, tais como o investimento em infraestrutura física.

Assim, ainda vislumbra-se que a desigualdade gerada pela falta de condições favoráveis ao ensino e pela falta de adequação da idade ao grau de ensino, são alguns dos problemas que precisam ser enfrentados em prol da qualidade da educação brasileira. Mas é preciso investigar se as estratégias materializadas pelo estado de Mato Grosso do Sul pelo viés da educação integral estão contribuindo para melhorar a qualidade do ensino médio, principalmente através da reversão dos índices de evasão e repetência ou se vem formulando políticas e programas que acentuam ainda mais as desigualdades. Isso porque “A educação

integral não pode se constituir apenas num projeto especial de tempo integral, mas numa política pública para todos [...]” (GADOTTI, 2010, p. 9).

Conclui-se que as iniciativas do estado de Mato Grosso do Sul configuram-se como esforços para a oferta de ensino médio com qualidade. Contudo, são ações ainda incipientes e nada democratizantes, visto que atingem um número muito reduzido de escolas. Além disso, compreende-se que a pulverização de recursos, que já são poucos, na implementação de várias estratégias pode comprometer os resultados.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, DF, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10/02/2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59/2009, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. **Diário Oficial da União**, DF, Brasília, 11 nov. de 2009.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências, 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2014.

BRASIL. Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, 2016.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação. In: OLIVEIRA R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

CURY, C. R. J. e FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; Cadernos de Formação).

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial de MS**, Campo Grande, MS, de 26 de dezembro de 2014.

MATO GROSSO DO SUL, Lei n. 4.973, de 29 de novembro de 2016. Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, **Diário oficial de Mato Grosso do Sul**, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº. 3.547, de 7 de Janeiro de 2019. Aprova a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico para as escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria – etapa do ensino médio, integrantes da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial de MS**, Campo Grande, 08/01/2019.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº. 3.548, de 7 de Janeiro de 2019a. Dispõe sobre a organização curricular das escolas integrantes da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam ensino médio com carga horária ampliada. **Diário Oficial de MS**, Campo Grande, MS, 08/01/2019.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº. 3.549, de 7 de Janeiro de 2019b. Aprova a Matriz Curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino que ofertam a etapa do ensino médio com carga horária ampliada de 30 h/a semanais, com aulas presenciais e aulas não presenciais. **Diário Oficial de MS**, Campo Grande, MS, 08/01/2019.

- CIV -

O PAPEL DO SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE TRANSPARÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VILA VELHA

Viviane Rosa Gomes dos Santos

PMVV/ vivirgs@hotmail.com

Miriene Manzoli Rogge

PMVV/ miriene.manzoli@edu.vilavelha.es.gov.br

INTRODUÇÃO

O Sistema de Gestão Escolar desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Vitória foi construído coletivamente, democraticamente, e todos os sujeitos que faziam parte da comunidade escolar tiveram uma participação fundamental para o desenvolvimento do Sistema. Percebe-se atualmente que as instituições educacionais no Brasil estão passando por processos de mudança, que implicam em novos padrões sociais, por meio da inovação e da prática de gestão participativa. Neste cenário, a implantação de modelo de gestão integrada é provocativo no que visa atender aos anseios da comunidade escolar, envolvendo todos os participantes do processo educacional.

Em face das dificuldades para a consolidação das mudanças, especialmente os obstáculos derivados dos movimentos conservadores, sente-se hoje a necessidade de uma teoria que ilumine a transição, crucial para assegurar-se a transformação consciente, viabilizando os trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar através dos sistemas de informação.

OS DESAFIOS E SOLUÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR MEDIANTE AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

O maior desafio da educação é colocá-la a serviço da população, como instrumento de emancipação e construção da hegemonia da classe trabalhadora. Segundo Carvalho (2001,

p. 31), é necessário pensar a escola que aí está, na medida em que serve a interesses dominantes, guiada por pensamento conservador que reserva à educação o papel de reprodução da força de trabalho. No caso da escola pública, essa somente cumprirá seu objetivo após abrir-se à participação popular, identificando-se com seus interesses e necessidades, por formas de organização adequadas à natureza do processo pedagógico.

Acredita-se que, nos dias atuais, para que a gestão escolar alcance elevado grau de eficácia faz-se necessário sua aproximação em relação ao setor tecnológico, de forma que os gestores escolares possam, cada vez mais, dispor de ferramentas informatizadas que lhes propicie maior segurança e agilidade nos momentos de tomadas de decisões, tanto no que diz respeito ao âmbito pedagógico, quanto ao que tange ao prisma puramente administrativo. E assim o Município de Vila Velha/ES, em parceria com o município de Vitória/ES começou a utilizar o Sistema de Gestão Escolar – SGE. Temos em mãos uma poderosa ferramenta de gerenciamento das unidades de ensino. Os gestores das unidades municipais de ensino do município de Vila Velha, podem mapear a situação da pedagógica e administrativa da escola em que atua. Já os responsáveis por gerenciar o SGE, tem uma visão ampla da educação do município, permitindo conhecer as demandas localizadas, gerenciar recursos humanos, gerenciar recursos acadêmicos desenvolvidos pela unidade de ensino, dentre tantas outras ações que podem ser desenvolvidas através do Sistema de Gestão Escolar.

A educação não pode progredir se estiver ainda atrelada a ferramentas obsoletas, as quais pouco ou nada contribuem para a maior eficácia das tomadas de decisões por parte dos gestores escolares. E instrumentalizando a gestão com ferramentas tecnológicas que propiciem maior controle sobre os diversos setores da Escola, poderemos garantir maior segurança nas tomadas de decisão.

Para melhor entender o que é a gestão escolar e seus objetivos, é preciso dar atenção à educação e à escola. O que se põe como desafio para a compreensão da gestão escolar não é o como se administra, e sim o que é que se administra.

Dessa forma, Paro (2006, p. 24) destaca que a natureza da produção do estudante não é a justaposição do trabalho isolado de cada professor. Afinal, sabe-se que as contribuições de cada área do conhecimento só se justificarão se articuladas por projeto que lhes dê sentido social, político e pedagógico, com articulação por meio de trabalho centrado nos valores coletivos da escola que orientarão e definirão os fins que se deseja dar à educação.

Nesse sentido, explica Lourenço Filho (2003, p. 21), é preciso não confundir a natureza burocrática da organização com a existência de tarefas administrativas sob sua responsabilidade. As tarefas administrativas na escola são necessárias à realização das finalidades educacionais, criando condições de funcionamento das ações pedagógicas. Essa é a justificativa que pode ser aceita para sua existência, já que não se justificam por si mesmas. Incluem-se aí tarefas administrativas tais como recepção e atendimento de usuários, expedição de documentação, registro dos dados funcionais dos servidores e da vida escolar dos alunos, bem como a elaboração de documentação.

Segundo Paro (2006, p. 27), parte considerável dos problemas observados na escola decorre dos conflitos entre pressupostos da administração e a natureza do processo de produção pedagógica. Trata-se de reconhecer que sua aplicação na escola é produtora de dificuldades ao desenvolvimento do processo educativo face seu caráter de prática social fundada na exploração do trabalho.

Um gestor encontra nas tecnologias apoio considerável ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas. As tecnologias de informação começaram a ser utilizadas, primeiro, na secretaria do que na sala de aula. Neste momento, conforme Moran (2003, p. 152), nota-se grande esforço para que esteja em todos os ambientes e de forma cada vez mais integrada. Porém, é preciso considerar que, em grande parte, os gestores escolares são pessoas com formação nas mais distintas áreas da educação, os quais possuem pouco conhecimento no uso de tecnologia.

CONCLUSÃO

Atualmente, o uso de tecnologias de informática no espaço escolar serve de apoio para as atividades de cunho pedagógico e administrativo. Para Almeida (2009), o caráter coletivo e democrático da educação é reivindicado em sua totalidade, exigindo que a gestão escolar se delineie em ambiente de coparticipação, estimulador do conhecimento e em concomitância aos processos de produção e significação culturais. Com isso, o gestor escolar deve usufruir destes recursos possibilitando a utilização destas ferramentas de forma significativa, através de articulações que possibilitem a comunicação e a interação. Moran (2003) lembra que:

‘Existem no mercado programas de gestão tecnológica que têm como princípio integrar todas as informações que dizem respeito à escola. Eles possuem um banco de dados com todas as informações dos alunos,

famílias, professores, funcionários, fornecedores e, do ponto de vista pedagógico, bancos de informações para as aulas, para as atividades de professores, dos alunos, bibliotecas virtuais, etc. Todo esse conjunto de informações costuma circular primeiro numa rede interna, chamada Intranet, a qual alunos, professores e pais podem ter acesso, em diversos níveis, por meio de senhas. Num segundo momento, a Intranet se conecta com a Internet, abre-se para o mundo através de uma página WEB, uma página na Internet, que tem como finalidade imediata a divulgação da escola – marketing –, e como finalidade principal, facilitar a comunicação entre todos os participantes da comunidade escolar’ (MORAN, 2003, p. 152).

E isso somente pode ser alcançado se houver maior disponibilidade de ferramentas tecnológicas que o auxiliem nas tomadas de decisões, garantindo que lhe sobre mais tempo para dedicar-se aos problemas escolares inerentes ao ensino propriamente dito.

A democratização do conhecimento através das mídias digitais é uma realidade apenas para uma pequena parcela dos brasileiros que têm acesso às diferentes mídias por terem padrão econômico e educacional maior, e por isto têm a oportunidade de formar uma opinião crítica e transformadora. Do outro lado, temos a maior parte da população brasileira que sonha em ter acesso ao ambiente digital para interagir, se informar de forma livre e autônoma. Sem políticas públicas efetivas de inclusão digital, a verdadeira democratização do conhecimento continuará sendo uma utopia para a maior parte da coletividade. Por isto podemos afirmar que a mídia exerce um grande poder sobre a sociedade de forma positiva ou negativa, dependendo de como ela é utilizada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. *Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática*. 2009. Disponível em: <<http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com.br/2014/02/tecnologias-paa-gestao-democracia.html>>. Acesso em: 10 ja. 2019.
- CARVALHO, M. P. *Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo*. São Paulo: USP, 2001.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e gestão escolar*. São Paulo: Melhoramentos, 2003.
- MORAN, J. *Gestão inovadora da escola com tecnologias*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- PARO, V. H. *Gestão escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.
- PARO, V. H. *Participação popular na gestão da escola pública*. São Paulo: USP, 2001.

- CV -

AS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE LONDRINA: IGUALDADE OU DESIGUALDADE DE OFERTA?

Yasmin Malta Gonçalves Pinto

Universidade Federal do Paraná

yasmin.mgp@gmail.com

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação no Brasil vem avançando significativamente, seja em termos legais ou mesmo de atendimento. Oliveira (2012) destaca a importância da Constituição Federal (BRASIL, 1988) frente ao papel do Estado na efetivação desse. Além disso, algumas Emendas Constitucionais (EC) recentes, tais como a nº 53/2006, que trata do financiamento da educação e a nº 59/2009, que estende sua obrigatoriedade, colaboram com a ampliação do acesso à educação. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015), a taxa de atendimento escolar dos 6 aos 10 anos atingiu 98,9%, aproximando-se da universalização.

A efetivação do direito à educação, ainda que perpassa a dimensão do atendimento, tem nela apenas um dos seus elementos fundantes, pois ainda que garantir vaga em escolas seja de extrema importância, não é suficiente para sua efetivação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a oferta educacional precisa ser feita com base em vários princípios, dentre os quais insere-se as condições mínimas de qualidade. Ainda que não haja um consenso sobre o que seriam tais condições, estudos tem sinalizado que eles se referem a questão da gestão, dos professores e das condições de infraestrutura escolar, foco desse trabalho.

A infraestrutura escolar é discutida a partir da utilização do termo Condições Materiais e Estruturais da Escola (CME) (SCHNEIDER, 2010) sendo uma tentativa de olhar tais questões como condições mínimas e necessárias ao processo ensino/aprendizagem e como partes constituintes do direito à educação. Neste trabalho, a análise das CME é feita

em um município específico, Londrina, e busca-se avaliar em que medida as condições materiais ofertadas no município apresentam-se de forma mais igualitária no conjunto das escolas administradas por um mesmo ente federativo, que tem como base a ideia de padrões mínimos de qualidade (CARREIRA, PINTO, 2007).

Tal pesquisa insere-se dentro dos estudos quantitativos, a utilização de metodologias quantitativas aplicadas em educação no Brasil é pouco difundida, o que dificulta a construção de uma discussão mais contextualizada, fundamentada e consciente no âmbito educacional (GATTI,2004). A análise da infraestrutura escolar com base em dados do Censo Escolar e da Prova Brasil para descrever a realidade de Londrina. Utiliza-se, portanto, os dados oriundos dessas duas fontes de dado.

A preparação e análise dos bancos de dados foi feita seguindo a lógica de Schneider (2010) organizou-se os dados grupos que são compostos por um número específico de variáveis, com algumas alterações em relação a metodologia inicial, tendo em vista que aquela analisava uma realidade nacional e, no caso desse trabalho analisasse uma realidade municipal, o quadro abaixo demonstra as variáveis em análise.

GRUPO	VARIAVEIS QUE COMPOEM
Indicador de Conservação da Infraestrutura Básica	Telhado; Parede; Piso; Corredores; Porta; Janela; Banheiro; Cozinha; Instalação hidráulica e elétrica; Banheiro infantil e Entrada do prédio
Indicador dos Espaços Administrativos e Pedagógicos	Biblioteca; Quadra; Pátio; Sala de Música; Sala de Artes Plásticas; Laboratório de Informática; Laboratório de Ciências; Parque Infantil e Sala de aula
Indicador de Computador e Internet	Computador para aluno; Internet para aluno; Computador para professor; Internet para professor e Computador administrativo
Indicador de Equipamentos Eletrônicos	Máquina copiadora; Impressora; Projetor de slides; Videocassete/DVD; Linha telefônica; TV; Câmera fotográfica e Aparelho de som
Indicador de Iluminação e Ventilação	Salas iluminadas; Salas arejadas e Biblioteca iluminada e arejada.
Indicador de Acessibilidade	Banheiro PNE e Dependências e vias PNE

QUADRO 1 - GRUPO DE INDICADORES SEGUNDO AS VARIÁVEIS DO CENSO ESCOLAR E PROVA BRASIL, 2011; 2013 E 2015

FONTE: A autora com base no CENSO ESCOLAR E PROVA BRASIL (2011;2013;2015)

Todas as variáveis foram categorizadas dentro de uma escala que varia de 0 a 1, sendo 0 a pior condição e 1 a melhor, a criação dos indicadores consiste na soma das variáveis divididas pela quantidade de variáveis. Por consequente a criação dos índices consistiu na soma dos indicadores de cada escola, dividido pela quantidade de indicadores, resultando nos indicadores e índices a serem analisados na sequência.

DESENVOLVIMENTO

Londrina é um município brasileiro localizado no norte do estado do Paraná, a 369 km da capital paranaense, Curitiba. Considerada uma cidade grande, tem uma população estimada de 506.701 habitantes (IBGE/2010), sendo a quarta cidade mais populosa da região Sul do Brasil. Tendo em vista que para análise é necessário que as respostas estejam completas a análise dos dados será feita por ano, com 64 escolas sendo analisadas em 2013 e 67 em 2015. A falta de informações de muitas escolas, especificamente no que se refere a Prova Brasil indica os limites desses dados e dificulta um olhar mais qualificado sobre as condições de oferta do município.

No ano de 2013 é possível notar que o indicador de infraestrutura básica em 75% das escolas está mais baixo em relação ao valor de 2011, de 0,92 para 0,84, no entanto, a diferença entre a média e o mínimo, diminuiu significativamente, o que é muito mais significativo no sentido que houve uma diminuição na desigualdade de oferta. Já no que se refere ao indicador de espaços administrativos, o mínimo de qualidade caiu dois pontos percentuais em relação a 2011, mas se manteve o valor de 0,56 em 75% das escolas, o que pode ser explicado pelo aumento de escolas esse ano, mas escolas que entraram para o quadro, não estavam em condições de oferecer determinadas condições, visto que escolas apresentaram baixos valores este indicador

Corroborando com a hipótese da entrada de escolas sem determinadas condições, quando observamos os indicadores de computador e internet, podemos ver que há escolas não tem estes serviços ou estão sem manutenção devido a atribuição 0 no mínimo apresentado. No entanto, ao olharmos o indicador de equipamentos eletrônicos com valor 1, ou seja, houve um aumento distribuição de qualidade.

As preocupações com o indicador de acessibilidade se mantiveram, já que o quadro nos indicadores pouco varia, pois ainda há escolas sem acessibilidade, já no que se refere a iluminação e ventilação houve uma melhoria nas distribuições de condições oferecidas nas escolas já que 75% apresentam valores correspondentes a 1.

O cenário apresentado pelo indicador de infraestrutura básica no ano de 2015 parece ser mais promissor, já que aumentou o número de escolas disponíveis para análise assim como aumentou o indicador para 0,90 em 75% das escolas. Quando olhamos os valores do indicador dos espaços pedagógicos e administrativos num geral os valores se mantiveram desde 2013, mas cabe ressaltar que em 2015 acresceram 3 escolas.

Com o aumento de números de escolas avaliadas diminuiu o valor da média no indicador que se refere a iluminação e ventilação de 0,90 para 0,80 em 2015, assim como

aumento a variabilidade dos valores apresentados na metade das escolas. Ao contrário do indicares anterior, quando nos referimos a acessibilidade a média diminui em dois anos, além de ter aumentado o número de escolas que apresentam 0,50 representando este ano 25% das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou uma melhor compreensão de conceitos e análises teóricas com a educação como objeto, já que discutimos com frequência a importância do acesso a educação de qualidade, mas na prática o que caracteriza qualidade desta oferta, é uma questão que irá influenciar a permanência dos discentes na educação básica e, por conseguinte na conclusão deste nível fundamental.

A discussão sobre o que irá caracterizar uma educação de qualidade está vinculada a questões mencionadas neste trabalho, como a infraestrutura e as condições materiais da escola, pois entendemos que para além da relação professor-aluno, aluno-professor, formação e contexto social, as condições estruturais e materiais ofertadas na escola é um fator a ser discutido e reconhecido com tal importância para o processo ensino aprendizagem.

Após o trabalho de tratamento dos dados para a construção dos indicadores e índices, notamos algumas fragilidades na forma que os questionários são aplicados, visto que perdemos um pouco mais da metade das escolas ao tentarmos analisar a rede do município de Londrina ao longo de três anos, devido a falta de respostas a algumas escolas, portanto os achados destas pesquisas tiveram limites, já que não podemos inferir as análises realizadas a toda a rede do município de Londrina.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 8 fev. 2018.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan. /abr. 2004

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. Algumas reflexões sobre o uso dos indicadores da qualidade na educação infantil em um estudo de caso. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 25, n. 50, 2015.

SCHNEIDER, Gabriela. **As ações do governo federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola**: uma problematização a partir do conceito de justiça social. 2014. 245. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SCHNEIDER, Gabriela. Outro olhar no sistema de avaliação: análise de questionário e outros dados sobre infraestrutura educacional. **Revista Pedagógica**, Chapecó-SC, v. 12, n. 25, p. 59-83, 2010.

- CVI -

UMA ABORDAGEM ECONÔMICA DA CONTRATUALIZAÇÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO

Zara Figueiredo Tripodi

Universidade Federal de Ouro Preto
zarafigueiredo@gmail.com

Mateus Versieux

mateusversieux@gmail.com

INTRODUÇÃO

O debate sobre o ‘lugar’ da abordagem teórica no âmbito da pesquisa em política educacional vem assumindo centralidade nos espaços acadêmicos. De um lado, alerta-se, como o fez Mainardes (2018), acertadamente, para a importância da explicitação das perspectivas teóricas que fundamentam as pesquisas, bem como sua importância no fortalecimento da política educacional como campo epistemológico e científico. De outro lado, Azevedo (2004) vem chamando a atenção para essa mesma temática, mas enfatizando a necessidade de se abordar a educação a partir de um quadro mais amplo, próprio das políticas públicas, que “representam a materialidade da intervenção do Estado”, ao mesmo tempo em que se preservam as particularidades do campo da educação. (AZEVEDO, 2004, p.6). Tais recomendações exigem do pesquisador um olhar atento e disposto a reconhecer que o “estado em ação”, materializado pelas políticas públicas por ele produzido, vem alterando seus contornos, pressupostos, objetivos e modos de oferta, de par com as profundas mudanças políticas e socioeconômicas. Mudanças dessa ordem certamente tendem a provocar alterações em estruturas estatais e suas instituições, mas, também, afetam o campo de pesquisa na medida em que uma de suas tarefas é, exatamente, investigar as relações entre Estado e sociedade, o que requer aportes e caminhos teóricos que deem conta

dos novos arranjos institucionais e os modos de produzir políticas, especialmente, aquelas circunscritas ao campo da educação.⁶²

MÉTODO

Explora-se analiticamente o uso de contratualização de resultados na educação a partir da abordagem da Teoria da Agência, localizada, teoricamente, no campo da Nova Economia Institucional - NEI. Para tanto, partiu-se da reconstituição empírica de reformas educacionais em três estados: Goiás, Minas Gerais e São Paulo, de 2003 a 2014. A amostra intencional está justificada na literatura que toma tais estados como unidades que implementaram reformas gerenciais. (ABRUCIO e GAETANI, 2006). O trabalho valeu-se de pesquisa documental e bibliográfica.

PERCURSO TEÓRICO

De acordo com Jensen e Meckling (1976), o relacionamento de agência pode ser definido como um contrato, sob o qual, uma ou mais pessoas, chamada (s) *principal* contrata uma outra pessoa, o *agent*, para desempenhar algum serviço em benefício do primeiro, e que envolve delegação de algum nível de autoridade decisória ao *agent*. Segundo os autores, sendo o indivíduo autointeressado, ambas as partes do relacionamento tenderão a maximizar seus interesses próprios, levando o *agent* a não agir em interesse do *principal*. Assim sendo, o *principal* procuraria, nessa perspectiva teórica, limitar as divergências relativas ao interesse “desproporcional” do *agent*, por meio de criação de incentivos apropriados, sobre os quais devem incidir, contudo, custos de seu monitoramento. (JENSEN e MECKLING, 1976, p. 308). No centro do debate da Teoria da Agência estão problemas de interesses conflitantes entre atores, custos transacionais para redução de assimetria de informações, tentativa de redução comportamentos oportunistas e busca por definição de contratos mais eficientes. (EISENHARDT, 1989).

O problema de agência consiste, pois, no risco do *agent* agir de acordo com os interesses próprios. Assim sendo, criam-se mecanismos que reduzam a possibilidade de o *agent* agir em desacordo com o *principal*, maximizando-lhe o bem-estar. Há, segundo Arrow

62 O trabalho é resultado de projeto de pesquisa mais amplo e conta com financiamento da Pró-Reitoria de Pesquisa, por meio do Programa Auxílio ao Pesquisador, Processo n° 23109.003517/2018-85.

(1985), duas perspectivas que fundam esse problema: o risco moral (*moral hazard*) e a seleção adversa. O primeiro, diz respeito à assimetria de informação entre o *principal* e o *agent*. Aquele nunca tem informação completa sobre as atividades deste, sobre o que ele estaria fazendo; falta capilaridade ao *principal* para alcançar a atuação do seu *agent*. Já a seleção adversa está relacionada a pouca capacidade do *agente*, que não saberia como executar as tarefas.

RESULTADOS

A base que sustenta a escolha da contratualização como forma de regulação parte de uma visão econômica de maximizar ganhos, de pressupor a existência de uma racionalidade limitada nas transações e de entender que há assimetrias de informações entre as partes que, em algum momento, tentarão a se beneficiar dessas assimetrias, por meio de comportamentos oportunistas. Portanto, é nessa perspectiva que precisa ser lida a utilização dos contratos, no caso educacional, uma vez que eles se inserem numa perspectiva gerencial de administração.

A escolha pela utilização dos contratos sugere, em termos teórico-analíticos, que a relação entre o Executivo e profissionais da área da educação é estruturada a partir de uma desconfiança inicial, por parte do governo, na capacidade de o servidor público cumprir, principalmente, as obrigações relativas ao ensino e aprendizagem dos alunos. O problema da agência estaria, então, no fato de o órgão central da educação não ter capilaridade suficiente para alcançar as escolas e, particularmente, seu corpo docente, de modo a acompanhar e/ou controlar o seu comportamento, em termos do que estaria ali acontecendo e sendo ensinado em salas de aula. Trabalhando, assim, com a hipótese de que as escolas não estariam, por exemplo, implementando os currículos instituídos pela administração central, o que teria sido, hipoteticamente, observado com o resultado das avaliações em larga escala, o *principal*, que nesse caso é a administração central, estrutura um sistema de metas que são contratualizadas com as escolas para que, dessa forma, os *agents* trabalhem de forma alinhada aos interesses do *principal*. Ou seja, espera-se que os professores passem a ensinar os conteúdos curriculares pré-estabelecidos, estipulados em forma de metas de resultados e formalizados pela assinatura do contrato de gestão. Como se trata de uma teoria econômica que reconhece o indivíduo, *a priori*, como autointeressado, o instrumento que é o contrato precisaria ter força suficiente para fazer esse *agent* controlar seu comportamento oportunista e trabalhar de modo a maximizar o interesse do *principal*. Nessa perspectiva, é preciso que ele seja construído sob uma estrutura de incentivos, que contemple premiação e sanções.

CONCLUSÕES

Embora a profundidade e alcance das reformas no âmbito educacional tenham sido distintos, a contratualização foi um dos instrumentos privilegiados por Goiás, Minas Gerais e São Paulo. Nos dois primeiros entes, os contratos foram utilizados, de um lado, para sustentar a articulação entre Estado e OS's na oferta de ensino médio; de outro, para alinhar interesses entre atores governamentais, divididos entre formuladores e implementadores da política educacional. No caso de São Paulo, os contratos podem ser definidos como implícitos, na medida em que as metas acordadas entre atores, também estatais, foram produzidas por atos governamentais normativos e não propriamente por contratos de gestão ou termos de parceria. O trabalho traz evidências de que políticas educacionais circunscritas a lógicas a Nova Gestão Pública demandam um aporte teórico-analítico que deem conta das suposições e crenças nelas envolvidas. Assim, o estudo aponta que a Teoria da Agência traz contribuições para se examinar tais propostas, em termos de pressupostos envolvidos e resultados esperados. O artigo, por fim, oferece elementos para se afirmar que a escolha de tais instrumentos e abordagens, pelos governantes, é sustentada por um aporte ideológico que reconhece, *a priori*, no Estado, certa incapacidade de ofertar e regular a educação.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz; GAETANI, Francisco. Avanços e perspectivas da gestão pública nos estados: agenda, aprendizado e coalizão. In. CONSAD. **Avanços e Perspectivas da Gestão Pública nos Estados**. CONSAD, FUNDAP, 2006.
- ARROW, Kenneth Joseph. **Principal and agentes: the structure of American business**. Boston: Harvard Business School Press, 1985.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- EISENHARDT, Kathlemm M. Agency theory: an assessment and review. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 1, p. 57-74, 1989.
- JENSEN, Michael., & Meckling, William. Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs, and ownership structure. **Journal of Financial Economics**, 3, 305-360, 1976.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

TRIPODI, Zara Figueiredo; SOUSA, Sandra Zákia. Do governo à governança: permeabilidade do estado a lógicas privatizantes na educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 228-253, Mar. 2018.

