



Editora Unoesc

ISSN: 2595-9956

SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE MAPA

Política de Democratização da Gestão Educacional
em Sistemas Municipais de Ensino

Anais Eletrônicos

20 e 21 de novembro de 2017

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba

MAPA

Gestão Democrática do
Ensino Público

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Projeto Gráfico e Capa: Simone Dal Moro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

471a Seminário Nacional da Rede MAPA (2. : 2017 : 20 e 21 de novembro : Joaçaba, SC).
Anais do II Seminário Nacional da Rede MAPA / Elton Luiz Nardi (coordenador). – Joaçaba, SC: Unoesc, 2017.
220 p.

Tema: Políticas de democratização da gestão educacional em sistemas municipais de ensino.
ISSN: 2595-9956

1. Educação e estado. 2. Escolas – Organização e Administração. 3. Educação – Municípios. I. Nardi, Elton Luiz, (coord.). II. Título.

CDD 370.63

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de *Campi*
Campus de Chapecó
Ricardo Antonio De Marco
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Ildo Fabris
Campus de Xanxerê
Genesio Téo

Pró-reitora de Graduação
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
Fábio Lazzarotti

Diretora Executiva da Reitoria
Cleunice Frozza

Conselho Editorial

Fabio Lazzarotti
Tiago de Matia
Andréa Jaqueline Prates Ribeiro
Jovani Antônio Steffani
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Ieda Margarete Oro

Silvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazon
Wilson Antônio Steinmetz
Maria Rita Chaves Nogueira
Marconi Januário
Marceli Maccari
Daniele Cristine Beuron

Comissão Organizadora

Elton Luiz Nardi (Coordenador)
Aline Bettio dos Santos
Ana Paula da Motta
Gabriela Machado Ribeiro
Kátia Lucena Alves de Oliveira
Luiza Helena Dalpiaz
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Marilda Pasqual Schneider
Michele Luciane Blind de Moraes
Paula Fernanda Silveira Boiago
Priscila Monteiro Chaves
Valmir José Turcatto

Comitê Científico

Marilda Pasqual Schneider (Unoesc) –
Coordenadora
Alzira Batalha Alcântara (Unesa - UERJ/
FEBF)
Clarice Zientarski (UFC)
Elton Luiz Nardi (Unoesc)
Francisca das Chagas Silva Lima
(UFMA)
Gabriela Machado Ribeiro (Unoesc)
Karla Cristina Silva Sousa (UFMA)
Leda Scheibe (Unoesc)
Luiza Helena Dalpiaz (Unoesc)
Marcos Edgar Bassi (UFSC)

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
(Unoesc)
Maria José Pires Barros Cardozo
(UFMA)
Olinda Evangelista (Unoesc)
Priscila Monteiro Chaves (Unoesc)
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
(UESPI)
Rosilene Lagares (UFT)
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
(UPF)
Simone de Fátima Flach (UEPG)
Sueli Menezes Pereira (UFSM)

A revisão linguística e metodológica é de responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
OBJETIVOS.....	7
PROGRAMAÇÃO	8
EIXO TEMÁTICO.....	9
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO.....	9
CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E O CONTROLE SOCIAL: A QUESTÃO DA HEGEMONIA NA DEMOCRACIA CAPITALISTA	11
ADOCIMENTO DOCENTE E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: ANÁLISE DE PLANOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS	15
O POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO NAS VERSÕES DA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE	21
MAPEAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL.....	25
ESTADO DA ARTE SOBRE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	31
VAMOS PINTAR A UNIVERSIDADE COM AS CORES DO POVO? UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, INCLUSÃO E PERMANÊNCIA COMO DESAFIOS PARA A EXTENSÃO.....	37
HAITIANOS, IMIGRAÇÃO, INSERÇÃO NA SOCIEDADE OESTINA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	41
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA	45
OS IMPACTOS DO MUNDO DO CAPITAL NA CONTEMPORANEIDADE	51
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM LEVANTAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA DA REGIÃO SUL DO BRASIL	57
GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NA MICRORREGIÃO DIANÓPOLIS-TOCANTINS: PARCAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA DEMOCRACIA.....	63
DO QUE SE OCUPAM OS GESTORES? OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR.....	69
O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLHA DO DIRETOR DE ESCOLA EM MUNICÍPIOS PARANAENSES: POSSIBILIDADES E LIMITES.....	75
EIXO TEMÁTICO 2	79
GESTÃO E POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO	79
POLÍTICAS DE <i>ACCOUNTABILITY</i> EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DOS TEMAS PRESTAÇÃO DE CONTAS E CONTROLE SOCIAL NO DEBATE ACADÊMICO (2011-2015)	81
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E PERFORMATIVIDADE: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE	87
A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DE PORTUGAL.....	93
ESTADO AVALIADOR: AS METAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010 E 2014-2024) EM FOCO	99

EIXO TEMÁTICO 3	105
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA.....	105
O IR E VIR ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE	107
O QUE DIZEM OS GESTORES?	113
GESTÃO (DEMOCRÁTICA) DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CARACTERIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS BRASILEIROS (1996-2015)	119
GESTÃO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA: DEMOCRÁTICA X BUROCRÁTICA.....	125
A GESTÃO COMPARTILHADA COM ORGANIZAÇÕES SOCIAIS NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO: AMEAÇAS À GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	129
ASSOCIAÇÕES DE APOIO ÀS ESCOLAS: AUTONOMIA ESCOLAR?	135
CULTURA ESCOLAR EM MOVIMENTO: PROCESSOS DEMOCRÁTICOS NAS ESCOLAS.....	139
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES: OLHARES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DO ENSINO.....	145
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA MICRORREGIÃO DE PORTO NACIONAL- TOCANTINS: ENFOQUES E DESTAQUES	151
DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE SANTA CATARINA	157
OPÇÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA MESORREGIÃO NORTE CATARINENSE	163
A CRIAÇÃO E A ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA/CE: UM ESTUDO DE CASO	169
GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO PÚBLICO NO CEARÁ: RELAÇÕES ENTRE CONDIÇÕES NORMATIVAS E POLÍTICO-INSTITUCIONAIS	173
GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO TOCANTINENSES	179
AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DIANTE DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL	183
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA INSTITUIÇÃO NORMATIVA DE SISTEMAS DE ENSINO EM MUNICÍPIOS DE UMA MICRORREGIÃO DO TOCANTINS.....	187
GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA COMBINADO	193
SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMPREENDENDO A MICRORREGIÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS	199
ELEMENTOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ALGUNS MUNICÍPIOS DO TOCANTINS.....	205
MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO CEARÁ	209
GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: TESSITURAS DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA MESORREGIÃO SUL CATARINENSE.....	213

APRESENTAÇÃO

O acolhimento da gestão democrática do ensino público pela Constituição Federal de 1988 significou um importante passo para a legitimação da participação cidadã. Todavia, o descompasso entre esse princípio e a realidade concreta dos sistemas de ensino e suas escolas ainda é grande. Não tendo sido firmados, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o significado, a extensão e os mecanismos para a implementação do princípio de gestão democrática do ensino público, tal tarefa recaiu sobre os sistemas de ensino (art. 14), que devem definir normas de acordo com suas peculiaridades, além de observar os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Mais recentemente, a Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024, aponta para a mesma direção, embora tenha fixado o prazo de dois anos contados da publicação da lei para o disciplinamento por parte dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (art. 9º).

Assim posto, é possível dizer que o disciplinamento em matéria de gestão democrática do ensino público na educação básica passa, necessariamente, por regulamentação expressa por norma posterior à constitucional, em nível de sistemas de ensino. Uma renúncia a essa regulamentação representará, portanto, um entrave poderoso à democratização, ainda que a concretização desse projeto político de gestão também dependa de outras condições não necessariamente de base legal.

No caso do município, sua ascensão à condição de ente da federação, como entidade com autonomia política, administrativa e financeira, com capacidade de auto-organização, fora-lhe creditada autonomia no campo educacional, com direito à organização do sistema próprio de ensino, apoiada pela vinculação de percentuais de recursos e de outras definições indicativas da disposição da Constituição Federal para a descentralização política. Decorrente desse modelo, os sistemas municipais de ensino constituem instância com base constitucional, existindo de forma autônoma, conseqüente ao caráter de pessoa jurídico-política de direito interno e com autonomia. Com a criação legal de seus órgãos normativo e executivo e o que dispõem os artigos 11 e 18 da LDB, o município imprime sua forma própria de entidade política autônoma que, no âmbito da educação escolar, integra o sistema federativo brasileiro.

Assim, também os sistemas municipais de ensino foram incumbidos de definir as normas da gestão democrática do ensino público, nos termos da atual LDB, mais precisamente do art. 14, seguido do art. 15, ambos embalados pelo princípio da gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (art. 3º, inciso III).

Considerando esse cenário, o II Seminário Nacional da Rede MAPA, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina, em parceria com as demais instituições de educação superior participantes da rede de pesquisa, tem como tema central “Políticas de democratização da gestão educacional em sistemas municipais de ensino”. Trata-se de um espaço de socialização de estudos, análises e debates sobre a educação pública em âmbito municipal, especialmente no tocante a inovações, desafios e possibilidades expressas em termos de condições político-institucionais para a democratização da gestão educacional.

Os anais eletrônicos, aqui socializados, reúnem os textos (resumo expandido) apresentados durante o Seminário. Os trabalhos aprovados estão associados a um dos seguintes eixos temáticos:

1. Políticas e práticas de organização e gestão da educação.
2. Gestão e políticas de regulação e avaliação.
3. Gestão democrática da escola pública.
4. Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão.

OBJETIVOS

GERAL:

Contribuir com o debate nacional sobre políticas de democratização da gestão em sistemas municipais de ensino, a partir do compartilhamento de estudos e pesquisas nacionais em torno da temática, especialmente os realizados no âmbito da Rede MAPA.

ESPECÍFICOS:

- Congregar docentes pesquisadores de diferentes universidades do país, envolvidos em investigações sobre políticas e gestão educacional.
- Viabilizar um espaço de interlocução de pesquisadores de diferentes instituições de educação superior do país, grupos de pesquisa, estudantes e profissionais da educação interessados no tema alvo do evento.
- Promover análises acerca dos desafios e possibilidades no campo da gestão do ensino público, tendo em vista tendências comuns e especificidades que marcam diferentes contextos, opções políticas e experiências de democratização nesse campo.
- Favorecer o debate sobre desafios e possibilidades na concretização de medidas atinentes à institucionalização de sistemas municipais de ensino e de democratização da gestão do ensino público da educação básica.
- Constituir um espaço de interlocução de pesquisadores, estudantes, profissionais da educação básica e superior, gestores de sistemas de ensino e de instituições escolares em torno da temática central e de debates acerca da política e gestão da educação na atualidade.

PROGRAMAÇÃO

20 de novembro de 2017

8h – Credenciamento

9h30 – Sessão de abertura

10h – Conferência de abertura

A educação e nós: tarefas do nosso tempo

Dra. Olinda Evangelista (Unoesc)

Coordenação: Dr. Elton Luiz Nardi (Unoesc)

14h – Mesa redonda

Democratizar a gestão: elementos para um balanço crítico de limites e possibilidades

Dra. Sueli Menezes Pereira (UFSM)

Dra. Luiza Helena Dalpiaz (Unoesc)

Coordenação: Dra. Clarice Zientarski (UFC)

16h – Mesa redonda

Sistemas municipais de ensino e a gestão democrática nos estados do Rio de Janeiro e do Paraná

Dra. Alzira Batalha Alcântara (Unesa e UERJ/FEBF)

Dra. Simone de Fátima Flach (UEPG)

Coordenação: Dra. Priscila Monteiro Chaves (Unoesc)

21 de novembro de 2017

8h – Painéis de comunicação de trabalhos

10h30 – Mesa redonda

Sistemas municipais de ensino e a gestão democrática nos estados de Santa Catarina, Tocantins e Piauí

Dr. Elton Luiz Nardi (Unoesc)

Dra. Rosilene Lagares (UFT)

Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (UESPI)

Coordenação: Sueli Menezes Pereira (UFSM)

14h – Sessão de lançamento de livros

15h – Mesa redonda

Sistemas municipais de ensino e a gestão democrática nos estados do Rio Grande do Sul, Maranhão e Ceará

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (UPF)

Dra. Maria José Pires Cardozo (UFMA)

Dra. Clarice Zientarski (UFC)

Coordenação: Dra. Luiza Helena Dalpiaz

16h30 – Encerramento

EIXO TEMÁTICO

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E O CONTROLE SOCIAL: A QUESTÃO DA HEGEMONIA NA DEMOCRACIA CAPITALISTA

LUZ, Angelo Juliano Carneiro
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
kaiteangelo@hotmail.com

FLACH, Simone de Fátima
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
eflach@uol.com.br

Eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

A democracia participativa organizada a partir da institucionalização do controle social instituiu a sociedade civil à tarefa de fiscalizar e responsabilizar-se pelo controle das atividades não-exclusivas do Estado, dentre elas a educação. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa em andamento é compreender o controle social das políticas educacionais a partir da democracia capitalista. Para a investigação, adota-se o materialismo histórico e dialético no sentido de encontrar a relação entre os fatos econômicos e políticos acerca do fenômeno em evidência, pois pretende-se compreender os nexos e contradições intrínsecos ao processo de participação da sociedade civil e o exercício democrático dos conselhos municipais de educação no Estado do Paraná.

Palavras-chave: Controle social, Conselhos Municipais de Educação, Participação, Hegemonia.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta alguns apontamentos referentes ao desenvolvimento da pesquisa de doutoramento, em andamento junto ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no sentido de abordar questões referentes à atuação dos conselhos municipais de educação do Estado do Paraná, mediante o processo democrático capitalista.

A atuação dos conselhos municipais de educação na construção do processo participativo e na construção democrática das políticas educacionais apresenta como possibilidade a ampliação de intervenção da sociedade civil nos processos decisórios. Contudo, esse movimento é marcado por mediações hegemônicas e de classe que determinam aspectos fundamentais para o envolvimento participativo da sociedade civil, os quais comprometem a participação efetiva dos conselheiros e do controle social.

Nesse sentido, considera-se as relações hegemônicas estabelecidas no âmbito dos conselhos municipais de educação e as condições estabelecidas para a formulação e implementação de tais políticas. Sendo assim, problematiza-se a pesquisa a partir da seguinte questão: Como ocorre a participação dos membros dos conselhos municipais de educação dos sistemas de ensino do Estado do Paraná, mediante as relações hegemônicas presente na definição e deliberação da política educacional municipal?

A categoria dos intelectuais aludida por Gramsci (1984) subsidia a compreensão da participação como componente de um processo democrático carregado de interesses, que, conduzido no sentido de fomentar as condições de igualdade e coletividade sob o crivo das necessidades reais, pode instigar os sujeitos ao embate e à compreensão dos processos de participação.

Portanto, compreender o processo de organização participativa em sua dinâmica institucional, contribui para a elucidação de categorias como hegemonia, ideologia e relações de força no momento

superestrutural da estrutura, remetendo a indicar dificuldades e contradições presentes na democracia capitalista participativa.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa está alicerçada na análise de documentos legais e no estudo bibliográfico, a partir de referenciais teóricos que possibilitem analisar a sociedade a partir da historicidade dos fenômenos de maneira dialética, pois esta viabiliza a produção do conhecimento da realidade a partir das relações sociais.

Sendo assim, consideram-se os nexos e contradições em relação à trajetória histórica da constituição da participação democrática, no sentido de compor aspectos relacionados às mediações que possibilitam destacar as prerrogativas para a Educação municipal, e para tanto será utilizado como método de pesquisa o materialismo histórico e dialético, conforme exposto por Marx (1985, p. 20) no posfácio da 2ª edição do *Capital* que diz: “O método de pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima.”

Isso permitirá compreender a questão da relação estrutural do modo de produção capitalista com a superestrutura, e a relação hegemônica presente nos interesses de classe. Essa relação indica a manutenção e preservação da estrutura econômica, por isso cumpre com a vigência de uma democracia meramente formal, minimalista:

No contexto das relações de exploração, as relações de dominação, especificamente na busca do momento consensual, tornam-se centrais e principais no contexto do avanço do sistema capitalista e impõem-se por toda a parte. Todos os espaços sociais se tornam espaços políticos (e contraditórios) das relações de dominação, isto é, adquirem o caráter de uma política cuja finalidade é bem mais a reprodução das relações de produção do que o lucro imediato ou o crescimento da produção. (CURY, 1989, p. 55).

É importante considerar que a reforma do aparelho do Estado, ocorrida na década de 1990, com a política de descentralização dos serviços sociais, dentre eles o educacional, organiza a participação da sociedade civil nos moldes da cartilha neoliberal, pois, a configuração de uma agenda pré-estabelecida pelas determinações realizadas pelo capital, restringe a capacidade de organizar de forma autônoma os espaços participativos.

○ movimento neoliberal:

[...] num aparente clima democrático, denomina tal movimento de descentralização, quando de fato, o núcleo central do Estado gestor já definiu as políticas públicas para o social sob a orientação do econômico: trata-se da descentralização do que já estava definido mercantil e centralizadamente. A cidadania que deriva daí é a cidadania produtiva. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 35).

Esse engendramento das políticas de controle social, sob o controle do capital delimita a participação e a democracia recolocando-as em consonância com processos correspondentes a estrutura vigente, por outro lado, cabe ressaltar que:

Contudo a sociabilidade atualmente conhecida pode também ser *social* de modo profundo e responsável, assumindo a forma de *genuína cooperação*. Tudo depende da orientação seguida na instituição de valor pelos indivíduos sociais, que podem ou bem favorecer as potencialidades positivas da humanidade ou, ao contrário, alinhar-se aos contravalores cada vez mais perigosos do capital – conforme escolhem entre as alternativas reais disponíveis – ao confrontar ou esquivar-se do desafio do fardo de seu tempo histórico. (MÉSZARÓS, 2011, p. 38).

Esse embate ideológico encontra eco na aceitação passiva das condicionalidades engendradas na busca insustentável do lucro a todo custo. Sendo assim, ao considerar o valor das ideologias Gramsci, discorre sobre pontos distintos, os quais permitem situar as relações hegemônicas:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias à uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, *racionalistas*, 'desejadas'. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade 'psicológica': elas 'organizam' as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são 'arbitrárias', elas não criam senão 'movimentos' individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe a verdade e a afirma). (GRAMSCI, 1984, p. 62-63).

Ao levar em conta que a constituição das instituições representativas da sociedade formalizadas na lógica liberal como representantes da vontade coletiva, por meio dos conselhos gestores, conselhos de controle social, é, via de mão de dupla, caracterizada pelas prerrogativas neoliberais e, por uma relação que possibilita, de forma contraditória, a passagem da necessidade à liberdade (GRAMSCI, 1984).

Ou seja, a participação da sociedade civil traz para o terreno das contradições a possibilidade do envolvimento dos indivíduos nas questões problematizados pelo Estado. Nessa relação, pode ocorrer um movimento de contra-hegemonia (com vistas à instauração de uma outra hegemonia) a qual promove mecanismos de participação em vista aos interesses coletivos.

Sendo assim, Gramsci ao discorrer sobre a formação política das sociedades ocidentais, em relação aos Estados mais avançados, aponta que a sociedade civil encontra uma justa relação, pois, nessas sociedades:

[...] a 'sociedade civil' tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às 'irrupções' catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.); as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna. (GRAMSCI, 2007, p. 73).

Conforme Lima (2011), a conquista de espaços democráticos institucionalizados permite apontar a contradição presente no afastamento e na necessidade da presença dos sujeitos no processo democrático. Esse movimento contraditório dinamiza os imperativos de ordem econômica, contudo instiga e possibilita a organização dos sujeitos em processos democráticos representativos e ou participativos legalmente instituídos.

Localizar as efetivas demandas e a formalização das ações participativas organizadas, a partir das relações hegemônicas no seio da sociedade de classe representa tarefa significativa no campo da política, pois considerar as implicações da participação social institucionalizada via conselhos gestores e as mediações envolvidas no processo de pesquisa, possibilitam compreender a efetivação da democracia participativa em relação a concepção que norteia determinados *modus operandi*.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mobilizar de forma consciente a sociedade civil, seja por meio da intervenção dos sindicatos, dos movimentos sociais, e/ou das organizações não governamentais, apresenta-se como relação social importante para a consolidação da democracia e da legitimação das igualdades substantivas (BORÓN, 2000).

Assim, a pesquisa tem como foco, identificar e analisar, os pressupostos que permitiram e permitem a execução da tarefa correspondente a demandas apresentadas no cenário após a reforma

do Estado brasileiro. Ao considerar as relações de força presentes no bojo da política governamental, o intuito é reconstruir historicamente as determinações que consolidaram os processos participativos, e as que permitem desenvolver a intervenção a partir de uma consciência teleológica, no sentido do ‘dever ser’ gramsciano, a partir de novas ou velhas formas de inferir na realidade, no que tange a participação democrática substantiva.

REFERÊNCIAS

- BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In. SADER, E. (org). **Pós – neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GRAMSCI. Antonio. **Concepção dialética da História**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- GRAMSCI. Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e colaboração de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.3, 2007.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985
- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. 1. ed. rev. São Paulo: Boimtempo, 2011.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

ADOCIMENTO DOCENTE E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: ANÁLISE DE PLANOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

BRUNONI, Caroline
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
carolbrunoni@gmail.com

CASTEGNARO, Iara
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)
iara.castegnar@unoesc.edu.br

Eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação.

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos de duas instituições de ensino, pública municipal e privada, ambas no município de Joaçaba-SC, buscando-se menções sobre a qualidade de vida no trabalho docente. Foi utilizado o modelo de qualidade de vida no trabalho, de Walton (1973), como condutor para a investigação. Nos dois documentos o tema foi escassamente abordado. Então, ao final, é questionado se o docente faz a reflexão da sua qualidade de vida no trabalho como algo a se planejar na comunidade escolar.

Palavras-chave: Qualidade de vida no trabalho. Docência. Projetos políticos pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

A temática Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), conforme Vieira (1993), defende a valorização do profissional como ser humano, buscando o equilíbrio entre o indivíduo e a organização gerando responsabilidades que possam satisfazer a ambos.

Há o reconhecimento que a QVT seria uma necessidade, inclusive, dos profissionais da educação, pois, conforme pesquisas de Jesus (2007), os educadores apresentam níveis mais elevados de *stress* se comparados a outros profissionais. Sendo que, o cuidado com a qualidade de vida no trabalho docente seria uma medida de cuidado com a própria educação.

Os planejamentos de QVT poderiam ser pensados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), uma vez que se trata de um documento institucional que, para Vasconcellos (2014), faz parte do processo de gestão participativo/democrático que vai se aperfeiçoando e concretizando conforme as práticas e vivências da própria instituição, definindo o tipo de ações e correlações que se quer realizar. Então, o propósito deste trabalho é investigar os PPPs de duas instituições da educação básica (pública e privada) observando previsões quanto à qualidade de vida no trabalho docente como uma política educativa.

Para tanto, o trabalho traça os seguintes objetivos: a) analisar os PPPs de duas instituições de educação básica do município de Joaçaba; b) identificar se há orientações ou resoluções quanto à qualidade de vida; c) verificar se existem lacunas na atenção ao docente; d) refletir sobre as possíveis causas de eventuais vazios sobre o tema.

Esta é uma pesquisa qualitativa, por meio de estudo documental, através da análise dos PPPs de duas instituições de ensino, as quais chamaremos de A e B, respectivamente. Ambas estão cientes e autorizaram a investigação. Para a análise, utilizou-se, como parâmetro, o modelo de qualidade de vida de Walton (1973).

2 APORTES TEÓRICOS

2.1 ADOECIMENTO E COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Tendo em conta as sobrecargas psicossomáticas sobre o docente, o *stress* é considerado por Jesus (2007) um dos indicadores de mal-estar, resultado dos efeitos negativos da profissão sobre o educador, integrando sentimentos negativos que podem culminar em quadros patológicos. Ainda, conforme o autor, várias pesquisas apontam que o nível de stress na profissão docente é maior do que em outras atividades profissionais, chegando a Organização Internacional do Trabalho considerá-la como “profissão de risco físico e mental”.

Tem-se também, a carga de trabalho e a sua exigência como fatores presentes nas atividades dos docentes, destacando-se: cargas físicas (exigências externas), e cargas psíquicas (condições psicológicas), as quais somadas, podem determinar o ambiente profissional do educador.

2.2 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE

O conceito de qualidade de vida é amplo, abrangendo condições básicas do ser humano, como bem-estar físico, mental, psicológico e emocional, e também relacionamentos sociais. Ultimamente, tem aumentado as preocupações de organizações em favorecer a qualidade de vida dos seus colaboradores, partindo do princípio que pessoas que se sentem bem trabalham melhor.

É destacado por Ioshii (2002) que a qualidade de vida no trabalho está sempre voltada para trazer bem-estar ao trabalhador em sua tarefa. E, apesar da QVT ser um fenômeno complexo, com conteúdo subjetivo, também possui conteúdo objetivo e concreto quanto à forma como o trabalho está organizado, pois alguns quesitos de qualidade acabam sendo comuns à maioria das pessoas.

Então, em um sentido mais amplo e concreto, vislumbrou-se o Modelo de Qualidade de Vida no Trabalho de Walton – 1973, que envolve os seguintes conceitos: compensação justa e adequada - remuneração adequada; condições de trabalho - condições reais para a execução do trabalho; uso de desenvolvimento de capacidades - utilização das habilidades e conhecimento do trabalhador; chances de crescimento e segurança - possibilidade de crescimento profissional, segurança no emprego, autonomia e autocontrole; integração social - ausência de diferenças hierárquicas marcantes, de franqueza interpessoal e preconceito, e apoio mútuo; constitucionalismo - direitos/leis cumpridas pela instituição; trabalho e espaço total de vida - expectativas de carreira, equilíbrio entre a vida social e profissional; relevância total da vida no trabalho - percepção do trabalhador à responsabilidade social da instituição.

2.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Faz-se uso dos escritos de Vasconcellos (2014, p. 169), na busca de um esclarecimento sobre Projeto Político Pedagógico como um plano global da instituição:

Entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa

que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.

O sentido e o entendimento de finalidade do PPP, ainda é complementado por Buttura (2005, p. 36) quando a autora escreve:

Assim como a existência humana, o projeto jamais toma forma definitiva, o que não significa, de modo algum, que não possa ser operacionalizado. Significa, sim, que, como a existência, não escapa à historicidade, à contingência de um mundo em constante transformação; em síntese, traduz-se num modo de superar o contexto existente, criando o novo pela razão, pela subjetividade, emoção e ação.

É, também, descrito por Lopes e Machado (2014, p. 92) que o PPP “É ainda uma possibilidade de resistência à alienação da atividade pedagógica, indo contra uma possível ruptura entre o significado social da atividade docente e o seu sentido para cada professor.”

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Durante a pesquisa, voltou-se o olhar aos itens do Modelo de Qualidade de Vida de Walton (1973), condutores desta observação dos PPPs.

- *Compensação justa e adequada:*

Como objetivo financeiro, o PPP de A menciona o pagamento de professores capacitados, como aplicação de recursos financeiros. Não havendo outras especificações.

Já ao analisar o documento de B, percebe-se ausência sobre o assunto em questão, não é mencionada a compensação.

- *Condições de trabalho:*

No PPP da escola A não é mencionada “hora atividade”. Não há especificações quanto aos recursos ou condições dos ambientes para o desenvolvimento do trabalho.

No documento da escola B consta no plano de ação “palestras e encontros formativos”, mas não menciona horários. O documento descreve a estrutura física, cita os objetos que pertencem à instituição, mas não faz sua vinculação ao trabalho.

- *Uso de desenvolvimento de capacidades:*

O documento da instituição A cita como capacidades do profissional, “ser ativo, reflexivo, atualizado e consciente de seu papel”, “valer-se de técnicas e métodos pedagógicos próprios para obter melhor rendimento de seus alunos”, indicadas como forma de autonomia. Relata a “Auto avaliação” ao docente. Há, ainda, uma lista de normas de convivência, como sendo resultado de um processo democrático, visando assegurar a qualidade de vida dos sujeitos na escola.

Já, no documento da instituição B, consta que se espera que o educador seja “atualizado e comprometido com a questão educacional”, “agente transformador da sua história e da história da sua coletividade”, mas não articula com políticas de incentivo. O PPP cita como função do professor, relacionar o aprendizado à realidade social do aluno, mencionando os programas de formação continuada como suporte a essa prática.

- *Chances de crescimento e segurança:*

No PPP da escola A não há menções sobre possibilidade de crescimento profissional, financeiro ou à segurança na manutenção do emprego.

Também não consta no documento da escola B abordagem sobre o tema.

- *Integração social:*

No documento da escola A percebe-se relação ao tema no item “regras de convivência”, no qual consta “reciprocidade”, “cooperação” e “diálogo”, não mencionando incentivo a essas relações. Não há menções quanto ao senso comunitário.

Já no PPP da escola B, parece haver relação com o perfil profissional: “Consciente do seu papel multiplicador, de posturas éticas para consigo mesmo com o outro e com ambiente onde vive”, “Agente transformador de sua história e da história da coletividade”. Consta ainda, “é imprescindível a participação, compromisso e adesão de todos na busca de soluções conjuntas, através de debates e reflexões, visando a melhoria da escola”. Mas não constam incentivos às praticas mencionadas.

- *Constitucionalismo:*

Os escritos da escola A, fundamenta-se na LDB com ênfase ao educador no item “IV. Valorização do profissional da educação escolar, aperfeiçoando seus conhecimentos específicos e seus métodos de trabalho e respeitando sua pessoa humana.” O documento ainda cita penalidades a serem aplicadas ao corpo docente, caso este não cumpra com regras, mas é garantido recurso, segundo a justiça trabalhista.

O PPP da escola B contém regras a serem seguidas pelos educadores, finalizadas com “O não cumprimento dos preceitos do presente artigo e das normas deste Regimento Escolar tornará o professor passível das penalidades cabíveis na legislação trabalhista e de ensino”. Não mencionando os direitos dos profissionais.

- *Trabalho e espaço total de vida:*

No PPP da escola A, não há menção sobre o equilíbrio entre as atividades com possibilidades de crescimento profissional, bem-estar social ou profissional. Contudo, consta que o profissional deve ser positivo e sentir-se bem em seu ambiente de trabalho.

O documento da instituição B não aborda o tema.

- *Relevância total da vida no trabalho:*

Apesar de ambos os PPPs classificarem-se como democráticos, não há em nenhum deles, a opinião, depoimento ou parecer de docentes, mas mencionam que são documentos resultantes de reflexões e discussões coletivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se, nos dois documentos analisados, que o assunto qualidade de vida no trabalho docente é pouco abordado, parecendo indiferentes quanto às necessidades dos educadores. Sobre essa constatação procurou-se dialogar com alguns autores na busca entendimentos ou mesmo, novos questionamentos.

Os autores Lopes e Machado (2014) mencionam que dentre os princípios do Projeto Político Pedagógico estaria a autonomia, democracia, igualdade, qualidade e participação. Pois, uma gestão democrática, indicutível na elaboração de um PPP, seria um critério de valorização do magistério.

O estudo da docência como um trabalho que continua sendo negligenciado é enfatizado por Tardif (2005). Que também alerta para o perigo de centrar a educação unicamente na relação de ensino/aprendizagem, sem levar em conta as condições para desenvolver o trabalho.

Em contrapartida Charlot (2008) considera que os professores juntamente com a escola devem elaborar um PPP, que além de levar em conta as características da comunidade e dos alunos, mobilize recursos para a melhora da eficácia da formação escolar. Essa exigência extrapolaria a formação que o docente recebeu.

O mesmo autor menciona que se deve encarar a profissão docente dentro de uma normalidade profissional, pois “o primeiro objetivo do professor é sobreviver, profissional e psicologicamente, e só a seguir vem os objetivos de formação dos alunos”.

O educador como sujeito importante na comunidade escolar e, também, pensador do próprio PPP, parece não se enxergar, ou não ser enxergado pela gestão, com relevância para ser pensado no projeto político e democrático da instituição.

REFERÊNCIAS

BUTTURA, Ivaniria Maria. **Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis**. Passo Fundo: UPE, 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEDBA**. Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez 2008.

IOSHII, Suely Harumi. **O agir e o pensar em qualidade de vida no trabalho** / Suely Harumi Ioshii, Mirella de Loreto Palmeira Belotti, Mônica Sztajn. Curitiba: Edição do Autor, 2002.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress: realização profissional e bem estar docente**. Porto Alegre. Mediação. 2007.

LOPES, Corinne Julie Ribeiro; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Projeto Político-Pedagógico como instância de gestão social na educação**. Pretexto. Belo Horizonte v.15, n. 3, p. 90-105, jul/set. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/view/2269> Acesso em: 10/10/2017.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rj. Vozes: 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento do projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo. Libertad Editora. 2014.

VIEIRA, Débora Feijó Villas Bôas. **Qualidade de Vida no Trabalho dos enfermeiros em hospital de ensino**. 1993. 203 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18719>. Acesso em: 10/01/2017.

O POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO NAS VERSÕES DA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE

KASTELLER, César Rodrigo
 Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
 cesar.kasteller@unoesc.edu.br

Eixo Temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada no Mestrado do PPGEd da Unoesc Joaçaba e tem como objetivo analisar as versões da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991-2014) com o intuito de informar o posicionamento epistemológico de cada delas. Foi feita uma investigação bibliográfica e documental por meio de análise fundamentada na teoria histórico-crítica. Esse documento rege a educação básica do Estado de Santa Catarina e, teoricamente, teve o marxismo como posicionamento epistemológico até a versão de 2014.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Educação Básica e Currículo. Proposta Curricular Catarinense. Epistemologia e Políticas Curriculares.

1 INTRODUÇÃO

Com quase 30 anos de existência, a Proposta Curricular Catarinense tem contribuído e dado suporte às unidades escolares, tentando afirmar-se como documento referencial teórico e metodológico. Ademais, através de suas orientações, almeja contribuir no que tange a um ensino de qualidade e que esteja pautado numa educação contrária à exclusão social.

Objetivamos, nesta pesquisa, compreender de que modo esse documento foi estruturado em Santa Catarina, verificando qual foi o posicionamento epistemológico adotado em suas versões. Faremos aqui uma análise desses documentos começando pela versão de 1991 e passando pelas versões de 1998, 2005 e 2014.

Esse estudo adotou a teoria histórico-crítica com matriz epistemológica para as análises efetuada, pois acreditamos que nada é linear e a história é cíclica. Assim, nosso objeto de estudo precisou ser historicizado para que melhor pudéssemos compreender os momentos em que essa política curricular foi (re)criada. Ademais, segundo Corsetti (2010, p.89)

[...] a metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade.

No que diz respeito aos resultados, esperamos informar ao leitor sobre o documento que rege o estado de Santa Catarina, refletindo sobre os modelos curriculares fornecidos pelo Estado neoliberal bem como encontrar alternativas como forma de superar os desafios impostos no seu contexto histórico.

2 DESENVOLVIMENTO

Entendemos que as ações do ser humano só encontram sentido na materialização de sua existência e assim percebemos a relevância de se abordar um panorama histórico e político que fundamenta e orienta a educação do povo catarinense, buscando compreender a relação existente entre governo e

educação em relação ao documento em si, uma vez que temos o intuito de compreender quais são os posicionamentos epistemológicos que permeiam a referida proposta.

Ao abordamos a constituição e a implementação da Proposta Curricular, Thiesen, Staub e Maurício (2011), analisam esse documento considerando que,

[...] o campo da política curricular constitui uma arena de lutas onde se expressam diferentes interesses, jogos de influência, relações de poder, afirmação de sentidos e significados, produção discursiva, formas de recontextualização, movimentos de tradução e tantas outras nuances de natureza política, cultural e histórica. Que essa arena de lutas vai sendo configurada pelos engendramentos e/ou conflitos produzidos em múltiplos contextos como tessitura de um complexo processo humano em que o novo reencontra o velho, o original se confunde com o híbrido e que as tensões cedem às negociações, num jogo que envolve atores políticos, formuladores, instituições a que se destinam e profissionais nelas envolvidos (THIESEN, STAUB e MAURÍCIO, 2011, p. 160).

Ademais, as políticas educativas produzidas ao longo da história não são neutras a realidade do momento, e compreender o posicionamento epistemológico abordado por elas auxilia-nos no entender e perspectivar melhores condições no que tange a educação, pois como nos afirmam Tello e Almeida (2013, p.13) o enfoque epistemológico da Política Educativa e as “reflexões que surgem da tarefa da pesquisa em política educacional por um lado, fortalece o próprio campo, e por outro lado dão lugar ao surgimento do campo dos estudos epistemológicos em política educativa”.

Essa batalha no campo das políticas educacionais deve-se basicamente ao ensino tecnicista que assolou o Brasil até o início dos anos 80, fazendo-nos refletir e entender como foi conturbado o período em que a PCC começou a ser pensada de modo que se atribuisse a mesma um eixo norteador, e assim, como afirma o próprio documento,

O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que a maior parte do país trabalhasse novas propostas curriculares [...]. Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Pautada e fundamentada numa filosofia marxista, a PCSC de 1991 tinha o intuito de modificar a realidade existente, buscando conexões entre a teoria e a prática, sendo essa linha levada e mantida para a versão de 1998. Os responsáveis por sua criação baseavam-se no materialismo histórico e na concepção da pedagogia histórico-crítica, os quais relatavam que a educação não é, e nem pode ser um processo estático, mas sim um processo ativo e criativo. Assim, uma proposta necessita estar bem estruturada de forma a se atingir a tudo e a todos, e que a mesma possa dar os subsídios necessários para a sua efetivação, premissa essa já insinuada na versão de 1991 ao dizer que “ter um plano de trabalho não significa juntar as partes, mas sim, ter claro, principalmente, a função social da escola e, a partir deste discernimento, ter objetivado conceitos que devam nortear toda a proposta [...]” (SANTA CATARINA, 1991, p. 11).

Em 1998 surge a segunda versão na qual segundo o texto introdutório verificasse que (SANTA CATARINA, 1998, p. 12), foi adotada como direcionamento da construção desse documento a concepção “histórico cultural”. Os norteadores teóricos dessa concepção foram os “textos de Antônio Gramsci (1891; 1937)” e de “[...] outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes”. Ainda na parte introdutória desse documento afirma-se que

[...] o pensar da educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses. Esse pensamento, num espaço muito curto de tempo, passou da clandestinidade a uma legitimidade institucional (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Sabemos que as escolas catarinenses precisavam de mudanças em itens como à gestão, ao planejamento, e a reorganização curricular, e foi bem nesse último item que a Proposta Curricular focou seus objetivos, pois essas versões focavam basicamente no currículo escolar, sendo o mesmo pautado numa Teoria Histórico Cultural a qual utilizava as concepções de Gramsci, visando assim uma nova cultura que tivesse uma postura filosófica de transformação. Entretanto para Gramsci,

Criar uma nova cultura não significa fazer individualmente descobertas “originais”; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, [...] “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1995, p. 13-14).

As duas versões da PCC explícitas até o momento não conseguiram causar o impacto desejado na educação do Estado. Surge então após sete anos a versão de 2005 que adotou uma concepção totalmente diferente, abandonando as disciplinas curriculares e seus ementários para trabalhar agora com 6 eixos temáticos, o qual de acordo com Thiesen (2012, p. 81) apresentou um discurso totalmente hibridizado e que incorporou concepções heterógenas “[...] expressando as ambiguidades que são decorrentes de processos de negociação visando alojar múltiplos interesses”.

Ademais, verifica-se que o materialismo histórico dialético corresponde à abordagem adotada por essa versão, trazendo reflexões sobre o indivíduo enquanto ser histórico e social, o qual foi se moldando através das concepções de mundo que o rodeiam. Destaca ainda que essa concepção metodológica quando abordada em âmbito escolar torna-se

Uma concepção curricular não neutra, a escola assume uma posição político-pedagógica, bem determinada, definindo sua função social, qual seja a de garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes, para que os seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir suficientemente das riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas. Assim, o desafio maior que se apresenta hoje para a escola é como materializar a ação educativa proposta teoricamente, de modo que cada estudante possa apropriar-se dos conceitos científicos e significativos que lhe possibilitem lidar bem com sua realidade sócio-histórica e acessar as riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas. (SANTA CATARINA, 2005, p. 11).

A atual proposta (PCSC, 2014) apresenta novas orientações e, segundo o próprio documento, possui um projeto com vistas a um ensino mais moderno, buscando uma nova identidade para o estudante catarinense, tentando superar os déficits apresentados até o presente momento.

Para atender a essas novas demandas, principalmente no que se refere às DCNs de 2013, o documento teve que modificar o seu posicionamento epistemológico, pois embora o foco tenha sido sempre o marxismo, na prática sempre houve uma mistura de histórico-crítica com a cultural, revelando assim um determinado pluralismo, o qual se mostra mais evidente na versão atual ao dizer que pela força do processo ao qual ela foi construída a mesma “[...] manifesta algum pluralismo teórico-metodológico, expressando o próprio movimento político e epistemológico presente nos debates contemporâneos da educação, bem como possíveis deles decorrente.” (SANTA CATARINA, 2014, p.20).

Desse modo, as novas demandas educacionais vêm modificando as maneiras de se conceber a educação, e é em virtude delas que a PCC atual, tem tentado se adequar de modo a oferecer um leque de oportunidades para o desenvolvimento das capacidades humanas ao longo de seu percurso formativo.

3 CONCLUSÕES

A elaboração e reformulação desses importantes documentos marca a trajetória do povo catarinense lançando seus olhares aos conhecimentos científicos produzidos ao longo dos últimos anos. É com essa metodologia de trabalho que, associada aos conhecimentos prévios de cada sujeito que poderemos pensar em mudar o ensino fragmentado que está posto em nossas escolas e assim contribuir para uma formação que esteja no mesmo nível de outras potências mundiais.

Estudar as versões das Propostas Curriculares de Santa Catarina é verificar o seu posicionamento frente aos desafios educacionais e de suma importância na vida de cada educador, pois o desafio de ler o documento e compreender suas orientações metodológicas referentes à sua história social curricular exige tempo e um novo olhar.

Entender os conflitos e as contradições é buscar esclarecimento sobre os conceitos de estruturação das mesmas e assim, procurando visualizar e compreender os códigos em cada um desses documentos, poderemos pensar em avançar nos estudos do currículo como uma prática pedagógica que se concretize de forma plena dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Angela Maria. WERLE, Flávia Obino Corrêa (orgs.). **Políticas educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- SANTA CATARINA. Secretaria do Estado e Educação. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis- (SC), 1991.
- _____. Secretaria do Estado e Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil Ensino Fundamental e Ensino Médio (Disciplinas Curriculares)**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- _____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.
- _____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: 2014.
- THIESEN, Juarez S. Oficialidade de uma Proposta Curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo (Online)**, v. 4, p. 337-348, 2012.
- THIESEN, Juarez da Silva; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico política sobre sua constituição. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21 n.37, p. 113-134, jul/set. 2011.

MAPEAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

IGNA, Fernando Rodrigo Dall
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
profidrf@gmail.com

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

Eixo temático: 1. Políticas e práticas de organização e gestão da educação.

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

O objetivo deste texto é informar o perfil dos grupos de pesquisa em educação superior nas universidades públicas da Região Norte do Brasil. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi análise de conteúdo com base em Lawrence Bardin, tendo como foco o método histórico-crítico. A coleta de dados se deu no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Como resultados, observamos que as investigações nos grupos se caracterizam em três eixos específicos: Formação e Trabalho Docente; Produção do Conhecimento no Ensino Superior; Políticas de Educação Superior.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Educacionais. Grupos de Pesquisa. Produção do Conhecimento no Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se caracteriza por ser um breve recorte da nossa dissertação de mestrado que possui como objetivo analisar as especificidades que demarcam os grupos de pesquisa sobre educação superior no Brasil, o qual tem sua origem por meio de um projeto de investigação financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa (Fape/Unoesc), e que faz parte de um grande projeto que está sendo desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior da Região Sul (GEPES SUL) que, articulado ao GIEPES da Unicamp.

Conforme Almeida (2013, p. 580-581),

O conhecimento científico se caracteriza por buscar um constante rigor. Tal rigor tem como objetivo, sobretudo um autocontrole fundado em critérios de validade que, ao mesmo tempo, objetiva e dá à ciência parâmetros para sua evolução, além de permitir demarcar seu espaço como tal.

De acordo com a autora citada, o conhecimento científico, especialmente aquele diretamente ligado às políticas educacionais de ensino superior, buscam um rigor que, muitas vezes, não se visualiza nos trabalhos da área. Rigor este que podemos atribuir ao grande número de pesquisas realizadas em áreas comuns entre si ou mesmo pela continuo processo produtivista no que tange a pesquisa no campo da educação superior.

Produtivismo que, para Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 45),

Tem sua concretização fundada, na produção de muitos artigos, seções de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Onde está ideologia produtivista origina-se no Estado, com mediação da Capes e do CNPq, acrescidos do Finep e do BNDES, entre outros.

De acordo com os autores, o caráter produtivista tomou conta do campo da pós-graduação, cujo objetivo central está fixado na necessidade de atender aos anseios produtivos, tanto do Estado, como de seus órgãos de avaliação e financiamento de pesquisas na educação superior. O Estado assume o papel de mediador do processo produtivista.

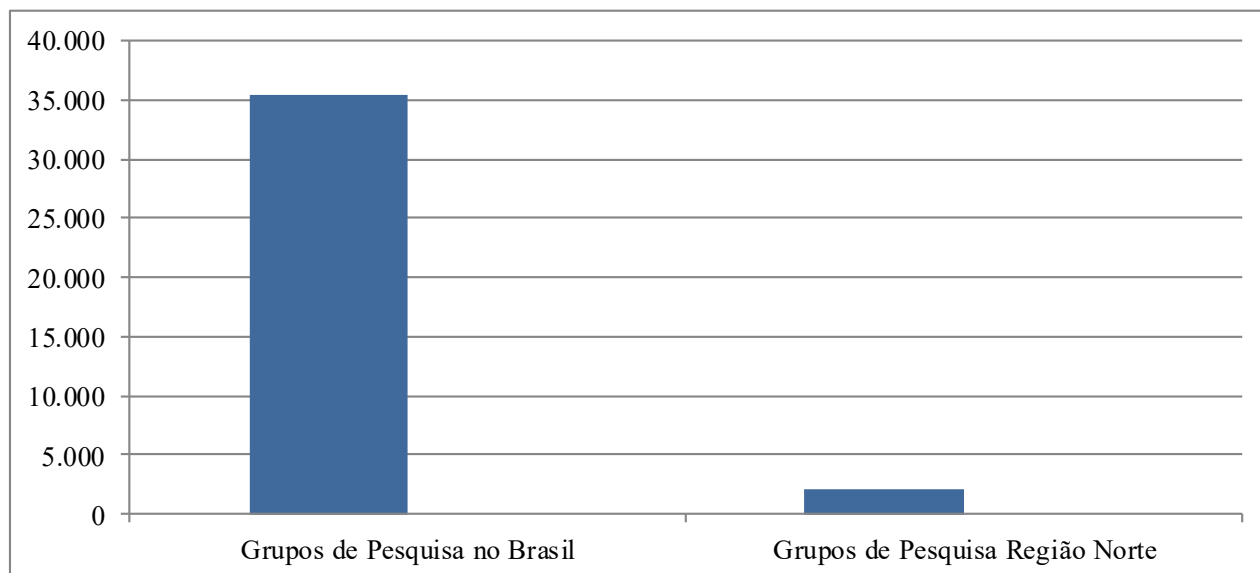
Para tanto, este estudo procurou, por meio das plataformas digitais do Diretório dos Grupos de Pesquisa e do Currículo Lattes, realizar um levantamento dos grupos de pesquisa em educação superior desenvolvidos na Região Norte do Brasil. Por meio deste levantamento, ainda buscamos verificar quais linhas de pesquisa vêm sendo pesquisadas nos grupos de pesquisa em educação superior e quais são as repercussões apontadas no do Currículo Lattes dos grupos no que se refere as atividades realizadas pelos respectivos grupos de pesquisa.

No intuito de atingir os objetivos traçados nesta pesquisa, a qual se caracteriza por possuir um caráter metodológico qualitativo, consideramos as três etapas do desenvolvimento desta metodologia colocadas por Minayo (2013, p. 26), a saber, “a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material e documental”.

2 MAPEAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO NORTE

Segundo o censo do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (BRASIL, 2014), o Brasil hoje possui 35.424 grupos cadastrados nos seguintes eixos: Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Sociais Aplicadas, Engenharias e Computação, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias, e Linguística, Letras e Artes. Destes, a Região Norte do Brasil conta, atualmente, com 2.068 grupos de pesquisa em educação superior.

GRÁFICO 1: Relação entre número de grupos de pesquisa no Brasil e na Região Norte

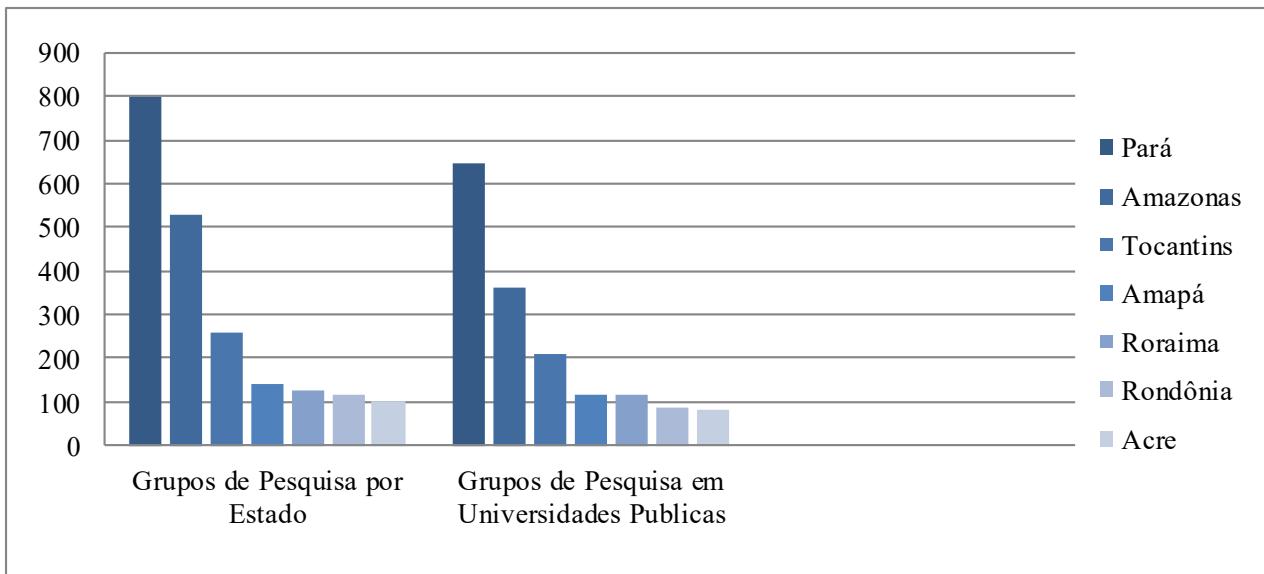


Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

Dos 2.068 grupos de pesquisa na Região Norte apontados no Gráfico 1, um total de 800 se encontram no Estado do Pará. Destes, 646 em universidades públicas; 527 no Estado do Amazonas, compreendendo 360 em universidades públicas; 260 em Tocantins, sendo 210 em universidades públicas.

141 no Amapá, dos quais 117 em universidades públicas; 124 em Roraima, sendo 115 em universidades públicas; 116 em Rondônia, compreendendo 86 em universidades públicas e 100 no Estado do Acre, entre os quais, 82 em universidades públicas. O Gráfico 2 ilustra o que acabamos de narrar.

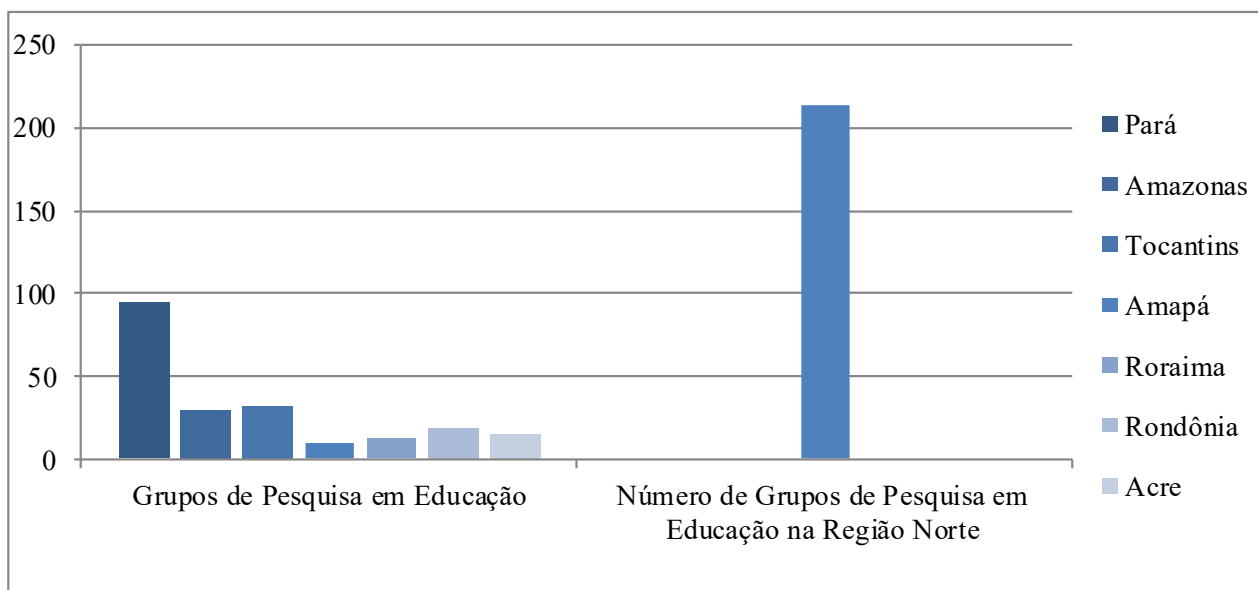
GRÁFICO 2: Grupos de Pesquisa por Estado e Universidades Públicas da Região Norte.



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

Considerando os grupos de pesquisa das universidades públicas nos Estados da Região Norte, verificamos que dos 646 grupos do Estado do Pará, 94 realizam suas investigações no campo da educação. Dos 360 grupos nas universidades públicas do Estado do Amazonas, 30 desenvolvem suas investigações no campo da educação. Já no Tocantins, dos 210 grupos das universidades públicas, 32 tem o campo da educação como área de estudo. Dos 117 grupos de pesquisa do Estado do Amapá, 10 tem o campo da educação como área de estudo. Em Roraima, dos 115 grupos de pesquisa das universidades públicas, 13 tem relação com a área da educação. Dos 86 grupos de pesquisa do Estado de Rondônia, 19 tem suas pesquisas voltadas à área da educação. Finalmente, dos 82 grupos de pesquisa do Estado do Acre, 15 tem seus estudos voltados à área da educação. Na Região Norte há 213 grupos de pesquisa no campo da Educação, como podemos visualizar no Gráfico 3.

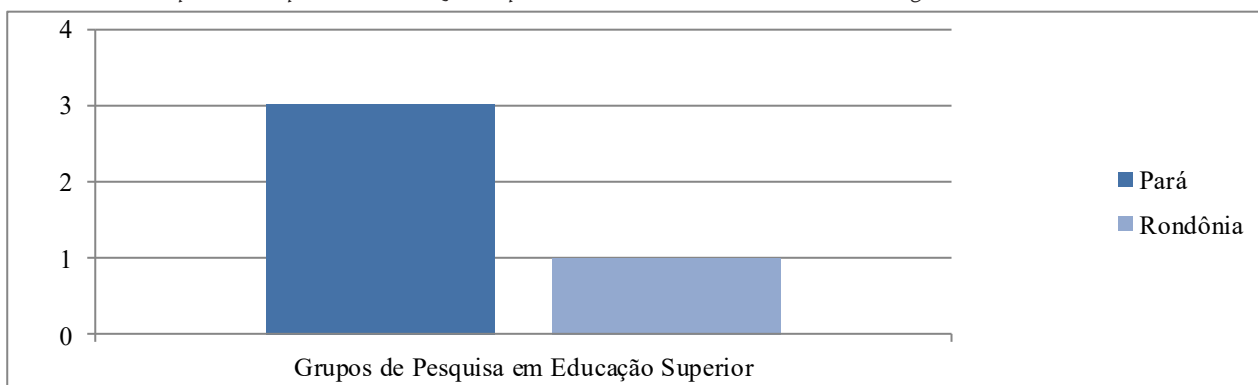
GRÁFICO 3: Grupos de pesquisa em Educação localizados nas IES públicas da Região Norte



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

Conforme os dados apresentados no Gráfico 3, verificamos que dos 213 grupos de pesquisa no campo da Educação desenvolvidos nas universidades públicas dos estados da Região Norte do Brasil, apenas 4 desenvolvem suas pesquisas no campo da educação superior, sendo: três no Estado do Pará e um no Estado de Rondônia. O gráfico 4 retrata esta situação dos grupos de pesquisa em educação superior da Região Norte.

GRÁFICO 4: Grupos de Pesquisa em Educação Superior em Universidades Públicas da Região Norte



Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq, 2014.

Considerando os dados do Gráfico 4, podemos constatar que, ao relacionarmos o número de grupos de pesquisa em Educação das universidades públicas dos Estados da Região Norte, com o seu respectivo total de grupos de pesquisa em educação superior de cada localidade, no Pará o percentual é de 3,19% e em Rondônia, de 5,26%. Nos estados do Amazonas, Tocantins, Amapá, Roraima e Acre, o percentual é de zero por cento, uma vez que nestes Estados não foram encontrados grupos de pesquisa em educação superior.

2.1 GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

O *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior* está localizado na Universidade Estadual do Pará – UFPA, onde desenvolve suas atividades de pesquisa em sete linhas: a) *Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*; b) *Educação Superior e Produção do Conhecimento*, vinculada ao GT de Política da Educação Superior da ANPED; c) *Financiamento da Educação Superior*; d) *Internacionalização da educação superior*; e) *Política de Formação do Professor*; f) *Política Educacional e Trabalho Docente*; e g) *Público e Privado na Educação Superior*.

Como principais repercussões dos estudos e das pesquisas realizadas pelo grupo podemos citar a publicação de artigos em periódicos nacionais, a publicação de livros e capítulos de livros. O grupo também publicou uma coletânea denominada *Múltiplos olhares sobre a educação superior: a pesquisa como fio condutor*, que acabou sendo editada pelo Centro de Educação da UFPA, além de participar da pesquisa encomendada pelo INEP sobre análise do Censo da Educação Superior no Brasil.

O *Grupo de Pesquisas sobre Financiamento da Educação Superior – GPFES*, vem desenvolvendo suas atividades de pesquisa em quatro linhas. A primeira, *Financeirização da Educação Superior*. A segunda, *Financiamento da Educação Superior*. A terceira, *Políticas Públicas e Financiamento da Educação*. E a quarta, *Políticas Públicas Educacionais*.

Como principais resultados de seus trabalhos verificamos que o grupo de pesquisas sobre Financiamento da Educação Superior – GPFES, embora aponte por meio de seu currículo lattes que vem publicando artigos em periódicos qualificados e em livros de editoras universitárias em nível nacional e internacional, não conseguimos verificar por meio do currículo quais são os referidos periódicos e as editoras nas quais o grupo de pesquisa vem divulgando suas pesquisas.

O *Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente da Educação Superior*, localizado na Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará – UNIFESSPA, possui como linha de pesquisa a *Formação de Professores da educação superior: ensino, processos e práticas educativas*. O grupo foi criado neste ano de 2016, portanto, não foram encontradas publicações no que se refere às pesquisas. Contudo, observamos por meio da análise do Currículo Lattes da líder do grupo, que a mesma tenha formação em Matemática.

Já o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior*, localizado na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, onde vem norteando suas pesquisas em três linhas: 1. *Avaliação, planejamento e gestão de instituições de ensino superior*; 2. *Educação Superior na Amazônia*; 3. *Pertinência Social e Formação no Ensino Superior*.

Conforme apontado pelos líderes do grupo no currículo lattes do grupo de pesquisa, o grupo, vem participando de projetos e estudos interinstitucionais e internacionais, por meio de atividades com outros parceiros, auxiliando de forma técnica e teórica no desenvolvimento de atividades de pesquisa na área com os setores público e privado. Os pesquisadores do grupo também desenvolvem projetos e atividades em nos cursos de pós-graduação stricto sensu de *Desenvolvimento Regional; Administração; e Educação*. O grupo, no ano de 2007 criou o Observatório da Educação Superior e Desenvolvimento, publicando as sínteses das pesquisas desenvolvidas. Além disso, realiza colóquios temáticos semestralmente, cujo objetivo é difundir a importância do Ensino Superior como eixo para o estudo científico.

3 CONCLUSÕES

Conforme referido acima na descrição dos grupos, a Região Norte do Brasil conta atualmente com quatro grupos de pesquisa voltados ao ensino superior: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UFGA); Grupo de Pesquisas sobre Financiamento da Educação Superior (GPFES); Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docentes da Educação Superior; e o Grupo de estudos e Pesquisas em Educação Superior.

Por meio da análise das linhas de pesquisa apontadas e dos objetivos traçados pelos grupos observamos que um embasa seus estudos unicamente no campo do Financiamento da educação superior, tendo suas pesquisas norteadas pelas linhas Financeirização da Educação Superior; Financiamento da Educação Superior; Políticas Públicas e Financiamento da Educação; e Políticas Públicas Educacionais.

Outros dois grupos possuem suas pesquisas voltadas respectivamente aos temas Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior em Pesquisas em Educação Superior, cujas linhas são voltadas essencialmente aos campos da Avaliação, planejamento e gestão na educação superior; Formação na educação superior; Avaliação de políticas públicas, produção do conhecimento no ensino superior; Financiamento da educação superior; Internacionalização da educação superior; Políticas de formação de professores e políticas de trabalho docente. Já um dos grupos desenvolve suas pesquisas somente voltadas ao campo da formação docente, tendo como única linha de pesquisa, a Formação de professores da educação superior: ensino, processos e práticas educativas.

O tema formação de professores aparece em três dos quatro grupos, o que significa que 75% dos grupos de pesquisa em educação superior na região Norte do Brasil possuem ao menos uma linha que pesquisa com assuntos relacionados ao tema formação de professores. O tema financiamento da educação superior aparece em dois dos grupos, ou seja, 50% dos grupos de pesquisa possuem ao menos uma linha de pesquisa voltada a estudar e pesquisar temas voltados ao financiamento da educação superior.

Quanto à análise dos currículos Lattes dos líderes dos grupos podemos observar que dos sete líderes apontados apenas um não possui formação específica e nem produções científicas na área de estudo que o grupo que lidera se propõe a pesquisar, caso do líder do Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docentes da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. In: TELLO, Cesar. (Org.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BRASIL. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. **Painel DGP: Grupos de Pesquisa por Grande Área - 2014**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>. Acesso em: 23 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João do Reis. **Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

ESTADO DA ARTE SOBRE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

GUILL, Thales Fellipe
 Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
 thalesguill@yahoo.com.br

Eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este trabalho é resultado parcial de pesquisa realizada no mestrado acadêmico em educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Tem como objetivo refletir sobre os fatores que afetam e modificam o *ethos* acadêmico e suas consequências quanto a produção dos pesquisadores. Se trata de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A metodologia utilizada é histórico-crítica. O desenvolvimento se deu a partir da análise de diversos artigos produzidos e publicados no *locus* acadêmico.

Palavras-chave: Produção Científica; Educação Superior; *ethos* acadêmico.

1 INTRODUÇÃO

Intencionamos com o trabalho oportunizar uma reflexão em torno da produção científica do ensino superior partindo da análise de vários artigos publicados no espaço acadêmico. Numa abordagem metodológica histórico-crítica para contextualizar a produção científica no ensino superior, como está ocorrendo e com quais interesses e finalidades se dá essa produção. Há uma cobrança constante e os pesquisadores sentem-se sob pressão em busca de quantidade, em detrimento da qualidade, dessa forma fomentando a padronização das pesquisas científicas e do sistema de ensino, ocasionando certa limitação no modo de produzir conhecimento científico na educação superior.

Daí a importância deste estudo na discussão proposta por este eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação, pois a produção do conhecimento científico da educação superior é responsável em grande parte pela formação do professor da educação básica.

Durante o desenvolvimento do trabalho percebeu-se, nos artigos analisados, que o capital nacional e internacional interferem e ditam as regras, a fim de estruturar uma mercantilização para a produção científica.

2 DESENVOLVIMENTO

A fim de contribuir para o debate e procurar dimensionar a inferência do capital externo na produção acadêmica nacional, selecionamos o artigo “Ensino superior à ordem do capital internacional” de Aquino e Borges (2013). Esse artigo foi identificado a partir da busca no *locus* acadêmico, utilizando as palavras-chave “Ensino Superior” e “Pesquisa”, e posteriormente analisado pois, está relacionado com nosso objeto de pesquisa.

Nesse artigo, os autores Aquino e Borges (2013) ressaltam que o mundo, nas últimas décadas, passa por uma grande revolução global. Os autores fazem referência também aos aspectos políticos e

sociais que estão cada vez mais submetidos aos desígnios do capital internacional, pois o mercado de uma nação está cada vez mais se abrindo ao mercado estrangeiro.

Sendo a educação um elemento da sociedade, automaticamente acompanha as mudanças sociais. Inserida no contexto, não pode e nem deve ficar aparte das mudanças que ocorrem no mundo. No entanto, para os autores, cada vez mais a educação está se tornando uma *commodity* no mercado internacional, um produto de alto valor comercial capaz de gerar lucro. Dessa maneira, para a educação de um país apresentar bons resultados em nossa contemporaneidade, Aquino e Borges (2013) destacam os sistemas de pós-graduação e pesquisa, que oportunizam experiências internacionais, para reconhecer e conhecer outras realidades tanto econômicas quanto sociais, a fim de desenvolver projetos com uma visão diferenciada ao retornarem para seu país de origem.

A crescente valorização do capital intelectual dos indivíduos a revolução da informação e dos meios de comunicação e a responsabilidade na criação e manutenção do entendimento entre os povos e do espírito de solidariedade com os países menos desenvolvidos, passam a ser questões permanentes discutidas e fóruns internacionais e vem sendo claramente apresentadas nas conferências mundiais sobre ensino superior da Unesco (AQUINO; BORGES, 2013, p. 24).

A partir da valorização do capital intelectual e dessas experiências interativas que aparecem na citação é que os elementos de caráter social e educacional podem ser debatidos em grupos de trabalho e reuniões e fóruns internacionais, por isso ficar fora dessas discussões não seria nada produtivo, pois é a partir delas que os pesquisadores e as instituições de ensino são desafiados a enfrentarem os novos paradigmas e a problemática contemporânea social.

Ainda, seguindo pensamento de Aquino e Borges (2013), os países em desenvolvimento se transformaram em local de exploração do capital. Certamente isso em outros segmentos do mercado, mas na educação se torna agravante, pois o que deveria ser um direito de todos e dever do Estado, acaba servindo apenas para perpetuar acumulação de capital nas mãos de poucos.

A educação mercadoria promove qualidade, desenvolve habilidades para atender seus objetivos, direcionando para o interesse do capital daquele momento histórico. A formação de pessoas e a produção de pesquisas em série sem considerar se a qualidade de tais pesquisas, para continuar reproduzindo em grande escala, assim como ocorre na venda de produtos para obter o maior lucro possível, a ponto de comprometer toda a estrutura de ensino nacional. Durante sua reflexão, Aquino e Borges (p. 30, 2013) ainda levantam uma importante questão:

Por que permitir que a educação, fator fundamental para o crescimento de qualquer nação, exerça um papel de coadjuvante frente aos interesses do mercado externo? É inegável o papel estratégico que a educação desempenha em qualquer projeto de desenvolvimento nacional, mas, no processo, como ele se coloca hoje e como se vê projetado para o futuro, o que se observa é uma relação desigual de controle por parte dos países desenvolvidos e de uma perda de controle dos subdesenvolvidos sobre seus recursos.

Então, uma vez que estamos inseridos no campo educacional, cabe-nos essa reflexão. Estaremos abrindo mão da soberania nacional deixando que a educação em nosso país seja influenciada e dominada pelo capital estrangeiro? Podemos permitir que os países mais desenvolvidos exerçam poder de mando na força de trabalho e na produção acadêmica de nosso país a seu bel prazer? Talvez aquelas reformas essenciais no método de ensino e aprendizagem, que atendam clamores sociais e que são importantes, podem nunca chegar caso o controle externo da educação não permita. Isso pode vir por

meio de sanções e direcionamento de financiamentos apenas para o que gere lucro atrelado fundamentalmente ao bolso de outros países.

Outro ponto elencado por Aquino e Borges (2013) é que o ensino superior brasileiro se dobra ao capital internacional, não prioriza a humanização, a socialização ou a universalização do conhecimento científico. Porém está a serviço do capital, de olho nos países menos desenvolvidos, com taxa de natalidade alta, pois são os possíveis clientes, que atenderão as demandas dos países desenvolvidos, atuais financiadores dessa educação distorcida.

Para dar sustentação ao debate Santos e Azevedo (2009) apontam que um dos grandes problemas a ser considerado na limitação dos temas de pesquisa é quanto ao financiamento do mesmo, o que acaba por retirar a autonomia do pesquisador que se sujeita a trabalhar com as demandas impostas por organismos externos para que tenha condições de trabalhar.

Os mesmos autores seguem sua argumentação numa análise do pensamento de Bourdieu (2003): a legitimação da pesquisa passa por uma série de ritos e práticas que flutuam conforme o interesse pelo objeto a ser pesquisado, não apenas para o pesquisador em si, mas também para os seus pares. Isso indica a inexistência de neutralidade na escolha das problemáticas definidas para investigação. Se o pesquisador tem a perspicácia de alinhar a sua pesquisa com uma demanda social que mire em uma discordância das políticas públicas relacionadas ao ensino, acaba criando um ambiente para o diálogo entre a teoria e a prática, sendo aquilo que se almeja alcançar.

A conclusão da reflexão com base nos autores Santos e Azevedo quanto a pós-graduação e a pesquisa produzida no *locus* acadêmico, está em um ponto importante a considerar e diz respeito

[...] ao impacto social que os estudos sobre a política educacional podem ou poderiam ter. De forma geral, arriscamo-nos a dizer que nem sempre tal impacto é uma preocupação do pesquisador ou da instituição a que ele se vincula, já que a vida acadêmica muitas vezes se distancia da vida prática. São recorrentes os comentários a respeito da enorme quantidade de teses, dissertações e demais relatórios de pesquisa que “dormem nas prateleiras empoeiradas das bibliotecas universitárias” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 547 – Destaques no original).

Para darmos continuidade à reflexão selecionamos, a partir das palavras-chave “Educação Superior” e “Políticas Públicas”, o artigo Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI, de Chaiane de Medeiros Rosa (2014). A autora faz uma série de constatações e reflexões sobre a evolução e adaptação da educação superior em território brasileiro.

A autora faz menção as adaptações do sistema de ensino brasileiro e suas instituições as quais foram influenciadas majoritariamente pelo setor econômico, para atender as demandas da sociedade civil. Porém o fator dominante se encontra no capital internacional e na onda neoliberal crescente dos últimos anos do século XX, que buscou a mercantilização da educação. Em nível nacional as ações do governo fortaleceram a educação como fonte de geração de lucro ao setor privado, a partir da década de 1990. Período que o Estado abre mão de boa parte de sua responsabilidade como provedor de educação, deixando grande fatia disponível para o setor privado, conforme os interesses balizadores dos organismos internacionais.

A autora também destaca que, durante as reuniões internacionais que objetivavam definir novos paradigmas, soluções e caminhos a serem seguidos pelo ensino global, haviam diversas opiniões e vários documentos. Havia também muitas instituições e interesses diversos, desde os interesses meramente financeiros, até aqueles voltados à valorização do social e da paz mundial. Ao Estado coube

a responsabilidade de filtrar as recomendações e promover programas para que as demandas fossem atendidas pelo menos em parte.

Ainda, segundo Rosa (2014), o Estado passando boa parte das funções operacionais da educação superior para entidades privadas, se limitou à implementação de algumas políticas públicas, sendo as mesmas efetivadas com muitas restrições com a ideia de visar “equilíbrio monetário”. Com isso aquele direito constitucional da educação, como princípio fundamental, foi relegado em benefício de um Estado pró-mercado. Em seu estudo há também uma lista dos objetivos de grande parte dos marcos legais para a educação, legislados e acordados durante os últimos governos, e junto a autora oferece uma análise reflexiva sobre tais documentos, seus objetivos e em quais contextos foram criados e aprovados.

Rosa (2014) evidencia os avanços da expansão e do acesso ao ensino superior no Brasil, que surtiram benefícios à sociedade civil, porém essa evolução ocorreu em conformidade com as imposições das instituições internacionais e do capital estrangeiro.

3 CONCLUSÕES

Percebemos que os autores dos artigos selecionados assumem uma postura crítica no que tange quanto à mercantilização da educação superior e à invasão do capital internacional em nossas instituições de ensino, assim como também são críticos à transferência da responsabilidade do Estado para a iniciativa privada no que tange a disponibilidade e acesso à educação superior.

Entendemos que a partir desses fatos, a ideia que reside no imaginário de muitas pessoas, de pesquisa com impacto social, focada no bem-estar coletivo, se perde em meio ao turbilhão de reformas de cunho neoliberais que dominam o sistema acadêmico. Não se busca fortalecer a qualidade da pesquisa, mas sim o aumento da quantidade de trabalhos publicados, num movimento frenético, com eventos espalhados de norte a sul do país, para dar visibilidade à produção científica. Os trabalhos publicados, um após o outro, contraditoriamente se aproximam da inércia, pois a pesquisa crítica que gera o conhecimento, são acomodadas para dar lugar a pontuações e rankings de publicações.

Nesse estudo, foi possível perceber a precarização dos trabalhos produzidos quando o objetivo é extrair dos pesquisadores, não apenas soluções para seus problemas particulares, mas também quanto evidenciam seu senso crítico e sua vontade de mudança social. Essa faceta acaba levando o campo acadêmico a um estado de inércia, que por vezes se debate nos grilhões da imposição mercadológica. Para além disso, observamos a realidade que circunscreve o meio acadêmico e arriscamos em afirmar que o mesmo está intoxicado por uma ideologia e métodos de trabalho que se fortalecem e se consolidam à medida que o tempo espreme cada vez mais os pesquisadores em múltiplas atividades.

Sendo assim, precisamos assumir que o mundo acadêmico também foi vitimado por força do capital e estamos reproduzindo os mesmos valores do mercado, pois nos enquadrados na lógica de quanto maior for o número de produções, mais valor teremos no mercado. O que vivenciamos hoje é o reflexo de uma política que procurou transformar os pesquisadores em consultores de seus financiadores, exigindo que os mesmos trabalhem incessantemente e se mantenham competitivos no mercado para que possam sobreviver em suas áreas de atuação.

REFERÊNCIAS

BORGES, V. M. O.; AQUINO, E. T. Ensino superior à ordem do capital internacional. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis v. 6, n. 2, p. 22-32, abr. 2013.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista brasileira de educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

ROSA, C. D. M. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 278-290, 2014.

VAMOS PINTAR A UNIVERSIDADE COM AS CORES DO POVO? UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, INCLUSÃO E PERMANÊNCIA COMO DESAFIOS PARA A EXTENSÃO

DOURADO, Ivan Penteadó
Universidade de Passo Fundo (UPF)
ivan.dourado@acad.pucrs.br

Eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir os desafios das universidades brasileiras, inseridas na atual conjuntura de democratização do acesso ao ensino superior, e apresentar uma experiência de gestão educativa que desafia as barreiras para a manutenção de estudantes no espaço acadêmico nacional. Apresento os desafios vividos pela Universidade de Passo Fundo (UPF) na construção e gestão de um projeto de extensão intitulado Aluno Apoiador e Aulas de Apoio, e proponho um diálogo com as propostas de Boaventura de Sousa Santos relacionadas ao desafio público da universidade, compartilhando duas experiências extensionistas que trouxeram para si os desafios de inclusão e permanência de um novo perfil de universitário brasileiro e que poderiam de maneira simples e fácil, serem replicadas nos espaços escolares brasileiros.

Palavras-chave: Universidade brasileira. Extensão. Permanência e Emancipação.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto resgata um conjunto de mudanças ocorridas nos últimos vinte anos na educação superior brasileira e os desafios que emergem no interior das universidades. Entre as modificações, destacamos um conjunto de opções políticas no tipo de abertura do mercado de ensino e a emergência de novos programas educacionais, que resultaram em um modelo de expansão e democratização do ingresso no ensino superior.

Se antes o acesso a um curso superior era apenas para alguns poucos estudantes oriundos das classes mais abastadas, revelam um passado histórico chamado por Boaventura de Sousa Santos de “projeto nacional de universidade elitista¹” (2007 p. 33). Ainda longe do que se deseja, mas muito mais rápido e visível do que se acreditava há uma década atrás, estamos vivendo no Brasil um processo real e gradativo de democratização do acesso ao ensino superior. Dentro deste novo contexto, discutimos aqui, os novos desafios relacionados a permanência de alunos recém inseridos no espaço de formação universitária.

Neste contexto de democratização pela via da mercantilização da educação superior, proponho no presente artigo problematizar a conjuntura vivida pelo Ensino Superior Brasileiro, dialogando com Boaventura de Sousa Santos, tendo como principal referência, o texto intitulado *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (2007). Esta obra dialoga com os desafios inscritos na construção de outro modelo de educação e de universidade em consonância com os desafios mundiais de fortalecimento de uma identidade pública e democrática de ensino superior e que, no caso específico, tem relação direta com a permanência dos alunos no espaço educacional.

¹ Um tipo de formação necessária para a constituição de uma elite técnica capaz de ocupar as funções burocráticas estatais, que acompanhava a manutenção de uma mesma elite política e econômica já existente.

No presente artigo, gostaria de apresentar alguns caminhos e experiências que emergem nas práticas de construção e responsabilização das universidades comunitárias brasileiras, mais especificamente a experiência gestada no interior de uma universidade comunitária. Uma espécie de materialização de uma conquista realizada por meio de um projeto de extensão, relativo ao compromisso de incluir e garantir a permanência de um novo perfil de aluno. Será que não é exatamente esse mesmo desafio que a educação brasileira, principalmente escolar, deveria colocar como prioridade?

Proponho uma relação entre a importância de ambientes universitários mais abertos a possibilidade de construção de alternativas capazes de pautar uma nova identidade para ensino superior de interesse público brasileiro, e em consonância, a importância do compartilhamento de experiências que exemplificam as formas concretas de superação dos desafios que emergem no interior de um modelo de universidade comunitária. Refletirei, dentro de uma metodologia de relato de experiência teoricamente orientada, na busca por problematizar: *Qual a importância da publicização de novas experiências teoricamente discutidas, no que diz respeito ao potencial de ações de permanência de estudantes, como um embrião para o fomento de novas ações em outros espaços formativos nacionais?*

2 DESENVOLVIMENTO

O passado recente vivido pela universidade brasileira tende a ser romantizado e mitificado como “era de ouro” por alguns. Buscando desmistificar esse processo, acreditamos que o que precisa ser identificado, é como um processo histórico longo de exclusão e de elitização do acesso ao ensino superior pode ser discutido internamente, já que foi dentro deste modelo que as universidades brasileiras se estruturaram. Segundo Sousa, é necessário refletir de forma crítica sobre esse passado recente, “a universidade não só participou da exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade” (SANTOS, 2007 p. 53).

Hoje, o contexto é outro e essa conquista de maior democratização do acesso ao ensino superior precisa que novas práticas, já que seu público mudou. Em meio a um movimento de maior procura e o estímulo ao sonho de cursar o ensino superior, uma das políticas públicas foi de oferecimento de linhas de financiamento público com juros abaixo dos praticados pelo mercado. Principalmente com as reformas realizadas a partir da década de 1990, tivemos um novo conjunto de dificuldades no modelo de gestão nos moldes comunitários. Neste novo contexto, os alunos passam a ser disputados, resultando em dificuldades relacionadas à saúde financeira e da manutenção da qualidade da oferta do tripé universitário, inscritos no ensino, pesquisa e extensão. Segundo afirmam Longhi e Both (2009, p. 287), o caso específico da UPF:

Nos últimos anos intensificou-se a instalação de diversas empresas educacionais presenciais e de educação à distância, advindas de outras regiões, bem como da presença de instituições públicas que até bem pouco tempo inexistiam nessa área geográfica. Isso lhe retira inúmeros alunos, tornando suas vagas ociosas, esvaziando muitos de seus projetos

Dentro deste modelo comunitário de universidade se estabelece um ambiente que, apesar das pressões do mercado e de conquista dos resultados econômicos mínimos, mantém heroicamente a forma de gestão realizada coletivamente na forma de colegiados, onde os próprios professores são também

os gestores da universidade. A Reitoria e as coordenações são escolhidas na forma de eleição, vigorando o princípio democrático na escolha dos representantes que irão gerir a própria universidade.

Com a possibilidade de maior problematização e de um maior espaço para discussões internas sobre os significados envolvidos numa identidade comunitária, apresento brevemente a experiência de gestão realizada no interior de um setor estratégico chamado SAES – Serviço de Atendimento aos Estudantes, através da gestão de um projeto de extensão, para, posteriormente, problematizar essa experiência.

O Setor de Atenção ao Estudante (SAES) existe a mais de 20 anos na Universidade de Passo Fundo. Possui ao longo da sua história o compromisso de atender às necessidades da comunidade acadêmica, principalmente no que diz respeito à busca pela garantia de acesso, acessibilidade e permanência dos estudantes no ensino superior. Dentro desse amplo conjunto de atividades e projetos realizados pelo SAES, gostaria neste artigo de compartilhar a experiência de coordenação que realizei no projeto de extensão, chamado: Projeto Aulas de Apoio, durante o período de 2014-2015. Gostaria de, em linhas gerais, explicar os objetivos envolvidos deste projeto e posteriormente um maior detalhamento das modificações realizadas dentro da concepção de Boaventura de Sousa Santos e a seu ideal de universidade pública.

Retomamos então a proposta de Boaventura (2007), problematizando a contribuição dos três pilares fundamentais do ensino universitário, ou seja, *Ensino, Pesquisa e Extensão*, para pensar uma experiência desenvolvida na Universidade de Passo Fundo. Desejo ressaltar que a gestão deste projeto possui características democráticas e comunitárias já presentes em muitos outros setores da própria universidade, esses elementos já existiam, mas foram, talvez, mais radicalizados nesta experiência extensionista. O resgate de uma identidade comunitária emerge diretamente no convívio com práticas que contenham potenciais emancipatórios.

2.1 O POTENCIAL DA EXTENSÃO: CONQUISTAS NA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA

O Projeto Aluno Apoiador (PAA) constitui um projeto de extensão que seleciona alunos e professores, com perfis que atendam a disposição do número de vagas segundo as necessidades e demandas apresentadas em diversas disciplinas e conteúdos. Os professores e os alunos são selecionados por meio de edital e integram, em grande medida, o programa chamado Grupos de Estudos que apresentaremos na sequência. O Aluno Apoiador tem como objetivo principal auxiliar outros alunos ingressantes que apresentam alguma dificuldade em uma ou mais disciplinas específicas do seu curso. O objetivo deste apoio não se restringe a ação de ministrar aulas, mas está inscrito na responsabilidade de compartilhar dicas de estudos, formas de organização do tempo e principalmente no compartilhamento de estratégias de superar as dificuldades encontradas na disciplina ou matéria que o aluno apresente necessidade de apoio, formando assim grupos de estudos.

Diferente de uma aula, este aluno apoiador está capacitado a auxiliar nas dificuldades de outros alunos, já que este aluno apoiador teve aprovação anterior na disciplina em que realiza o apoio e pode, sempre que necessário, dialogar com os professores responsáveis pela disciplina, seja para sanar qualquer dificuldade relativa aos conteúdos ou, mesmo, sobre as didáticas utilizadas em aula. Este aluno recebe mini-cursos para receber formação para tal atendimento. Qualquer aluno que enfrente dificuldade com o conteúdo, com a didática do professor ou com o nível de conhecimento exigido em qualquer disciplina do

seu curso, pode solicitar atendimento junto ao SAES. Assim, conforme nosso *slogan* da campanha interna: *Por que estudar sozinho, se você pode contar conosco?* Reflete o compromisso do setor e do projeto de extensão com as demandas desta nova conjuntura universitária. Cabe ressaltar que os serviços oferecidos pelo SAES são totalmente gratuitos, ou seja, os apoios e acolhimentos realizados não geram custos adicionais aos alunos, garantindo a permanência como um princípio e um direito estudantil.

3 CONCLUSÕES

O principal ponto que gostaria de resgatar agora, é o compromisso público e comunitário, de inclusão de grupos sociais e seus saberes no protagonismo de uma nova universidade que a Universidade de Passo Fundo se inscreve. Segundo constata Boaventura, ao falar da reconquista por legitimidade, é necessária uma ação de um conjunto de áreas que fazem a universidade, ou seja, *acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública*. Destes, escolhemos aqui relatar o papel que a extensão possui na luta pelo acesso e permanência dos alunos, pelo caminho do protagonismo dos próprios alunos e futuros docentes no espaço acadêmico. Esse tipo de conhecimento, ao contrário da lógica dominante, não pode ser transformado em mercadoria ou, nas palavras de Boaventura de Souza Santos “conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável” (2007 p. 31). Acreditamos que é, exatamente, na construção de ações pautadas pelo resgate dos valores comunitários que originaram estas universidades comunitárias, combinados com valores democráticos e emancipatórios que, sem dúvida, teríamos uma das principais bandeiras de luta por uma identidade comunitária na educação brasileira. Se o desgaste da ideia de “coisa pública” avança, a responsabilização pela comunidade, pela responsabilidade social, podem ser um novo caminho.

Acreditamos que a publicização das práticas extensionistas promova um tipo de globalização solidária das experiências universitárias emergentes, pautando novas práticas capazes de construir, coletivamente, novas práticas na gestão da educação pública, seja ela universitária ou não. Nas palavras de Santos, significa “enfrentar o novo com o novo” (2007 p.44). Se fossemos complementar a frase que dá título ao presente artigo, afirmaríamos que: Se desejamos pintar a universidade com as cores do povo, que esta seja pintada pelo protagonismo dos próprios alunos, que utilizarão como pincel suas próprias mãos e mentes extensionistas, em uma tela que não nunca esteve vazia, mas se encontrava dominada pela monocromática cor branca da nossa elite brasileira.

REFERÊNCIAS

- BERTOLIN, Julio Cesar G. e DALMOLIN, Bernadete M. As universidades comunitárias e a emergência de mercados na educação superior: entre a pressão da competição e o diferencial dos valores acadêmicos. **RBPAE**, v. 30, n.1, Jan/abr. 2004. p. 139-159.
- LONGHI, Solange M.; BOTH, Agostinho. Universidade de Passo Fundo: modos de ser universidade - comunitária, por que não? In: SCHMIDT, João P. (org.) **Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 283-289.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

HAITIANOS, IMIGRAÇÃO, INSERÇÃO NA SOCIEDADE OESTINA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

MATOS, Izabella Barison
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
izabmatos@gmail.com

SILVEIRA, Lilian Marta da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
lilian.silveira-cco@hotmail.com

Eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

Financiamento: FAPESC, UFFS E UNOESC

RESUMO

Resultados de pesquisa sobre haitianos no Oeste Catarinense que levantou as motivações para migrar, o espaço do estudo nas suas vidas e as dificuldades enfrentadas. Com abordagem qualitativa, utilizou entrevista, grupo focal e pesquisa documental; análise de dados na perspectiva teórico-metodológica da hermenêutica dialética. Resultados apontaram motivações diversas para emigrar, estudar, ter vida melhor, ter emprego. Conclui-se que há dificuldades em administrar estudo e trabalho, priorizando o emprego; enfrentam racismo e barreira linguística.

Palavras-chave: Imigrantes. Haitianos. Ensino superior. Acesso.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisadores da Unesco e da UFFS realizaram investigação intitulada “A imigração haitiana no Oeste Catarinense: desafios e perspectivas” a partir de narrativas de haitianos¹, colhidas por meio de entrevistas individuais e de Grupo focal. Majoritariamente vindos com vistos de permanência de caráter humanitário, com idades entre 18 e 30 anos de idade os entrevistados estão no Brasil entre 3 meses e 4 anos.

Também foram realizadas 2 entrevistas² com representantes de entidades que oferecem serviços e assistência aos imigrantes, que se configuram como Redes de Acolhimento: a Pastoral do Migrante da Diocese de Chapecó/PMDC e o Centro de Referência em Direitos Humanos e Igualdade Racial Marcelino Chiarello/CRDH, ligado à UFFS, ambos em Chapecó, no Oeste de Santa Catarina. Reuniões com parte da comunidade haitiana de Chapecó, realizadas com o objetivo de criar a Associação de Haitianos em Chapecó e com grupos de universitários haitianos, em diferentes momentos desde o segundo semestre de 2014, também subsidiaram algumas análises.

Entendemos que os impactos dos processos de imigração e de migração nos municípios brasileiros, de médio e pequeno porte, ainda são pouco estudados, fazendo-se “(...) necessário compreender o fenômeno da imigração dentro das especificidades dos territórios nos quais ele ocorre” (GRANADA *et al*, 2017, p. 288). Um dos aspectos que merece atenção é a educação uma vez que alguns poucos haitianos acessam a universidade ou cursos técnicos. Outros frequentam cursos de português para estrangeiros e, mais recentemente, os filhos vão para a educação básica. Nos parágrafos a seguir trataremos dos temas relativos aos haitianos, a imigração, a inserção na sociedade oestina e a política de acesso ao ensino superior.

¹ Serão identificados por uma letra apenas, seguido de H (haitianos).

² Serão identificados por uma letra apenas, seguida da sigla da instituição (CRDH ou PMDC).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 HAITIANOS: A IMIGRAÇÃO E A INSERÇÃO NA SOCIEDADE OESTINA

A diáspora de haitianos com o Brasil como destino é denominada de “migração da dependência” (MAGALHÃES, 2017, p. 21) uma vez que implica em processos históricos de abandono do país - para diferentes destinos, nas últimas cinco décadas - que apontam para uma “tradição migrante”. Essa pode explicar o fluxo migratório Haiti-Brasil para além dos desdobramentos do terremoto de 2010, se consideramos, também, a crise econômica persistente, os sucessivos governos corruptos adicionando-se a degradação ambiental, desde a colonização (DIAMOND, 2009).

A República Dominicana é apontada como local onde há muitos haitianos que vão estudar, mais pela proximidade, uma vez que faz fronteira seca com o Haiti. Então, como o Brasil surge como destino? As justificativas são diversas: muitos vieram para trabalhar, pois não há empregos lá, outros com o intuito de estudar ou fazer os dois: estudar e trabalhar; uma vez que as poucas possibilidades de ensino superior no Haiti são caras. Uma alternativa citada é a de se graduar na República Dominicana, mas também, como não conseguem pagar os estudos acabam desistindo. No entanto, é inegável que a instalação da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH)³, deu visibilidade ao Brasil como possível destino. O objetivo da MINUSTAH era promoção da paz e restauração da ordem, em abril de 2004, tendo o Exército Brasileiro como líder desta missão.

As falas dos entrevistados revelam que os haitianos são um povo migrante, que tem o desejo de sair do país e não é de agora. Essa declaração foi ouvida várias vezes nas narrativas e a justificativa é que faltam oportunidades no seu país e são apontadas como motivações concretas: o fato do Haiti ser governado há décadas por políticos corruptos; a ausência de infraestrutura e de políticas públicas; a pobreza; as tragédias naturais; a prática cotidiana do patrimonialismo, com o favorecimento da elite socioeconômica, em detrimento da maioria da população. Mas, há outro dado importante: motivações subjetivas são apontadas: o imaginário confere aos Estados Unidos da América (EUA) a frase de que para um haitiano “Não há melhor lugar do que morar nos Estados Unidos da América (EUA), um lugar especial e sempre foi o ‘Eldorado’ para os haitianos” (P- H).

Assim, entende-se que, se falar francês era até pouco tempo era sinal de distinção entre haitianos, uma vez que a França era um destino muito buscado em décadas anteriores e pelo fato do Haiti, ter o francês como segunda língua, na contemporaneidade, no Haiti, o domínio da língua inglesa confere posição de maior prestígio social. Importante lembrar que crioulo é a língua mais falada, pois, as classes populares não têm domínio da francesa, que é para os mais escolarizados (Y-H). Ultimamente, o Canadá tem se apresentado também como destino. Mas, quem vem para o Brasil?

Pelos dados obtidos junto aos haitianos e aos entrevistados das duas instituições, pode-se dizer que há haitianos portadores de diplomas de graduação (Administração e Ciências Contábeis, segundo informações da Pastoral do Migrante da Diocese de Chapecó); há quem iniciou os estudos no curso de Medicina, na República Dominicana (nessa situação, identificamos 3 haitianos), há quem fale várias línguas (crioulo, francês e espanhol – às vezes inglês) e “cerca de 10% não tem ensino médio concluído”

³ Em 30 de abril de 2004, o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) criou a MINUSTAH, por meio da Resolução 1.542. Ocorreu após a crise política com a deposição do presidente do país Jean-Bertrand Aristide (ALESSI, 2013).

(E-PMDC) e pouca qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho. Há uma pequena parcela que detém diplomas de Educação Básica.

2.2 O PROHAITI: ESTUDANDO EM UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Haitianos que detêm diploma de Educação Básica têm acessado a graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, que criou em 2013 o Processo Seletivo Especial para Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI). Trata-se de uma iniciativa demandada por um grupo de haitianos à Reitoria que se sensibilizou e criou o Programa, que prevê semestralmente a oferta de vagas suplementares em alguns cursos de graduação. O aprovado é matriculado como aluno regular e está submetido às regras do Regulamento de Graduação. No segundo semestre de 2017 há cerca de 50 haitianos matriculados (T-CRDH).

Em pesquisa (SILVEIRA; ARINI, 2016) sobre o acesso e a permanência de estudantes do PROHAITI da UFFS, os dados revelaram que os principais problemas enfrentados pelos estudantes haitianos, de diferentes cursos, majoritariamente responderam que trabalhar e estudar é o primeiro deles; seguido pelas dificuldades com o não domínio da língua portuguesa e a discriminação e o racismo. Assinalam que isso dificulta tanto a integração como a socialização com colegas de curso - quando é preciso fazer trabalho em grupo, por exemplo - e a sociedade chapecoense.

Um dos haitianos relatou que a discriminação, por vezes é maior dentro do espaço da Universidade (SILVEIRA; ARINI, 2016). A região Oeste de Santa Catarina possui marcas de uma relação de estranhamento com grupos étnicos diferente de suas origens europeias. Em relação à população negra, como é o caso dos haitianos, observa-se ainda permanências na região Oeste Catarinense de conotações negativas, expressas sob diferentes formas, numa linguagem naturalizada, tais como: o negócio está preto, denegrir a imagem (RENK, 1997).

A mídia nacional e internacional vem chamando a atenção para o fato do Brasil voltar a ser um país de imigração, mas também, denunciando casos de violência contra imigrantes, portanto, de xenofobia (MARTINS, 2015). É curioso observar que nas falas dos participantes da pesquisa é recorrente o discurso sobre o fato histórico de o Haiti ter sido o primeiro país que lutou e obteve a independência, em 1804, libertando-se como colônia francesa. A narrativa de uma haitiana é emblemática: “O negro brasileiro não se valoriza e internalizou a subserviência e a humildade. Negro haitiano tem orgulho de 1804 e é consciente dos seus direitos” (Y-H).

Em relação à barreira linguística – “Temos muita dificuldade de falar português” (Haitiano em Grupo focal) é possível levantar algumas problematizações: 1. Estão familiarizados com a língua espanhola e essa não é nada parecida com a portuguesa; embora poucos estejam estudando português para estrangeiros, em cursos ofertados semanalmente pela UFFS e pela Pastoral do Migrante, 2. A apropriação da língua é muito lenta; 3. Apresentarem características migratórias – parecem estar sempre de passagem – e essa incerteza pode dificultar, também, o processo de aprendizagem uma vez que não haverá outro país de destino com língua portuguesa.

3 CONCLUSÕES

Contrariamente ao que se pensa, e que parte da literatura afirma, os desdobramentos do terremoto, em 2010, não foram as causas principais da diáspora tendo o Brasil como destino. O interesse em estudar, buscar uma vida melhor e por assistência médica, boas perspectivas de trabalho e emprego constituem motivações elencadas. Surpreendentemente, se depararam com racismo, paradoxalmente, num país de negros e com histórico de imigração; têm dificuldades em inserir-se na comunidade em função da barreira linguística e de uma cosmovisão diferente daquela dos brasileiros. Em relação aos estudos na universidade e a necessidade de trabalhar, concomitantemente, podemos dizer que é uma realidade do estudante trabalhador brasileiro, também, mas que os haitianos não imaginavam que teriam que tentar compatibilizar.

REFERÊNCIAS

ALESSI, B. L. M. A Migração de Haitianos para o Brasil. **Conjuntura Global**. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 82-86, abr./jun, 2013. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/conjunturaaglobal/files/2013/04/AMigra%C3%A7%C3%A3o-de-Haitianos-para-o-Brasil.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2015.

DIAMOND, Jared. **Colapso: como as sociedades escolhem os fracassos ou o sucesso**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GRANADA, D; CARRENO, I; RAMOS, N; RAMOS, MCP. Discutir saúde e imigração no contexto atual de intensa mobilidade humana. Interface, comunicação, **Saúde e Educação**, v.21, n.61, p.285-296, 2017.

MAGALHÃES, LFA. A Imigração haitiana em Santa Catarina: perfil sóciodemográfico do fluxo, contradições da inserção laboral e dependência de remessas no Haiti. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP: SP. 2017.

MARTINS, M. **Carta Capital**. O Haiti não é aqui. 11 de novembro de 2015, p. 36-40.

SILVEIRA, LM; ARINI, SM. O Haiti também é aqui: estudantes haitianos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2016.

RENK, AA. **Dicionário nada convencional**. Chapecó: Editora Grifos, 1997.

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

DALPIAZ, Luiza Helena
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
luiza.dalpiaz@unoesc.edu.br

BARP, Thallyany Wendy
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
thallyanybarp2@gmail.com

Eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

Financiamento: Uniedu

RESUMO

Trata-se de associar a educação não escolar à cidadania, para subsidiar o debate sobre a discrepância entre o princípio constitucional democrático e a realidade da gestão escolar na educação básica. Por meio de pesquisa documental abordamos o tema nos resumos das comunicações dos anais das reuniões nacionais da Anped (2006-2015). A pesquisa bibliográfica está evidenciando elementos de diferentes formas educativas e respectivos contextos de emergência, as quais constituem a trajetória sócio-histórica da noção de educação não escolar.

Palavras-chave: Educação não escolar. Cidadania. Gestão democrática. Escola pública.

1 INTRODUÇÃO

A presente comunicação tem como objetivo contribuir para o debate das políticas educacionais. Considerando a perspectiva de Nardi (2014), trata-se de compreender a discrepância entre o princípio constitucional democrático e a realidade da gestão escolar em sistemas municipais de ensino público da educação básica. Em particular, o foco a ser brevemente apresentado refere-se à educação não escolar como uma forma educativa para promover a cidadania.

O tema da educação não escolar é fruto de um longo percurso investigativo, no qual se articulam pesquisas individuais e coletivas, na interface entre os campos do serviço social e da educação. O marco fundador situa-se na tese de doutorado em ciências da educação, elaborada em contexto acadêmico francês (DALPIAZ, 1994). No período 1995-2013/1, as pesquisas foram realizadas no campo do serviço social. A partir de 2013/2, esse trabalho acadêmico migrou para o campo da educação.

Nesse contexto, a educação permanente como tema de pesquisa possibilitou construir um caminho no qual convergem pesquisas da orientadora (coautora dessa comunicação) e de seis orientandos/as de mestrado, sobre temas associados: educação social (VARGAS, 2015), educação integral (NUNES, 2016), educação na empresa (SIMÃO, 2016); assim como educação popular e a própria educação permanente, em três dissertações atualmente em elaboração. Nos semestres 2015/2 a 2016/2 uma mesetranda, do referido grupo de orientandos/as, realizou pesquisa exploratória para analisar características da abordagem da educação não escolar em periódicos qualificados do campo da educação (DALPIAZ, PINHEIRO, 2016).

Em uma linha de continuidade, em 2017/1 outra pesquisa foi iniciada, por uma bolsista de iniciação científica (coautora dessa comunicação), com o objetivo de analisar características da produção

científica sobre a educação não escolar no campo da educação, que se evidenciam nos anais das reuniões nacionais da Anped, no período 2005-2015. Nessa comunicação apresentamos resultados parciais da pesquisa que se encontra em andamento.

No referido período a Anped realizou 10 (dez) reuniões nacionais, sendo as mesmas, N° 28 (2005, Caxambu/MG); N° 29 (2006, Caxambu/MG); N° 30 (2007, Caxambu/MG); N° 31 (2008, Caxambu/MG); N° 32 (2009, Caxambu/MG); N° 33 (2010, Caxambu/MG); N° 34 (2011, Natal/RN); N° 35 (2012, Porto de Galinhas/PE); N° 36 (2013, Goiânia/GO); N° 37 (2015, Florianópolis/SC).

Atualmente a Anped conta com um total de 23 (vinte e três) Grupos de Trabalho (GTs), entre os quais selecionamos três: GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT06 – Educação popular; GT18 – Educação de pessoas jovens e adultas. O critério de escolha dos três GTs considerou os temas que, explicitamente, se referem a diferentes formas recorrentes de educação não escolar evidenciadas no percurso coletivo de pesquisa, no qual se situa a presente investigação.

A abordagem da produção científica nesses GTs está sendo realizada pelo levantamento de resumos de trabalhos apresentados, disponíveis no *site* da Anped. Tendo em vista a constatação da ausência de resumos nos trabalhos apresentados na reunião n°28 (2005) optamos por desconsiderar os dados dessa reunião. Assim sendo, estamos trabalhando com resumos de trabalhos apresentados em três GTs, ao longo de nove reuniões nacionais, da N° 29 (2006) ao N° 37 (2015).

A coleta de dados dos resumos está organizada em três tabelas, uma para cada um dos três GTs selecionados, considerando os seguintes itens: título do trabalho, autor/a/es/as, resumo, *link* para o trabalho integral. Na sequência, os dados coletados serão sistematizados e analisados de acordo com parâmetros metodológicos da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). A esse trabalho de pesquisa documental está associada, e em andamento, pesquisa bibliográfica sobre o tema da educação não escolar (SEVERINO, 2007). No próximo segmento apresentaremos alguns indícios referentes a elementos conceituais e resultados parciais do trabalho realizado até o momento.

2 DESENVOLVIMENTO

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa tem como fundamento a multirreferencialidade. Segundo Ardoino (1993), a multirreferencialidade considera a hipótese da complexidade da realidade e propõe uma leitura plural do problema/objeto de investigação, considerando pontos de vista distintos e heterogêneos. Esse trabalho exige cuidado e rigor para delimitar e articular diferentes saberes e conhecimentos, pertinentes e significativos, considerando características próprias do objeto/problema em pauta.

Do ponto de vista sócio-histórico, em termos exploratórios, estamos constatando que há diversas vertentes que se entrecruzam, as quais caracterizam cenários de emergência e particularidades do percurso que leva à construção social da noção de educação não escolar. A título indicativo de rumos da pesquisa destacamos alguns elementos que apresentamos a seguir.

Para Afonso (2001, p.29), a *escola pública* surge na modernidade “incumbida da tarefa de ajudar a concretizar o projecto societal impulsionado pelos ideais da Revolução Francesa e da revolução industrial”. Em consequência dessa origem a escola foi instituída para atender a dois objetivos: “dar um contributivo decisivo para o progresso cultural, científico e técnico, e para a construção de percursos de emancipação pessoal e social que libertassem os indivíduos das amarras da ignorância e do obscurantismo”.

No entanto, o percurso da escola demonstra uma cisão histórica que foi sendo construída: por um lado, indivíduos que ascenderam socialmente, por outro lado, indivíduos “que ficaram pelo caminho”. Em outros termos, a escola se caracterizou pela “reprodução cultural consoante com os conhecimentos, interesses e valores dominantes, de indução classista de trajetórias de escolarização mais ou menos discriminatórias, e mesmo de legitimação de desigualdades e exclusões diversas” (AFONSO, 2001, p.29).

Essas contradições levaram à crise da escola e a emergência, valorização e desenvolvimento da educação não formal como alternativa. No entanto, Afonso (2001, p.31) destaca: a “educação não-escolar (informal e não-formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar”.

Maurel (2009, p.4-5) considera que há três correntes de pensamento que marcam tanto a história quanto a atualidade da *educação popular*. Por um lado, o século das luzes e a Revolução Francesa, destacando a referência ao “Relatório Condorcet’ sobre a Instrução pública de 1792”, que propôs a criação dos sistemas educativos modernos. Por outro lado, o cristianismo social, sublinhando a influência da Encíclica Rerum Novarum (Papa Leão 13, 1891) “que chamou os cristãos a se engajarem na questão operária”. E ainda, o próprio movimento operário do século XIX.

Em 1949, em Elsinore (Dinamarca), foi realizada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a I Conferência Internacional de Educação de Adultos. “Após a devastação e horror da guerra, a *educação de adultos* foi vista como meio para consolidar a paz e estabelecer uma nova harmonia entre as nações e uma base para alargar o entendimento entre os povos até recentemente em guerra” (IRELAND, 2014, p.32, grifo nosso).

Nos anos 1960-1970 ao termo *educação permanente* foi associada uma visão crítica baseada tanto no conceito de cidadania quanto na perspectiva freiriana da educação como prática da liberdade (OSÓRIO, 2005).

A partir dos anos 1990, a sociedade da informação (ou cognitiva ou de redes), as transformações e a crise do mundo do trabalho, assim como a globalização provocaram o surgimento de novas necessidades e demandas que levaram a reemergência da educação permanente no cenário coletivo, pois “o saber se assume como principal produtor de riqueza e bem-estar” (OSÓRIO, 2005, p.64).

Conforme esse autor, desse contexto decorrem três tendências da educação permanente. Para o Banco Mundial, o conhecimento deve estar a serviço do desenvolvimento. Para a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a educação permanente “está associada a motivações econômicas [...] mas também exige políticas ativas de emprego, coesão social, redistribuição da formação ao longo do ciclo vital” (OSÓRIO, 2005, p.48). Para a Unesco, “a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais [...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 1998, p.89-90).

Os elementos sócio-históricos acima referidos desenham um cenário heterogêneo e plural, constituído por situações aparentemente dissociadas. No entanto, o estudo bibliográfico em andamento permite formular a hipótese que tais situações contêm pontos de convergência que permitem compreender particularidades do percurso para a construção da noção de educação não escolar.

3 CONCLUSÕES

A presente comunicação tem como objetivo contribuir para o debate das políticas educacionais, especialmente em relação à compreensão da discrepância entre a democracia constitucional e a realidade da gestão escolar na educação básica. Para tanto apresentamos alguns indícios de uma pesquisa em andamento sobre o tema da educação não escolar, como forma educativa para promover a cidadania.

O tema está sendo trabalhado em duas abordagens distintas e complementares. Por um lado, a produção científica sobre a educação não escolar, que se evidencia nos resumos das comunicações apresentadas em três GTs das reuniões nacionais da Anped, no período de 2006 a 2015. Ao mesmo tempo, estudo bibliográfico sobre a trajetória sócio-histórica da noção da educação não escolar que se constituiu ao longo do tempo.

Em termos exploratórios e provisórios, os dados da pesquisa evidenciam que a educação não escolar está associada a diferentes formas educativas, que emergem de contextos sócio-históricos distintos: a escola pública, a educação popular, a educação de adultos e a educação permanente.

Uma das hipóteses com a qual trabalhamos é que a problematização da educação não escolar vai propiciar a emergência de subsídios para compreender, pelo menos em parte, o sentido da discrepância entre o princípio da democracia constitucional e a realidade da gestão escolar da educação básica.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margaret Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 29-38.
- ARDOINO, J. L'approche multiréférencielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Pratiques de Formation – Analyses**, Saint-Denis, n. 25-26, p. 15-41, abr. 1993.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70. 2009.
- DALPIAZ, L. H. **Devenir praticien-chercheur, une possibilité pour le dépassement de la crise des travailleurs sociaux: l'approche d'une assistante sociale**. 1994. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) – Département des Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis, Saint-Denis-France, 1994.
- DALPIAZ, L. H.; PINHEIRO, J. F. A. Elementos da pesquisa sobre a educação não escolar no campo da educação. In: XXII Seminário de Iniciação Científica, IX Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão, VII Mostra Universitária, 2016, Joaçaba, SC. **Anais**. Joaçaba, SC: UNOESC, 2016.
- DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 1998.
- IRELAND, T. D. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (Orgs.) **Educação de adultos em retrospectiva; 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: Unesco, Ministério da Educação, 2014. p. 30-56.

MAUREL, C. Avant-propos. **Vie sociale** – “Éducation populaire: disparition ou mutation?” Paris, n. 4, p.5-6, 2009. Disponível em: <http://www.cedias.org/sites/cedias.org/files/avant-propos_vs_4-2009.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

NARDI, E. L. **Gestão democrática do ensino público**: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino. Joaçaba, SC: Unoesc, 2014. Projeto de pesquisa.

NUNES, P. R. R. **Políticas de educação integral**: mudanças, contradições, (des)continuidades produzidas na escola pública básica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

SIMÃO, A. A. **Transformações do mundo do trabalho**: o sujeito aprendente. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2016.

VARGAS, S. R. S. de. **Educação não escolar e política de segurança pública**: tensões emergentes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2015.

OS IMPACTOS DO MUNDO DO CAPITAL NA CONTEMPORANEIDADE

ISSLER, Márcio

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
marcioissler@hotmail.com

PERES, Katiucia de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
katiuciaperes@uol.com.br

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
iedakleinert@gmail.com

Eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

Financiamento: CAPES/Fundação Araucária

RESUMO

O texto em questão busca compreender e analisar o processo educacional inserido no contexto do capital, no mundo contemporâneo. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico constituindo-se, principalmente, de livros e artigos científicos. É de grande valia que conheçamos as políticas e práticas de organização e gestão da educação no contexto pelo qual passam as relações entre docentes e discentes. Como resultados, destacamos a necessidade de compreender o mundo contemporâneo o capitalismo na sua versão liberal e o imperialismo.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Mundo do capital. Educação. Professores.

1 INTRODUÇÃO

Partimos inicialmente do pressuposto de que nenhum ser humano vive de forma isolada do mundo, logo a educação deve ser compreendida de forma macro e micro, em que o sistema escolar está inserido diretamente no capitalismo. Dessa forma a escola pode então ligar-se diretamente ao serviço da ideologia dominante legitimando e dominando essa união.

Sabemos o quanto é indispensável que sejamos bons educadores, precisamos estar atentos, pois nos adverte Mézáros (2003) que: “a lógica do capital ser absolutamente inseparável do imperativo da dominação do mais fraco pelo mais forte”. Nesse sentido a disputa pelo poder está presente em todos os níveis do capitalismo.

Temos ciência de que não existem limites para o capital, um sistema que produz crises e contradições, fundamentadas na acumulação de riquezas e na livre concorrência. Contudo “a crise do capitalismo é estrutural, seu caráter é universal” envolvendo a todos de forma globalmente (MÉSZÁROS, 2006, p. 6).

Tais observações nos levam a crer que existe uma crise estrutural global, pois a globalização¹ por mais que tente não consegue superar os problemas do capital. A terceira fase do capitalismo a produção destrutiva como elemento central.

Portanto é imprescindível que lutemos contra essa barbárie do capital que tem influenciado diretamente a educação. É preciso operar mudanças que se tornem significativas, modificando direta-

¹ Trata-se de uma globalização de cunho neoliberal, uma ideologia que promove mercados sobre o Estado.

mente o sistema de reprodução social, em todo seu conjunto a fim de que rompamos com a lógica do capital. (MÉSZÁROS, 2006).

Para tanto, essa pesquisa é de cunho bibliográfico, pois permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p.45).

2 O IMPÉRIO DO CAPITAL

Estamos inseridos em um mundo de constante contradição proporcionado diretamente pelo capital, por mais que trabalhem e nos dediquemos nunca será suficiente, pois trabalhamos voltados cada vez mais para a própria desvalorização de nossa forma de trabalho, onde a concentração de renda cada dia que se passa está em mãos de uma grande minoria.

Logicamente que o capitalista, quando tem seu trabalhador explorado constantemente, prospera fazendo com que seu império expanda ampliando seu poder de expropriação de novas forças de trabalho.

Porém, com a lógica do capital em que vivemos se faz necessário refletirmos, a partir do que Mészáros (2006) nos diz em relação ao capital, enfatizando que este passa por cima de tudo e todos para alcançar sua expansão, nos alertando que não podemos compreender isso como natural, pois,

O resultado é que o capital não pode sequer perceber o desastre máximo implícito no seu modo de ultrapassar limites e derrubar obstáculos. E aqueles que continuam a repetir o slogan de que 'não há alternativa', ignoram que com tal afirmação aceitam, queiram ou não, o suicídio da humanidade que está em correspondência com as determinações atuais (MÉSZÁROS, 2006, p. 02).

Para Mészáros, nas duas primeiras fases do capitalismo (comercial e industrial) existiam remédios que poderiam dar conta de amenizar o desequilíbrio gerado pelo capital. Contudo no mundo contemporâneo em que vivemos o que podemos chamar de a fase brutal do capitalismo, para que este exista não se faz mais necessário o trabalhador, pois o mesmo se utiliza de mecanismos destrutivos, descartando assim também a necessidade do consumidor.

É inegável que estamos inseridos diretamente em meio às crises estruturais do capitalismo, portanto o acirramento de diversas disputas que vemos no cenário atual são consequências fortes da ampliação da contradição do capital forçando-nos a mudar nosso posicionamento frente à realidade. A lógica do capital é contrária a esta de que é o homem que deve se servir dos bens materiais e não o seu contrário (a lógica do capital).

Tais observações nos levam a compreender quando Mészáros afirma:

Contudo, isso não altera o fato de que a crise estrutural traz consigo, pela primeira vez na história, as possibilidades de empreender a tarefa histórica de instaurar um modo de controle de mudança social radicalmente diferente, com a sua contabilidade orientada para o valor de uso necessariamente suprimido pela própria natureza do capital (MÉSZÁROS, 2006, p. 02).

É preciso que estejamos atentos a forma como o capital se movimenta, pois, mediante a sua compreensão é que poderemos nos posicionar de modo contrário, buscando dia a dia a construção de uma nova forma de produzir a vida.

Contudo temos ciência dos limites deste texto e das demais reflexões propostas tendo em vista que ainda não descobrimos uma forma de nos posicionarmos frente ao capital, e de forma que não estejamos inseridos nele, pois somos reféns do mesmo.

Mészáros, nos alerta para a tendência globalizante do capital transnacional no domínio econômico, o que se refere a um Estado que se compromete com o capital na medida em que assume todos os riscos, ou seja, o Estado tem pago um preço altíssimo para “salvar” o sistema capitalista

Nesse sentido nos alerta Fiori (1997) ao propor uma interpretação da globalização como sendo uma atualização da economia neoliberal, argumentando que é necessária a propaganda neoliberal, afirmar a livre circulação de capitais, gestão autônoma da moeda e livre comércio entre os povos; despoliticização dos mercados. Em sua compreensão o autor nos diz que apesar de ser contradito em inúmeros fatos o retorno do liberalismo é quem explica a difusão da globalização.

De forma diferenciada da qual propagam os teóricos da globalização, esta não tem diluído o poder político, pois o que existe é a concentração de riquezas nas mãos das elites dos países de centro e periféricos.

Nessas condições, compreendermos que é preciso uma educação que leve diretamente a uma mudança libertando-nos do imperativo capitalista.

O IMPERIALISMO E A EDUCAÇÃO

Quando falamos em globalização estamos nos referindo a uma ideologia dominante inserida na educação como aparato repressivo, pois se espera certa acriticidade facilitando assim sua implementação em níveis locais, juntamente com a máxima “pense globalmente e aja localmente” (MÉSZÁROS, 2003, p. 48).

Trata-se aqui do expansionismo exacerbado a todo custo, pois não basta o uso dos meios de comunicação como forma ideológica, mas também se utilizam fundamentalmente de escolas e universidades.

Ampliando essa questão, Mészáros afirma que:

Os recursos investidos pelo Banco Mundial e por outras organizações dominadas pelos Estados Unidos na tentativa de aprimorar o ‘local’ à custa do nacional, de arregimentar o apoio das elites acadêmicas e outras elites intelectuais por meio de conferências e projetos de pesquisa bem patrocinados (especialmente, mas não exclusivamente no Terceiro Mundo), indicam o propósito e criar um ‘governo mundial’ implacavelmente imposto de cima em nome de uma ‘democracia’ fictícia, sinônimo da pretensa ‘ação local’ dos ‘coletores regulares de lixo’ (MÉSZÁROS, 2003, p. 49).

Ainda como exemplo, podemos citar o que Roberto Leher (1998), nos diz sobre o mito trabalhado pelo Banco Mundial na Coreia onde famílias deixam de alimentar-se para custearem uma educação de qualidade. Todavia, temos que lembrar que a Coreia é compreendida pelo Banco Mundial como um exemplo a ser seguido. Igualmente

[...] o esforço pela educação é sobretudo das famílias. Os gastos da escolarização são muito altos. Eles podem chegar a 120.000 wons² por semestre (110wons = 0,80 francos), num país em que muitos recebem cerca de 100.000wons por mês (um operário especializado recebe cerca de

² Sistema monetário coreano.

300.000wons). O ensino secundário é ainda mais caro. Para suportar os custos da educação, certas famílias não comem todos os dias (LEHER, 1998, p. 152-153).

É hora de mudarmos a forma com que nos relacionamos bem como a forma com que produzimos vida, desmistificando diretamente as contradições do capital, sua irracionalidade e consequências de um sistema capitalista a barbárie.

Com efeito, é preciso de acordo com Mészáros que mudemos nossa estrutura organizativa como única saída para a sobrevivência. Por mais que o problema não seja conjuntural, mas sim estrutural, global, universal, o ideal agora é compreendermos o que nos alerta o autor:

A crise estrutural do capital nos nossos dias ataca, pelo contrário, os limites definitivos do sistema. Por essa razão, ela faz com que seja muito urgente uma intervenção radical para por fim às tendências destrutivas impostas já por todo o lado, antes que seja demasiado tarde (MÉSZÁROS, 2006, p. 07).

Todas essas observações nos dizem que essa mudança só é possível por meio de uma educação para além do capital, frente a esta lógica imposta e incorrigível do capital, a busca pelo lucro a qualquer preço.

Ainda segundo Mészáros (2005) reafirmamos que uma educação verdadeira necessariamente deve passar pelo rompimento da lógica irracional do capital. Por mais que saibamos que o capitalismo é irreformável fazendo o sujeito um homem-objeto ao invés de um homem-sujeito, temos que utilizar a educação como sendo o que nos diz Paracelso “A aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até à velhice, de fato quase até à morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender” (PARACELSO, in: MÉSZÁROS, 2005, p. 01).

Fica, pois, claro que a escola faz parte do aparato do governo, pois é uma instituição. Nesse sentido relacionamos instituição-poder, portanto a escola corre o risco de perder o ritmo da história, bastando a si mesma.

Quando nos referimos aqui a educação, salientamos que é fora de dúvida que esta vai além das paredes da escola e da própria vida, “A educação começa com a vida, e não acaba senão com a morte” (JOSÉ MARTÍ, in: MÉSZÁROS, 2005, p. 01).

3 CONCLUSÕES

Nestas condições é preciso que nos questionar: como podemos deixar de alimentarmos uma educação que seja cerceada por uma “instituição”? Até que ponto uma educação institucionalizada e que materializa agendas internacionais contribui para a emancipação integral do ser humano?

Nesta perspectiva, na contemporaneidade é preciso que discutamos cada vez mais os mais diversos temas que envolvem diretamente a política educacional brasileira. Olharmos para a história e percebermos como as coisas se constituíram ao longo dos anos e lutarmos para construirmos uma educação dia após dia aberta as necessidades de nossa sociedade, a qual sem a compreensão dos problemas da escola e dos problemas da sociedade em que vivemos, não conseguiremos fazer frente às estratégias do capital.

REFERÊNCIAS

FIORI, José Luís. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luís (Organizadores). **Poder e dinheiro**: uma economia política da globalização. 6ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LEHER, Roberto. Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o 'alívio' da pobreza. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1998.

MÉSZÁROS, István. Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização. In: **Coletivo Socialismo e Liberdade**. PSOL. 2006.

_____, István. **O século XXI**: Socialismo ou barbárie? Tradução de Paulo Cezar Castanheira. 1ª Ed., São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo:Atlas, 2002.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM LEVANTAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA DA REGIÃO SUL DO BRASIL

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

IGNA, Fernando Rodrigo Dall Igna
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
profidrf@gmail.com

Eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação.

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

Este texto tem o objetivo de analisar a produção dos grupos de pesquisa na área de educação superior da Região Sul do Brasil. Partimos do pressuposto teórico que vai ao encontro de 3 categorias: “privatização do conhecimento público”; “mercantilização do conhecimento científico” e “produtivismo acadêmico”, todos inserido no campo da educação superior. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo com base em Lawrence Bardin, com foco no método histórico-crítico. A coleta de dados teve como base o acervo do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Educacionais. Grupos de Pesquisa. Produção do Conhecimento no Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte de um grande projeto que está sendo desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior da região Sul – GEPPEES SUL, que é vinculado ao GIEPES Internacional da UNICAMP, o qual vem desenvolvendo pesquisas e estudos sobre a educação superior, tanto em âmbito local e global.

Para tanto, esta pesquisa tem o intuito de analisar o perfil e a produção dos grupos de pesquisa na área de educação superior na Região Sul do Brasil. Este tema surgiu de uma angústia em se levantar dados quanto a quantidade de informações já existentes em investigações no campo da educação superior. Uma vez levantados os dados se teria a condição de analisá-los e verificar quais pesquisas se repetem ou mesmo são mais comuns no campo da pesquisa em educação superior no que tange suas políticas educacionais.

Tendo em vista os objetivos traçados pelo grupo Tello e Almeida (2013, p. 239) aponto que,

É necessário então que a pesquisa científica seja repensada para que possa fazer a diferença nesta sociedade que está inserida em um mercado econômico que tem como base o capitalismo para que possa transformar a informação em conhecimento socialmente significativo para maioria da população.

Uma vez que o que se vê na perspectiva das políticas educacionais desenvolvidas atualmente, principalmente no campo da educação superior, é a grande influência ideológica do mercado, seja nas áreas da formação, ou da pesquisa, no campo da educação superior brasileira. Influencia esta, caracterizada, pelo atendimento das suas demandas econômicas e pela perda da autonomia das universidades, perante o campo da formação e pesquisa acadêmica.

Neste cenário, Almeida (2012, p. 98), afirma que este momento pelo qual possam as universidades pode vir a fazer com que estas venham a se

Reafirmar como um centro de ressonância dos problemas nacionais, e se determinar conforme um projeto mais vasto no qual o mercado e as empresas estariam subordinadas aos interesses mais amplos de um desenvolvimento econômico não excludente internamente e não subordinado externamente.

Desta forma, cabe a nós pensarmos em um modelo de projeto para as instituições de ensino superior que busque uma maior participação das empresas em financiamentos de pesquisas e desenvolvimento, mas sem que abram mão da sua autonomia como universidades.

Nesse contexto, buscando atingir os objetivos propostos este trabalho científico se caracteriza por ter uma abordagem qualitativa, sendo está dividida Segundo Minayo (2010, p. 26) em três etapas, “a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material e documental”.

2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tendo em vista a Reforma do Estado desenvolvida na década de 90, pautada na ideia de um Estado mínimo baseado na desobrigação do Estado para com a implantação de políticas sociais, o Estado, no que tange ao campo da educação superior, passa a realizar e implementar políticas educacionais para o ensino superior, no intuito de desonerar-se para com esta modalidade de ensino deixando-a a cabo das instituições de ensino superior privadas, passando assim de provedor e estimulador desta modalidade de ensino para regulador e avaliador da mesma.

Esse processo, por sua vez, gerou o sucateamento das universidades públicas e a abertura do campo da educação superior aos interesses dos setores privados, uma vez que estas devido à falta de investimento por parte do Estado, viram-se obrigadas a buscar alternativas financeiras para manter suas atividades de pesquisa e para manutenção de suas estruturas, fazendo assim com que abrissem o campo da pesquisa universitária aos interesses do capital, por meio de parcerias público/privadas.

Este contexto fez com que estas instituições deixassem de lado seu caráter neutro no que se refere ao campo das pesquisas, tornando se assim por momentos tendenciosos a atender os interesses de seus financiadores.

Assim, tendo como parâmetro as políticas para educação superior implementadas no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e aperfeiçoadas no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), a partir do Projeto da Reforma Universitária Lei nº7.200/06, o qual de acordo com a Cartilha da luta contra a Reforma Universitária:

Ela se constitui de um complicado processo, envolvendo Medidas Provisórias, Decretos, etc., que já estão sendo implementados desde o início do governo Lula sob o discurso de envolver o conjunto da sociedade na construção dessa Reforma, agarrou reivindicações antigas e converteu seu sentido para os interesses abusivos do capital financeiro. (BRASIL, 2006, p.5).

Desse modo, podemos entender que a reforma universitária integra decretos e medidas que não atendem necessariamente os interesses dos grupos acadêmicos e toda comunidade, mas converte seus ideais aos interesses de empresas privadas. A reforma desenvolvida no governo do Lula encaminhou e aprovou medidas como: A Lei da Inovação Tecnológica; Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAIS); Exame Nacional de desempenho (ENADE); Programa universidade para todos

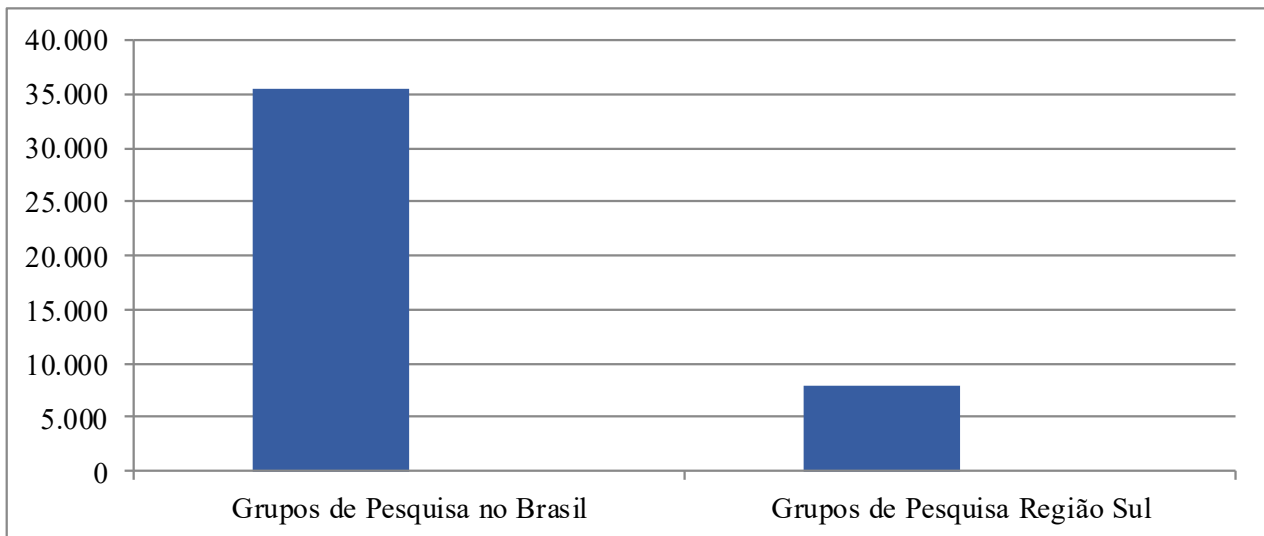
(PROUNI); Parcerias Públicos Privadas; Decretos de Fundações; medidas mercantis através do Financiamento Estudantil (FIES), bem como o apoio expressivo a modalidade à distância do ensino superior.

Isto influencia diretamente no perfil dos grupos de pesquisa em Educação Superior e de seus membros, uma vez que os mesmos tendem a sofrer a influência direta do mercado no que tange suas pesquisas, o que retira tanto da pesquisa quanto do pesquisador sua neutralidade, a qual é essencial na realização da pesquisa de um determinado tema de pesquisa.

Fazendo com que em determinados momentos as pesquisas sejam direcionadas a atender pontos específicos que venham a atender as necessidades do mercado, em detrimento de tantos outros pontos de pesquisas que são deixados de lado por não interessarem ao próprio mercado. Isto por fim interfere diretamente no perfil dos grupos de pesquisa em Educação Superior e de seus membros, pois, acabam por moldar as características de suas produções acadêmicas aos interesses do mercado financeiro, fazendo com que as produções tenham impactos diretos em termos teóricos, políticos e práticos.

Segundo o senso da educação de 2014, o Brasil hoje possui 35424 grupos de pesquisa cadastrados nos seguintes eixos: ciências humanas, ciências da saúde, sociais aplicadas, engenharias e computação, ciências biológicas, ciências exatas e da terra, ciências agrárias, e linguística, letras e artes, sendo que destes a Região Sul do Brasil conta com 7.938 grupos de pesquisa em educação superior. Como podemos ver no gráfico 1.

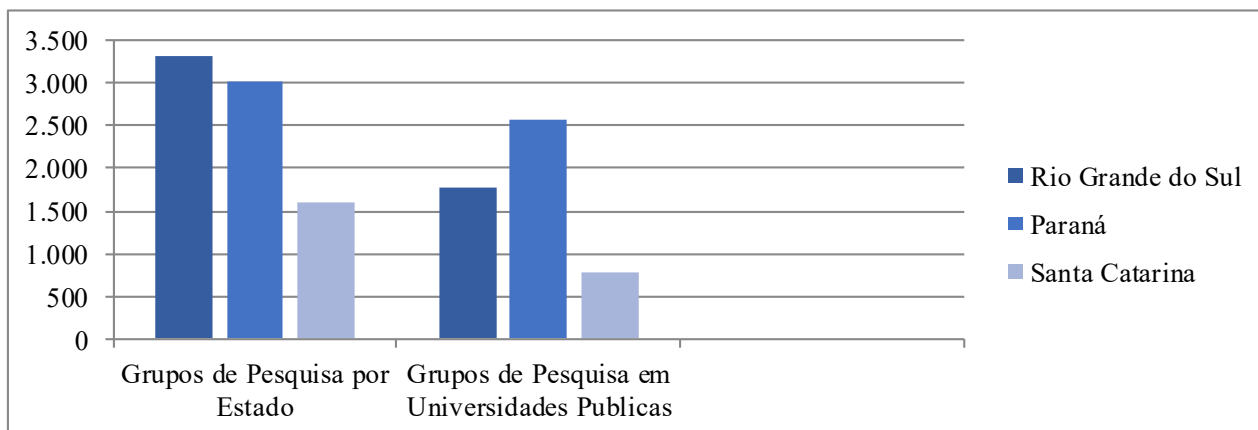
GRÁFICO 1. Relação entre número de grupos de pesquisa no Brasil e na Região Sul



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

Destes 7.938 grupos de pesquisa na região sul, apontados anteriormente, 3.315 grupos estão sendo desenvolvidos no Rio Grande do Sul sendo destes apenas 1.786 em universidades públicas, 3.011 no Paraná sendo destes 2.567 em universidades públicas e 1.612 em Santa Catarina sendo destes 786 em universidades públicas. Como poderemos ver no gráfico 2.

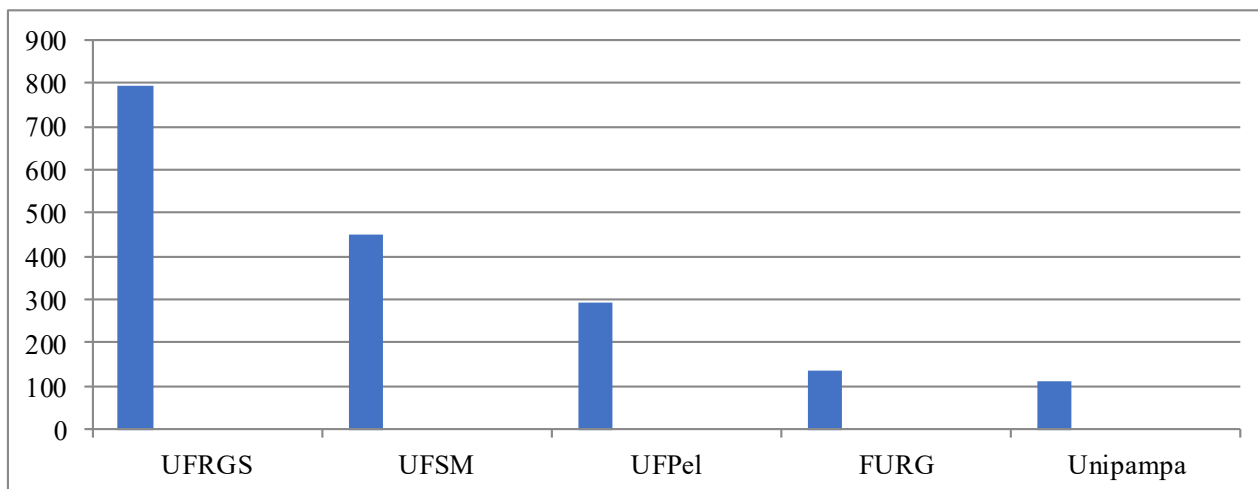
GRÁFICO 2: Grupos de pesquisa por Estado e universidades pública de ensino superior.



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

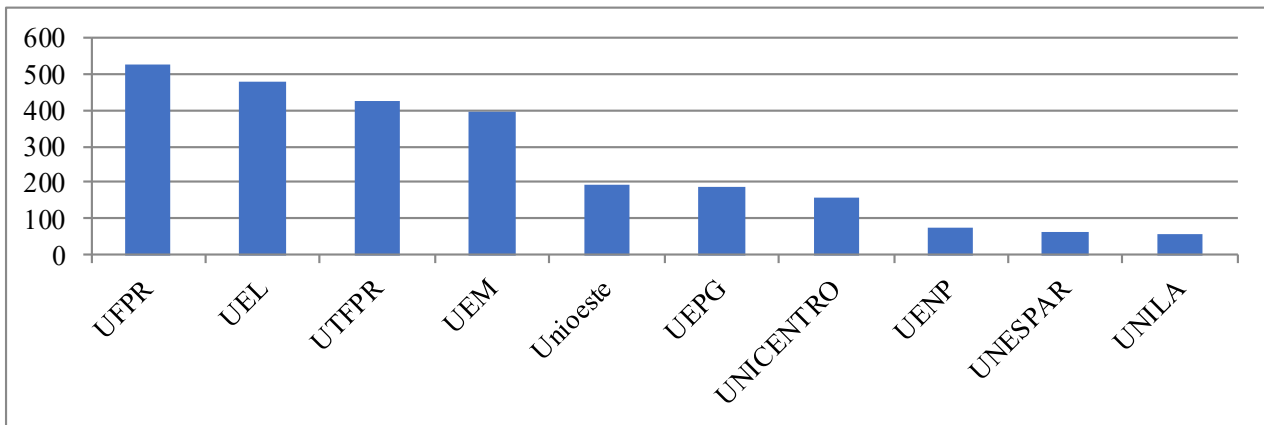
Sendo que dos 1.786 grupos de pesquisa em desenvolvimento no estado do Rio Grande do Sul, 794 estão localizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 452 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 291 na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), 137 na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e 112 na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Como podemos visualizar no gráfico 3.

GRÁFICO 3: Grupos de pesquisa por universidades públicas do Rio Grande do Sul



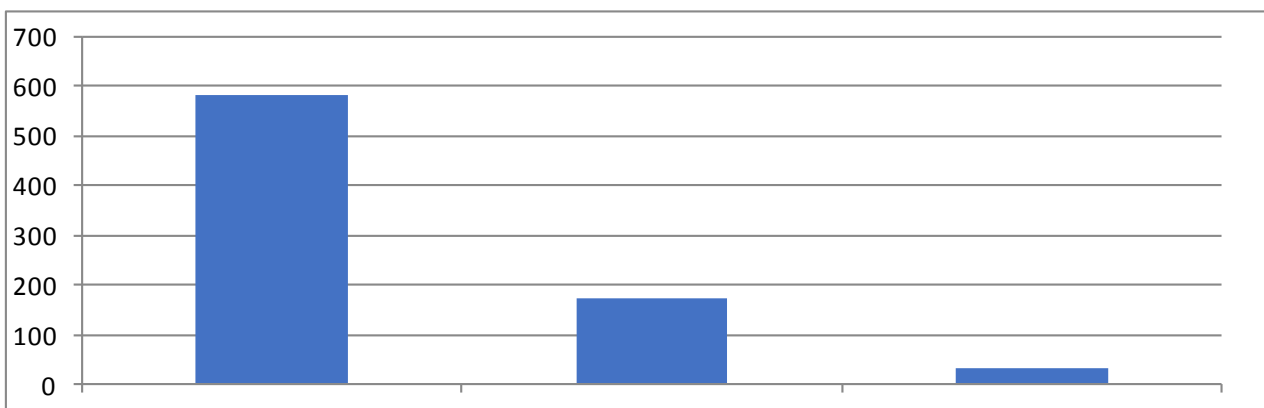
Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

Dos 2.567 grupos de pesquisa desenvolvidos em Universidades Públicas do Paraná temos, 524 sendo desenvolvidos na Universidade Federal do Paraná (UFPR), 481 na Universidade Estadual de Londrina (UEL), 423 na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 397 na Universidade Estadual de Maringá (UEM), 196 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), 190 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 157 na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), 77 na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UNESPAR), 64 na Universidade Estadual do Paraná (UEPR) e 58 na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Como segue o gráfico 4.

GRÁFICO 4. Grupos de pesquisa por universidades públicas do Paraná

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

Já para os 786 grupos de pesquisa desenvolvidos nas universidades públicas de Santa Catarina, 581 são desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 173 na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e 32 na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Como segue o gráfico 5.

GRÁFICO 5: Grupos de pesquisa por universidades públicas de Santa Catarina

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

Para tanto, uma vez levantados os dados quanto a quantidade de informações já existentes em investigações no campo da educação superior na Região Sul esta pesquisa se coloca como de extrema importância para o campo das políticas educacionais do ensino superior, uma vez que se acredita que muitos dos grupos de pesquisa e de seus membros, estão realizando pesquisas na maioria das vezes no mesmo sentido, ou sobre os mesmos temas para atender muitas vezes os interesses do mercado, deixando de lado tantos outros. Com este projeto poderemos verificar esta realidade e através dele propor novos caminhos para as pesquisas em nível superior.

3 CONCLUSÕES

Há uma espécie de “privatização” do conhecimento e é através desta “privatização” do conhecimento produzido, que ocorre um processo de mercantilização do mesmo, criando-se mecanismos

para que aja um aumento de valor do conhecimento assegurado. O que por sua vez levaria a criação de uma espécie de “pesquisa competitiva” dentro do meio acadêmico.

A um contraponto a esse posicionamento de se criar “pesquisa competitiva” no interior da academia, uma investigação integrada ao mercado liberal, enfim, essa nova situação que se engendra nas academias brasileiras do século XXI, acreditando que se trata de uma etapa transitória que durará até que se produza uma perfeita harmonização e conscientização do papel que se cumpre, seja ele o acadêmico, o empresarial é científico (Almeida, 2012, p.12).

As universidades tendem a se condicionada ao contexto no qual se insere e seus objetivos estão diretamente ligados aos interesses dos grupos organizados, ou mesmo, do mercado. Muitos dos investimentos em pesquisa realizados pelas universidades atualmente vêm de investimentos consecutivos de setores empresariais e isto nos leva a analisar questões como, até onde vai à autonomia das universidades frente a estes investimentos e até que ponto poderemos estimular uma possível integração entre universidade e o contexto socioeconômico e político.

A universidade ocupa uma posição central para se promover um desenvolvimento conjunto e autossustentado. É a partir dela que se pode articular um amplo programa de Pesquisa & Desenvolvimento que contemple os variados interesses sociais (ALMEIDA, 2012, p. 97).

Contudo, a universidade depende diretamente de financiamentos, o que pode acabar tornando-a direcionada pelos interesses do mercado e das demandas industriais. Em um mundo extremamente globalizado como o que estamos hoje, se exige muitas mudanças e reorganizações em seu meio, o que em alguns momentos acabam por suprimir determinadas áreas de pesquisa que economicamente são consideradas inviáveis, acabando por transformar as pesquisas em uma extensão das pesquisas industriais. Para Almeida (2012, p. 98)

Por outro lado, a universidade pública pode se reafirmar como um centro de ressonância dos problemas nacionais, e se determinar conforme um projeto mais vasto no qual o mercado e as empresas estariam subordinadas aos interesses mais amplos de um desenvolvimento econômico não excludente internamente e não subordinado externamente.

Desta forma, cabe pensar em um modelo de projeto para as universidades que busque maior participação das empresas em financiamentos de pesquisa e desenvolvimento, sem que estas abram mão da sua autonomia como universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P. (2012). **A pesquisa acadêmica no Século XXI**: uma análise da ciência frente aos conceitos de público e privado. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

REFORMA UNIVERSITÁRIA. Desmonte da educação pública. Disponível em: <<https://outrosoutubrosvirao.files.wordpress.com/2009/04/reforma.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (organizadores). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NA MICRORREGIÃO DIANÓPOLIS-TOCANTINS: PARCAS CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA DEMOCRACIA

LAGARES, Rosilene,
Universidade Federal do Tocantins (UFT),
roselagares@uft.edu.br

SANTOS, Leonardo Victor dos,
Universidade Federal do Tocantins (UFT),
professorleonardoarraias@gmail.com

Eixo temático: Política e gestão da educação básica.

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

Discute condições estabelecidas institucionalmente por governos municipais da Microrregião Dianópolis-Tocantins, para a gestão democrática do ensino público em seus sistemas de ensino. São analisados documentos municipais do período entre 1997 a 2017. O cenário apresenta como grandes desafios o movimento de institucionalização da educação municipal e a materialização da gestão democrática. Leva a hipótese de que princípios, espaços e mecanismos estejam presentes em normas municipais mais para guardar consonância com as normas nacionais.

Palavras-chave: Institucionalização da educação municipal. Gestão democrática da educação. ObSPE/EpeEM/UFT.

1 INTRODUÇÃO

Com o tema gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino da Microrregião Dianópolis-Tocantins, neste texto¹ objetivamos discutir condições estabelecidas institucionalmente por governos municipais da referida Microrregião, para a promoção da gestão democrática do ensino público no âmbito dos seus sistemas de ensino.

Dentre os vinte Municípios integrantes da Microrregião Dianópolis, o texto trabalha com condições institucionais das dez localidades cujos Secretários Municipais de Educação ou técnicos das Secretarias Municipais de Educação afirmaram ter leis de criação do sistema municipal de ensino, sendo Arraias, Combinado, Dianópolis, Lavandeira, Natividade, Novo Alegre, Ponte Alta do Bom Jesus, Santa Rosa do Tocantins, Taguatinga, Taipas do Tocantins.

Para a produção de dados e informações, coletamos documentos municipais do campo da educação elaborados, especificamente, para a promoção da gestão democrática, a partir do recorte histórico entre 1997 e 2017.

2 MICRORREGIÃO DIANÓPOLIS-TOCANTINS: CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

No que tange a institucionalização da educação municipal, Lagares (2007; 2014; 2015) destaca condições e desafios, fragilidades e potencialidades que permeiam a existência dos Municípios e sua

¹ Este trabalho é um dos resultados da Pesquisa: Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino, coordenação Tocantins, desenvolvida no Subgrupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT (EpeEM), vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (NEP-CE); e no Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE), vinculado a Anpae-TO.

atuação na educação. Com o recorte histórico a partir do final dos anos 1980, discute mudanças quanto à atuação dos Municípios na definição de políticas públicas e na gestão da educação em seus territórios e registra que na história da educação brasileira, o conteúdo da autonomia municipal não se mantém uniforme, persistindo problemas e fragilidades históricas quanto à atuação destas esferas federativas na institucionalização da educação municipal e, por conseguinte, na garantia do direito a educação.

Nesse movimento da institucionalização, um dos desafios é a materialização do princípio da gestão democrática (BRASIL, 1988), por meio de diversos instrumentos/mecanismos/espacos (BRASIL, 1996; 2014). Todavia, considerando que “A história da educação revela que o campo educacional é uma arena de lutas em que seus atores vêm tratando de impor suas opções políticas e arbitrários culturais e suas legítimas categorias de percepção e apreciação”, o campo da gestão educacional, como em outros, é fortemente marcado “[...] por contradições, dissensos e dicotomias [...]”, cuja disputa é acirrada entre os paradigmas de construção liberal e crítico (SANDER, 2009, p. 69). Nessa arena, “A gestão democrática é processo e enfrenta oposições tensionantes entre o experienciado historicamente, concepções coexistentes e a disputa na construção de outra realidade. Ante o esforço dessa construção e dilemas que dele originam, há estagnações, retrocessos e avanços.” (SILVEIRA; LAGARES, 2017, p.1).

Instituíram seus sistemas municipais de ensino 50% dos Municípios da Microrregião, dentre um total de vinte localidades, sendo que 100% optaram pela lei como espécie normativa para instituí-los. Comparando-se os Municípios com leis de sistemas próprios e o número de habitantes, não há uma relação direta entre estas duas variáveis para definir Municípios com ou sem leis de sistemas próprios, pois varia entre vinte mil a menos de dois mil habitantes. Da análise da cronologia da institucionalização dos sistemas municipais na Microrregião Dianópolis, a despeito da não implementação do PNE/revogado – Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), pareceu-nos que o documento estimulou esse processo. Apenas dois sistemas foram criados logo após a aprovação da LDB (BRASIL, 1996, art. 11), norma que explicitou as três possibilidades de organização da educação em âmbito municipal: sistemas próprios de ensino; integrar-se ao sistema estadual de ensino; compor com o sistema estadual um sistema único de educação básica. A maioria dos sistemas (seis) foi criada no contexto do PNE/revogado, norma que também reiterava atribuições aos sistemas de ensino dos Municípios. E dois foram criados no contexto do PNE – Lei 13.005/2014 e da elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME), sendo um alterado, também, neste cenário (ARRAIAS, 2005; COMBINADO; 2006; 2017; DIANÓPOLIS, 2002; LAVANDEIRA, 1997; NATIVIDADE, 1998; NOVO ALEGRE, 2006; PONTE ALTA DO BOM JESUS, 2017; SANTA ROSA DO TOCANTINS, 2007; TAGUATINGA, 2006; TAIPAS DO TOCANTINS, 2009).

Além das leis instituindo os sistemas municipais, há outros documentos normativos da gestão da educação no âmbito dos sistemas municipais de ensino da Microrregião. Em se tratando da tipologia destes documentos, a análise demonstrou que prevalece a lei (25), seguida do decreto (sete) e uma portaria. E quanto a possíveis renovações, apenas três Municípios alteraram normas desde a criação dos sistemas. Destas normas, nove foram aprovadas entre os anos 2000 e 2010 e 24 na segunda década do século XXI. Os objetos enfocados nestes outros documentos normativos da gestão da educação no âmbito dos sistemas municipais de ensino são Conselho Municipal de Educação (CME); Fórum Municipal de Educação (FME); PME; Equipe Técnica e Comissão do PME; Conselhos Escolares; Câmara Municipal de Educação Básica e o Conselho do Fundo de Manutenção e da Educação Básica (Fundeb) como Câmaras do CME; Plano de Carreira dos Profissionais da Educação (PCCR); Eleições de Diretores.

Como princípios de gestão democrática do ensino público, a análise das oito leis dos sistemas municipais demonstra que são recorrentes “autonomia das unidades de ensino, descentralização das decisões e participação social”. Apenas uma lei citou o princípio “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (ARRAIAS, 2005; COMBINADO; 2006; 2017; DIANÓPOLIS, 2002; LAVANDEIRA, 1997; NATIVIDADE, 1998; NOVO ALEGRE, 2006; PONTE ALTA DO BOM JESUS, 2017; SANTA ROSA DO TOCANTINS, 2007; TAGUATINGA, 2006; TAIPAS DO TOCANTINS, 2009).

Nas normas complementares às leis dos sistemas municipais, sobressaiem como princípios de gestão democrática “participação e eleição direta de presidentes dos CME”. Sobressai, também, a “nomeação de conselheiros e presidentes de CME por prefeitos municipais”, indicando que na disputa de concepções de gestão prevalece nestes Municípios a construção liberal (SANDER, 2009).

Os espaços e mecanismos de participação definidos na legislação dos sistemas municipais são: CME, FME, PME, Nomeação da Equipe Técnica e Comissão do PME, Conselho Escolar das Unidades Escolares, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselho Municipal de Alimentação Escolar e Comissão de Gestão do PCCR, sendo este último em um dos sistemas (ARRAIAS, 2005; COMBINADO; 2006; 2017; DIANÓPOLIS, 2002; LAVANDEIRA, 1997; NATIVIDADE, 1998; NOVO ALEGRE, 2006; PONTE ALTA DO BOM JESUS, 2017; SANTA ROSA DO TOCANTINS, 2007; TAGUATINGA, 2006; TAIPAS DO TOCANTINS, 2009).

Tomando como pressuposto as normas nacionais da educação que dispõem acerca da gestão democrática da educação (BRASIL, 1988; 1996; 2014), compreendemos que os Municípios apresentam importantes espaços e mecanismos, mas parcos. Os sistemas municipais de ensino da Microrregião apresentam princípios essenciais à gestão democrática, bem como espaços e mecanismos fundamentais. Todavia, tomando como análise outras informações de Secretários Municipais de Educação e técnicos destas Secretarias; a centralização das informações nos Secretários Municipais; e a própria dificuldade destes sujeitos em identificar a existência ou não do sistema de ensino em seus Municípios, bem como em localizar suas normas, levantamos a hipótese de que podem ser muito mais princípios, espaços e mecanismos formais, postos nas normas municipais para a devida consonância com as normas nacionais, mas não materializados em âmbito local.

3 CONCLUSÕES

A gestão democrática do ensino público não é uma opção dos sistemas, mas um princípio constitucional e legal, e as estruturas, espaços e mecanismos previstos na legislação, deverão sempre contar com a participação dos profissionais da educação e da sociedade em geral, pois se constitui como um pilar indispensável para a democracia. Com ela, foge-se por vezes, pelo menos formalmente, do histórico padrão de verticalização nas relações, mesmo as colegiadas, e encontra-se uma importante ferramenta para combater o autoritarismo comum em nossa sociedade e nos meios educacionais.

Com base no objetivo da pesquisa, os resultados na Microrregião Dianópolis, até a presente etapa, apontam para vulnerabilidades da gestão democrática da educação nos sistemas municipais de ensino analisados. A gestão da educação municipal apresenta um cenário com poucas condições institucionais para democracia, com, pelo menos, dois grandes desafios: o movimento de institucionalização da educação municipal e a materialização do princípio da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

ARRAIAS. Câmara Municipal. **Lei nº 697**, de 19 de abril de 2005. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Arraias, 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017**. Brasil, 2017.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. _____. **Lei nº 10.172**, de 19 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

COMBINADO. Câmara Municipal. **Lei nº 254**, de 15 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Combinado, 2006.

_____. Câmara Municipal. **Lei nº 450**, de 27 de abril de 2017. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Combinado, 2017.

DIANÓPOLIS. Câmara Municipal. **Lei nº 868**. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. 2002. Dianópolis, 2002.

LAGARES, Rosilene. Institucionalização de sistemas municipais de educação: concepções e complexidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 149-168, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.editora.unoesc.edu.br>

_____. Arranjos para os municípios no campo das políticas públicas e gestão educacional. **Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 1, n. 01, p. 93-113, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://www.uft.edu.br>

_____. **Organização da educação municipal no Tocantins**: entre a conservação de redes e o processo de institucionalização efetiva de sistemas. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação (UFG/FE), Goiás, Goiânia, 2007.

_____. Educação Municipal, Descentralização Política: a experiência de Ponte Alta do Tocantins. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação (UFG/FE), Goiás, Goiânia, 1998.

LAVANDEIRA. Câmara Municipal. **Lei nº 004**, 03 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Lavandeira, 1997.

NATIVIDADE. Câmara Municipal. **Lei nº 42**, de 30 de junho de 1998. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Natividade, 1998.

NOVO ALEGRE. Câmara Municipal. **Lei nº 138**, de 04 de setembro de 2006. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Novo Alegre, 2006.

PONTE ALTA DO BOM JESUS. Câmara Municipal. **Lei nº 06**, de 22 de maio de 2017. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Ponte Alta do Bom Jesus, 2017.

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

SANTA ROSA DO TOCANTINS. Câmara Municipal. **Lei nº 231**, 23 de Abril de 2007. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Santa Rosa do Tocantins, 2007.

SILVEIRA, Luzenir Poli Coutinho da; LAGARES, Rosilene. Educação e Gestão Democrática: dilemas e chances. 38 Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

TAGUATINGA. Câmara Municipal. **Lei nº 312**, de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Taguatinga, 2006.

TAIPAS DO TOCANTINS. Câmara Municipal. **Lei nº 122**, de 16 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino. Taipas, 2009.

DO QUE SE OCUPAM OS GESTORES? OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
sandra.pierozan@uffs.edu.br

VIZZOTTO, Liane
Instituto Federal Catarinense (IFC)
liane.vizzotto@ifc.edu.br

CAMPOS, Marcia Farinella Soares de
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
marcia_farinella@yahoo.com.br

Eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

Financiamento: sem financiamento

RESUMO

Busca-se identificar as características de gestão da escola básica, assumindo que a gestão democrática implica na existência de democracia e participação como pressupostos inerentes às escolas públicas. A pesquisa documental articula-se com a observação *in loco* de diretores das escolas públicas municipais e estaduais de municípios do norte rio-grandense. Ao examinar como tem se caracterizado os processos de gestão, ensaiamos apresentar situações que deem conta de um trabalho coletivo na perspectiva da gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Estágio de Gestão Escolar. Diretor Escolar. Cotidiano da escola

1 INTRODUÇÃO

Procurando contribuir com o campo da pesquisa sobre a gestão democrática das escolas este trabalho discute: Quais são as características de gestão da educação básica visíveis em momentos de observação do cotidiano da escola? Para tanto, buscamos problematizar os aspectos que marcam esses processos de gestão para identificar em que medida a proposta de gestão democrática está presente no cotidiano das escolas. Para discutir tais questões faz-se necessário analisar como o papel do gestor configura-se no campo da educação, em especial discutindo a gestão democrática como um elemento que ainda se encontra em construção apesar de estar teoricamente sendo discutido desde o começo dos anos 1990. Também focamos nosso olhar no âmbito da gestão escolar buscando acompanhar alguns desdobramentos que tornam perceptíveis distintos modos de gestão. Por fim enfatizamos que a mudança nas escolas, com novas dinâmicas e sentidos envolvendo a gestão e o papel dos diretores perpassam os momentos de discussão e articulação que deveriam ser contemplados nos momentos de estudo e formação.

2 APRENDIZAGEM DA GESTÃO ESCOLAR NA PRÁTICA

Partimos das percepções sobre acompanhamento de Estágio de Gestão Escolar, do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Desde sua criação é ofertado com foco em docência, prevendo também o envolvimento do aluno com a gestão escolar. Na região de Erechim, é o primeiro curso de licenciatura com estágio na área da gestão e ainda apresenta “desafios de pensar da formação de pedagogos-gestores, perpassada pelos princípios democráticos, participativos, coletivos” (SARTORI, 2015, p.40).

Este dado, não é uma novidade pois ainda é recente a inclusão de componentes curriculares com ementas de Gestão Escolar ou Educacional, em qualquer licenciatura. A ausência do tema gestão escolar em nestes cursos é, inclusive, apontada na literatura (LIBANEO,2010; GATTI, NUNES, 2009).

Nesta pesquisa utilizamos a análise documental ancorada em observações *in loco* que buscou obter informações sobre o cotidiano dos gestores escolar no âmbito da escola pública.

O espaço geográfico da pesquisa corresponde a seis municípios que integram a região da AMAU, e o período de registro corresponde ao primeiro semestre de 2017. Contamos com observações feitas em 10 escolas públicas, sendo 4 municipais e 6 estaduais.

A responsabilidade com a pesquisa, nos coloca na condição de alertar que as análises aqui apresentadas ainda estão em formato inicial e traduzem, portanto, um momento de prática que pode e deve ser rediscutido.

3 COTIDIANO DA ESCOLA E A GESTÃO

Tradicionalmente espaço de escolarização, onde aluno e professor são elementos básicos, as escolas foram agregando outros atores. É de uma visão mais moderna a constituição de equipes diretivas, alicerçada na teoria da administração científica, que busca o “elemento legitimador da tarefa, do método e da ordem para justificar na organização industrial e na divisão técnica do trabalho” a sua própria condição. (LIMA, 2008, p. 87)

A escola também é vista como ambiente onde impera a *burocracia*, a *rotina* e como *um espaço de disputas*. Muitas vezes estas características são associadas também ao diretor:

O gestor cuida de toda a parte administrativa sozinho, algo que acaba se tornando um peso, pois as escolas públicas dependem de muita burocracia. A vice e a coordenadora pedagógica cuidam da parte pedagógica, entretanto a última palavra dada na escola é a do diretor, principalmente nas questões relacionadas a disciplina. (R1).¹

Esta burocracia que se referem os estagiários diz respeito a toda forma de documentação, hierarquias, regulamentações as quais estão condicionadas as ações dos gestores, de certa forma seria uma camisa de força à tão sonhada autonomia escolar.

Em relação a rotina é possível dizer que os gestores se envolvem em atividades distintas o que faz com que seus observadores percebam que

Os diretores ocupam e desempenham diversas tarefas, seja de cunho técnico-administrativo ou pedagógico-curricular. Observou-se que, além de representar a escola legalmente, agem diretamente com a comunidade escolar, recebendo os alunos na hora da chegada, planejando com os professores, organizando a formação continuada. Em determinados momentos atendia pais e estudantes, bem como organizava a parte física e estrutural da escola. (R4).

Porém as funções de diretor e vice-diretor parecem ter papéis distintos, cabendo a um a parte mais administrativa/financeira e ao outro as questões de cunho pedagógico:

A equipe diretiva era formada pela diretora e pela vice-diretora, sendo os assuntos mais burocráticos resolvidos pela diretora e os mais pedagógicos pela vice-diretora. (R7)

¹ Os relatórios foram identificados por números, e preservam a identidade dos envolvidos.

Uma preocupação com a escola, com sua ‘normalidade’ em deixar tudo funcionando mesmo quando faltam funcionários, sobrecarrega o diretor:

Em uma das escolas observadas a diretora é a única integrante do que seria uma equipe gestora, assim quando precisa de ajuda em alguma tarefa ou situação tem o auxílio dos professores, além disso a única servidora da escola entrou de laudo, sendo assim a diretora teve que tomar frente de fazer a merenda dos alunos, e as demais atividades exercidas pela funcionária. (R5).

É certo que a tarefa do gestor é bastante complexa e por vezes até extenuante, porém a opção por alguns ativismos pode confundir a comunidade escolar, como vemos no seguinte apontamento:

[...] percebeu-se que a diretora quando ela quer ela dá um jeito para fazer ou resolver os assuntos pendentes, pois arruma tempo para fazer o café para os professores, fazer o chimarrão, ficar na sala dos professores conversando com os professores que tem período vago. Acredito sim que o trabalho de gestão é muito complexo, desgastante como foi observado nesta escola, mas também se observou que quando eles não querem fazer não fazem e não colaboram com algo diferente para executar com os alunos. (R7)

A divisão de trabalhos entre equipe diretiva (pedagógico e administrativo) pode ser uma alternativa para atender as necessidades da escola, bem como de divisão de tarefas para que não ocorra uma sobrecarga de trabalho: “[...] a falta de tempo dos diretores e dos professores para realizar as novas tarefas é um obstáculo considerável à autonomia. ” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p.136)

Porém a centralização na figura de uma pessoa que detém ‘especialização’ demasiada, é um risco para a coletividade. Quando apenas um membro conhece determinados procedimentos pode colocar a escola como dependente de sua ação e determinação.

O trabalho em equipe possibilitaria um fortalecimento das decisões escolares, fazendo com que a coletividade seja ouvida:

A equipe diretiva é formada por três professores, a diretora e a coordenadora (40 horas) e a vice-diretora (20h). Geralmente as decisões são tomadas em conjunto, quase sempre com a participação dos professores. (R8)

Mesmo que por vezes ainda se diga que

Na escola existem todos os mecanismos para que aconteçam, entretanto pelo que foi visto a democracia fica muito no discurso, ação de fato não existe. (R1)

[...] os gestores não trabalham com a gestão democrática, pois decidem sozinho ou consultam apenas a coordenação e apresenta a ideia ou solução pronta sem a participação dos outros envolvidos da comunidade escolar. ” (R6)

Nem sempre é possível para o acadêmico perceber o ‘todo da escola’, em especial com os olhos de educador, pois até outro dia compreendia a escola como aluno, onde muitas tarefas e aspectos não lhe diziam respeito ou não chegavam ao seu conhecimento.

A reflexão sobre o que de fato acontece na escola também é percebida, mesmo que com certo auxílio, de um colega mais experiente, como pode ser o supervisor de estágio, e retratado neste depoimento:

Nesse primeiro dia notamos que a diretora não parecia disposta a participar de forma muito ativa do estágio, porém disponibilizou todo material que a escola possuía para que utilizássemos. Ficamos um pouco decepcionadas com a falta de participação, mas compreendi por que isso ocorria quando a nossa supervisora de estágio veio até a escola e conversamos junto com ela e com a diretora onde a mesma relatou que estava bastante atarefada e inclusive sem muito tempo para acompanhar o dia-a-dia da escola no que se refere a parte mais pedagógica, já que a parte administrativa e financeira tomava muito tempo devido a falta de uma secretária na escola. Relato essa experiência pois com ela foi possível perceber que

o que muitas vezes julgamos como desinteresse é na verdade falta de tempo/impossibilidade de participar de forma mais ativa (R9)

Este depoimento deixa visível que muitas ações do gestor não são socializadas com a comunidade escolar, em especial com professores e servidores, criando uma tênue cortina que impede que uns se coloquem no papel do outro e compreendam as razões pelas quais determinadas atitudes são tomadas ou deixam de ser, criando desconfortos desnecessários no ambiente escolar.

É necessário lembrar que a escola é espaço de disputas, e

Ele é, muitas vezes (o espaço) marcado por controvérsias que certamente são ocasiões de confrontos entre agentes, mas que favorecem também a aprendizagem deles e, por conseguinte, abrem caminho para a mudança (de maior ou menor alcance). (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p.94)

As alternativas para um trabalho coletivo na perspectiva da gestão democrática devem se alinhar ao estudo de outros aspectos: a forma colegiada e descentralizada de administração; a relação entre a escola e a comunidade com a decorrente *participação* popular; a liberdade propiciada aos estudantes e aos professores para a organização de associações e grupos representativos e as condições necessárias para a autonomia das escolas. Além disso, é preciso registrar que a *participação* deve ocorrer desde a elaboração dos projetos, o dimensionamento e detalhamento das metas até a tomada de decisões, execução, avaliação e redirecionamento, quando necessário.

As instâncias de gestão como os Conselhos Deliberativos ainda necessitam ser mais investigadas para que possamos entender em que medida contribuem com a propagação da gestão coletiva. A formação continuada de gestores é uma ação que necessita empenho dos sistemas de ensino e um acompanhamento dos pesquisadores, pois as análises dos resultados nas unidades escolares (avaliação externa) têm sido vinculadas ao preparo dos gestores para o desempenho das funções.

4 CONCLUSÕES

Ao discutir a gestão escolar precisamos estar atentos as compreensões que os professores e gestores possuem para que não se permita chegar até a escola uma lógica gerencial onde o docente não tenha “necessidade” de se envolver com a gestão: “Tais reformas partem do princípio de que pessoas que não sejam especialistas em educação podem, mesmo assim, gerir uma escola eficazmente e tem o direito de se fazerem ouvir” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p.124-125), e caminham em sentido contrário ao que se busca quando tratamos de direitos universais.

A formação de professores pode ser uma possibilidade de debate sobre como a gestão deve ser feita coletivamente por todos, no sentido de reforçar que não é atribuição apenas do diretor, ou de uma equipe, mas que todos devem conhecer, se preocupar e se envolver com os processos de gestão.

Assim, defendemos o estágio de gestão escolar, pois é um reforço na formação em educação para que possam os egressos exercerem a gestão nas escolas. Assim como salientamos que a gestão escolar seja exercida por alguém “de dentro da escola”. Mesmo sendo esta instituição um espaço de disputas, ou burocrático, como muitas vezes se apresenta, ele é antes de tudo pedagógico, e necessita

de um trabalho coletivo na perspectiva da gestão democrática, uma vez que espaço público que busca atender os direitos sociais.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009.

LESSARD, Claude e Carpentier ANYLÈNE. **Políticas Educativas:** a aplicação na prática. Vozes: Petrópolis, 2016.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, Licínio. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 82-88, maio-agosto. 2008.

SARTORI, Jerônimo. O ensino em Gestão Escolar: desafios à gestão dos processos pedagógicos. In: LOSS, Adriana Salete; SARTORI, Jerônimo e PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. (Orgs.) **Estágio Supervisionado em Pedagogia:** concepções e práticas. Curitiba: Appris, 2015.

O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLHA DO DIRETOR DE ESCOLA EM MUNICÍPIOS PARANAENSES: POSSIBILIDADES E LIMITES

FLACH, Simone de Fátima
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
eflach@uol.com.br

Eixo temático: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

Sem financiamento

RESUMO

A partir de pesquisa documental, tendo como foco a legislação e os documentos normativos, o presente texto analisa as formas de designação de diretores de escolas públicas em municípios paranaenses que já instituíram Sistemas próprios de Ensino, visando apontar os limites e possibilidades para a efetivação da gestão democrática da educação. O referencial teórico-metodológico que dá sustentação à análise é o materialismo histórico e dialético, em especial as reflexões de Antonio Gramsci, as quais auxiliam no entendimento sobre a vivência da democracia como possibilidade de liberdade individual com compromisso coletivo. Conclui-se que o processo de escolha de diretores de escolas nos municípios investigados apresenta resquícios conservadores, mesmo quando aponta para a participação ampla da comunidade em um processo eletivo, e que a efetivação do princípio da gestão democrática é um dos meios para a formação de uma consciência coletiva que tenha a liberdade como fim.

Palavras-chave: Democracia. Gestão democrática. Eleição de Diretores de escola.

1 INTRODUÇÃO

As discussões a respeito da democracia são fundamentadas em diferentes perspectivas teóricas e têm objetivos distintos, os quais representam disputas hegemônicas em determinado contexto histórico, social, político e econômico. Assim, a democracia no atual estágio do capitalismo precisa ser compreendida sob os limites impostos por esse modo de produção.

No campo da educação, a democracia pode ser efetivada pelos processos de gestão democrática, previstos pela legislação e instaurados nos contextos educacionais, seja em nível de sistema ou de escola. Nessa perspectiva, alguns mecanismos evidenciam possibilidades para o exercício da gestão democrática, a saber: em nível de Sistema de Ensino, os Conselhos de Educação e os de Acompanhamento Social de Políticas Públicas (Conselhos do FUNDEB, Conselhos da Alimentação Escolar, etc.) exercem papel fundamental para a participação social nos rumos educacionais dos estados e municípios; em nível de escola, os processos de escolha de diretores e a atuação dos Conselhos Escolares carregam a responsabilidade de envolvimento da comunidade escolar na gestão escolar e, conseqüentemente podem se tornar mecanismos de desenvolvimento do exercício democrático.

Enquanto recorte da realidade histórica atual e a partir de dados de pesquisa mais ampla sobre a efetivação da gestão democrática, este texto analisa as formas de designação de diretores de escolas públicas em municípios paranaenses que já instituíram Sistemas próprios de Ensino e tem por objetivo apontar possibilidades e limites para a efetivação do princípio da gestão democrática, a partir da participação da comunidade. A opção em analisar a questão proposta a partir de realidades com Sistemas Municipais de Ensino se justifica em razão de que, ao fazerem essa opção, tais municípios declaram formalmente intenção de exercerem sua autonomia político-administrativa para o setor educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

Entendemos que a gestão nas realidades com Sistemas Municipais de Ensino instituídos, se dá a partir da composição de Conselhos Municipais de Educação e de Conselhos Escolares que tenham em sua composição diferentes segmentos representados, os quais têm a responsabilidade em propor, acompanhar e avaliar ações educacionais com vistas à melhoria da oferta do ensino e dos resultados educacionais. As discussões e as ações coletivas desses órgãos oferecem importante contribuição no processo de conscientização coletiva em prol dos objetivos educacionais a serem perseguidos nos contextos locais. No âmbito escolar, a gestão democrática, para além da participação da comunidade interna e externa na elaboração e no acompanhamento dos Projetos Político-Pedagógicos e da participação em Conselhos Escolares, conforme previsto na legislação, também ocorre na escolha dos dirigentes escolares. Nesse sentido, entende-se que a forma escolhida para a designação de diretores escolares pode ser importante indicativo a respeito de como a gestão democrática pode, ou não, se efetivar no interior das escolas e a respectiva relação destas com as instâncias administrativas do Sistema Educacional.

Utilizamos como suporte para a análise sobre a designação de diretores escolares os estudos de Paro (2003), que indicam a *nomeação*, o *concurso* e a *eleição*, como as formas mais presentes na realidade brasileira. A *nomeação* se dá pela livre indicação da autoridade pública, o *concurso* diz respeito àquela vinculada à carreira específica e a *eleição* é a forma que tem manifestação da vontade dos sujeitos envolvidos (PARO, 2003).

Dentre as três alternativas, a eleição é a que mais se aproxima de uma perspectiva democrática, visto que supera o clientelismo político-partidário presente na primeira forma e o provimento meramente técnico presente na segunda. Tanto a *nomeação* quanto o *concurso* indicam, de maneira não exclusiva, que a efetivação da gestão democrática pode ser inviabilizada. Nesse sentido, a *eleição* tem maior possibilidade de envolver coletivamente os sujeitos na gestão da escola, em um processo de responsabilização e controle no qual todos aprendem a emergência da união em prol de objetivos comuns. Essa forma de escolha torna-se dialética ao promover o debate sobre a escola pública, ao propiciar a vivência democrática e, ao mesmo tempo, educar para a democracia.

No entanto, mesmo em realidades que optaram em constituir Sistemas Municipais de Ensino, e, por isso, declararam legalmente o exercício da autonomia pautada em processos democráticos, a democratização da escolha de diretores não se evidencia em todos os municípios pesquisados, visto que no município de Palmeira prevalece a nomeação. Os municípios de Araucária, Cascavel, Curitiba, Guarapuava, Ibiporã, Londrina, Paranaguá, Pinhais, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Telêmaco Borba e Toledo têm regulamentação específica para a eleição de diretores de escola. Os municípios de Chopinzinho, Iguatu e Sarandi não disponibilizaram os documentos necessários para a realização da pesquisa.

No município de Palmeira, o cargo de diretor de escola é de livre nomeação e exoneração do Prefeito, caracterizando-se como cargo em comissão. Tal prática subjaz o “clientelismo político e passa, necessariamente, pela sua capacidade de organização de determinado grupo. A hegemonia desse grupo se fortalece pela previsão legal, pois, conforme observado no caso em tela, o grupo dominante que exerce o poder político local impõe “[...] a toda a sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento”, pressupondo que todos “[...] devem aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito” (GRAMSCI, 2007, p. 249).

Em que pese 12 municípios terem regulamentação específica para a *eleição* de diretores de escola, algumas considerações precisam ser tecidas, visto que o exercício da democracia (formal e representativa) prenunciada não ocorre da mesma forma em todas as realidades. Embora em todas as realidades os responsáveis previstos pela escolha sejam aqueles que integram um Colegiado Eleitoral, e suas composições estejam próximas, há de considerar-se algumas divergências ou inclusões que podem indicar como a oportunidade de exercício formal da democracia é entendida.

Quadro – dados sobre o processo de escolha de diretores de escolas em municípios com sistemas próprios de ensino – Paraná (2017)

Município	Exigências básicas para a candidatura	Composição do Colegiado Eleitoral		Peso dos votos por segmento	
		Escola	Comunidade	Escola	Comunidade
Araucária	Integrantes do QPM, desde que licenciados.	Servidores e Professores	Alunos (+ de 12 anos) Pais ou Responsáveis	Cada voto = 1	Cada voto = 1
Cascavel	Integrantes do QPM, desde que licenciados.	Servidores, Professores e Estagiários	Alunos (+ de 16 anos) Pais ou Responsáveis	50%	50%
Curitiba	Integrantes do QPM (sem indicação de formação).	Servidores e Professores	Alunos (+ de 16 anos) Pais ou Responsáveis	50%	50%
Guarapuava	Integrantes do QPM, desde que graduados ou pós-graduados em Administração ou Gestão Escolar.	Servidores e Professores	Pais ou Responsáveis	Cada voto = 1 x n° de pais ou responsáveis	Cada voto = 1
Ibiporã	Integrantes do QPM, desde que licenciados.	Servidores e Professores	Alunos (+ de 16 anos) Pais ou Responsáveis	50%	50%
Londrina	Integrantes do QPM, desde que licenciados em Pedagogia ou com outra licenciatura + pós-graduação em administração ou Gestão escolar.	Servidores e Professores	Alunos (+ de 16 anos) Pais ou Responsáveis	50%	50%
Paranaguá	Integrantes do QPM ou servidores, desde que licenciados em pedagogia ou graduados em curso normal superior.	Servidores e Professores	Alunos (+ de 16 anos) Pais ou Responsáveis	Cada voto = 1	Cada voto = 1
Pinhais	Integrante do Quadro de servidores, desde que licenciado.	Servidores e Professores	Alunos (+ de 16 anos) Pais ou Responsáveis	50%	50%
Ponta Grossa	Integrantes do QPM, desde que licenciados em Pedagogia ou com outra licenciatura + pós-graduação stricto sensu em educação.	Servidores e Professores	Alunos (+ de 16 anos) Pais ou Responsáveis	50%	50%
São José dos Pinhais	Servidores estáveis com formação superior na área de educação.	Servidores e Professores	Alunos (+ de 16 anos) Pais ou Responsáveis	Cada voto = 1	Cada voto = 1
Telêmaco Borba	Integrantes do QPM, desde que licenciados ou com pós-graduação stricto sensu em educação.	Servidores e Professores	Alunos (+ de 16 anos) Pais ou Responsáveis	50%	50%
Toledo	Integrantes do QPM, desde que licenciados em pedagogia ou graduados em curso normal superior.	Servidores e Professores	Pais ou Responsáveis	Cada voto = 1 x 3	Cada voto = 1

Fonte: Atos legais ou normativos que regulamentam a Eleição/Consulta Pública para designação de Diretores nos Municípios que instituíram Sistemas Municipais de Ensino no Paraná.

Nota: Dados organizados pela autora (2017).

* QPM = Quadro de Profissionais do Magistério.

A participação de todos no processo de escolha contribui no processo formativo para a democracia, sendo o voto proporcional a forma mais presente para o processo eletivo em tela. Segundo Paro (2003, p. 88), o voto proporcional visa “[...] compensar com peso maior os grupos com menor número de indivíduos”. Os municípios de Cascavel, Curitiba, Ibiporã, Londrina, Pinhais, Ponta Grossa e Telêmaco Borba utilizam a proporcionalidade de 50% para cada segmento; o município de Toledo utiliza uma fórmula em que cada voto de professores e funcionários é multiplicado por 3. No entanto, é o município

de Guarapuava que guarda a maior curiosidade em razão à proporcionalidade: cada voto de professores ou servidores é multiplicado pelo número de pais ou responsáveis votantes, ou seja, todos os votos desse segmento valem, proporcionalmente, apenas um voto daquele - ato que, praticamente inviabiliza um processo democrático e ignora a igualdade de participação. A esse respeito, considera-se que “[...] a democracia se deteriora quando o poder da minoria prevalece sobre os interesses da maioria! Igualar – em peso eleitoral – a maioria e a minoria – é subverter a democracia” (ZABOT *apud* PARO, 2003, p. 90).

O processo de escolha de diretores nos contextos locais pode vincular-se a diferentes compromissos e interesses, evidenciando concepções que se atrelam desde um clientelismo que deveria estar superado quanto uma democracia que omite e disfarça a direção da classe dominante que exerce poder local. Entretanto, a democracia, nos limites legais, normativos e políticos locais, precisa ser defendida, pois, caso contrário, abrem-se caminhos para avanços conservadores que negam e vilipendiam as conquistas em defesa da educação e gestão democráticas no contexto da escola pública.

3 CONCLUSÕES

Em um país como o Brasil, pensar em perspectivas democráticas para a gestão educacional ainda é um solo pantanoso. Muitas vezes, os interesses dos grupos dominantes se sobrepõem aos interesses da comunidade que está na escola pública e necessita dela.

As realidades investigadas apresentam diferentes normatizações a respeito da escolha de diretores, desde aquela que coloca nas mãos do gestor público a responsabilidade por uma decisão baseada no clientelismo até os processos de Consulta Pública com possibilidade de voto universal. A educação, portanto, evidencia que a democracia ainda precisa ser compreendida para que o princípio da gestão democrática deixe de ser formal e se torne real na gestão educacional e escolar.

Em face dos dados analisados e da defesa de um processo democrático formativo, com vistas à liberdade coletiva, da qual o sujeito não apenas participe com um voto, mas se torne responsável pela decisão coletiva, é que as reflexões de Antonio Gramsci se tornam explicativas para entender como a gestão democrática pode colaborar para a formação de uma consciência coletiva.

Uma consciência coletiva, ou seja, um organismo vivo só se forma depois que a multiplicidade se unifica através do atrito dos indivíduos: e não se pode dizer que o “silêncio” não seja multiplicidade. Uma orquestra que ensaia, cada instrumento por sua conta, dá a impressão da mais horrível cacofonia; porém, estes ensaios são a condição para que a orquestra viva como um só “instrumento” (GRAMSCI, 2007, p. 333).

A escolha de diretores por meio de eleição é um processo contraditório que expressa verdade e engano sobre o entendimento da gestão democrática, mas, justamente por isso, contribui para o desenvolvimento da consciência coletiva.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

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

EIXO TEMÁTICO 2
GESTÃO E POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO

POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DOS TEMAS PRESTAÇÃO DE CONTAS E CONTROLE SOCIAL NO DEBATE ACADÊMICO (2011-2015)

KADZERSKI, Chaiane de Oliveira
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
chaianeoliveirakadzerski@hotmail.com

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

Eixo temático: Gestão e políticas de regulação e avaliação

Financiamento: Capes

RESUMO

Este trabalho vincula-se a uma pesquisa maior sobre políticas de *accountability* educacional no Brasil e em Portugal. Tem por objetivo apresentar e analisar as perspectivas de prestação de contas para o campo educacional presentes no debate acadêmico brasileiro recente (2011-2015), estabelecendo, igualmente, relações com o tema controle social. Tem aqui, a prestação de contas como um dos pilares da *accountability* e o fato de, a par de determinada perspectiva de controle social, constituir mecanismo do modelo gerencial. Em termos empíricos, recorre as publicações acadêmicas nesse recorte temporal constantes do Banco de Teses da Capes. Os achados evidenciam que os temas em pauta estão presentes nas diversas áreas e, assim como na área da Educação, estão sujeitos a assumir diferentes significados e funções, porém, destaca-se às relações entre Estado e sociedade e experiências e pressupostos relacionados à lógica inaugurada com a ascensão dos pressupostos na *New Public Management*, da qual faz parte um determinado modelo de *accountability*.

Palavras-chave: Políticas de *accountability*. Prestação de contas. Controle social. Educação pública.

1 INTRODUÇÃO

Em meados dos anos de 1970, em meio à crise do sistema capitalista¹, evidencia-se o movimento da reforma administrativa pública, devido a disfunção da organização burocrática e a necessidade de uma nova administração pública, essa pautada nos pressupostos da descentralização política e administrativa. Abrucio (1997, p. 9) corrobora dizendo que, a partir desse momento, a reforma do Estado “[...] se tornou palavra de ordem em quase todo o mundo”, tendo sido lastreada por pressupostos da *New Public Management* e orientada para o modelo de administração gerencial fundamentado na eficácia, eficiência e qualidade.

No Brasil, a introdução desses pressupostos teve lugar no movimento de reforma do aparelho do Estado, operado a partir de 1995. Sob evidências de um Estado, fiscalizador, regulador e avaliador dos serviços públicos, a Educação foi categorizada como um serviço não exclusivo do Estado, e como parte desse movimento, foi deflagrada ampla reforma educacional, cujas principais características podem ser sintetizadas nos seguintes pontos: focalização dos gastos públicos no ensino fundamental; descentralização, com destaque à municipalização do ensino; privatização e desregulamentação. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2008)

¹ Manifestado pela influência da crise econômica e fiscal, a ingovernabilidade e o poder do capital privado, com manifestações nos âmbitos econômico, social e administrativo. (ABRUCIO, 1997)

Como parte dos princípios da Reforma Gerencial, está a utilização de novas formas de responsabilização, dentre elas o controle social na perspectiva da participação da sociedade civil sobre os serviços públicos, conferindo a democracia um caráter mais participativo, essa fortemente relacionada com medidas de *accountability*.

Embora o termo seja frequentemente entendido como sinônimo de responsabilização ou prestação de contas, é importante considerar, conforme defende Schedler (1999), que a *accountability* possui três dimensões estruturantes: informação; justificação; e imposição e sanção. De acordo com essa acepção, podemos dizer que as duas primeiras dimensões constituem o pilar da prestação de contas, que abriga a ideia da “obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*)” (AFONSO, 2009, p. 59).

Para Schedler (1999), a prestação de contas também diz respeito ao direito de recebimento da explicação e o dever de justificativa. Por isso, porta uma dimensão impositiva ou sancionatória. Essa dimensão informa, portanto, o pilar da responsabilização que, com o da prestação de contas e o da avaliação resulta em um modelo completo de *accountability* (AFONSO, 2009).

No Brasil, podemos dizer que elementos de *accountability* estão presentes na Constituição Federal de 1988, com seu notável destaque à participação da sociedade nos assuntos públicos. Como parte dessa perspectiva de controle social carreada, na década de 1990, pelo processo de reforma do Estado, as medidas de *accountability* em educação vêm sendo associadas à ampla divulgação dos resultados de avaliações e à responsabilização da comunidade escolar, com o estabelecimento de padrões de desempenho e cada vez mais tendente à aplicação de sanções e/ou recompensas.

Nessa direção caminha o presente trabalho afim de focaliza o debate a respeito da prestação de contas, enquanto política de *accountability* no Brasil, e do tema controle social, tendo por objetivo apresentar e analisar as perspectivas de prestação de contas para o campo educacional presentes no debate acadêmico brasileiro recente (2011-2015), estabelecendo, igualmente, relações com o tema controle social.

Para isso, enfocou trabalhos acadêmicos que abordem a temática (teses e dissertações), publicados entre 2011 e 2015, tendo sido realizada em três etapas, a saber: i) levantamento no Banco de Teses da Capes por meio dos descritores “prestação de contas” e “controle social”, aplicados isoladamente e tendo por alvo os resumos; ii) sistematização dos achados visando explicitar o ano, nível e as diferentes áreas de conhecimento identificadas; iii) exploração dos enfoques na área da Educação, a fim de sinalizar perspectivas do debate sobre o tema na Área.

2 DESENVOLVIMENTO

No levantamento realizado acerca do tema “prestação de contas” e “controle social” com a incidência nos resumos, foi possível identificar o universo de 1.220 trabalhos acadêmicos filiados a diversas áreas do conhecimento. A Tabela 1 ilustra o número de trabalhos identificados segundo os perspectivados descritores, por recorte do período pesquisado.

Tabela 1 – Número de produções científicas identificadas por meio dos descritores “prestação de contas” e “controle social”, segundo o ano e o nível acadêmico

Descritor	Anos	Teses	Dissertação		Total
			Mestrado Profissional	Mestrado Acadêmico	
Prestação de contas	2011-2012	15	16	42	73
	2013-2014	11	31	64	106
	2015	5	13	28	46
Controle social	2011-2012	74	29	237	340
	2013-2014	93	88	262	443
	2015	52	34	126	212
Totais		250	211	759	1220

Fonte: organizada pelos autores, com base nos dados do Banco de Teses da Capes (2016).

Os dados indicam a maior incidência de trabalhos acadêmicos para o descritor “controle social”, que reúne um conjunto de 995 produções filiados a diversas áreas do conhecimento, enquanto que para o descritor “prestação de contas” o número recai para 225.

Outro dado a ser destacado é a prevalência de trabalhos identificados para ambos os descritores diante o nível de mestrado acadêmico, com destaque ao segundo biênio, embora o último bloco compreenda somente os trabalhos de 2015². No que se refere a menor quantidade de produções entre os níveis, ao contrário do descritor “prestação de contas”, que teve a menor quantidade de trabalho no nível de doutorado, o descritor “controle social” teve menor incidência na área do mestrado profissional.

Adotando o critério da presença de ambos os temas em trabalhos de uma mesma área ou subárea, a Tabela 2 ilustra a incidência de cada tema alvo no conjunto de publicações acadêmicas nas 13 áreas ou subáreas identificadas.

Tabela 2 – Incidência dos temas “prestação de contas” e “controle social” em trabalhos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento

Áreas e subáreas incidentes	Prestação de contas				Controle social			
	Período				Período			
	2011 2012	2013 2014	2015		2011 2012	2013 2014	2015	
Administração	26	20	12	58	32	16	9	57
Administração pública	0	5	1	6	0	7	9	16
Ciência política	1	4	2	7	8	7	3	18
Ciências ambientais	0	2	1	3	3	4	2	9
Ciências contábeis	0	11	5	16	0	8	3	11
Comunicação	3	6	2	11	2	6	3	11
Direito	6	8	1	15	45	47	22	114
Educação	11	19	5	35	37	36	13	86
Interdisciplinar	9	0	0	9	26	0	0	26
Planejamento urbano	1	6	0	7	6	14	6	26
Saúde coletiva	4	2	1	7	31	24	10	65
Sociais e humanidades	0	5	2	7	0	50	17	67
Sociologia	0	4	0	4	33	30	19	82
Totais	61	92	32	185	223	249	116	588

*Comporta áreas e subáreas cujos trabalhos inscritos abordam apenas um dos dois temas. Esse contingente representa 78 áreas ou subáreas do conhecimento.

Fonte: organizada pelos autores, com base nos dados do Banco de Teses da Capes (2016).

² Importa registrar que, o terceiro período do recorte temporal representado somente pelo anuênio de 2015 é justificado pelo fato que ao realizarmos essa pesquisa o ano de 2016 ainda não estava atualizado no Banco de Teses e dissertações Capes.

Conforme os dados da Tabela 2 e o que diz respeito às produções na área da Educação, o levantamento permitiu identificar, no período enfocado, um universo de 121 trabalhos, que submetidos à análise, segundo os respectivos resumos e de acordo com categorias constituídas a partir do exame do *corpus*, os trabalhos permitiram identificar um leque diverso de enfoques em cada um dos eixos temáticos. Os dados constam dos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Categorias e quantidade de teses e dissertações da área da Educação, enquadradas no tema *prestação de contas* – 2011 a 2015

Categoria	Enfoques	Quant.
Avaliação	Gestão educacional, efetividade de programas, construção de políticas educacionais desempenho escolar/ensino, qualidade da educação/ensino e impactos da avaliação.	10
Democratização	Implementação, desafios e/ou perspectivas que permeiam a gestão democrática nas escolas e limites e possibilidades da gestão democrática.	9
Gestão	Gerenciamento de programas, execução financeira, processos de prestação de contas da escola e/ou de programas educacionais.	7
Responsabilização	Políticas de responsabilização e programas educacionais.	4
<i>Accountability</i>	Gestão de programas, projetos educacionais, tendências na educação e gestão democrática.	5

Fonte: organizada pelos autores, com base nos dados do Banco de Teses da Capes (2016).

De acordo com os dados, podemos estabelecer, dois blocos de tendências da produção em Educação acerca do tema *prestação de contas*. O primeiro compreende as categorias *avaliação*, *gestão* e *democratização*, com enfoque na avaliação de resultados da escola/ensino, eficiência de programas educacionais e efetivação de processos democráticos de gestão. No segundo bloco, que abarca as categorias *responsabilização* e *accountability*, sobressai a responsabilização em processos de gestão da escola/ensino/programas, bem como obrigações e processos de prestação de contas.

Quadro 2 – Categorias e quantidade de teses e dissertações da área da Educação enquadrados no eixo temático *controle social* – 2011 a 2015

Categoria	Enfoques	Quant.
Controle social e sociedade	Educação profissional e reestruturação produtiva do capitalismo, relações políticas e sociais, formação do conhecimento, controle de programas educacionais, desenvolvimento humano, garantia de direitos, financiamento e gestão educacional, governabilidade e análise de políticas.	32
Qualidade	Gestão de recursos, eficiência de programas educacionais, qualidade de vida, qualidade da educação, estratégias educativas, práticas pedagógica e planejamento educacional.	13
Gestão democrática	Relação entre programas, programas como movimento democrático, qualidade de ensino, gestão de financiamento, gestão de conselhos, participação da sociedade civil, gestão escolar, gestão no processo de políticas e atuação de conselheiros.	12
Avaliação	Regulação da educação, ações educacionais, desempenho de programas, análise de proposta pedagógica e ciclo de aprendizagem.	9
Formas de educação	Educação formal e informal, educação para mulheres, educação popular, educação indígena e educação integral.	8
Controle social e Estado	Construção de políticas, implementação de programas, democratização do estado religião e o controle social e descentralização de recursos.	6
Prestação de contas	Financiamento da educação, investimento, planejamento orçamentário e administração da escola.	6

Fonte: organizada pelos autores, com base nos dados do Banco de Teses da Capes (2016).

No caso dos trabalhos enquadrados no tema *controle social*, um primeiro bloco compreende as categorias *controle social e sociedade*, *qualidade* e *gestão democrática*, sobressaem os debates sobre controle social pela sociedade, processos democráticos na tomada de decisões em relação à educação pública, tidas como ponto de partida para a melhoria da qualidade, seja da educação/ensino, seja de processos

de democratização da gestão. Um segundo bloco, composto das categorias *avaliação, formas de educação, controle social, Estado e prestação de contas*, enfoca, principalmente, processos, implementação e planejamento para a qualidade de educação em suas diferentes formas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados acerca da presença dos temas *prestação de contas e controle social* em trabalhos acadêmicos do período de 2011 a 2015, permitem dizer que ambos os temas constituíram, com maior ou menor frequência, alvos das produções no período. Já referindo-se as perspectivas do debate da temática em trabalhos da Área da Educação, é possível concluir provisoriamente que os significados e funções que os temas assumem são próximos, tendendo a focar as relações entre Estado e sociedade, seja na perspectiva de análises sobre a democratização das relações e o empoderamento dos atores sociais, seja na crítica a medidas, experiências e pressupostos relacionados a um determinado modelo de *accountability*, ancorado em pressupostos da *New Public Management*.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, DF, n. 10, p. 7-54, 1997.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009.
- KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. Política e gestão da educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.
- SCHEDLER, Andreas. Conceptualizing accountability. In: SCHEDLER, Andreas; DIAMOND, Larry; PLATTNER, Marc. F. **The self-restraining state**: power and accountability in new democracies (Ed.). London: Lynne Rienner Publishers, 1999. p. 13-28.v.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E PERFORMATIVIDADE: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

DE MORAIS, Michele Luciane Blind
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
micheleblind10@yahoo.com.br

FREITAS, Silmara Terezinha
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
silmara.t.freitas@hotmail.com

Eixo temático: Gestão e políticas de regulação e avaliação

Financiamento: Capes

RESUMO

O texto constitui uma reflexão inicial sobre a cultura da performatividade e suas implicações no campo educacional. Sabendo da existência de princípios da cultura do desempenho por meio das avaliações em larga escala, é objetivo deste texto empreender um estudo sobre as relações entre a cultura da performatividade e as políticas de avaliação em larga escala na educação básica. A metodologia consiste no estudo bibliográfico e destaca que as políticas de avaliação em curso orientam as práticas docentes, valorizando a meritocracia e performance.

Palavras-chave: Políticas de avaliação educacional. Meritocracia. Performatividade. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a implantação de políticas públicas no campo educacional configura-se por um modelo de gestão alinhado a avaliações padronizadas, de aferição do rendimento escolar dos sistemas de ensino em todas as esferas da educação. Por meio dessas avaliações, espera-se um determinado comportamento dos docentes, que resulta em ações concernentes às políticas empreendidas. Esses comportamentos, modelados por meio de uma cultura comum, respondem pelo conceito de performatividade.

Ball (2010, p.38) compreende a performatividade como sendo “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. Esse fenômeno entrou de forma devastadora na educação. Não se sabe ao certo quando isto aconteceu, talvez desde a escola jesuítica, sem concorrência a princípio, pelo menos no Brasil Colônia, entretanto, com padrões de performance bem definidos impostos pela coroa portuguesa. Mas, não podemos negar que hoje está mais incisiva do que jamais esteve, nas práticas impostas pelo Estado, através de exames cujos resultados, transformados em índices e indicadores de escolas e sistemas de ensino, focalizam a competição e o desempenho dos docentes.

Considerando sua entrada recente nas políticas educacionais, é objetivo deste texto empreender um estudo sobre as relações entre a cultura da performatividade e as políticas de avaliação em larga escala na educação básica. O procedimento metodológico adotado constitui em estudo bibliográfico adotando, para isso, literatura especializada da área da educação e que trata especificamente de fabricações individuais ou coletivas que atendem a uma sociedade performativa.

A forma como, ao longo dos anos, produzimos nossa existência nos levou a este momento histórico, através de relações entre o público e o privado nas políticas educacionais e na própria democracia

versus capitalismo. E as reformas empresariais da educação, que podem ir desde a desmoralização do magistério até a destruição do sistema público de educação, são indicativas dessas políticas que focalizam a performance individual dos docentes.

2 CULTURA PERFORMATIVA NA EDUCAÇÃO

Para entender a cultura da performatividade, corrente na forma da aplicação das políticas no contexto de um Estado avaliador, precisamos entender como se forma a ideia de política. Referindo ao conceito de democracia como experiência histórica e ao fato de que, na Inglaterra de hoje, “[...] a política é a reserva especial de um Parlamento soberano [e que este] é o responsável último perante seu eleitorado, Wood (2011, p.178) sustenta que

[...] não existe política – pelo menos política legítima – fora do Parlamento. De fato, quanto mais inclusivo se tornava o termo “povo”, mais as ideologias políticas dominantes – dos conservadores à corrente principal do trabalhismo – insistiam na despolitização do mundo fora do Parlamento e na deslegitimação da política extraparlamentar.

Ou seja, toda política emana, de forma direta ou indireta, do Estado. Tratando-se, especificamente, da política educacional, mormente a da educação básica brasileira, é notória a atuação do Estado na implementação de reformas que, no campo discursivo, aludem ao compromisso de todos pela educação, mas que, na prática, continuam alinhadas aos interesses econômicos e de despolitização da classe trabalhadora.

No pacote das reformas implementadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas, e aqui nos referimos especialmente às da década de 1990 em diante, está o interesse em modelar a prática docente para que possa atender às necessidades emergentes do capital. Nessa direção, as políticas de avaliação em larga escala protagonizadas servem também ao propósito de forjar um modelo de atuação alinhado a essa perspectiva. Nesse processo, há um aumento do processo de responsabilização pelos resultados e um afastamento da autoria e autonomia do professor. Resultado disso é a construção de uma cultura performática do professor.

Infelizmente, a performatividade leva à domesticação por meio de performances padronizadas influenciadas pela forma como fabricamos a nós mesmos. No que tange ao campo educacional, Ball (2010, p.44) defende que “[...] o que importa é a efetividade das fabricações no mercado ou para as inspeções, bem como a ação que elas exercem sobre e dentro da organização – seu impacto transformador”. Assim, a cultura da performatividade influencia a forma como o professor pensa a si mesmo e a seu trabalho.

Sobre a performatividade, Freitas (2012, p.396) alude que o cenário em curso na política educacional brasileira, nomeadamente com a cultura da avaliação impregnada nas escolas públicas e privadas, é uma ameaça à própria noção liberal de democracia. Adverte, porém, que “[...] ainda há tempo para o Brasil não implementar tais políticas e evitar mais uma década perdida para a educação brasileira”.

Para muitos profissionais da educação, a ideia de ser vigiado constantemente gera insegurança ontológica¹, pois a padronização na maneira de avaliar impõe regras e metas que devem ser cumpridas a todo custo, eliminando muitas vezes as boas práticas do professor. É o que Peroni (2013, p.240) chama

¹ Ball, Stephen J. Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados?

de “mercadorização de tudo”, pois o fruto desse trabalho também é uma mercadoria, já que apenas os números é o que interessam.

A performatividade é sedutora. Quem não gostaria de estar no topo e ser reconhecido pelo seu trabalho. Opa! “Seu trabalho”? Quando tudo o que se fez foi replicar mecanicamente um procedimento!!! Sim, pois

[...] dentro do quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos que agregam valor a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo. Eles devem se tornar sujeitos empreendedores que vivem suas vidas como um *empreendimento do eu* (ROSE, 1996 in BALL, 2010, p.51).

No entanto, é preciso não se deixar seduzir pelo canto da sereia, pois todas as formas de responsabilização ao que o professor é submetido por meio da bandeira do empreendedorismo, da produtividade e de uma boa performance penalizam a autonomia e a criação de boas práticas educativas.

Sobre as consequências dessa cultura no trabalho docente, Freitas (2012, p. 394) destaca que

Os efeitos da *meritocracia*, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. (...) porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno (FREITAS, 2012, p.385).

Estudos de Oliveira (2003) apontam para o adoecimento dos docentes em vista da necessidade de buscar desmedidamente resultados educacionais não estimados por ele e externos aos muros da escola. Essa busca por resultados gera ansiedade e desmotivação do professor. Pela busca da visibilidade incorre-se em artifícios de guerra como se as instituições educacionais e esferas políticas fossem meras concorrentes de mercado.

Embora mundialmente difundidas, as políticas de avaliação educacional não são uma prática comum e, tampouco, seguem os mesmos padrões de organização em todos os países. Na Finlândia, por exemplo, que é um dos países mais desenvolvidos em termos educacionais, não há avaliação do desempenho da escola, apenas dos alunos. E os resultados não são divulgados por escola ou por município, mas sim, analisa-se a situação geral do país. Outro exemplo é o do Uruguai, que estabelece o resguardo da identidade dos educandos, docentes e instituições, a fim de evitar a discriminação (FREITAS, 2012).

Os desafios para o Brasil são grandes no que tange à educação. Precisamos tomar por base modelos de países que constituem boas práticas. A classe docente se confronta com uma elevada pressão derivada de complexas exigências no desempenho da sua atividade profissional.

2.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE

A avaliação educacional está contida na meta 7² do Plano Nacional de Educação – PNE e também dos planos nas esferas estaduais e municipais. Nesta meta, o fomento à qualidade da educação em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Especialmente, na educação básica essas avaliações compõem o Sistema Nacional de Avaliação, representado pelo Saeb³.

² Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as metas do Ideb.

³ Composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala.

O Estado justifica no PNE que as avaliações em larga escala garantem a elevação da qualidade da educação básica, bem como a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Todavia o que se percebe, na prática, é a legitimação do controle do Estado na atividade docente.

As avaliações em larga escala têm a função de mostrar quantitativamente os indicadores da educação nacional, tendo como foco o rendimento do aluno e o desempenho tanto do professor, quanto do sistema de ensino. Em consequência da busca por bons resultados nas avaliações que formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), há de se questionar o quanto a cultura de performatividade e da meritocracia afetam a práxis pedagógica e também a identidade docente, visto que o sucesso da educação na atualidade está fortemente atrelado aos critérios de eficiência e eficácia associadas às avaliações em larga escala.

Políticas que apenas estimulam a produção no cumprimento de metas trazem à tona a forma como são concebidas e aplicadas pelos docentes, pois sua ação pedagógica, como afirma Ball (2010), se resume a desempenho e resultados que caracterizam o próprio conceito de performatividade, ou seja, construção e publicação de informações e de indicadores com caráter promocional dos sistemas de ensino com o fito de elevar o país nos *rankings* internacionais.

O Brasil ainda está engatinhando na avaliação como instrumento pedagógico. As informações resultantes desse processo de avaliação deveriam orientar propostas e práticas na gestão escolar e não considerar que representam a principal referência de qualidade da educação, mas o que vemos, infelizmente, é apenas o produto da performatividade em detrimento dos processos envolvidos. Consequentemente, difunde-se uma noção restrita de qualidade e uma cultura performática baseada em números.

3 CONCLUSÕES

Apesar de os planos de educação de todas as esferas administrativas do Brasil justificarem que as práticas correntes de avaliação servem para melhorar a qualidade da educação, estamos ainda distantes da qualidade social, desejada pelos educadores em geral, pois, implica também o enfrentamento da desigualdade social existente no país e uma melhor definição, bem como articulação entre os sistemas de ensino no que tange aos processos de organização e gestão do trabalho escolar. Requer, ainda, a melhoria das condições de trabalho e valorização dos docentes e isso não se dá com a cultura do desempenho, posto que ela está associada à competitividade e ao desempenho individual dos professores.

As avaliações em larga escala podem contribuir com a melhoria da qualidade educacional se utilizadas como diagnose da situação educacional, ou seja, como instrumento para a definição de políticas adequadas a realidade escolar. No entanto, elas são criticadas exatamente por serem classificatórias e excludentes. Os educadores sentem-se pressionados, vigiados e sem autonomia para exercer a profissão. Alguns, inclusive, encontram meios de burlar o sistema avaliativo, buscando simulados na internet e estudando-os, pois já perceberam que as provas seguem um padrão único. Assim, a consequência destas avaliações não reflete a realidade.

Há que se considerar, ainda, que a maioria dos professores não tem como prática as avaliações nos moldes do Estado, porque a avaliação, na maioria das escolas, é contínua, processual e qualitativa.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, 37-56, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, vol.33, n.119, 379-404, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, 234-255, 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez, 2004.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DE PORTUGAL

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da
Universidade de Passo Fundo (UPF)
carmem.albrecht.@hotmail.com

LAUER, Munir José
Universidade de Passo Fundo (UPF)
munirjlauer@gmail.com

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira¹
Universidade de Passo Fundo (UPF)
rosimaresquinsani@upf.br

Eixo temático: Gestão e políticas de regulação e avaliação

Financiamento: Não contou com financiamento

RESUMO

O estudo tem o objetivo de descrever as políticas de avaliação educacional realizadas nas instituições de educação em Portugal e evidenciar como essas orientações determinam a formação docente. A pesquisa recorre a orientação metodológica de análise bibliográfica. Diante do exposto pelo estudo, percebe-se que o monitoramento e controle feito por distintas avaliações percorre as diversas dimensões educacionais formais. No entanto, sem a possibilidade de identificar como as instituições de ensino encarregadas pela formação docente a desenvolvem.

Palavras-chave: Avaliação. Formação docente. Educação. Portugal.

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos da avaliação educacional têm se constituído como uma constante na elaboração e execução de políticas educacionais em nível mundial, no caso Portugal. O fenômeno afirma-se por aportes do desenvolvimento e crescimento das condições econômicas dos países, tendo o viés da formação do indivíduo, onde a formação docente ofertada pelas instâncias de educação institucionalizada consolida o elemento básico de valia. De acordo com Afonso (2010), a avaliação acolhe distintas “modalidades” em educação tornando-se fundamental para as “decisões políticas” no trato da “qualidade educacional” e da aferição dos indicadores de controle para “estudos comparados”. A pesquisa - de fase inicial – recorre a revisão bibliográfica, objetivando evidenciar como a avaliação é tomada no sistema de educação de Portugal para atender a formação docente.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação de Portugal vem sendo noticiada, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, como a que está obtendo “progressos incríveis” no *Programme for International Student Assessment* (PISA), desde a edição da prova realizada no ano de 2000, como na edição de 2009 e na edição de 2015. O país está sendo considerado como exemplo, devido ao avanço educacional marcante em função das reformas significativas no sistema educacional. Conforme Andreas Schleicher (2016)², que situa as reformas mais significativas realizadas no país desde o fortalecimento da “liderança do diretor”, pelo reforço da “profissão docente” alinhando-a “para que os professores melhorassem”

¹ Professora orientadora da produção do artigo. Doutora em Educação. Docente da Universidade de Passo Fundo (UPF) – RS.

² Por Clara Viana, dez./2016.

suas práticas e pela ampliação da responsabilização dos municípios quanto ao suporte estrutural, social e de pessoal das escolas. Por outro lado, Schleicher destaca que a avaliação do PISA evidencia que os “[...] estudantes portugueses se tornaram bons na reprodução dos conteúdos. Mas ficam ainda aquém quando se trata de extrapolar aquilo que sabem de modo a aplicar os seus conhecimentos em novos contextos [...]”, indicando o contraponto das competências a serem formadas³. A OECD (2014, p. 6), através do documento *Perspectivas das políticas de Educação de Portugal*, considera que

Portugal obteve grandes melhorias em matemática, leitura e ciências desde 2000 e melhorou os seus indicadores de equidade para jovens de 15 anos. No PISA 2012, os jovens de 15 anos tiveram um desempenho próximo da média da OCDE em matemática e abaixo da média da OCDE em ciências e leitura. Cerca de um em cada quatro alunos (24,9%) estiveram abaixo do Nível 2 de proficiência em matemática no PISA 2012, e a proporção dos melhores desempenhos (nível 5 ou superior) está abaixo da média.

Segundo o ex-ministro da Educação e Ciência de Portugal (2011-2015), Nuno Crato (2017)⁴, “O sistema educativo precisa de objetivos claros. Definir metas para os alunos, com a maior liberdade possível nos processos. Não interessa controlar como se faz. Interessa é chegar lá”. Julga que os resultados promissores do sistema educacional público de Portugal se devam ao mérito da agenda política estabelecida desde meados da década de 1990. Indica sete medidas que foram tomadas pelo país objetivando avanços na educação. São elas: introdução de exames nacionais de avaliação; avaliações padronizadas ao final do quarto, do sexto, do nono e do 12º ano; os resultados das avaliações se tornarem públicos; estabelecimento de metas curriculares; redução da dispersão curricular; aumento dos recursos para as escolas que apresentam progresso e grupos de apoio e estímulo aos que têm dificuldades. De acordo com o relatório realizado pela OCDE (2014, p. 11) o país português realizou a

[...] revisão do currículo dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (2012/13). O novo currículo visa estabelecer normas de competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos nas disciplinas de português, matemática, ciências e línguas estrangeiras, e permitir às escolas uma maior flexibilidade sobre a gestão curricular

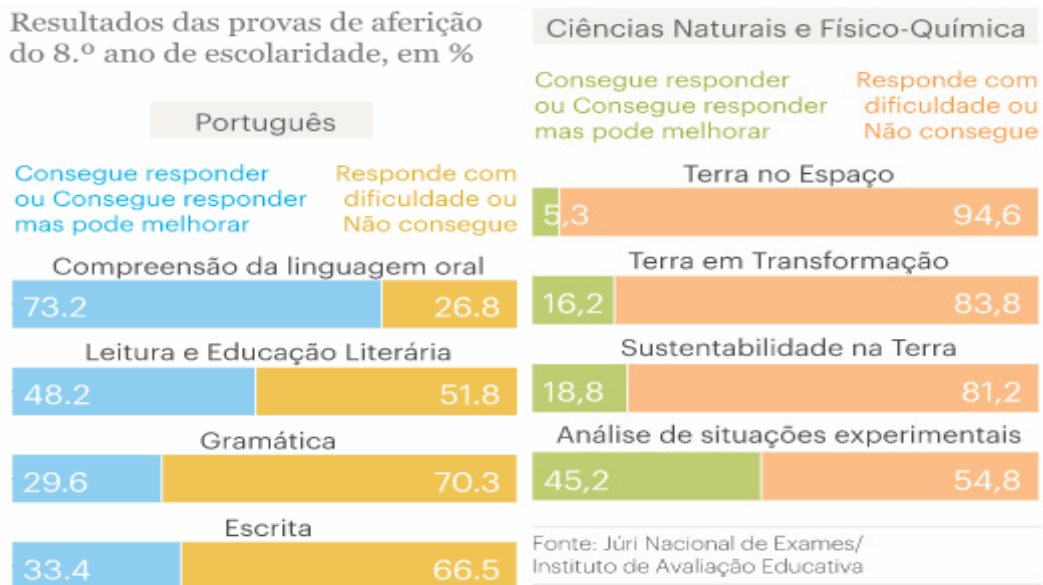
No entanto, conforme os indicadores recentes das provas de aferição obrigatórias realizadas nas disciplinas, que até então não haviam sofrido avaliação externa, (História e Geografia de Portugal no 2º ciclo; Ciências Naturais e Físico-Química no 3º ciclo, além de Português e Matemática) não são nada promissores. As provas que são de responsabilidade do Instituto de Avaliação Educativa-Iave, são iguais para todos alunos e escolas do sistema português, tendo sido foi anunciada pelo ministro de educação, Tiago Brandão Rodrigues, em janeiro de 2016. A medida nada mais é do que o retorno ao modelo anterior de Nuno Crato, o qual já em 2012 havia ampliado a realização das provas nacionais para o 6º ano e posteriormente para o 4º ano.

O resultado das provas realizadas com o 8º ano escolar, onde os alunos estão entre os 13 aos 14 anos, apresenta 71% de dificuldade quanto a conhecimentos voltados a Terra no Espaço, do componente curricular de Ciências Naturais e Físico-Química, conforme o gráfico abaixo. Quanto a Português 66,5% dos alunos demonstrou dificuldade quanto as questões que avaliaram o domínio de leitura e escrita e destes 70,3% esbarraram nos conhecimentos tratando da gramática da língua portuguesa. Diante dos resultados o Iave destaca que “em todas as áreas avaliadas [...], mais de 80% dos alunos re-

³ Por Clara Viana, mai./2017.

⁴ Declarações durante o seminário “A evolução de Portugal na Educação: o que o Brasil tem a aprender?”, realizado pela Fundação FHC, abr./2017.

velaram dificuldades nas respostas, não conseguiram dar uma resposta apropriada ou não responderam às questões”.



Os índices das avaliações relatados assinalam preocupação para os gestores da educação portuguesa, os quais anunciam intensificação na formação inicial dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos de escolaridade.⁵ Tanto a OCDE quanto as instâncias europeias manifestam empenho na formação dos professores, visando tornar a carreira atrativa e ampliando o incremento profissional, tomado como processo contínuo.

Em Portugal, a formação docente pode ser realizada em Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos (para a docência da educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico) e em Universidades (para a docência do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário), orientadas pela aplicação dos parâmetros do Processo de Bolonha que, segundo Sousa-Pereira e Leite (2016, p. 440), acentuou “a complexidade dos desafios ao ensino superior e à formação inicial de professores”. A formação inicial dos professores passou por amplas mudanças estruturais de “ciclos de estudo” com “regulamentação própria” comprometida com a “cultura de melhoria contínua”, entre as quais está o Decreto-Lei n.º 43/2007 que:

[...] procedeu à adequação da estrutura dos ciclos de estudo às alterações resultantes do denominado Processo de Bolonha. Este diploma aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário e publicou em anexo os Domínios de habilitação para a docência, níveis e ciclos abrangidos, especialidades do grau de mestre e créditos mínimos de formação na área da docência. Substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos. (CNE/Relatório Técnico, 2016, p. 37).

A implantação dos ciclos de estudo acedeu ao processo de acreditação, regulamentado por sistema jurídico de avaliação do ensino superior, Lei nº 38/2007, bem como pelo Decreto-Lei nº 369/2007 que constituiu a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior-A3ES. O Decreto obriga todas

⁵ Por Clara Viana, Out./2017.

as instituições de ensino superior ao procedimento da avaliação e acreditação, visando garantir a qualidade do ensino da formação inicial dos professores.

Conforme o Relatório Técnico/CNE (2016, p. 26), o sistema de educação de Portugal orienta-se por uma coletânea de legislações desde 1986, quando teve publicado a Lei de Bases do Sistema Educativo/LBSE destinando atenção especial à formação docente através “dos domínios da competência científica e pedagógica”. O documento aloca um inventário técnico daquilo que se sucedeu quanto a regimentalização, da formação, do acesso à profissão e do monitoramento da atuação docente. Indica que apenas 0,5% dos professores que atuam nas instituições educacionais de Portugal foram “diplomados após as alterações decorrentes do [...] Processo de Bolonha” (p. 04) e que “os professores que ainda não acederam a um lugar no quadro têm diferentes percursos formativos”. Assinala que o desinteresse – 2% - por parte dos jovens quanto a carreira docente deve-se a “desvalorização social da profissão”.

A evolução legislativa do país demarca a prática da avaliação como uma constante, inserida em várias dimensões da organização educacional, monitorando desde o desempenho escolar dos alunos, mediante aplicação de provas externas, até a acreditação das instituições do ensino superior. Exemplo disso está no que orienta o Decreto-Lei nº 15/2007, sendo a sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário/ECD. O Decreto-Lei prescreve a realização da “prova de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC)” (p. 12), para ingresso na carreira, mas que encontra-se revogado, pois fora julgada inconstitucional pelo Acórdão do Tribunal Constitucional nº 509/2015, de 13 de outubro, tendo o Tribunal assim se pronunciado:

Se nenhuma disposição da Lei de Bases do Sistema Educativo é contrariada pela instituição de uma tal prova, também nenhuma delas a fundamenta diretamente ou prefigura. [...] Consequentemente, os dois artigos do Estatuto da Carreira Docente aqui sindicados, na parte em que se referem à prova de avaliação, foram aprovados pelo Governo sem base competencial para tanto, pelo que enfermam de inconstitucionalidade orgânica. (CNE/Relatório Técnico, 2016, p. 52).

A ex-ministra da educação Maria de L. Rodrigues⁶ (2005-2009) de Portugal declara que a forma de avaliação dos professores introduzida em seu mandato foi gradativamente sendo simplificado entre os dez escalões da proposta, até se chegar ao fim da prova de admissão de carreira. Defende a necessidade de encontrar “outros instrumentos” que possibilitem a qualificação no recrutamento e valorização das competências dos professores.

3 CONCLUSÃO

A performatividade dos alunos está associada ao professor encarregado pelo trabalho, bem como a prática de cada professor pode estar evidenciando a formação que tenha percorrido, embora exista pesquisas definindo que o fator não é facilmente observável. O debate da qualidade dos professores em Portugal carrega certa dose de dificuldade, pois os sistemas de avaliação em educação do país ainda não comprovaram o grau de qualidade dos professores, por ser difícil de fazê-lo. Importa a investigação quanto ao trato que as instituições encarregadas pela formação docente desenvolvem diante das políticas, determina os procedimentos formativos necessários.

⁶ Por Clara Viana, fev./2017.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Relatório**. Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão. Portugal, 2016.

CRATO, Nuno. **A evolução de Portugal na Educação**: 7 lições e um agradecimento. Fundação FHC. Disponível em: < <https://medium.com/funda%C3%A7%C3%A3o-fhc/a-evolu%C3%A7%C3%A3o-de-portugal-na-educa%C3%A7%C3%A3o-7-li%C3%A7%C3%B5es-e-um-agradecimento-310885e72d2b>>. Acesso: out.-2017.

OECD. **Perspectivas das políticas de educação**/Portugal. Out, 2014.

SOUSA-PEREIRA, F.; LEITE, C. Avaliação institucional e qualidade educativa na formação inicial de professores em Portugal. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 27, n.65, maio/ago. 2016.

VIANA. Claudia. **PISA**: apesar da crise, Portugal teve “progressos incríveis”. Disponível em: < <https://www.publico.pt/2016/12/06/sociedade/noticia/pisa-apesar-da-crise-portugal-teve-progressos-incriveis-1753923>>. Acesso: out-2017.

_____. **Na Educação, Portugal volta a ser um exemplo para a OCDE**. Disponível em: < <https://www.publico.pt/2017/05/16/sociedade/noticia/na-educacao-portugal-volta-a-ser-um-exemplo-para-a-ocde-1772207>>. Acesso: out-2017.

_____. **Mais de 80% dos alunos do ensino básico derraparam nas provas de aferição**. Disponível em: < <https://www.publico.pt/2017/10/05/sociedade/noticia/mais-de-80-dos-alunos-do-ensino-basico-derraparam-nas-provas-de-afericao-1787761>>. Acesso: out.-2017.

_____. Maria de L. **Rodrigues diz que avaliação de professores acabou em Portugal**. Disponível em: < <https://www.publico.pt/2017/02/10/sociedade/noticia/maria-de-lurdes-rodrigues-diz-que-avaliacao-docente-acabou-em-portugal-1761581>>. Acesso: out.-2017.

ESTADO AVALIADOR: AS METAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010 E 2014-2024) EM FOCO

ZANFERARI, Talita
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
talita.zanferari@unoesc.edu.br

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

Eixo temático: Gestão e Políticas de Regulação e Avaliação

Financiamento: Uniedu

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado do PPGEd da Unoesc e teve por objetivo discutir as metas propostas nos PNEs (2001-2010 e 2014-2024) para a educação superior. A metodologia utilizada foi histórico-crítica e o recurso técnico, a análise de conteúdo. É uma pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados obtivemos que o último PNE não atinge o objetivo de ser uma sequência do anterior mas reporta uma série de metas que ressaltam a presença de indicadores, aproximando-se cada vez mais dos pressupostos do Estado Avaliador.

Palavras-chave: Metas para Educação Superior. Plano Nacional de Educação. Estado Avaliador.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Unoesc Joaçaba, em que objetivamos analisar os avanços e/ou recuos do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e Plano Nacional de Educação (2014-2024) para a educação superior. Nosso estudo seguiu a metodologia histórico-crítica, o que nos possibilitou realizar os tensionamentos acerca do tema que exploramos e do problema que escolhemos investigar. Nesse, fizemos um comparativo entre os PNEs ao que se refere ao grupo anteriormente citado da educação superior, sendo utilizada a análise de conteúdo o recurso técnico. A análise de conteúdo foi proposta por Laurence Bardin e tem como foco a compreensão da comunicação seja ela através de falas, documentos ou outros tipos de disseminação das palavras (BARDIN, 2011).

A explanação sobre o PNE tornou possível a discussão acerca perfil do Estado brasileiro a partir de 2001 cujas características foram imprescindíveis para que ambos os planos tivessem o desenho que tem visto que a atuação do Estado é determinante na política educacional nacional, considerando que o mesmo recebe influências da política educacional internacional via Banco Mundial e FMI. O Estado tomando o perfil de Avaliador tende a orientar suas ações para seus objetivos de mensuração com foco na quantificação de resultados.

2 DESENVOLVIMENTO

O PNE (2001-2010), regulamentado pela Lei 10.172/2001, dispunha para a educação superior um grupo de trinta e cinco metas, sendo que destas, quatro receberam vetos ainda no governo FHC. (BRASIL, 2001). As expectativas de que os vetos pudessem ser revistos e reavaliados pelo novo presidente não foram correspondidos, sendo então destinadas trinta e uma metas para esta área da educação.

As ações do primeiro PNE se centraram em possibilitar a democratização do acesso ao ensino superior, o que levou à aproximação da educação ao mercado de trabalho, produção de capital intelectual, incentivo para desenvolvimento de universidades particulares, ensino a distância, entre outras metas que demonstram que a educação precisava se desenvolver a qualquer custo.

Estudos realizados por Tatiana Feitosa de Britto sugerem que o PNE aprovado em 2001, denominado PNE I, “[...] não gerou grande inflexão na educação brasileira, nem contribuiu para a definição de uma política de Estado orgânica para o setor”. Relata ainda que, embora “[...] possa ter inspirado o desenho de alguns programas e delineado determinadas opções políticas, na prática, sua configuração restringiu-se ao plano formal”. (BRITTO, 2015, p. 21)

Para a educação superior, no PNE (2014-2024) foi destinado um número reduzido de metas, compreendido entre a 12 a 14. Apesar da propaganda em torno da quantidade comprimida de metas que este Plano trouxe para a educação superior, foram elaboradas quarenta e cinco estratégias, que não podem ser desvinculadas das metas, já que as tornam práticas e aplicáveis.

Ao avaliar minuciosamente as metas desenvolvidas para a educação superior, percebemos que, em alguns pontos, encontram-se em caráter de repetição no PNE atual (2014-2024) e que embora em quantidade reduzida, aparecem reformuladas através de indicadores e com uma nova redação, porém com a mesma intencionalidade.

A comparação entre os dois PNEs permite afirmar que apesar de “[...] os últimos dois planos no que se refere à Educação Superior (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024) percebemos que não avançamos muito, embora tenhamos repetido as metas não alcançadas”. (SUDBRACK; JUNG; CAUDURO, 2016, p. 347). Compreendemos que as mesmas surgem com o objetivo de dar conta dos gargalos encontrados na educação brasileira e que não foram amenizados, apesar de terem sido expostas como metas no PNE (2001-2010). As repetições de metas em planos diferentes, o não atingimento de resultados estimados, resultam em planejamento de ações quase que parecidas, se não iguais, em distintos períodos.

A meta 12 que se refere a elevação da taxa de matrículas na educação superior (BRASIL, 2014) pode ser encontrada também, no PNE 2001, no que se refere ao conjunto da educação superior, especificamente na Meta 1: “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” e na meta 3: “Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País”. (BRASIL, 2001)

A meta 13 relacionada a elevação da qualidade através do aumento de mestres e doutores (BRASIL, 2014), pode ser percebida como uma meta nova, já que o PNE anterior não demonstra a pretensão da formação *Stricto Sensu* para o corpo docente nas universidades. A comparação entre ambos os planos permite afirmar que no PNE aprovado em 2001 a preocupação se centrava em aproximar a educação do mercado de trabalho, incentivando a produção da mão de obra, formação imediata, com cursos técnicos profissionalizantes e de curta duração.

A meta 14 destinada a elevação de matrículas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* (BRASIL, 2014), encontra similaridade no que foi descrito no PNE (2001-2010) na meta 15 “Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados”, e 16: “Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%”. (BRASIL, 2001)

O que se percebe é a pretensão do Estado avaliador, tornando os objetivos quantificáveis e possíveis de serem mensuradas através das avaliações. A função do Estado-Avaliador toma o perfil de regulador, e PNE é utilizado como instrumento para regular a educação. O nascimento do Estado-Avaliador

[...] constitui um dos mais expressivos dispositivos disseminados em larga escala pelos organismos internacionais como parte importante das novas formas de regulação pelas quais deve operar a reforma gerencial dos Estados Nacionais. Por meio da implantação de sistemas de indicadores nacionais e internacionais de responsabilização e prestação de contas (*accountability*), desenvolvidos em perspectiva comparada, o Estado-avaliador passa a controlar a gestão dos sistemas de ensino, o funcionamento das escolas e o trabalho dos professores orientando o delineamento e certas prioridades e certos padrões de qualidade. (ALMEIDA; SCHNEIDER; VAZQUEZ, 2016, p. 11)

Assim, o Estado-Avaliador direciona as atuações e perspectivas da educação para um caráter economicista, voltado a atender aos interesses do neoliberalismo. Neste modelo, a educação é utilizada pelos organismos internacionais como alvo de intervenção, e o mais insolente nesta situação é que tudo acontece por acordos dos governos, já que permutam as intercessões por investimentos em diferentes setores, que não a educação.

Sobre isso, Schneider e Rostirolla (2015) colocam que políticas desenvolvidas no país, com foco na avaliação, têm demonstrado a remodelação das funções e papel que o Estado assumiu, no Brasil, em que aspectos do processo de ensino e aprendizagem passaram a ser mensurados.

Entretanto, embora a pretensão de atuar como regulador percebe-se que no PNE (2001-2010) não foi possível, e os acontecimentos e perspectivas dados até o presente momento, permitem afirmar que também no PNE (2014-2024) o Estado não conseguiu cumprir sua função. Com relação aos percentuais e quantificação de resultados esperados, Donaldo Bello de Souza relata que o PNE (2014-2024) tem seu ponto positivo, porque diferente do anterior, encontra-se

[...] assentado em objetivos e metas com quantitativos e prazos mensuráveis, trazendo à vista as intenções e ações das políticas educacionais a serem adotadas para a década, contando, ainda, com a indicação de algumas das etapas a serem cumpridas ao longo da sua implementação, o que, em larga medida, viabiliza os processos de acompanhamento e avaliação, quer pelos Poderes Públicos, quer pela sociedade civil, em particular por meio do importante papel a ser cumprido pela agenda das pesquisas em políticas públicas em educação. (SOUZA, 2014, p. 162)

O PNE vigente é um plano com possibilidades de monitoramento, o que pode ser considerado positivo, já que prevê ações para um considerável tempo de dez anos, num país que está em constantes modificações. Entretanto, percebe-se, também, que ao mesmo tempo em que a atribuição da porcentagem se faz favorável para avaliação e monitoramento, torna as metas para a educação cada vez mais próximas da perspectiva mercadológica e administrativa em que se atribui patamares que precisam ser atingidos.

3 CONCLUSÕES

Com a globalização, o entrelaçamento das estratégias de legislação da Educação com o Estado, em torno de conhecimento e políticas governamentais, tornou-se ainda mais fundamental da defesa dos interesses do capital. Isso tem sido decisivo para a supremacia de alguns centros decisórios do capitalismo.

Podemos afirmar que este entrelaçamento está nas entrelinhas do segundo PNE onde a quantidade de estratégias supera o número das metas em três vezes, trazendo como marca a valorização da técnica em detrimento ao eixo norteador do documento. Isto se efetiva na configuração dos objetivos da Pedagogia Toyotista onde o destaque para a prática insere-se no “contexto” de luta de classes, a partir do posicionamento epistemológico do marxismo tendo como base uma visão “integradora”. Este posicionamento não está em nenhum Plano estudado, pois o que vimos foi uma visão de ruptura e “esgarçamento” contínuo e irremediável da realidade educacional apresentada, já que no ponto de vista político, não acredita na possibilidade de uma ação centralizada. Infelizmente é este contexto que vai se dar a construção do Segundo PNE discutindo o papel da Educação Superior na formação docente e profissional do século XXI.

Nas ponderações de Ivan Valente encontra-se a ideia de que os indicadores produzidos através das avaliações tiveram lugar no PNE (2014-2024), e que embora tenham suas utilidades, não deveriam ser transformados em metas como foram. Segundo o autor, “Ao contrário, deveriam contribuir para o efetivo acompanhamento da execução do plano e como indicador sobre a efetivação das metas estabelecidas” (VALENTE, 2012, p.10).

A exposição de ambos os PNEs permitiram que visualizássemos as continuidades e repetições das metas que se referem à educação superior, além de possibilitar a análise do que foi e está sendo defendido como solução para os problemas brasileiros, o PNE 2014-2024. Trazer reflexões acerca do que o documento traz, seu processo de elaboração, suas perspectivas se faz mister para discutir as políticas educacionais, uma vez que estas, ao fundo, atendem aos interesses do modelo neoliberal o qual o país vivencia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; VAZQUEZ, Jaime Moreles. Apresentação. In: _____; _____; _____ (orgs.). **Estado, políticas públicas e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172**, de 09 de Janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 09 de out. 2016.
- BRASIL. **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.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70 – Edição Revisada e Atualizada, 2011.
- BRITTO, Tatiana Feitosa de. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, Ana Valeska Amaral. BRITTO, Tatiana Feitosa de (orgs). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual. ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAAE** – v.31, n.3, p.493-510. set./dez. 2015.
- SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

SUDBRACK, Edite Maria. JUNG, Hildegard Susana. CAUDURO, Tharles Gabriele. A educação superior para o empoderamento da classe trabalhadora: possibilidades e limites do PNE como instrumento de democratização da universidade. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de et al (orgs.). **Estado, políticas públicas e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set./2002.

EIXO TEMÁTICO 3
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

O IR E VIR ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE

SILVA, Everaldo Silveira
Universidade de Passo Fundo (UPF)
everaldo-geografia@hotmail.com

PRADO, Viviane Fátima Lima
Universidade de Passo Fundo (UPF)
vivi26085198@gmail.com

Eixo temático: Gestão democrática da escola pública

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a interdependência entre Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Formação de Professores, ressaltando a importância da construção de um Programa de Formação que considere as necessidades da instituição e de seus profissionais na busca de encontrar indicativos de qualidade que levem a escola a atingir o desenvolvimento ideal. Para tanto, este trabalho procura ressaltar a importância da construção de um Projeto Político-Pedagógico, democrático e participativo, no qual todos os segmentos escolares possam interagir diante da realidade escolar, buscando alternativas para a solução de problemas e a construção de caminhos que, aliada à formação continuada dos profissionais, é capaz de garantir um ensino mais democrático, com a formação de cidadãos mais críticos e capazes de construir uma educação mais efetiva, democrática e principalmente de qualidade. Para isso, torna-se necessário esclarecer tanto a trajetória histórica evolutiva da gestão, como as possíveis formas de articulação da equipe gestora na construção destes processos significativos e contínuos. Como metodologia será utilizada a análise documental do conjunto de legislações nacionais, tendo como procedimento a análise de conteúdo e trazendo junto a estas determinações legais autores de corroboram com a construção democrática do PPP, na busca de uma gestão educacional de qualidade.

Palavras-chave: Gestão. Projeto Político-Pedagógico. Formação. Democrática.

1 INTRODUÇÃO

A palavra Gestão advém do grego e significa executar, gerar, exercer, carregar, ou seja, por meio de discussão e diálogo, desenvolver e administrar uma realidade através do envolvimento com o coletivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN,1996), o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) e a Constituição Federal (1988) amparam a realização da Gestão Democrática.

O conceito de gestão está associado “à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva” (LÜCK, 1996, p.17).

Algumas das funções da gestão passam por organizar o Projeto Político-Pedagógico – (PPP), direcionar e desenvolver processos de formação, gerenciar intervenções e poder sistematizá-las considerando os diferentes pontos de vistas dos segmentos escolares, retomando o que ele contém para realmente efetivá-lo e para que não seja apenas um documento estático, mas a documentação das ações e direções a serem desenvolvidas respeitando aquilo que a escola tem como visão, missão e que acredita serem os pilares de uma educação de qualidade.

Dessa forma, a organização deste trabalho vem com o objetivo de compreender os princípios que norteiam a construção do Projeto Político-Pedagógico em uma perspectiva de Gestão Democrática,

buscando identificar o quanto a formação continuada corrobora nessa construção e na efetivação deste modelo de gestão.

Para isso, torna-se necessário situar gestão democrática e seus processos, além de identificar o processo histórico que inscreve o PPP como elemento essencial para a qualidade do trabalho pedagógico na escola. Através desta retomada será possível analisar as diferentes formas de construção do PPP, considerando a forma de participação e efetivação do mesmo, apontando indicativos que demonstram a importância da construção do PPP dentro de uma gestão democrática, diferenciando os processos de Formação Continuada e seus efeitos nos espaços bem como as possíveis contribuições de uma proposta político-pedagógica elaborada juntamente com um Programa de Formação Continuada efetiva na formação e atuação diária dos profissionais da educação.

2 DESENVOLVIMENTO

A política, os planos de governo, as leis educacionais, os planos de educação de âmbito federal e estadual, bem como o municipal atingem a instituição de acordo com o órgão a que pertencem e a gestão precisa lidar com todos estes poderes. No entanto o fortalecimento interno, a clareza das pretensões da escola, um bom planejamento e um Projeto Político-Pedagógico claro e efetivo podem dar a autonomia que tanto se almeja, como afirmam Medeiros e Luce:

Não dispensa a relação entre escolas, sistemas de ensino e poderes, tampouco é a liberdade e a direção dada por apenas um segmento social (...) A autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o reconhecerá como parte de si. A autonomia, portanto, se edifica na confluência e negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos (MEDEIROS; LUCE *apud* VIEIRA, 2007, p.11).

Para que se possa estabelecer e projetar metas, torna-se necessário refletir sobre tudo que se tem, dessa forma nada melhor do que os integrantes da comunidade escolar para processar as dificuldades e os pontos positivos existentes. A LDBEN (1996), em seu artigo 12, prevê:

[...] que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terno a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, deixando explícita a idéia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim sendo, o projeto pedagógico passou a ser objeto prioritário de estudo e de muita discussão”. (BRASIL, 1996)

Dentro desse processo de construção do PPP, em uma gestão democrática, com a participação de todos os componentes da comunidade escolar, muitos são os projetos e metas assumidas pela escola para atingir uma qualidade na educação. Segundo Gadotti:

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI *apud* VEIGA, 2001, p. 18).

Segundo Libâneo (2001, p. 125), o PPP “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola, tendo em conta as características do instituído e do instituinte”.

Sabe-se que para “recheiar” as discussões e melhorar os processos pedagógicos é necessário investir e qualificar os profissionais da educação para que se possa ampliar os horizontes e ir além do cotidiano. Somente pela experiência não se modifica o estado, então necessita estudar, teorizar, discutir, embasar aquilo que pensa e quer na busca de alternativas para os problemas que surgem no dia-a-dia da escola.

É nesse momento que, segundo Vasconcellos (1995, p. 43), o PPP deve ser visto como:

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Para dimensionar as ações pedagógicas em forma de processo, construir essas relações entre sujeitos e ordenar o exercício do poder é que a escola precisa ter o PPP que, segundo Gadotti (1994, p. 42), “precisa ser entendido como uma maneira de situar-se num horizonte de possibilidades, a partir de respostas e perguntas tais como: que educação se quer? Que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade. Ainda segundo ele, não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. (GADOTTI, 2000, p.34)

Cabe ressaltar, que segundo Vasconcellos (2000) o PPP envolve uma construção coletiva de conhecimento constituído participativamente na tentativa de, no âmbito da educação, resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento.

Para Veiga (2001, p.115) “criar órgãos de gestão que garantam, por um lado, a representatividade e, por outro, a continuidade do processo, e conseqüentemente a legitimidade” é uma das formas de garantir uma escola democrática. Alguns destes órgãos que poderíamos citar são: Conselho escolar, Conselho de Classe Participativo, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil, cada um proporciona um espaço de participação a cada segmento, o escolar, pais, alunos, professores, funcionários, gestores, para que possam ser ouvidos efetivamente nas decisões escolares, necessitando sempre de comprometimento e clareza no que diz respeito a suas possíveis intervenções.

Para Dalberio (2008), a Democracia na escola só será real e efetiva se puder contar com a participação da comunidade, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito nesse espaço.

Segundo Gadotti (2000, p.56):

Todo Projeto Político-Pedagógico supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e busca uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente.

Considerando a constante reflexão acerca do PPP, Gadotti (2000, p.34) diz que o projeto pedagógico da escola é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Ainda para o autor citado acima, a participação e a democratização de um sistema público de ensino são formas práticas de formação para a cidadania que, por sua vez, é um dos pressupostos da gestão democrática. (GADOTTI, 2000, P.67)

O PPP é sem dúvida o portador máximo do poder dentro da instituição de ensino, ele que a representa, direciona e constitui como escola capaz de construir e reconstruir seus caminhos, orientando o estudo de seus participantes e sendo orientado pelas suas formações.

Nas escolas deve existir um grupo dinamizador que ajude a pensar e repensar os processos de formação continuada e que se continue construindo o processo de ensino aprendizagem dos e para os sujeitos.

Segundo Esquisani (2016, p.492), o conceito de Gestão Democrática:

Aparece, textualmente, na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inc. VI, sendo repetido, posteriormente, em diversas legislações reguladoras, especialmente no art. 3º, inc. VIII, e no art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e, recentemente, no art. 2º, inc. VI, no art. 9º e na Meta 19 (anexo) da Lei nº 493 Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 490-505, set./dez. 2016. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência no período entre 2014 e 2024

Levinski (2000), destaca que a gestão é um fenômeno político, de construção de projetos/ idéias, de fazer opções, de decidir quanto a regras de convivência. Ainda, Lück (2006, p. 109), afirma que “ao se adotar o conceito de gestão, assume-se uma mudança de concepção a respeito da realidade e do modo de compreendê-la e de nela atuar”.

O trabalho de instigar os profissionais da educação a uma constante formação, não é uma tarefa fácil, desta forma a construção participativa das metas de formação auxilia na conquista e no incentivo a formação continuada efetiva.

3 CONCLUSÕES

O PPP, que emergiu como elemento essencial na busca de qualificar a Educação no Mundial, consolidou compromissos de proporcionar uma educação para todos e de qualidade, necessitando ser bem articulado pelo grupo Gestor e necessitando ter a escrita de muitas discussões, inúmeras formações e principalmente ser feito pelos sujeitos envolvidos naquele cenário.

Para se fazer um PPP de forma efetiva, é preciso ter claro que ele não pertence à uma gestão, e que embora mudem algumas pessoas é ele que mantém a identidade da escola. É preciso também entender que este documento não é estático, ele será sempre alterado de acordo com as necessidades do grupo, sendo desta forma, necessário sua revisitação permanente.

Necessita-se ter a clareza de que a prática por si só não se modifica sem o uso da teoria, ou seja, é necessária uma profunda formação para modificar a ação. Como o próprio nome diz FORMAÇÃO é formar a ação. Nesta perspectiva, é preciso que as escolas se permitam pensar indicativos de qualidade de ensino próprios para poderem assim avaliar se estão ou não construindo um caminho de qualidade.

Muitas são as iniciativas a nível mundial, nacional e até mesmo de estados e municípios, no entanto de nada valem se a escola não se sentir legítima, legitimada, autêntica e segura de suas práticas. Desta forma, uma formação eficiente perpassa um PPP consciente, bem como um PPP inteligente necessita de uma formação eficaz.

Construir uma gestão de qualidade e que possa articular essa interdependência entre PPP e formação, exige um esforço diário na efetivação de uma gestão democrática, que se efetiva no chão da

escola e no cotidiano, não apenas com o desejo de mudar, mas com o pensamento inteligente e o estudo de como realizá-lo. Cabe reforçar que o Projeto Político Pedagógico é um documento que deve ser revisitado sempre que necessário, pois é ele que dá a identidade dos sujeitos que ali estão inseridos, tornando-os participantes do processo. Essa construção e participação pode se efetivar através de um processo de formação continuada dos profissionais da educação e da comunidade escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Projeto Pedagógico**: um estudo introdutório. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em 10 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação**: uma nova abordagem. COEB, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c-7daa4389040f.pdf>. Acesso em 5 out. 2017

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. Programa de formação continuada no Colégio Tiradentes: decisão, concepção e práticas. **Educare**, Curitiba: 2013.

_____. A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão democrática na e da educação**: concepções e vivências. Série Política e Gestão da Educação. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia Universitária**: Glossário. v.2, Inep: Ries, 2006. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/EnciclopediaPedagogia.PDF>, 2006. <Acesso em: 13 de set. de 2017>

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização, 7ªEd. São Paulo: Liberdade, 2000

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, São Paulo: Cortez, instituto Paulo Freire, 2003.

VIEIRA. Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação** v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19013>. <acesso em 24 de setembro de 2017>.

O QUE DIZEM OS GESTORES?

SILVA, Luciana Heloisa Alves Biss
Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)
luciana_heloisa@yahoo.com

SILVA, Joana Cecília Biss Silva
Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)
joana.biss@hotmail.com

Gicele Maria Cervi
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
gcervi@furb.br

Eixo temático: Gestão democrática da escola pública

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Esse artigo aponta reflexões sobre os discursos dos gestores escolares da rede municipal de ensino da cidade de Blumenau a respeito da gestão democrática na escola pública que foi o objeto de análise deste trabalho. Vários incômodos manifestaram-se depois das respostas dos gestores sobre gestão democrática na escola. A partir desses diálogos chegamos a questão problema que norteia esse artigo: “O que dizem os gestores? O objetivo geral é problematizar as práticas discursivas dos gestores sobre a gestão democrática na contemporaneidade.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Escola. Gestores. Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

Na escola contemporânea, a questão da gestão democrática tem sido amplamente discutida. Neste contexto, o gestor é um dos principais responsáveis pela execução de uma política que promova o atendimento às necessidades e anseios da comunidade escolar. Assim então, a forma como a democracia se insere nas escolas traz muitas inquietações sobre pesquisar e problematizar a gestão democrática.

A escola foi inventada, pensada e construída para atender a um conjunto de demandas específicas de uma época e de um projeto histórico que a planejou, a modernidade (SIBÍLIA, 2012). No entanto, esse contexto, segundo Foucault (2013), consolidou nada mais do que uma ordem organizacional que deu disciplinamento aos corpos e disseminou fórmulas gerais de dominação.

Para Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola que deveria ser igualitária, fraterna, democrática, assumindo assim a responsabilidade de educar a todos os cidadãos, tornou-se uma reprodutora da ordem [política] vigente, centrada em marcas impostas pela industrialização, pela Igreja, pela família, tornando-se mantenedora de ações instituídas.

O Movimento da Escola Nova com o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, introduziu no cenário das políticas educacionais do Brasil o pensamento liberal democrático, defendendo o ensino público, obrigatório e laico. Na década de 40, continuam as discussões sobre democracia com a redemocratização conforme a lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 4.024/61). No início dos anos 80, o regime militar dava seus primeiros sinais de enfraquecimento. A escola organizada por uma perspectiva democrática só será constituída legalmente a partir da Constituição Federal de 1988. E regulamentada por leis subsequentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, o Pla-

no Decenal de Educação para Todos, o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo Cervi (2013), esses documentos foram elaborados em contextos diferentes.

De acordo com Souza (2009, p. 128), “pensar democracia exige pensar possibilidades reais de sua realização”. Quando a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a gestão democrática como pauta para a escola pública, não definiu critérios ou conceitos para seu êxito, apenas aprovou-a como um princípio para a organização da educação (SOUZA, 2016). A década de 1990 vê materializar – principalmente após a aprovação da LDBEN 9394/96 – projetos educacionais gestados no período anterior. A LDBEN 9394/96 contribuiu para legitimar as experiências de gestão democrática no sistema de ensino

Na legislação e nos documentos que segue há exigência de: uma escola democrática (gestão, valores e ideais democráticos). A organização escolar expressa em leis estabelece e regulamenta além dos conselhos escolares e as eleições, a formação inicial e continuada. A inclusão e participação da sociedade civil no contexto escolar, definida através da gestão democrática, busca focalizar a qualidade da educação básica: democratizando as relações entre os agentes escolares e exigindo para a escola, ser um lugar de aprendizagem da democracia. Conforme problematiza Biesta:

Acredito ser importante questionar essa compreensão de educação democrática não só por causa das expectativas irrealistas que gera a respeito do que as escolas podem realmente alcançar, mas também em razão do fato do que sobrecarrega as escolas com o peso do futuro da democracia e demanda nesse sentido muito pouco da sociedade em geral. [...] A concepção política pode nos ajudar a ser mais realistas sobre o que se pode esperar das escolas e outros lugares institucionalizados de educação, além de nos ajudar a ser mais claros sobre o que se pode esperar da sociedade em geral e concluir que as escolas não podem nem criar, nem salvar a democracia. Só podem sustentar sociedades em que a ação democrática e a subjetividade democrática sejam possibilidades reais (BIESTA, 2013, p.160).

Esse artigo se propõe a discutir a gestão democrática analisando as práticas discursivas dos gestores a partir dos seguintes princípios: participação, inclusão, autonomia e qualidade. Segundo Lima (2002) a gestão democrática é pensada como elemento de democratização da escola, abrindo possibilidades para a compreensão da cultura da instituição escolar e seus processos e, a articulação das relações sociais, da qual fazem parte os desafios concretos do contexto histórico. A construção do espaço escolar democrático implica repensar a lógica da organização e participação nas relações e dinâmica escolar, tendo como fundamento a discussão dos mecanismos de participação, as finalidades da escola, bem como, a definição de metas e a tomada de decisão consciente e coletiva. A asserção é problematizar as práticas discursivas vivenciadas pelos gestores nas escolas contemporâneas da rede municipal de ensino.

O termo “problematizar” é utilizado por Foucault não no sentido de reformar, mas de instaurar uma distância crítica, de desprender-se, de retomar os problemas.

A metodologia utilizada para o estudo está amparada pela pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, com entrevistas semiestruturadas seguindo a metodologia pós-crítica e com análise do discurso apoiando-se nos estudos de Foucault (2013). A metodologia pós – crítica que segundo (Paraíso,2014) “Não gosta de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. [...] Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas.” Partindo desse pressuposto, com este artigo não temos a pretensão de trazer respostas finais, mas sim percorrer um caminho realizando vários deslocamentos, pensando problemáticas e formulando novas indagações.

Para a escrita desse resumo expandido trabalhamos com um recorte da análise dos dados, visto que essa ainda se encontra em andamento. Para a produção de dados foram analisados os discursos de 142 gestores da rede municipal de educação de Blumenau que participaram de 8 encontros de formação continuada de 4 horas, totalizando 32 horas. Foram realizados alguns questionamentos como: O que é ser gestor? Quais os princípios da sua gestão? O que é necessário saber para ser gestor nesse tempo? A partir desses diálogos chegamos a questão problema que norteia esse artigo: “O que dizem os gestores?” O objetivo geral é problematizar as práticas discursivas dos gestores sobre a gestão democrática na contemporaneidade. E por objetivos específicos: (i) contextualizar a gestão democrática na contemporaneidade; (ii) analisar as práticas discursivas dos gestores da rede municipal de Blumenau. Com o movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal do regime democrático, os discursos sobre democracia estão presentes nos noticiários, nos discursos políticos, nas escolas.

2 DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento desse artigo utilizou-se os seguintes aportes teóricos: Michel Foucault (2006-2013), Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), Gert Biesta (2013), Paula Sibília (2012), Gicele Maria Cervi (2013), Silvana Tótoro (1998), Ângelo Ricardo Souza (2009-2016) e Lima (2002).

A gestão democrática na escola pública segundo as práticas discursivas dos gestores analisadas previamente, demonstraram num âmbito geral sentimento de muitos desafios, conflitos, dúvidas, questionamentos; mas que todos possuem como meta possibilitar trabalhos em equipe, com ações coletivas e democráticas. São visíveis as tentativas desse coletivo em olhar para a gestão democrática de forma diferenciada e de buscar a participação de todos os envolvidos. Nas considerações finais traremos alguns recortes de falas dos entrevistados que justificam as considerações acima.

3 CONCLUSÕES

Esse artigo buscou relacionar em um primeiro momento de análise as palavras enfatizadas pelos entrevistados na primeira questão “O que é ser gestor”, pois elas determinam o que os pesquisadores pensam sobre gestão. De acordo com Larrosa (2002, p. 21), “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. As palavras determinam o que se pensa, tem a ver com as palavras e também com o modo como se olha para si próprio, diante dos outros e diante do mundo em que se vive. Tem a ver com o modo como se age em relação a tudo isso (LARROSA, 2002).

As palavras mais citadas pelos gestores, respondendo o primeiro questionamento foram: Liderar, dirigir, mediar, dialogar, planejar, ser democrático, ter responsabilidade, participar, mas também direcionar, conduzir e apontar caminhos. Segundo Lima (2002), a gestão democrática é um elemento de democratização da escola. Ela leva à compreensão da cultura da instituição escolar e se adequa aos processos sociais de um contexto histórico específico e de suas regras. A gestão democrática exige que as metas e a tomada de decisão do espaço escolar seja consciente e coletivo, ou seja, práticas que levem à autonomia alcançando “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho

coletivo, representatividade e competência voltadas para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública” (CURY, 2005, p. 19).

Entendemos que problematizar a gestão democrática, é tentar compreender a formação/circulação de certas racionalidades nas políticas de educação. Conforme Cervi (2013) a gestão democrática é o efeito temporário em um jogo de forças, um jeito de administrar, gerenciar, controlar, pensar, exercer, fazer funcionar a vida, as instituições e as pessoas, uma estratégia de governo. Para este tempo não é suficiente fazer circular a exigência de ser diretor, aquele que dirige; tempo que não é suficiente ser administrador escolar, aprender as competências de planejar, executar, coordenar e avaliar, este é um tempo em que é preciso fazer circular, além dessas, as práticas discursivas sobre gestão; tempo de ser gestor democrático. Tempo de aprender a ser gestor competente, flexível, ético e responsável, em que é preciso aprender a participar, aprender a governar e ser governado sempre (CERVI, 2010, p. 105).

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 de janeiro de 2017.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Brasília, MEC/SEMTEC. Disponível em: Acesso em: 28 de janeiro de 2017, v. 14, n. 02, p. 2011, 1996.

CERVI, Gicele Maria. **Formação Docente: qualificando conceitos em diferentes tempos e espaços**. Blumenau: EIFURB, 2013.

_____. Política de gestão escolar na sociedade de controle. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação pública. **Boletim 19**. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona: Espanha, 2002.

LIMA, L. C. **Organização Escolar e Democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar ESTERMANN. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempo de dispersão**. Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Â. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, Â. R. de. Políticas de democratização da gestão educacional no Brasil: experiência e expectativa com o novo plano nacional de educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 111-128, set./dez. 2016.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n° 6, p. 8-96, 1992.

GESTÃO (DEMOCRÁTICA) DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CARACTERIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS BRASILEIROS (1996-2015)

BOIAGO, Paula Fernanda Silveira
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
p.fernanda@hotmail.com

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

Eixo temático: Gestão democrática da escola pública

Financiamento: CNPq

RESUMO

O trabalho tem por objetivo analisar o quadro de produção científica sobre gestão democrática da educação básica do período de 1996 a 2015, constante em periódicos brasileiros com circulação na área da Educação. Com base em consulta à base Qualis, identifica e caracteriza os periódicos e o acolhimento à temática e a artigos sobre o tema. Em face dos resultados da pesquisa, conclui pela existência de um campo ainda em aberto a publicações sobre a gestão educacional e sua democratização.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação básica. Periódicos nacionais. Publicações.

1 INTRODUÇÃO

No contexto do processo de abertura democrática – embora qualquer ideia de transição democrática, no caso brasileiro, carregue a marca da ambiguidade (SAVIANI, 2006) –, a concepção de gestão ali ensaiada conectava-se às questões sociais e econômicas vividas pelo país (WEFFORT, 1984), fazendo verter a defesa pela implantação de canais de participação e de mecanismos de controle social a serem exercidos pela sociedade na sua relação com o Estado. Dessa dinâmica política, também resultou uma nova Constituição Federal para o país, nela incluído o princípio da “gestão democrática do ensino público” (art. 206, VI), inédito na história constitucional brasileira e, segundo anota Cury (2005), admirável para a vida democrática nos sistemas de ensino e escolas.

Para além de seu lugar enquanto campo de formulação e implementação de políticas de educação e de organização do trabalho educativo, importa reconhecer a gestão educacional por sua orientação política, tendo em conta objetivos e a localização destes na dinâmica de relações político-sociais internas e externas às instituições. Essa dinâmica é implicada pela correlação de forças que se processa em sociedade, em torno de projetos distintos de educação, e constitui pano de fundo da cena educacional, ali situada a gestão do ensino público com suas intrincadas questões sobre possibilidades e limites à democratização

Assim, em vista da possibilidade de contribuir para a qualificação do processo de implementação da gestão democrática do ensino público, por meio da sistematização de dados e informações que sirvam de base para análises e encaminhamentos no campo das políticas municipais de educação, o presente trabalho tem por objetivo analisar o quadro de produção científica sobre gestão democrática da educação básica do período de 1996 a 2015, constante em periódicos brasileiros com circulação na

área da Educação¹. De modo geral, destacar interesses de uma comunidade científica a respeito do tema e, conforme Fernandes e Morosini (2014), aproximar-se da ideia de “pesquisas sobre pesquisas”.

Foram considerados os periódicos da base Qualis 2015, com atualização pelo Qualis 2016², da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – área da Educação³, sobre os quais traçamos uma caracterização em termos de estratos, distribuição regional e aderência da temática *gestão da educação básica*, bem como dos artigos que versam sobre essa temática e que tenham sido publicados no período de 1996 a 2015.

2 NOTAS SOBRE O TEMA E OS RESULTADOS DA PESQUISA

Decorrente do contexto político dos anos de 1980, em cuja mobilização da sociedade civil brasileira fora empunhada a bandeira da democratização da educação, também a gestão integrou o debate político que reivindicava o direito à participação como expressão da cidadania ativa (KRAWCZYK, 2008).

Todavia, a década de 1990 foi palco de apelos à modernização da gestão pública, consoante lições vindas da gestão privada. Interposta essa perspectiva ao projeto defendido pelo movimento crítico da década anterior, o perfil das novas políticas educacionais impulsionou modelos de gestão “calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e das responsabilidades” (OLIVEIRA, 2008, p. 131).

Vale destacar que o perfil das políticas educacionais inauguradas nos anos de 1990 deram mostras de que o objetivo de democratização da educação passou a ser o de “imprimir maior racionalidade à gestão [...] [convergindo] para novos modelos de gestão do ensino público, calcadas em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e das responsabilidades.” (OLIVEIRA, 2008, p. 131). Uma das marcas desses novos modelos será a maior autonomização da escola pública, inscrita em novo modelo de regulação.

Do ponto de vista normativo, importa destacar o princípio da gestão democrática do ensino público firmado na Constituição Federal de 1988, base para o delineamento das demais normas relacionadas à matéria, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), embora esta não tenha avançado significativamente no traçado de diretrizes sobre o tema, conforme lemos nos seguintes dispositivos:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

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.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

¹ A pesquisa é parte de um projeto em rede.

² Foram considerados os periódicos da área da Educação em específico, assim como aqueles que, constantes na classificação Qualis 2013-2016, incluem a área como foco de suas publicações.

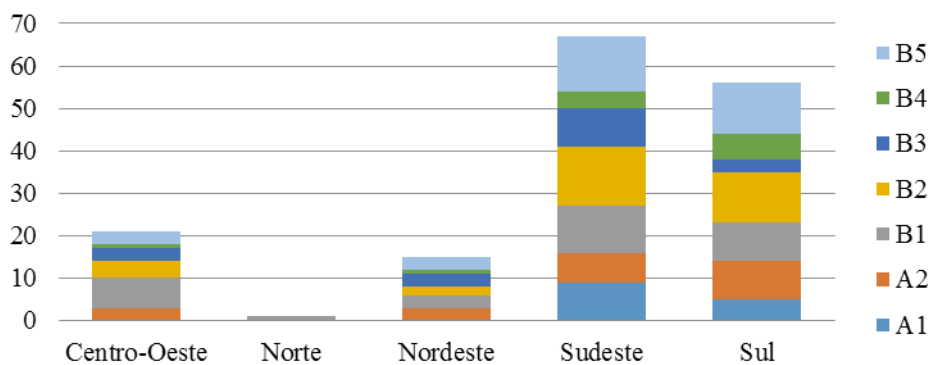
³ O Qualis Periódicos é um sistema para classificação da **produção científica dos programas de pós-graduação** por meio de **artigos publicados em periódicos científicos**. A classificação está disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

Em razão de a LDB não ter avançado no delineamento de regras específicas, a tarefa foi conferida aos sistemas de ensino, que no exercício desta atribuição devem atender às peculiaridades locais. A Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024, reforçou esse encaminhamento, tendo fixado o prazo de dois anos, contados de sua publicação, para o disciplinamento da matéria pelos estados, o Distrito Federal e os municípios.

Circunstâncias como as descritas continuam motivando a permanência da gestão democrática na agenda de pesquisadores da área. Consoante o objetivo anunciado, o presente estudo permitiu verificar que, do universo de 1.484 periódicos citados na base Qualis da área da Educação, 295 declaram disposição em seu foco, escopo ou política editorial para publicar sobre *gestão da educação básica*. Entre estes últimos, foram identificados 160 periódicos com artigos sobre a temática.

No que diz respeito à incidência dos periódicos por estrato Qualis e origem regional, os dados ilustrados no Gráfico 1 permitem constatar que nas regiões Sul e Sudeste, que respondem por cerca de 75% dos periódicos, a diferença que as separa é principalmente em razão de uma maior concentração de estratos A2 e B4, na primeira, e de estratos A1 e B3, na segunda região.

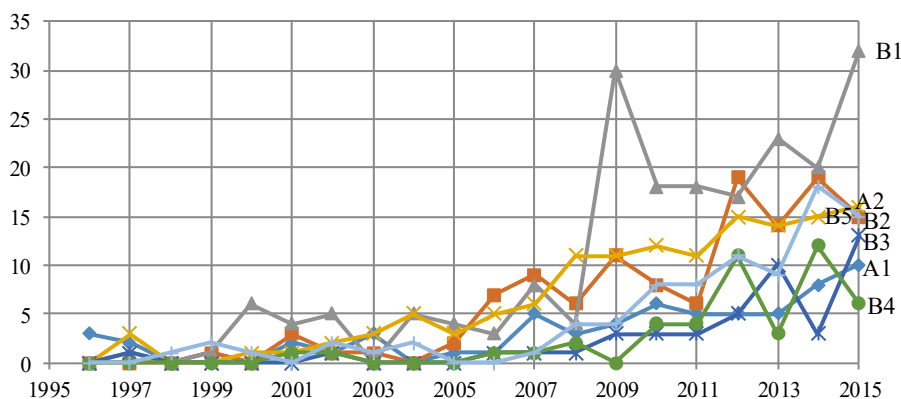
Gráfico 1 – Origem regional dos periódicos nacionais da área da Educação com publicações relacionadas à gestão da educação básica



Fonte: Elaborado pelos autores com base na classificação Qualis Periódicos/Capes da área da Educação (2016) e nas páginas dos periódicos na internet (2017).

Quanto aos artigos publicados no período, o levantamento realizado por meio dos descritores desagregou na identificação de 693 trabalhos. A disposição desse universo de artigos, por ano e classificação Qualis, consta do Gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de artigos publicados, relacionados à gestão da educação básica



Fonte: Elaborado pelos autores com base na classificação Qualis Periódicos/Capes da área da Educação (2016) e nas páginas dos periódicos na internet (2017).

Conforme a ilustração, houve um progressivo aumento no número de trabalhos relacionados à temática a partir de 2007, de forma razoavelmente equilibrada entre os diferentes estratos Qualis. Já uma maior capilaridade da produção, em razão da distribuição regional dos periódicos, pode ser verificada nos dados da Tabela 1. Porém, os dados também estampam diferenças regionais significativas, como em termos de relação entre o número de periódicos e o de artigos identificados.

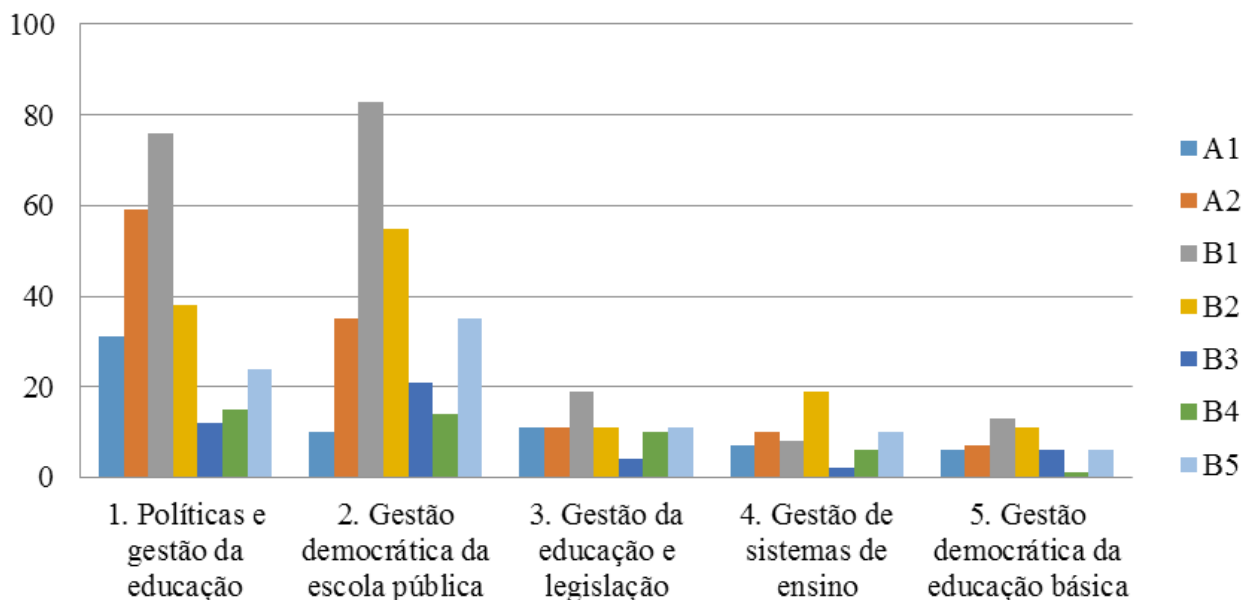
Tabela 1 – Número de artigos segundo região geográfica – 1996 a 2015

Regiões das publicações	Periódicos Identificados		Artigos em periódicos identificados	
	Número	%	Número	%
Centro-Oeste	21	13,2	168	24,2
Nordeste	15	9,3	53	7,6
Norte	1	0,6	3	0,4
Sudeste	67	41,9	306	44,2
Sul	56	35,0	163	23,6
TOTAL	160	100	693	100

Fonte: Elaborado pelos autores com base na classificação Qualis Periódicos/Capes da área da Educação (2016) e nas páginas dos periódicos na internet (2017).

Outro fator de caracterização dos artigos foi o enquadramento do conjunto⁴ com base nas categorias temáticas identificadas no Gráfico 3. Sobre as duas categorias com maior número de trabalhos, enquanto na primeira destaca-se o número de publicações em estratos B2 e B5, na segunda o destaque são os estratos A1 e A2.

Gráfico 3 – Número de artigos publicados segundo enquadramento em categorias temáticas



Fonte: Elaborado pelos autores com base na classificação Qualis Periódicos/Capes da área da Educação (2016) e nas páginas dos periódicos na internet (2017).

Os dados mostram que os trabalhos cujas abordagens contemplam a democratização da gestão estão aportados em 74,4% do conjunto de periódicos inicialmente identificado na área da Educação como portadores de publicações sobre a temática *gestão da educação básica*. Sobre esse mesmo aspecto,

⁴ Para o enquadramento foram considerados os títulos, os resumos e as palavras-chave.

quando consideradas as regiões em separado, os dados evidenciam a maior incidência no Centro-Oeste (95,2%), seguida do Sudeste, com 80,6%, e do Nordeste e Sul, com 67,7 e 60,7%, respectivamente.

Em geral, esses trabalhos incidem principalmente na abordagem da temática na sua interface com as políticas educacionais e em experiências concretas de democratização da gestão, indicativos de uma importante sintonia com dimensões que implicam o fenômeno da democratização, como as decisões políticas, a ação do Estado, as dinâmicas deliberativas, as diferentes perspectivas de participação e a efetividade de espaços e mecanismos onde ela se processa. Preponderam análises sobre uma frágil tradição democrática entre nós, a ausência escamoteada da participação (PARO, 1997) e, principalmente, de políticas públicas pouco comprometidas com a democratização da gestão da educação pública.

3 CONCLUSÕES

O estudo possibilitou verificar que a gestão da educação básica constitui temática prevista no foco, escopo ou política editorial de aproximadamente 20% dos periódicos constantes da lista Qualis 2016 da área da Educação, tendo sido identificada a presença de publicações, no período, em pouco mais da metade desse conjunto, razão pela qual concluímos pela existência de um campo ainda em aberto ao acolhimento de estudos sobre o tema. Todavia, é marcante o desequilíbrio na distribuição geográfica desses periódicos.

Dentre os periódicos identificados, a constatação de que três quartos desse conjunto portaram, no período, publicações de artigos relacionados à democratização da gestão parece-nos atestar a forte presença do tema no rol de periódicos, embora represente pouco menos de 50% do universo de artigos enquadrados na categoria geral *gestão da educação básica*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
_____. 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, Seção 1, p. 27833-27841, Poder Executivo, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 21 dez. 1996.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial União**, Edição Extra, n. 120-A, Seção 1, p. 1-8, Poder Executivo, Brasília, DF: Imprensa Nacional 26 jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

KRAWCZYK, Nora Ruth. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Org.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 61-74.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Org.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

WEFFORT, F. C. **Por que democracia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GESTÃO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA: DEMOCRÁTICA X BUROCRÁTICA

MARMENTINI, Raquel
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
raquelguia@gmail.com

Eixo Temático: Gestão democrática da escola pública

Financiamento: Capes

RESUMO

Este trabalho visa oportunizar uma reflexão sobre o novo processo de gestão nas escolas da rede estadual de Santa Catarina, desde o Decreto nº 1.794, de 15 de outubro de 2013, e as alterações introduzidas pelo Decreto nº 243, de 1º de julho de 2015. Além da pesquisa bibliográfica e documental e metodologia de análise de conteúdo, de Lawrence Bardin, baseio-me na minha própria vivência na rede pública estadual desde o ano 2005, período que me permitiu observar os processos de gestão escolar e os resultados por eles apresentados. Na construção do presente texto procurei também trazer alguns conceitos sobre gestão procurando traçar um paralelo entre gestão democrática e burocrática, relacionando-os com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e inserindo-os no panorama geral do debate atual, acerca do novo processo de gestão escolar na rede estadual da educação básica de Santa Catarina.

Palavras-chave: Gestão escolar. Plano de gestão escolar. Rede estadual de Santa Catarina.

1 INTRODUÇÃO

Este texto foi produzido a partir da minha vivência como professora da rede estadual de educação no Estado de Santa Catarina desde o ano 2005, bem como na experiência no cargo de diretora de escola no ano 2011, período que me permitiu observar os processos de gestão escolar e os resultados por eles apresentados. Desde o Decreto nº 1.794, de 15 de outubro de 2013, e as alterações introduzidas pelo Decreto nº 243, de 1º de julho de 2015 busca-se implementar outro modelo de gestão nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. Até este momento os diretores e assessores de escola eram indicações, geralmente dos políticos com maior representatividade política partidária em cada região do Estado.

A Secretaria de Estado de Educação-SED, intencionando mudança de paradigma na gestão escolar da rede estadual, procurou trazer a comunidade escolar para os processos de planejamento e decisão, no intuito de aperfeiçoar a gestão democrática e a transparência das ações pedagógica e administrativa. No ano de 2015 foi implantado na rede uma nova forma de escolher os diretores escolares por meio de um Plano de Gestão Escolar, documento fundamental no sentido de planejar a priori a gestão, de submetê-lo à apreciação da comunidade em processo democrático de escolha de direção de escola.

Conforme informações no site da SED/2017 esse processo de democratização iniciou-se em 40 escolas no ano de 2015, aumentado para 930 escolas em 2016 “com ampla participação da comunidade escolar. A gestão do diretor selecionado, por meio do seu Plano de Gestão Escolar, tem a duração de 4 anos e permanente acompanhamento da comunidade escolar e de equipe técnica especializada.” (SED, 2017)

2 DESENVOLVIMENTO

Para iniciar a reflexão destacamos a origem e o significado da palavra gestão que vem de “*gestion*”, e se refere ao ato de gerir, gestar, trazer, do efeito de gerir, administrar, dirigir, proteger, abrigar

ou ainda, produzir, criar, ter consigo, nutrir, manter, mostrar, fazer aparecer, digerir, pôr em ordem, classificar”. (HOUAISS, 2001).

Nos estudos realizados em curso de especialização em mídias na educação¹ a partir dos autores Vieira, Almeida E Alonso (2003), encontramos alguns subsídios para que possamos refletir os novos paradigmas da gestão escolar rede estadual. É importante entender as mudanças na gestão organizacional, tendo em vista o conceito em sentido abrangente e dinâmico, que extrapola a concepção de organização administrativa como máquina e se aproxima dos paradigmas associados à sociedade da informação e às mudanças de suas práticas com o intenso uso das tecnologias de informação e comunicação, o que gera uma outra dimensão da gestão.

Isso implica também salientar que o conceito de gestão no âmbito das organizações educacionais deve estar adequado aos processos sociais, às complexas relações que se estabelecem em seu interior e também exteriormente. Por isso uma gestão pautada em princípios democráticos e participativos da comunidade escolar deve ser mais abrangente, abarcando outros aspectos: de informações e conhecimentos, de processo e produto, de tempo e espaço, de relações afetivas, de pessoas e suas potencialidades e de artefatos e instrumentos da nossa cultura.

A visão de gestão no contexto escolar representa a orientação e a liderança de uma rede de relações complexas que se estabelecem em seus espaços, caracterizada pela diversidade, pluralidade de interesses e movimentos dinâmicos de interação e mudanças que emergem no conflito de interesses e dinamizam a dialética das relações.

A gestão é entendida pela forma de se comprometer com o todo de um empreendimento: responsabilidade, capacidade de observação e descrição diagnóstica, análise e síntese, tomada de decisão - conjunta e solitária - comunicação, democracia, memória, identidade e utopia: articulação de pessoas e projetos em torno de algo chamado vida: gerar, gestar, organização, generoso ato de viver. (ALMEIDA, 2005, p.68).

Para dar um salto neste novo processo de gestão escolar é preciso fomentar e viabilizar espaços na formação dos gestores, trazendo para o debate as formas mais comuns de gestão: a democrática e a burocrática. Partindo desses pressupostos, cabe aqui lembrar das diretrizes da educação básica:

As experiências em andamento têm revelado êxitos e desafios vividos pelas redes na busca da qualidade da educação. Os desafios centram-se, predominantemente, nos obstáculos para a gestão participativa, a qualificação dos funcionários, a integração entre instituições escolares de diferentes sistemas educativos (estadual e municipal, por exemplo) e a inclusão de estudantes com deficiência. São ressaltados, como pontos positivos, o intercâmbio de informações; a agilidade dos fluxos; os recursos que alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum: a garantia do direito de aprender. (DCNEB, 2013, p.31)

A gestão democrática do ensino público é um dos princípios basilares que “dão sustentação ao projeto nacional de educação e responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes”. (DCNEB, 2013 p.17). Aparece também como “foco dos fundamentos na explicitação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico: gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais)”. (DCNEB, 2013 p. 49).

¹ Especialização *latu sensu* em Mídias da Educação realizada pela autora enquanto professora da rede estadual de educação nos anos 2008 a 2010. Conteúdo disponibilizado no Módulo introdutório – Integração de mídias na educação: Etapa 1.

Em momento algum aparece no texto das diretrizes curriculares a gestão burocrática, pelo contrário, é na perspectiva dos valores democráticos que a comunidade escolar deve assumir o projeto político pedagógico e conceber “a organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional” (DCNEB, 2013 p. 49), buscando despachonizar o currículo, o espaço físico e os critérios de organização da carga horária do professor e o rigor no educar e cuidar como

[...] chave para a conquista e recuperação dos níveis de qualidade educativa de que as crianças e os jovens necessitam para continuar a estudar em etapas e níveis superiores, para integrar-se no mundo do trabalho em seu direito inalienável de alcançar o lugar de cidadãos responsáveis, formados nos valores democráticos e na cultura do esforço e da solidariedade. (DCNEB, 2013 p.49)

Ainda, de acordo com as DCNEB, mesmo que o projeto político-pedagógico dê a ideia de texto burocrático, é preciso ficar claro para os gestores que é o instrumento facilitador da gestão democrática e é preciso ser debatido coletivamente para “criar as condições e estimular sua efetivação, o que implica em que sejam escolhidos e designados atendendo a critérios técnicos de mérito e de desempenho e à participação da comunidade escolar”. (p.174)

A gestão burocrática na rede pública fica evidenciada nos mecanismos de controle adotados, que desmotivam e prejudicam o andamento produtivo das aulas. Professores são sobrecarregados com funções administrativas, preenchimento de relatórios, projetos de ensino, elaboração de planos de aula os quais nem são submetidos à análise e apreciação por pessoas que tenham formação adequada para dar respaldo positivo, ou que possam indicar outras práticas de ensino aprendizagem.

Paulo Freire em defesa da democratização das relações que ultrapassa o discurso simplista e que disfarça posicionamentos tradicionais e autoritários ressalta que se a opção é democrática é preciso ser coerente a ela de maneira que não haja contradições entre o discurso e a prática (FREIRE, 2001). Este é um debate que encontra na obra de Freire contribuições significativas, e podemos ampliar a discussão em outros trabalhos acadêmicos relacionados ao tema gestão democrática.

Cientes destes conceitos e diante da proposta de democratizar a gestão escolar, aos novos gestores escolhidos a partir do seu Plano de Gestão Escolar, a priori, aprovados pela comunidade escolar, num processo democrático, sugere-se ampliar a compreensão do significado de gestão escolar para que haja coerência entre o discurso e a prática.

Em meio a tantos recursos tecnológicos o registro de ideias e de visões de mundo por meio da escrita, da imagem e dos meios de difusão das ações, com as novas tecnologias de informação e comunicação exige dos gestores outras posturas quanto ao fazer, rever e um refazer contínuo. Um erro ao ser revisado, pode ser transformado, e também pode ser imediatamente depurado, no intuito de produzir novos saberes, se assim o gestor desejar.

3 CONCLUSÕES

Este trabalho se propôs elucidar o conceito de gestão e contextualizar o momento atual para então com base nestes pressupostos buscar o entendimento do processo de gestão na rede pública estadual de Santa Catarina.

A literatura nos mostra que o modelo de gestão democrática está nos documentos oficiais, mas entende-se que é fundamental gestores se apropriarem destes fundamentos de gestão pois o que se constata é a disparidade entre o discurso sobre importância da gestão democrática e sua efetivação na prática.

Por observar e vivenciar as mudanças ocorridas nos últimos doze anos na rede estadual de educação em Santa Catarina, o que se percebe é o predomínio da gestão burocrática. Para superar tal situação é preciso considerar a concepção que os atuais gestores possuem, sobre o papel da escola na sociedade. Muitas vezes incompatíveis com a democratização dos processos pedagógicos e dos processos administrativos.

Quando o título do Plano Gestor Escolar aponta para uma gestão democrática, mas as ações na prática remetem à uma gestão puramente burocrática, ao invés de promover um avanço em direção à educação de qualidade, provoca retrocessos, tornando-a ainda pior quando o gestor adota postura autocrática na parte administrativa, e da mesma forma nas questões pedagógicas.

Enquanto gestores escolares que somos é preciso entender que toda mudança de paradigma requer reflexão e aceitação, por parte de todos os envolvidos no processo, com assimilação e mudança de postura frente aos novos desafios da sociedade digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José. Contribuições teóricas sobre gestão: elementos para mapear o entendimento das práticas gestionárias e sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano. In: **Manual do curso - escola de gestores da educação básica**. Brasília, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MEC Diretrizes **Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013 Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso, 23/10/2017

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/SED. **Plano de Gestão Escolar**. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/6585-plano-gestao-escolar>. Acesso em 23/10/2017.

A GESTÃO COMPARTILHADA COM ORGANIZAÇÕES SOCIAIS NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO: AMEAÇAS À GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia
Instituto Estadual Polivalente (IEP)
renataestormovski@yahoo.com.br

Eixo temático: Gestão democrática da escola pública

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

Este trabalho busca analisar a lógica que orienta a inserção das organizações sociais, por meio da gestão compartilhada, nas escolas públicas, refletindo sobre suas consequências para a gestão democrática. Fez-se uso de uma busca bibliográfico-documental, em uma perspectiva qualitativa, a legislações, confrontando-as com a bibliografia especializada. Constatou-se, com isso, que a lógica gerencial, que orienta a terceira via e viabiliza a atuação das entidades citadas, coloca em risco os princípios da gestão escolar democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Organizações Sociais. Terceira Via.

1 INTRODUÇÃO

Os processos de democratização da sociedade vividos nas últimas décadas têm direcionado as políticas educacionais para que a gestão das instituições escolares siga o mesmo princípio. Ao mesmo tempo, todavia, governos têm buscado a inserção da gestão compartilhada com organizações sociais em suas redes de ensino. Sob o argumento de crise do Estado e de necessidade de maior eficiência, entidades alheias à comunidade escolar têm sua atuação regularizada nas legislações estaduais e municipais, que buscam alinhar-se à Lei Federal nº 9.637. Aprovada em 15 de maio de 1998, essa lei, além de tomar outras providências, regulariza a qualificação de entidades como organizações sociais, permitindo que recebam recursos para exercer funções até então tidas como públicas.

Diante desse contexto, este trabalho busca investigar a lógica que orienta a atuação das organizações sociais e discutir como a gestão compartilhada influencia a gestão democrática e seus princípios nas instituições escolares. Para isso, servirão de base para análise a alteração realizada em agosto de 2017 na Lei 9.226/1997, do município de Curitiba, no Paraná, e também o projeto de lei 44/2016, que busca qualificar tais entidades na rede estadual do Rio Grande do Sul. Para tanto, foi realizada uma busca bibliográfico-documental que envolveu as legislações citadas, analisadas sob um viés qualitativo, buscando inter-relacionar as informações dos documentos com os aportes teóricos que referenciam o trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

Em 1995, o governo federal, por meio do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, publicou o Plano Diretor da Reforma do Estado, em que os entrelaçamentos entre Estado e mercado ocorridos nos anos anteriores são encarados como um desvio, sendo que o funcionamento irregular da máquina pública e sua consequente ineficiência são tidos como causadores da crise vivida na época. Sendo assim, o documento cita como necessário redefinir o papel do Estado, já que principalmente as políticas sociais vinham sendo prejudicadas. Busca-se, então, uma reforma do aparelho do

Estado, que passa a ser visto como mero regulador e promotor do desenvolvimento, e não mais como seu único responsável. Assim, o setor privado é citado também como responsável por manter as políticas, o que é reforçado, em 1998, na Lei nº 9.637 que, além de outros quesitos, regulariza a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado e sem fins lucrativos como organizações sociais. Com a concessão desse título, tais entidades podem receber recursos públicos para executarem tarefas até então tidas como obrigações do Estado.

Baseando-se nessa Lei Federal, muitas redes de ensino, estaduais e municipais, têm adequado sua legislação ao longo dos anos e buscado parcerias com o Terceiro Setor, principalmente nas áreas da saúde e da educação, sob argumentos que já acompanhavam os artefatos jurídicos da década de 1990, citados neste trabalho: a busca pela modernização do setor público e de maior eficiência, além da crise que obriga o Estado a compartilhar com o setor privado suas responsabilidades. Em Curitiba, em agosto deste ano, uma alteração na Lei 9.226/1997, que até então restringia a atuação das organizações sociais no serviço público municipal, possibilita a abertura das áreas da saúde e da educação às entidades. No Rio Grande do Sul, o governo estadual tenta aprovar o Projeto de Lei 44/2016, que qualificaria as organizações sociais a atuarem nas áreas de educação, saúde, pesquisa científica, esportes, entre outras, mas que se encontra parado na Comissão de Constituição e Justiça desde junho do ano passado. Com textos vagos e que tratam apenas de como se dará a qualificação, a composição de conselhos e a fiscalização, citando ainda que tais entidades podem fomentar e executar atividades recebendo ou não recursos públicos, os documentos não expressam de forma clara como se darão as interferências desses órgãos no setor público. Projetos assim, por mais que se deparem com muita pressão de sindicatos, se multiplicam e acabam sendo aprovados, trazendo preocupações quanto a suas consequências.

As redefinições das fronteiras entre o público e o privado propiciadas por aparatos assim, como traz Peroni (2013), são reflexo das mudanças ocorridas no contexto capitalista, em que o papel do Estado é alterado. Essa alteração se dá pelo fato de que a crise vivenciada, cujo diagnóstico neoliberal indica o Estado como causador, se utiliza de estratégias como a reestruturação produtiva, o neoliberalismo, a globalização e a terceira via para sua superação. Esta última, que propõe o repasse das políticas sociais, em tempos de crise, para a sociedade por meio do público não-estatal, mostra-se muito clara nas políticas que buscam terceirizar para as organizações sociais áreas não-lucrativas, como a saúde e a educação.

Peroni alerta, no entanto, que junto com o argumento de que é necessário racionalizar recursos, que acompanha a busca pelas parcerias público-privadas, há um interesse no esvaziamento de poder das instituições públicas, tendo-se em vista que “são permeáveis às pressões e demandas da população” (2016, p. 06), além de serem consideradas improdutivas pela lógica do mercado. Assim, com a inserção das organizações sociais, a lógica privada é incorporada no cotidiano escolar, colocando os parâmetros de qualidade e eficiência da administração gerencial como prioritários, em detrimento à democracia, que é vista como reflexo da incompetência da gestão pública. Cabe destacar, todavia, que por mais que pareça contraditório, a terceira via possui um discurso de apoio à democracia, mas apenas no sentido de que as responsabilidades até então vistas como obrigações do Estado sejam compartilhadas com a população (Peroni, 2009) e não como uma luta coletiva por direitos.

Dessa maneira, torna-se importante pensar em como a lógica da terceira via, regularizada nas instituições escolares por meio de leis estaduais e municipais que qualificam organizações sociais a exercerem funções públicas - como a alteração da Lei Municipal 9226/1997, em Curitiba, e o projeto de Lei

44/2016, no estado do Rio Grande do Sul -, influencia na gestão democrática da educação. Garantida como um dos princípios da educação no artigo 206 da Constituição Federal, a gestão democrática da educação é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seu artigo 3º, e consta como a meta 19 do Plano Nacional de Educação.

Por gestão democrática, entende-se:

[...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125)

Nas instituições escolares, assim, espera-se que a administração centrada na figura do diretor seja substituída pela construção e busca coletivas de objetivos pela comunidade, tendo-se em vista a realidade e as singularidades de cada contexto. E isso não implica apenas em seguir o que a maioria decide, como traz Souza (2009), em um processo de democracia formal, que pode representar mais a violência de um grupo maior, na busca por poder e controle, sobre um grupo menor, do que verdadeiramente a “essência da democracia” (p. 125). Democratizar a gestão implica diálogo, alteridade e humanização, em um processo que leva à “educação política” (p. 126), construída dia a dia no cotidiano escolar.

Como princípios da gestão democrática, Lück (1997) aponta a autonomia, a participação e o autocontrole, sendo que o terceiro traria equilíbrio aos outros de forma a evitar espontaneísmos que poderiam prejudicar a gestão. Acrescenta ainda a responsabilidade, em um compromisso com o serviço público identificado com as necessidades populares. A atuação efetiva de órgãos colegiados, como grêmios estudantis, conselhos escolares e círculos de pais e mestres, a eleição da equipe gestora e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da instituição também são apontados, por Oliveira, Moraes e Dourado (2010), como fundamentais à gestão democrática que, ainda, precisa ter preservado o financiamento público da educação, garantindo a autonomia escolar.

Confrontando tais afirmações com a lógica que busca se estabelecer nas escolas com as organizações sociais, é possível constatar algumas questões importantes que mostram como a gestão democrática é influenciada pela gestão compartilhada. Inicialmente, os aparatos legais que buscam regularizar a atuação das organizações sociais na educação denotam a ânsia de governos em se desresponsabilizar de suas obrigações com a manutenção desses setores. Assim, o financiamento público da educação, elencado por Oliveira, Moraes e Dourado (2010) como um dos quesitos da gestão democrática, passa a ser ameaçado. Sem ele, a autonomia da instituição se enfraquece, já que a omissão do Estado no provimento de recursos necessários à realização dos objetivos educacionais, além de uma forma de autoritarismo (Paro, 2016), põe em risco as condições de se alcançar os objetivos aos quais a escola se propõe. Assim, não se trata apenas de uma ameaça à autonomia financeira, mas da privação do sonho e da busca por uma educação pública e de qualidade.

Ainda, é importante que se reflita sobre como se dará o processo de participação da comunidade escolar, seja de forma direta ou por meio de colegiados, na gestão da instituição de ensino. Afinal, uma organização social, que não obrigatoriamente terá uma história de afinidade com a instituição escolar, passará a fazer parte do cotidiano, interferindo nas tomadas de decisão ligadas à escola. E como

a lógica que move a inserção dessas entidades é a de diminuir os gastos públicos, a gestão gerencial passa a orientar as ações. Assim, percebe-se que a preocupação com o menor preço e com os gastos mínimos serão relevantes, sendo que a participação democrática se torna uma preocupação secundária, considerando-se que é vista como fator de ineficiência da gestão.

Sem autonomia e sem participação, os outros preceitos apontados por Lück se tornam desnecessários, refletindo o desmonte da gestão democrática, ainda tão frágil em nossas escolas e por tantas vezes apenas em fase inicial de implementação. Fica nítido, assim, que a inserção das organizações sociais põe em risco toda a construção dessa forma de gestão, que é tão defendida em algumas políticas públicas, mas que se torna, contraditoriamente, tão ameaçada por outras.

3 CONCLUSÕES

Neste breve trabalho buscou-se elucidar a lógica que orienta as organizações sociais, regulamentadas por diferentes legislações em sistemas municipais e estaduais de ensino, e mostrar como a gestão democrática é influenciada e ameaçada por tais entidades, que colocam a lógica da racionalização de recursos e do setor privado, orientando a educação pública. Por mais que os argumentos para sua implementação pareçam convincentes, o olhar deste trabalho acredita que para a educação não faltam recursos, mas sim prioridade, o que acaba levando, como anunciado por Darcy Ribeiro, ainda em 1977, a um projeto de desmonte da educação pública. Por mais que o ideário neoliberal nos induza a crer que não há outra saída a não ser nos curvamos à lógica mercantil, é necessário acreditar que a democracia ainda é possível, além de extremamente necessária, principalmente nas escolas, onde a educação política, citada por Souza (2009), inicia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2017.

CURITIBA. **Lei nº 9226, de 23 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre as entidades qualificadas como organizações sociais, cria o programa municipal de publicização, a comissão municipal de publicização e dá outras providências. Disponível em: <<http://leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 22 set. 2017.

LÜCK, Heloísa. A evolução da Gestão Educacional a partir de mudança paradigmática. **Gestão em Rede**, Brasília, n. 03, p. 13-18, nov. 1997.

OLIVEIRA, J.F.; MORAES, K.N.; DOURADO, L.F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina Políticas e Gestão na Educação, p.1 –13, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 27 set. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Movimento**, Universidade Federal Fluminense, n. 5, p. 67-75, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 44 /2016**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br>>. Acesso em 22 set. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 set. 2017.

ASSOCIAÇÕES DE APOIO ÀS ESCOLAS: AUTONOMIA ESCOLAR?

COSTA, Roseli Maritan de Aboim
Universidade Estácio de Sá (Unesa)
roselimaritan@yahoo.com.br

ALCÂNTARA, Alzira Batalha
Universidade Estácio de Sá (Unesa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
alzirabatalha@hotmail.com

Eixo temático: Gestão democrática da escola pública

Financiamento: sem financiamento

RESUMO

Analisa o acórdão que trata da Representação de Inconstitucionalidade acerca da Lei nº 3.067/1998, referente a autonomia das escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, visando à gestão democrática. Tal lei permite a transferência de recursos à Associação de Apoio à Escola, entidade privada, por meio de convênios, o que vai ao encontro do novo papel do Estado capitalista na gestão da educação. De forma crescente, a gestão vem sendo marcada pela presença de entidades privadas, como também pela ação do Judiciário.

Palavras-chave: Autonomia. Gestão democrática. Judicialização. Estado do Rio de Janeiro.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho, de cunho qualitativo, foi realizado por meio do descritor “gestão democrática” no sítio eletrônico do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJRJ), especificamente na seção “Pesquisa de Jurisprudência”. A análise foi conduzida fundamentando-se na ordem normativa e na produção bibliográfica jurídica e educacional existente sobre o tema. Discute-se o acórdão sobre a Representação de Inconstitucionalidade¹ da Lei estadual nº 3.067/1998, que estabelece as diretrizes da autonomia das unidades escolares da rede pública do estado do Rio de Janeiro, visando à gestão democrática, por meio das Associações de Apoio às Escolas (AAE). Trata-se de um tema relevante dado que o modelo proposto no Rio de Janeiro reverberou em outros estados da federação com delineamentos semelhantes para as redes municipais. Essa legislação tem sintonia com as transformações do capitalismo e com o novo papel do Estado na prestação das políticas sociais, considerando-se dois aspectos: a) outorga à sociedade civil sem fins lucrativos parte da execução da gestão educacional, eximindo-se do dever imposto pela constituição estadual; b) as legislações são apreciadas pelo Poder Judiciário, instituição responsável pela interpretação final do tema.

2 DAS BANDEIRAS DOS ANOS 1980 ÀS ASSOCIAÇÕES DE APOIO ÀS ESCOLAS

O Brasil dos anos 1980 viveu um momento de mobilização e esperança. A sociedade civil lutou pela democratização e queria outra relação com o Estado, com transparência e participação. O ponto culminante do processo de redemocratização foi a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, que incorporou o princípio de políticas sociais descentralizadas e participativas.

¹ Trata-se de ação direta estadual. Seu objeto é lei ou ato normativo estadual ou municipal.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi expresso no artigo 206, VI, da CF, no artigo 307, VI, da Constituição do estado do Rio de Janeiro e nos documentos infraconstitucionais. O estado do Rio de Janeiro deliberou sobre a matéria por meio da lei estadual nº 3.067/1998. A constitucionalidade da legislação foi questionada e confirmada pela maioria dos desembargadores do tribunal estadual. Na regulamentação da gestão democrática evidencia-se uma arena de disputas, pois, como aponta Lima (1998), a expressão gestão democrática é “plurissignificativa” estando a serviço de diferentes projetos, alguns antagônicos.

A gestão democrática é um princípio constitucional, caro a nossa sociedade. Afinal, nas lutas dos anos 1980, almejavam-se a responsabilidade dos atores envolvidos e a participação nas decisões. No entanto, a gestão democrática ganhou novos delineamentos a partir dos anos 1990, em sintonia com as transformações do Estado capitalista.

A transfiguração do capital emergiu com a queda da taxa de lucro. A partir de um diagnóstico que apontou o Estado como responsável pelas mazelas que assolavam a economia, iniciou-se um ciclo de reformas. Materializou-se uma agenda constitucional sob o ideário neoliberal. Este defendia a redução do Estado para superar a crise, cabendo ao mercado superar as falhas do Estado ineficiente (PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES, 2009). Como caminho alternativo, emergem as políticas de terceira via, que propõem repassar para a sociedade civil as políticas sociais executadas pelo Estado (PERONI, 2003). As duas teorias sugerem um Estado mínimo e a racionalização dos recursos, isto é, diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais (PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES, 2009). No entanto, permanece promovendo as condições para o alargamento do lucro do capital. O Estado mínimo é restrito ao social. Nas palavras de Peroni (2003, p.19), configura-se um “Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital”. O Brasil reorganizou o setor público, tendo em vista o ajuste ao capitalismo internacional, promovendo uma redefinição da relação com o espaço privado. Para tanto, a referida lei estadual apresenta as AAE, instituição da sociedade civil sem fins lucrativos, como importante ferramenta para uma prática educativa mais autônoma e democrática. Ou seja, parte da “gestão democrática” passou a ser exercida pelas AAE, instituições beneficiadas com repasse de recursos financeiros (art. 8º) (RIO DE JANEIRO, 1998).

O questionamento levado ao tribunal² refere-se à transferência da gestão das unidades escolares do ensino médio e fundamental às AAE. Contestou-se, especificamente, a transferência da administração do ensino público do Estado à entidade privada, à medida que tais associações seriam destinatárias de recursos públicos, decidindo quanto, como e quem poderia contratar por meio de tais recursos.

A maioria dos Desembargadores do Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro julgou improcedente a Representação de Inconstitucionalidade. Considerou-se a legislação importante instrumento para efetividade da gestão democrática do ensino público. Vale destacar a fundamentação dos votos contrários. Para o Desembargador Roberto de Abreu e Silva, a lei impugnada cria associações que administram a verba escolar, valorando despesas ao realizar a sua quantificação. Dessa forma, afronta o processo licitatório, pois, segundo o Desembargador Abreu e Silva, no processo já referido na nota 2, “A lei cria, portanto, uma gestão de recurso público realizada por entidade privada (associações

² Brasil – TJRJ – 14ª Câmara Cível – 0026600-05.2013.8.19.0000 - Direta de Inconstitucionalidade. Relator: Des. Nagib Slaibi Filho – j. 09/06/2014).

de apoio às escolas), em desobediência às regras licitatórias estabelecidas na Constituição Estadual Fluminense” (BRASIL, 2014).

Na mesma direção o Desembargador Sérgio Verani, no mesmo processo, aponta fraude do comando que estabelece a “gestão democrática do ensino público, pois passa a ser exercida pelas AAE, instituição sob a forma de sociedade civil” (BRASIL, 2014). Com essa prática, transfere-se esse compromisso para a gestão privada, ferindo, assim, a autonomia das unidades escolares.

Prevaleceu o entendimento da constitucionalidade da lei, pois foi ressignificada a noção de gestão democrática. Entretanto, o artigo 307 da Constituição do estado do Rio de Janeiro, que trata da gestão democrática, sugere a participação da comunidade escolar na formulação de uma política educacional, não significando a transferência das atribuições do Estado para a sociedade civil.

Autonomia e participação, longe da concepção defendida pelos educadores na década de 1980, passam a significar parcerias, convênios, termos de compromissos e outros ajustes, para lograr recursos não garantidos pelo Estado. Para além da educação, outros setores têm modelo de gestão similar às AAE com a descentralização das responsabilidades e a busca de mecanismos pautados na eficiência e eficácia.

A pretexto de dar autonomia às unidades escolares, introduziram-se mecanismos que transferem parte da política educacional estadual às AAE, entidades de natureza privada. Essa legislação vem ao encontro da tese da redução do Estado e da crescente expressão do mundo privado na gestão pública.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política educacional e a ressignificação da gestão democrática estão inseridas no contexto de transformação do Estado capitalista. A legislação reflete a concepção hegemônica que tem o Estado como um problema e o mercado como solução. Práticas típicas de mercado são introduzidas na administração pública com a promessa de eficiência e maior controle por parte da sociedade.

Construiu-se, portanto, um novo consenso em torno das políticas públicas. Desse modo, a gestão democrática subordinou-se às bases da racionalidade econômica, pois a gestão do público passou a ter como parâmetro o privado com profundas consequências para a construção da gestão educacional (PERONI, OLIVEIRA, FERNANDES, 2009; NARDI, SCHNEIDER 2015). Nesse sentido, Cabral Neto e Castro bem sintetizam tal processo ao afirmarem que a “participação se metamorfoseia em uma técnica de gestão propiciadora de coesão, despolitizando, assim, o processo de participação dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação da política” (2011, p. 751).

A legislação que foi objeto de Representação de Inconstitucionalidade expressa novas formas de relacionamento do público com o privado na educação básica. Tais mecanismos implicam a omissão do Estado na oferta da educação. O princípio de participação da sociedade civil adquiriu um novo sentido, pois defrontamo-nos com um novo cenário. Como Marx e Engels escreveram no Manifesto Comunista em 1848, “tudo o que é sólido se desmancha no ar”, referindo-se ao modo como a sociedade capitalista se reformula constantemente redefinindo as relações sociais. As AAE são mecanismos típicos dessas novas reconfigurações em processo de construção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília 05 de out. de 1988.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1966. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL, TJRJ, 14ª Câmara Cível – 0026600-05.2013.8.19.0000 - **Direta de Inconstitucionalidade**. Relator: Des. Nagib Slaibi Filho – j. 09/06/2014). Direito Constitucional. Representação de Inconstitucionalidade. Arts. 2º, 3º, 4º, 6º, 7º e 8º, da Lei Estadual nº 3.067, de 25 de setembro de 1998, que dispõe sobre a autonomia das unidades escolares da rede pública do Estado, visando à gestão democrática, ao melhor aproveitamento dos recursos e à qualidade da educação (art. 1º), 2014.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**, p. 745-770, 2011.

LIMA, L. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade de Minho, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**, 1848. São Paulo (SP): Ed. Hedra, 2010.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. Políticas educacionais e regulação da qualidade na educação básica. A centralidade da avaliação. In: NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P. (Org.) **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental**: entre políticas e a (ex)ensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI V. M V; OLIVEIRA R. T. C. de; FERNANDES M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108. 2009.

RIO DE JANEIRO. Constituição estadual. **Diário Oficial do Estado [do] Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 05 de out. 1989.

RIO DE JANEIRO. Lei 3067 98. **Diário Oficial do Estado [do] Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 05 de set. 1998.

CULTURA ESCOLAR EM MOVIMENTO: PROCESSOS DEMOCRÁTICOS NAS ESCOLAS

ASSIS, Thayse Lacerda
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
thayselacerda@yahoo.com.br

MACHADO, Célia Tanajura
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
celia.tanajura@gmail.com

Eixo temático 3: Gestão democrática da escola pública

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este artigo expõe uma análise dos processos democráticos incorporados na cultura escolar em escolas da rede estadual de ensino da Bahia. A metodologia foi de abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso múltiplo, com perspectiva etnográfica. Os processos de democratização pesquisados revelaram a mínima participação da comunidade o que contribui para falsear o consenso de gestão democrática. Na cultura escolar dos dois casos investigados não predominam valores e hábitos democráticos, mas esta é permeada por relações de dominação.

Palavras-chave: Cultura escolar. Democracia. Gestão democrática. Escolas Estaduais.

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição na qual as interações sociais constroem o coletivo social. Esse coletivo é determinado pela conjuntura histórica, social, política e cultural de cada indivíduo que o compõe e, na escola, os seus modos de agir traduzem valores e crenças da cultura escolar. A cultura escolar “[...] representa a parte não escrita e o sentimento da organização” (SALES, 2008, p.22) e é permeada pelo *habitus* individual e coletivo; neste estudo, é analisada como resultante da ação de diferentes indivíduos em processos democráticos que se desenrolam no interior das instituições escolares.

A cultura escolar e seu movimento nos processos democráticos da escola, a saber: a elaboração e implantação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a participação dos atores sociais em espaços coletivos da escola (Colegiado, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres), tendo como pano de fundo as eleições diretas para diretores, são objetos de investigação desta pesquisa e se inserem em um contexto mais amplo: a democratização do espaço escolar.

A concretização de uma escola democrática que possibilite a emancipação do indivíduo ainda é um desafio, apesar das quase três décadas desde a promulgação da Constituição Federal – 1988 que estabeleceu a gestão democrática como princípio basilar para a educação pública brasileira (BRASIL, 1988).

Portanto, os processos que caracterizam a gestão democrática e o movimento constitutivo da dinâmica da cultura escolar, a partir das políticas de democratização da gestão escolar, devem ser foco de estudo cuidadoso. No cotidiano escolar, fatores e fatos constituem sua cultura, a partir da premissa de que “a democracia se faz na prática” (PARO, 2000, p.16). A partir da compreensão de que qualquer ação em uma instituição escolar não produz resultados imediatos e que a escola é uma instituição complexa, este trabalho investigou a seguinte questão de pesquisa: depois de implantadas as eleições para direto-

res, as escolas da rede estadual de ensino da Bahia revelam ter incorporado processos democráticos na cultura escolar?

Nesta pesquisa, o recorte temporal se deu a partir da implementação das eleições para diretores escolares da rede estadual de ensino da Bahia, em 2008, considerando o movimento histórico-social e político que contribuiu para a formação da cultura educacional. Os resultados encontrados foram coletados em duas escolas da rede estadual de ensino da Bahia, localizadas no município de Salvador e, nelas, foram observados e ouvidos diferentes atores da comunidade escolar. De abordagem qualitativa, a estratégia privilegiada foi o estudo de caso múltiplo, com uma perspectiva etnográfica. A coleta de dados utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental, observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. A análise das informações recolhidas levou em consideração a seleção de categorias e dimensões, por meio das quais foram organizadas e interpretadas para que delas emergissem os resultados.

2 DEMARCANDO O CONCEITO DE CULTURA

Um dos “significados originais da palavra cultura é derivado de “lavoura” ou “cultivo agrícola”, “o cultivo do que cresce naturalmente”, como explicitado por Eagleton (2011, p.9). Pertencente à tradição romana, a etimologia da palavra cultura, de acordo Miranda (2016), advém do verbo latino “colo”, utilizado para se referir ao plantio, mas também significava a ação “eu planto”.

Ressalta-se, do sentido etimológico da palavra cultura, a ação “eu planto”, no sentido de refletirmos o percurso de criação ou reprodução de uma cultura, ao que Eagleton (2011) sugere entre a dialética do que fazemos e o que o mundo nos faz; a dialética cultural intrínseca à formação da cultura de um povo.

Embora o conceito de cultura seja considerado complexo e aberto a várias noções, que se expressa em sua pluralidade e diversidade, destaca-se, nesta pesquisa, o conceito de cultura proposto por Geertz (2008, p.32), que não se limita a “[...] padrões concretos de comportamentos – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos [...], mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, regras, receitas instruções - para governar o comportamento”. A perspectiva cultural, de controle social, proposta por Geertz (2008), como uma espécie de ordenamento comportamental, é valorada como condição essencial da cultura.

A cultura, como condição essencial ao homem, é fator decisivo no funcionamento organizacional. Pressupõe preservação e reprodução de valores, mas, também, no que se refere à cultura organizacional, pode estimular valores e culturas diversas.

Como afirma Lück (2009, p.9), na escola, a cultura “[...] é formada pela sua história, em sua vinculação externa com a comunidade e, com o sistema de ensino de que faz parte, assim como, e, em especial, pela dinâmica interna de interações humanas [...]”. Neste sentido, as relações de poder que constituem a escola, especialmente da cultura da escola capitalista, como, no caso do Brasil, segundo Hobsbawn (2000), é sustentada pela desigualdade dos homens.

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

O termo gestão educacional ou gestão escolar passou a ser referência, no âmbito educacional, a partir da segunda metade da década de 1980. Como afirma Novaes (2014, p. 65), “[...] a partir da Constituição Federal de 1988, incorporou-se, oficialmente, ao cenário educacional brasileiro o conceito de gestão democrática”.

Sobre o contexto histórico, político e econômico de enlases das políticas educacionais, a partir das quais a gestão democrática se estabeleceu, têm-se, na década de 1980, um período de luta por direitos e participação social pelos movimentos sociais e diferentes setores da sociedade civil organizada. Na década de 1990, o Brasil passou a viver processos de reformas orientados pelas reformas educacionais implementadas como “receitas” dos organismos internacionais para superar a crise educacional, mas, sobretudo, a crise econômica (TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADADD, 1996; SILVA, 1999).

As “orientações” dos organismos internacionais, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Econômica para América Latina (Cepal), no Brasil e nos países do capitalismo periférico, se apresentaram como caminhos férteis para a promoção e expansão do projeto político neoliberal.

A imposição política e ideológica dos organismos internacionais pautou a nova organização do Estado, reconfigurado segundo os princípios do capital. Neste processo, a racionalidade técnica dá o tom aos mais diversos setores educacionais e estabelece um “[...] novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais, que passou a ser ditada por uma dinâmica de mercado” (OLIVEIRA, 2015, p. 631). No Brasil, como afirma a autora, esta racionalidade técnica, reducionista, na condução das políticas sociais, “[...] contribuiu para instaurar uma nova relação entre sociedade civil e Estado bastante ambígua e temerária, considerando o quadro de desigualdade econômica, geográfica e social do país” (OLIVEIRA, 2015, p. 630).

Neste contexto, instalou-se o movimento rumo à democracia do ensino público, que pôs em relevo a gestão democrática, que, se por um lado, respondia a um movimento de descentralização de responsabilidades dos órgãos centrais aos gestores escolares (DRAIBE, 1998a; 1998b), de outro buscava superar procedimentos tradicionais e tornar possível o “[...] afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino” (LÜCK, 2012, p. 15).

A efetivação de processos democráticos na escola, desde a elaboração e implementação do PPP ao funcionamento cotidiano das instâncias de deliberação coletiva (colegiado escolar, grêmios estudantis e associação de pais e mestres) demarcam a extensão e o enraizamento da democracia na escola.

Entretanto, o processo de democratização das relações na escola, fator que determina a cultura organizacional e escolar, é dinâmico, complexo, passível de mudanças, podendo assumir formas mais ou menos democrática.

4 A CULTURA E O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

A escolha das escolas pesquisadas, ambas localizadas no município de Salvador-BA, deu-se com base em critérios pré-definidos, a saber, instituições que participaram dos processos de escolha

democrática dos dirigentes (eleições diretas para diretores) desde 2008 e nota atingida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2013.

A primeira unidade escolar investigada situa-se no Bairro de Periperi, Subúrbio Ferroviário da cidade de Salvador. O colégio abriga nos seus três turnos de funcionamento, o Ensino Fundamental – anos finais – e o Ensino Médio, na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 1597 estudantes matriculados em 2016. Oriundos do Subúrbio de Salvador os estudantes são de baixa renda. A equipe gestora é formada por uma diretora, três vice-diretores (um por turno) e uma secretária escolar. A escola possui 54 professores, 39 funcionários, sendo que seis são servidores efetivos e trinta e três são funcionários terceirizados. O IDEB desta primeira escola é considerado baixo, pois atingiu 1.9 no ano de 2013, cuja meta estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2016), era de 3.4. Em 2015, o desempenho da escola caiu para 1.7, distanciando-se, ainda mais, da meta estabelecida pelo Inep, que seria de 4.3¹.

A segunda escola escolhida para a pesquisa de campo situa-se no Jardim Vale dos Rios, Bairro do Stiep, na cidade de Salvador. Situada em um bairro de classe média, os alunos matriculados são de baixa renda, em sua maioria, moradores do Bairro de Pernambués. A unidade de ensino oferta Ensino Fundamental – anos finais –, no diurno, e Educação de Jovens e Adultos – EJA, no noturno. A escola atendeu 761 estudantes matriculados nos três turnos, em 2016. O grupo gestor é composto por uma diretora, dois vice-diretores (turnos: vespertino e noturno), duas coordenadoras (turnos: matutino/vespertino e noturno) e uma secretária. A escola possui 28 professores e 19 funcionários, sendo 15 funcionários terceirizados e quatro efetivos. Nesta escola, o resultado obtido no IDEB é considerado relativamente alto, considerando que a unidade escolar atingiu a meta estipulada para o ano de 2013, pelo Inep (3.7), enquanto que a rede estadual da Bahia não atingiu tal meta, ficando com 3.2. No ano de 2015, o colégio atingiu o índice de 3.8, acima do ano de 2013, porém ficando abaixo da meta estabelecida pelo Inep para esta escola naquele ano, que foi de 4.1².

A pesquisa, iniciada pela exploração e familiarização com o campo de pesquisa, aprofundou-se a partir de análise documental, da pesquisa bibliográfica, de registros no diário de campo, observação participante e entrevistas semiestruturadas, realizadas com diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar das duas escolas estudadas.

5 UM MOVIMENTO DIALÉTICO ENTRECROZA GESTÃO DEMOCRÁTICA E CULTURA ESCOLAR

A partir da análise dos processos democráticos das escolas pesquisadas foi possível concluir que as eleições fortalecem a comunidade escolar, mas não é garantia de uma gestão democrática. O plano de trabalho ou de gestão, inscrito pelos gestores quando se candidatam ao cargo, representa tão somente uma proposta formal, sem discussão e maior conhecimento dos diferentes segmentos (professores, estudantes, pais e funcionários); o colegiado escolar limita a sua atuação a funções deliberativas e consultivas, sem cumprir com as funções avaliativas, de acompanhamento do plano de trabalho da gestão e do PPP, e a função mobilizadora, que pressupõe que o colegiado promova ações que incentivem a comunidade escolar para a melhoria da qualidade educacional; a inexistência de grêmios estudantil e

¹ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2474211>

² <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2474211>

de associação de pais e mestres mostram o quão desimportantes são os atores sociais partícipes desses coletivos; a maneira negligente com que é tratado o PPP, pela ausência de reconhecimento dos atores sociais entrevistados quanto à importância deste documento para o processo educativo, revela escolas sem rumo e sem identidade comprometida com as práticas democráticas.

Como afirma Pereira (2008, p. 125) “[...] se a gestão é democrática porque se traduz pelo diálogo, pela comunicação e pelo coletivo”, a escola, tomando por base os resultados desta pesquisa, expressa que necessitamos de processos democráticos que viabilizem práticas que superem as relações de poder e o conservadorismo nelas instalados, que ultrapassem a participação formal e burocrática, de modo a envolver a comunidade em uma dinâmica educacional de participação coletiva, de engajamento social, a ser incorporada à cultura escolar.

De tudo quanto visto, revelou-se, na pesquisa, um modelo de gestão democrática com caráter meramente representativo, que, por assim o ser, limita a participação da comunidade nos processos de decisão, mobilização e deliberação das ações na escola, posto que impossibilita o compartilhamento de poder, o protagonismo da comunidade e a educação para a emancipação. A cultura escolar vigente, muito em como está estruturada, baseia-se em relações de fragilidade democrática, porquanto não cria condições suficientes para a participação direta dos segmentos da comunidade escolar, mesmo possuindo espaços de participação coletiva.

Os processos democráticos escolares que emergem dessas escolas não possibilitam o cultivo de uma cultura de participação e engajamento social que se incorpore e respalde princípios e valores da democracia participativa, que promova uma educação crítica e emancipatória.

Assim sendo, a gestão das escolas públicas, neste estudo, se alinha muito mais à reprodução de crenças e valores, pelos quais persistem hábitos tradicionais de tomada de decisão e planejamento educacional que traduzem práticas centralizadoras.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 35-46, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papi-rus, 2012.

BAHIA. Secretaria de Educação da Bahia. **Eleições para dirigentes escolares**. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/eleicoesdirigentes>>. Acesso em: 22 de out. 2015.

_____. Lei Estadual N°. 11.043 de 09 de Maio de 2008. **Colegiado escolar**. Disponível em: <www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/.../colegiado-lei-no-11043-de-2008.doc>. Acesso em: 13 de set/2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Grêmios Estudantis**. Disponível em: <<http://estudantes.educacao.ba.gov.br/gremioestudantil>> Acesso em 20 de mai/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivel_03/.../constituicao.htm> Acesso em: 20 de out. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.senado.org.br>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

_____. **Resultado do IDEB.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2223329>>. Acesso em: 10 de jun/2016.

DRAIBE, S. M. **Descentralização das políticas sociais:** o que ensinam as experiências recentes da merenda escolar, do Dinheiro na Escola e da TV escola? Campinas-SP: CEDEC, n. 36, 1998a.

_____. **Reforma do Estado e descentralização:** a experiência recente da política brasileira de ensino fundamental. Campinas-SP: CEDEC, n. 37, 1998b.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** 2 ed. Tradução: Sandra C. Branco. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

HOBBSBAWN, E. **Era dos extremos:** o breve séc. XX. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

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

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba, PR: Positivo, 2009.

MIRANDA, Danilo S. de. A cultura brasileira: formação e futuro. **Cadernos Democráticos.** Disponível em: <<http://docplayer.com.br/33626443-Espaco-democratico-do-psd-tema-cultura-s-autor-danilo-santos-de-miranda.html>> Acesso em: 20 de out/2016.

NOVAES, Ivan L. **Construção do projeto de pesquisa sobre políticas e gestão educacionais.** Salvador, BA: Eduneb, 2014.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Rev. Educ. Soc.**, v. 36, nº. 132. Campinas, 2015. p. 625-646. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>> Acesso em 20 de jun/2016.

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

_____. **Crítica da Estrutura da Escola.** São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PEREIRA, Sandra M. C. Eleição para diretor de escola e democratização da gestão educacional. *In:* LEITE, M. I de Amorim; PEREIRA, Sandra M.C.(Orgs.). **Educação Básica:** Políticas e Práticas. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2008.

SALES, Kátia Marise B. (Org.). **Processo seletivo para dirigentes escolares da rede pública estadual de ensino:** formação de gestores. Salvador, BA: EGBA, 2008.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam J.; HADADD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez; PUC-SP, 1996.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES: OLHARES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DO ENSINO

PRADO, Viviane Fátima Lima.
Universidade de Passo Fundo (UPF)
vivi26085198@gmail.com

FERREIRA, Fernanda Soares.
Universidade de Passo Fundo (UPF)
fernandaprofessoares@gmail.com

Eixo temático: Gestão democrática da escola pública

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este trabalho busca discutir a importância da formação de gestores, realizando a análise documental do conjunto de legislações nacionais, usando como procedimento a análise de conteúdo e trazendo junto a estas determinações legais autores de corroboram na busca de uma formação qualificada no exercício da gestão. Durante esse processo serão consideradas as seguintes documentações: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024). Grande parte dos documentos supracitados garantem formação inicial e continuada para professores, porém, não as garante para gestores. Entre os resultados obtidos estão a falta de preparo técnico ao assumir a função, a não existência de um período específico onde o gestor se qualifique para exercê-la e a necessidade de investimento em formação permanente na gestão, pois quanto maior o entendimento deste profissional melhores serão suas decisões, mais ampla sua percepção do contexto educacional e maior a possibilidade de se exercer os princípios democráticos da gestão.

Palavras-chave: Formação. Gestão Democrática. Qualidade.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um lugar de muitos sujeitos e grandes desafios, cotidianamente os profissionais desta área necessitam estar se aprimorando para poder superar as dificuldades que cercam a educação. A gestão, parte essencial na busca pela democratização do ensino, trouxe como premissas a participação, a coletividade, o diálogo com toda comunidade escolar, onde as decisões e construções do coletivo direcionam o andamento e os propósitos da escola. No entanto, a busca pela efetivação da gestão democrática, embora garantida legalmente, não apresenta nos documentos oficiais do país, formas de garantir sua implementação. Além disso as Legislações apresentam e garantem a formação inicial e continuada dos professores, mas somente através do Plano Nacional de Educação (2014-2024) se chega a necessidade de formação de gestores para uma educação de qualidade.

A formação destes gestores tem sido colocada em pauta, nas redes de discussões buscando identificar: Quem são esses gestores? Como ingressaram nessa função de gestor? Como compreendem a gestão democrática? Existem formações específicas para que possam desenvolver seu trabalho com excelência?

Constantemente os gestores buscam atender às necessidades expressas pelos professores e nem sempre conseguem organizar ou participar de espaços que contribuam com sua própria formação. O objetivo deste trabalho é trazer argumentos capazes de demonstrar que a formação continuada de gestores possibilita superar as lacunas existentes no exercício da gestão e proporciona uma real efetivação da Gestão Democrática do Ensino. Na busca deste objetivo, a abordagem metodológica deste artigo

será desenvolvida através da análise documental do conjunto de legislações nacionais, usando como procedimento a análise de conteúdo temática e trazendo junto a essas determinações legais autores referência em formação e gestão.

2 DESENVOLVIMENTO

A trajetória histórica da Educação Nacional revela a construção, criação e efetivação de Políticas Educacionais repletas de mudanças e entendimentos que de acordo com o cenário social delinearam e direcionaram o ensino. A Gestão até meados de 1980, compreendida como administração escolar, amplia seu significado, tomando um entendimento não comportado apenas dentro do “administrar”, mas que conta com um conjunto de atribuições, sujeitos e ações. As instituições escolares passaram a desenvolver diferentes tentativas de implantação de um sistema de Gestão mais Democrática e capaz de processos que possam suprir os desafios atuais. Diferente programa de governo tem incentivado a qualificação dos Professores e cada vez mais se debate a formação dos Gestores que muitas vezes são professores prematuramente em estado de Gestor e que nem sempre se sentem preparados para tal função. Segundo Morosini e Bittar (2006, p.165), as políticas públicas:

via de regra, são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, como educação, saúde, assistência e previdência social. Dependendo da correlação de forças dos representantes desses segmentos essas políticas podem intensificar seu caráter “público”, isto é, atender as necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder. É o Estado em ação.

A LDBEN (1996) embora não demande grandes esclarecimentos sobre a Gestão escolar retrata 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 (BRASIL, 1996).

A Gestão a que se refere ultrapassa o setor burocrático administrativo da instituição e atinge o planejamento e a execução de uma educação pensada, de qualidade e significado construída através do diálogo com todos os sujeitos da comunidade escolar. Segundo Medeiros e Luce citado por Vieira (2007, p.65):

No discurso pedagógico, a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimentos; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação

Muito se tem falado em indicadores de qualidade e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz na meta 19.8 a necessidade de desenvolver programas de formação de diretores e gestores de escola, tendo a gestão como um dos indicadores de qualidade do ensino. Ao assumir a Gestão com qualidade, e aqui segundo Gadotti (2013, p.2):

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da co-

munidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Com esta visão de qualidade precisa-se pensar algo primordial dentro da instituição e que esteja de acordo com as necessidades da escola, com o Projeto que ela desenvolve e com os interesses do grupo, é preciso pensar a Formação como um Programa e não como projeto ou em nível de informação. Parte-se da ideia que a Formação Continuada não deva ser solta e informativa, mas que se elejam ações, procedimentos, atividades, enfim um conjunto de oportunidades baseado na política da escola para que se possam ampliar os conhecimentos dos profissionais de forma efetivamente continuada, teorizada e profunda a fim de costurar as ações juntamente com as intenções para que Projeto Político-Pedagógico e Programa de Formação Continuada interfiram um no outro na busca da qualificação da educação, de seus processos e indicativos.

Para compreender os processos de Formação é necessário ter clareza do que se entende por Formação Continuada e Formação em Serviço. Segundo Morosini (2006, p.354) formação continuada é definida como:

[...] iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. Notas: no contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos.

Já a Formação em Serviço, segundo Morosini (2006, p.354), é um tipo de formação continuada que:

visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. Notas: em geral a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar a qualidade do trabalho.

Para superar os desafios da sociedade moderna e transformar a educação buscando um ensino de qualidade e a valorização dos profissionais da educação é necessário pensar a gestão de uma escola de forma democrática e participativa como afirma Gadotti (1994).

No entanto para construir esse processo de forma democrática e participativa, alguns aportes teóricos são essenciais nesta concretização. Segundo Levinski (2013, p.10), a formação continuada é suporte para o enfrentamento e a qualificação do processo educativo escolar.

É necessário reconhecer que as ações da formação formam e transformam e, nesse ato, exigem reinvenção para continuar o processo com significação; que a prática tecida pelos protagonistas é objeto de investigação, reflexão e teorização; que as iniciativas descontextualizadas e sem planejamento tendem a fragmentar e enfraquecer o programa; que os grupos dinamizadores precisam de constante formação para assessorar e mobilizar o coletivo e que perante às responsabilidades assumidas, também está na condição de aprendiz, constituindo a sua própria formação; que o "olhar" transcende a dimensão local para oxigenar o próprio cotidiano; que a escuta e a fala são fatores determinantes para os sujeitos estabelecerem interlocução e sentirem-se parte e que a vontade e amparo da gestão escolar e do sistema são indispensáveis para a formação continuada.

Como pode-se perceber a implementação da gestão democrática demanda um entendimento por parte do gestor que exige conhecimento, este deve ser “alimentado” através de uma formação completa e capaz de superar os desafios aos quais o gestor se depara diariamente. Após a constituição de 1988 com a garantia da gestão democrática, passa o gestor a desempenhar um novo papel na educação, para além de administrar, torna-se ele o responsável por mobilizar a comunidade escolar para participar, deliberar e promover através do diálogo momentos decisórios junto a comunidade. Segundo Libâneo (2003):

[...] o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente.

A implementação dessa nova forma de gestor, segundo Almeida (2007, p.31), “[...] introduzir mudanças ou ampliações no papel do gestor não é simples, esbarra em dificuldades e resistência dos educadores presos à concepções funcionalistas e burocrática da escola”

Assim, a formação no âmbito da gestão possibilita a esses profissionais um maior entendimento, capacitando-os para desempenhar essa função tão essencial e complexa que exige habilidades cada vez mais específicas e competências cada vez mais amplas para poder “dar conta” das demandas educacionais.

3 CONCLUSÕES

A trajetória histórica da Gestão Educacional no Brasil, muda a concepção do administrador para o gestor através da implementação da Gestão Educacional Democrática garantida nas legislações vigentes, mas que não apresentam as formas pela qual esta se estabelece na prática cotidiana escolar.

Os cursos de formação, inicialmente buscavam capacitar o administrador escolar, após alguns anos, ainda que de forma precária, passaram a formar gestores na mesma perspectiva do administrador. A LDB (1996) aponta a formação docente como essencial na qualificação do ensino, mas não explicita a formação de gestores.

O Plano Nacional (2014 -2024) traz na meta 19 alguns subsídios que consideram a gestão como indicador de qualidade e por isso trazem a necessidade da formação desses gestores.

Embora não específico nas legislações, muitos dos autores utilizados neste trabalho consideram essencial a formação do gestor, pois quanto maior o seu conhecimento acerca da educação e de suas peculiaridades, maior será a capacidade de decisão e construção de processos que promovam a gestão democrática do ensino.

Muitos dos gestores assumem essa função sem a devida qualificação, pois são professores formados para a docência e com pouco embasamento teórico-prático para exercer a função. Por isso a Formação Continuada e a Formação em Serviço são alternativas que possibilitam diminuir ou até sanar as lacunas no exercício da gestão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. (org.); ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007. 132 p.

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, Brasília**, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

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. Edição extra, seção 1, p. 1.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez; IPE, 2004.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. Programa de formação continuada no Colégio Tiradentes: decisão, concepção e práticas. **Educare**, Curitiba: 2013.

_____. A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. Série: Cadernos de Gestão. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso; LUCE, Maria Beatriz. **Gestão democrática na e da educação**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Coord.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA MICRORREGIÃO DE PORTO NACIONAL- TOCANTINS: ENFOQUES E DESTAQUES

ARAÚJO, Aldizia Carneiro
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
aldiziapedagoga@gmail.com

RODRIGUES, Amanda Cavalcante
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
amandacr.edu@gmail.com

SILVA, Meire Lúcia Andrade da
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
melucia26@hotmail.com

Eixo temático: Sistema municipal de ensino e democratização da Educação

Financiamento: sem financiamento

RESUMO

Esta pesquisa apresenta resultados parciais sobre a instituição da gestão democrática do ensino nos municípios da microrregião de Porto Nacional, pertencente à mesorregião Oriental do Estado do Tocantins. O objetivo deste é descrever a legislação que trata da gestão democrática do ensino nestes municípios. Foi realizado um estudo documental para identificar as leis que tratam da gestão democrática e observou-se que apenas 06 (seis) municípios da microrregião de Porto Nacional têm Sistema Municipal de Ensino instituído.

Palavras-chave: Microrregião de Porto Nacional. Sistema Municipal de Ensino. Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um dos resultados da Pesquisa: Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino, coordenação Tocantins, desenvolvida no Subgrupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT (EpeEM), vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (NEPCE); e no Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE), vinculado a Anpae-TO.

A gestão democrática, foco desta pesquisa, é temática recorrente nos debates e discussões dos palcos da educação brasileira, sendo princípio da educação na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e na Lei nº 13.005/2014 que aprovou Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Com esta investigação pretende-se identificar a legislação específica quanto à normatização da gestão democrática do ensino público nos municípios da Microrregião de Porto Nacional. Para tanto, realizou-se um levantamento das bases normativas dos municípios pertencentes a microrregião; em seguida identificou-se quais municípios tem Sistema Municipal de Ensino instituído por leis próprias, sendo estes, considerados para a pesquisa.

A partir da pesquisa documental, foram identificadas as leis que tratam sobre gestão democrática no contexto de cada município, seguida da sistematização das informações conforme os materiais

coletados. Nesta etapa, a UNDIME¹ realizou contatos com os municípios para solicitar os documentos necessários. As pesquisadoras entraram em contato, via e-mail e telefone, com os Municípios da microrregião para também solicitar as informações e documentações dos que não enviaram, e, se possível, obter novas informações.

Utilizou-se de uma abordagem qualitativa, tendo a análise de conteúdo como método de investigação. “A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDINA, 2009, p.38).

Este trabalho apresenta em sua estrutura a gestão democrática como princípio; dados gerais da microrregião de Porto Nacional e a sistematização da análise dos dados obtidos com a pesquisa documental. Os resultados apresentados são parciais, pois a pesquisa está em andamento.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

A gestão democrática do ensino público pressupõe a participação direta da sociedade civil no contexto da escola pública. Pensar em gestão democrática é pensar na formação humana e cidadã, sociedade capitalista em que prevalece o individualismo exacerbado e a lógica mercadológica, o que nos traz provocações, indagações, desconfortos, polêmicas sobre o que realmente seja a gestão democrática numa escola. Quais seus fundamentos?

A gestão democrática como princípio é uma garantia legal da Constituição Federal de 1988, em seu “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...) VI -gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Da mesma forma é preconizada na Lei de Diretrizes e Base - LDB nº 9.394/96 que trata da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art.3º da LDB). Em seu art. 14, a LDB determina que

Art. 14º. 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 - 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,1996)

A microrregião de Porto Nacional localiza-se a Oeste da região e agrupa onze municípios, a saber: Aparecida do Rio Negro; Bom Jesus do Tocantins; Ipueiras; Lajeado; Monte do Carmo; Palmas-capital do Estado; Pedro Afonso; Porto Nacional; Santa Maria do Tocantins; Silvanópolis e Tocantínia.

Com a análise dos documentos dessa microrregião foi possível caracterizar os municípios, conforme demonstra o quadro a seguir

Quadro 1 Caracterização da microrregião de Porto Nacional (2017)

Municípios analisados (com Sistema Municipal de Ensino)	População	Densidade Demográfica	Escolarização de 6 a 14 anos de idade
Bom Jesus do Tocantins	3.768	2,83 hab/km ²	97,5 %
Lajeado	2.773	8,6 hab/km ²	95,5%
Palmas	228.332	102,9 hab/km ²	98 %
Pedro Afonso	11.539	5,74 hab/km ²	97,4 %
Porto Nacional	49.146	11,04 hab/km ²	98,3 %
Santa Maria do Tocantins	2.894	2,05 hab/km ²	98 %

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no Censo Demográfico/2010

¹ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Os dados apresentados acima demonstram que Palmas é a maior cidade da microrregião tanto em população quanto em densidade demográfica, entende-se também por ser capital do Estado. Já o município de Porto Nacional apresenta maior índice de escolarização, seguido de Palmas e Santa Maria do Tocantins.

3 LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA MICRORREGIÃO DE PORTO NACIONAL

De acordo com as informações coletadas no levantamento de dados junto aos municípios, constatou-se que dos onze municípios, apenas seis evidenciaram que têm o Sistema Municipal de Ensino instituído (vide quadro 2).

Quadro 2 - Sistema Municipal de Ensino nos municípios da Microrregião (2017)

Município	Tem Sistema Municipal de Ensino	Não tem Sistema Municipal de Ensino
Aparecida do Rio Negro		X
Bom Jesus do Tocantins	X	
Ipueiras		X
Lajeado	X	
Monte do Carmo		X
Palmas	X	
Pedro Afonso	X	
Porto Nacional	X	
Santa Maria do Tocantins	X	
Silvanópolis		X
Tocantínia		X
11 Municípios	06	05

Fonte: Legislação Municipal, adaptado pelas autoras (2017)

Com essas informações, pressupõe-se que os municípios de Aparecida do Rio Negro; Ipueiras; Monte do Carmo; Silvanópolis e Tocantins seguem a legislação estadual no que se refere as leis do sistema de ensino.

De acordo com Lima (2013) a “efetividade da gestão democrática está pautada nas mobilizações, nas lutas conjuntas, na sociedade organizada, e não pode ser reduzida a canais legítimos de participação”. Com as leituras e análise dos documentos, foi possível descrever os elementos, destacados a seguir:

O município de Bom Jesus do Tocantins apresentou a Lei nº 342/15, de 19 de junho de 2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação e na lei garante: “Art. 9: o município deverá aprovar leis específicas para o seu sistema de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública, no prazo de 02(dois) anos”. Identificou-se 18 (dezoito) metas, sendo uma voltada para a Gestão Democrática

Meta 17: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, com consulta pública à comunidade escolar, [...] prevendo recursos e apoio técnico da SME”. Para o alcance desta meta, apresentaram 08 (oito) (BOM JESUS, 2015)

O município de Lajeado apresentou a Lei 439/15, de 22 de junho de 2015 que revogou a lei nº 150/99. O referido documento é dividido em eixos, com 22 metas, sendo que o eixo VI- Gestão Democrática e Qualidade da Educação, contempla a meta 20:

Assegurar condições [...] para garantir a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública e à comunidade escolar, no âmbito da escola pública, garantidos recursos financeiros e apoio técnico da União e do Estado para tanto (LAJEADO, 2015).

A Lei 439/15, de 22 de junho de 2015, definiu 20 (vinte) estratégias para a meta. Observou-se três estratégias, dentro da meta, direcionadas à educação do campo, credenciamento e autorização de funcionamento de unidades escolares e a inserção da educação ambiental, educação empreendedora e educação para os direitos humanos como eixos estruturantes do Projeto Político Pedagógico.

A Lei 2.238/2016, de 19 de janeiro de 2016, que institui o Plano Municipal de Educação do município de Palmas contempla a gestão democrática como princípio da educação pública (art. 3º, inciso V) e como um dos objetivos globais destaca-se o Art. 4º, em seu inciso III disseminar o princípio da gestão democrática [...] para fazer do processo de gestão e de controle social um ato formativo de cidadania”. Foram definidas 20 (vinte) metas, sendo a meta 15:

Assegurar, no prazo de 1(um) ano, a aprovação da lei com regulamentação da gestão democrática e as condições para sua efetivação no âmbito das unidades educacionais públicas, em regime de colaboração com o Estado e a União, a realização do processo de escolha de gestor(a) escolar (a). (PALMAS, 2016)

Para o alcance dessa meta, definiram 27 estratégias, Dentre elas: realizar, a cada 4 (quatro) anos, sempre em anos ímpares, com direito a reeleição, o processo misto de escolha dos gestores escolares da rede pública municipal de ensino; envolver o Conselho Escolar na mobilização da comunidade para escolha dos gestores escolares (PALMAS, 2016).

Pedro Afonso em sua Lei nº 01/2015, 27 de maio de 2015 apresenta como um dos objetivos do PME democratizar a gestão do ensino público. Na referida lei não menciona se há metas ou estratégias da gestão democrática do ensino, mas a formação de diretores e a criação de órgãos colegiados foram contempladas no item 5.2- metas e estratégias. Não podendo assim inferir sobre a existência de leis que garantam a democratização da gestão.

Porto Nacional em sua Lei nº 1608/98 que cria o Conselho Municipal de Educação e a Lei 1917/2007 que institui o Sistema Municipal de Ensino; em ambas não há referência da Gestão Democrática. Até a data deste trabalho não foi possível fazer outras pesquisas devido a insuficiência da documentação coletada.

Santa Maria do Tocantins apresentou a Lei nº 048/2015, de 15 de maio de 2015, “Art. 9º assegura que o Município deverá aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação no prazo de um ano”.

Define 20 metas e a Meta 19 prevê: “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar [...]”. Elaboraram 9 estratégias para o alcance dessa meta (SANTA MARIA DO TOCANTINS, 2015).

4 CONCLUSÕES

Na elaboração deste trabalho foram considerados os dados coletados em documentos legais dos municípios, componentes da mesorregião de Porto Nacional, que afirmaram ter Sistema Municipal

de Ensino instituído. A abordagem qualitativa pautou-se nos registros constantes nas leis e documentos que identificaram a gestão democrática como princípio da educação, estabelecendo metas e estratégias para a sua implementação.

Mesmo com resultados ainda inconclusos, pode-se inferir que a gestão democrática como princípio legal precisa ser historicizada, conceituada, discutida, analisada para que de fato a educação de qualidade e se efetive como um direito de todos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BOM JESUS DO TOCANTINS. Lei nº 342, de 19 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal-PME e dá outras providências. Prefeitura Municipal Bom Jesus do TO, p. 62.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CURY, C.R.J. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE- <https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1> Acesso em 03/10/2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA –IBGE. Cidades @.Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to>>. Acesso em 08 de outubro de 2017.
- LAJEADO. Lei nº 439/15, de 22 de junho de 2015, que revogou a lei nº 150/99 Prefeitura Municipal de Lajeado.56p.
- LIMA. Antônio Bosco de. Adeus à Gestão (Escolar) Democrática. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 27-50, 2013.
- PALMAS. Lei 2.238/2016, de 19 de janeiro de 2016. **Diário Oficial do município**, n. 1.424, 9 de janeiro de 2016. Ano VII. 23p.
- PEDRO AFONSO. Lei Nº 01, de 27 de maio de 2015. **Dispõe sobre as Metas do Plano Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal de Pedro Afonso, 137p
- PORTO NACIONAL. Lei 1917 de 20 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Municipal de Ensino.
- _____. **Lei nº 1608 de 31 de março de 1998**. Cria o Conselho Municipal de Educação
- SANTA MARIA DO TOCANTINS. **Projeto de Lei nº 048/2015**, de 15 de maio de 2015. Prefeitura Municipal de Santa Maria do Tocantins, 72p.

DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE SANTA CATARINA

SANTOS, Aline Bettiolo dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
bettiolo@hotmail.com

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

Eixo temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

Financiamento: CNPq

RESUMO

O trabalho tem por objetivo analisar condições político-institucionais da gestão democrática do ensino público, no âmbito de sistemas municipais de ensino de Santa Catarina. Com base em uma perspectiva quali-quantitativa de análise, focaliza a participação enquanto princípio e espaço ou mecanismo para democratizar a gestão. Conclui que, embora haja convergências entre princípios e espaços ou mecanismos de participação, esta seja atravessada por fragilidades, muitas das quais conhecidas no contexto do influxo neoliberal.

Palavras-chave: Democratização. Sistemas municipais de ensino. Princípios. Espaços e mecanismos de participação.

1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre o tema da democratização da gestão do ensino público na atualidade, requer considerarmos, ao menos em linhas gerais, a existência de dois projetos políticos distintos. Um deles decorre da reestruturação produtiva do capitalismo, pois o sistema se reconfigura sempre que necessário para manter o processo de acumulação. Dessa maneira, falar de reestruturação produtiva implica em também considerarmos sua repercussão nos sistemas de ensino e na escola.

Conforme anota Kuenzer (2006, p. 34), “o velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho [...]”.

No que tange à esfera da gestão do ensino público, ela assume características gerenciais, aliás, os princípios empresariais se tornam tão fortes a ponto de reconfigurar o papel do Estado, da educação, da gestão e dos próprios sujeitos na sociedade. Ou seja, “a nova razão do mundo”, isto é, o neoliberalismo, está preocupado, sobretudo, com a “produção do sujeito empresarial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 135).

Apesar de o neoliberalismo adentrar no país intensamente na década de 1990, no governo Collor e, principalmente, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, é preciso considerar que reformas educacionais ocorridas nos anos 1960 e 1970 já se voltavam para a produção do capital humano (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 29), esvaziando a educação de uma proposta democrática, configurando-a de acordo com pressupostos do mercado.

Mas, outro projeto político emerge de um “[...] movimento crítico que despontou no Brasil em meados da década de 1970 [...]” (NARDI, 2016, p. 20), reivindicando mudanças no sistema educacional do país, segundo sublinham Nardi (2016) e Shiroma, Moraes, e Evangelista (2007). É na década de 1980

que as bandeiras defendidas levaram a um amadurecimento de consciências e à tessitura de consenso entre os educadores sobre um projeto de educação para o país, do qual a democratização da gestão do ensino público também faz parte.

Nessa correlação de forças e de lutas sociais, a gestão democrática ganhou destaque no cenário nacional, o que também é evidenciado em documentos oficiais, como na Constituição Federal (CF) de 1988, que conforma em seu art. 206, inciso VI, o princípio da gestão democrática do ensino público, e, em alguma medida, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em cujo art. 14 é atribuída a incumbência aos sistemas municipais de ensino de definir normas próprias de gestão democrática.

Apesar de os documentos não serem expressão exata da realidade, eles são importantes para a definição de políticas educacionais e, também, para o processo de democratização da escola e de sua gestão (DOURADO, 2006). Com base nesse entendimento e como parte de um projeto de pesquisa maior, buscamos analisar condições político-institucionais relacionadas à gestão democrática do ensino público, no âmbito de sistemas municipais de ensino catarinenses.

Tal objetivo ancora-se na justificativa de que, pensar uma democratização da gestão do ensino público na sociedade capitalista, implica atentarmos não só para princípios de gestão democrática, mas também na institucionalização de espaços e mecanismos de participação, de modo que essa participação se situe cada vez mais próxima da ideia de se “tomar parte” dos processos decisórios e não apenas de se “fazer parte” deles (BORDENAVE, 1994, p. 22).

As bases normativas examinadas no presente estudo foram mapeadas ao longo da etapa documental da pesquisa realizada no âmbito da Rede Mapa, no subprojeto do estado de Santa Catarina.

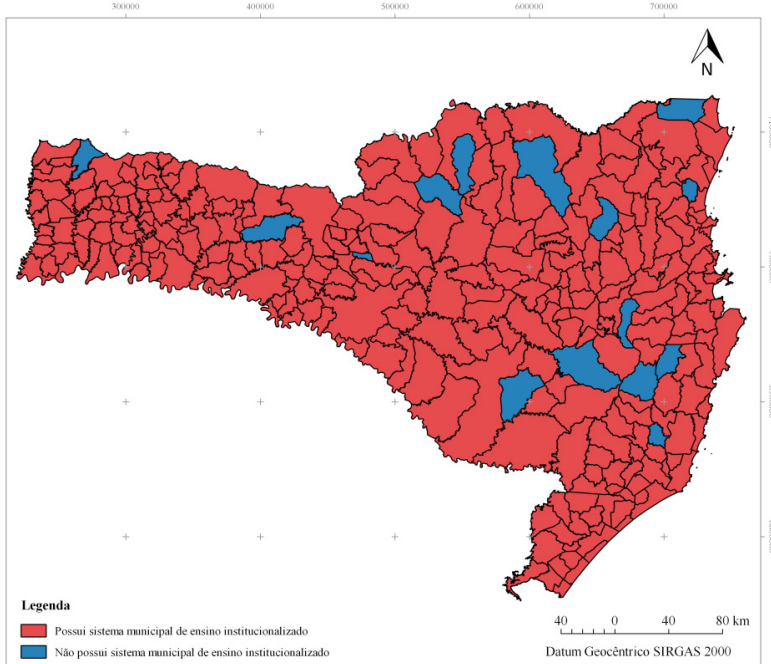
Nosso caminho metodológico adota uma perspectiva quali-quantitativa e contou com o exame das leis municipais que institucionalizam os sistemas de ensino em Santa Catarina, além de estender-se a outros documentos que dispõem sobre a matéria na esfera local, mais especificamente referente a princípios da gestão democrática do ensino público na educação básica e a espaços e mecanismos de participação conformados na legislação municipal.

Seguindo esse caminho, iniciamos com um retrato dos municípios catarinenses que institucionalizaram seus sistemas de ensino a partir da vigência da atual LDB, e, na sequência, analisamos os princípios e os espaços e mecanismos de participação oficialmente determinados na legislação desses municípios.

2 ACHADOS DA PESQUISA

O estado de Santa Catarina possui 295 municípios, entre os quais 280 possuem sistema municipal de ensino institucionalizado, conforme ilustra o Mapa 1.

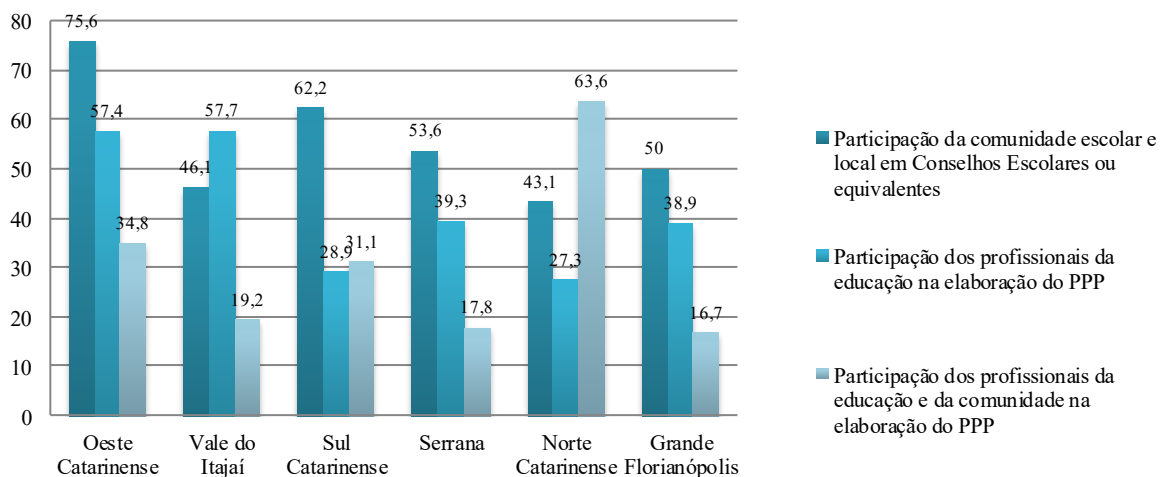
MAPA 1 – Institucionalização de sistemas municipais de ensino no estado de Santa Catarina – 1997 a 2016



Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina.

Uma vez instituído seu sistema de ensino, o município é chamado a definir normas próprias de gestão democrática do ensino público na educação básica. Tendo em vista tal incumbência e por meio da etapa documental da pesquisa à qual se filia este trabalho, relacionamos os princípios de gestão democrática que versam especificamente sobre o tema da participação, considerando os mais recorrentes na legislação examinada e o fato de serem comuns às seis mesorregiões que compõem o estado de Santa Catarina, conforme apresentamos no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Percentuais de princípios relativos à participação, mais recorrentes nas bases normativas dos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina – 2017



Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina.

De acordo com o Gráfico 1, a comparação entre as mesorregiões permite verificar que os três princípios mais recorrentes na legislação dos municípios catarinenses têm frequência muito distinta. Uma maior aproximação em termos de comportamento da incidência de princípios pode ser verificada

somente entre as mesorregiões Oeste Catarinense, Serrana e Grande Florianópolis, nas quais os percentuais maiores concentram-se no primeiro princípio indicado na legenda e os menores no terceiro princípio.

Nas demais, tanto variam significativamente os percentuais de registro de cada um dos três princípios em cada mesorregião, quanto vê-se estabelecida, na comparação entre as três mesorregiões (Vale do Itajaí, Sul Catarinense e Norte Catarinense) uma importante diferença em termos de incidência de cada princípio.

Em termos de enfoque dos princípios mais recorrentes, assinalamos a significativa aproximação entre o segundo e o terceiro, apontados na legenda do Gráfico, o que projeta o princípio da participação na elaboração do PPP à condição de expoente no quadro da legislação dos sistemas municipais de ensino no estado, posto que somente em dois casos da mesorregião Oeste Catarinense ambos os princípios figuram em paralelo.

Temos que a participação constitui o motor do processo de democratização da gestão do ensino público e, conforme Paro (2000, p. 15), ela é o “[...] real substrato de um processo de democratização das relações na escola [...]”, posto implicar em partilha de poder e, portanto, o acesso das pessoas a espaços onde a tomada de decisões se processa. Conforme Bordenave (1994), a participação é uma necessidade política, que vai além do ato de fazer parte dos processos decisórios, razão pela qual o ato de “tomar parte” se articula a um nível mais intenso de participação.

No caso dos princípios em pauta, por mais que a ideia participação neles contida concorde com o disposto nos documentos oficiais, tais como na CF de 1988 (inciso VI, art. 206), na LDB de 1996 (incisos I e II, art. 14) e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 25 de junho de 2014 (art. 9º), entendemos serem necessários avanços no processo de democratização da gestão educacional, o que passa necessariamente pela ampliação e legitimidade de espaços e mecanismos de participação por meio dos quais sejam processadas decisões de interesse coletivo. A Tabela 1 traz os quatro espaços e mecanismos de participação mais recorrentes na legislação dos municípios.

TABELA 1 – Frequência de espaços e/ou mecanismos de participação, mais recorrentes nas bases normativas dos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina – 2017

Espaço ou Mecanismo de Participação (%)	Grande Florianópolis	Norte Catarinense	Oeste Catarinense	Serrana	Sul Catarinense	Vale do Itajaí
Conselho Municipal de Educação	100	100	100	100	100	100
Plano Municipal de Educação	100	95,4	99,1	85,7	100	98,1
Projeto Político-Pedagógico	94,4	100	99,1	96,4	100	94,2
Conselho Escolar	83,3	77,3	90,4	71,4	71,1	69,2

Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina.

Considerando que os quatro espaços e mecanismos de participação apresentam percentuais expressivos, o que sugere, em alguma medida, atenção às condições para materialização da gestão democrática, na perspectiva da “partilha de poder”, destacamos que, em comparação com os princípios mais recorrentes, verificam-se variações em termos percentuais que realçam a menção, nos dispositivos legais, aos espaços e mecanismos de participação. Todavia, excetuando-se o Plano Municipal de Educação, há significativa correspondência entre os princípios e os espaços e mecanismos mais recorrentes.

Importa destacar que os espaços e mecanismos de participação, além de significarem um avanço no processo de democratização, constituem, em alguma medida, meios de fazer contraponto às “[...] posturas de participação restrita e funcional [...]” (DOURADO, 2006, p. 79), desejáveis no capitalismo e condizentes com a lógica neoliberal, posto incentivarem a ação individual em detrimento de dinâmicas e interesses coletivos. Ademais, tais posturas encontram maior relação com uma gestão de traços gerenciais.

3 CONCLUSÕES

A democratização da gestão do ensino público situa-se em um quadro de disputa entre diferentes projetos políticos e de condições político-institucionais, no qual se processam correlações de forças e de lutas sociais. Nesse processo complexo, importa atentarmos para a presença e o conteúdo de documentos oficiais que normatizam a gestão democrática, ainda que não se constituam em garantia no plano das práticas.

Importa, também, que consideremos a participação “substrato” (PARO, 2000, p. 15) da democratização da gestão. Assim, ao analisarmos as condições político-institucionais atinentes à gestão democrática do ensino público, contida nas bases normativas dos sistemas municipais de ensino catarinenses, o maior enfoque para os espaços e mecanismos leva-nos a entender que há um consenso acerca da importância dessas instâncias de participação.

Nessa direção, a instável perspectiva de partilha do poder, no sentido de “tomar parte” (BORDENAVE) nos processos decisórios, além de não informar um alargamento das condições político-institucionais de democratização da gestão, parece-nos alinhar-se a elementos da lógica gerencial, na qual sobressaem a eficácia e a eficiência na produção de determinados resultados, abrindo caminho para a competitividade e o reforço ao individualismo.

Todavia, sem que se ignore a complexidade do contexto referido, entendemos ser necessário não perder de vista que a democratização da gestão do ensino público é um processo, sem fórmulas prontas e acabadas, que nos convoca permanentemente ao aprofundamento de análises sobre o tema no afã de construirmos a abertura de possibilidades em torno desse processo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DARDOY, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática no contexto dos 20 anos da LDBEN: entre bandeiras, tensionamentos e possibilidades. In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Org.). **Formação de gestores escolares para a educação básica**: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN. Porto Alegre: Evangraf: Escola de Gestores da Educação Básica, 2016. p. 19-44.

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

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

OPÇÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA MESORREGIÃO NORTE CATARINENSE

DA MOTTA, Ana Paula
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anapauladamotta@hotmail.com

SCHNEIDER, Marilda Pasqual
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marilda.schneider@unoesc.edu.br

Eixo temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

Financiamento: CNPq

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo examinar opções político-institucionais de gestão do ensino público no âmbito dos municípios da mesorregião Norte Catarinense. Trata-se de um estudo exploratório, desenvolvido mediante análise documental que focaliza municípios dessa mesorregião que possuem sistemas próprios de ensino. Evidencia pouco esforço das municipalidades no alargamento de espaços e mecanismos de participação da gestão do ensino público, posto que estes estão circunscritos ao previsto LDB.

Palavras-chave: Sistema Municipais de Ensino. Gestão Democrática. Espaços e mecanismos de participação. Opções político-institucionais de gestão.

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno do conceito de gestão democrática é repleto de contradições, ora apresentando possibilidades concretas de movimento, ora se afastando desse ideário, pois o jogo de interesses ambíguos, em alguns momentos, soa mais alto. Assim, esse conceito pode vir a significar uma mera aparência de participação na gestão do ensino básico público, embora o seu sentido lato remeta precisamente ao de efetiva participação coletiva nos assuntos da educação.

Ao fazermos a leitura dos princípios democráticos estabelecidos para o ensino público brasileiro, a Carta de 1988, ao propor autonomia política, financeira e administrativa aos municípios, bem como a LDB de 1996, que os incumbem de criarem seus próprios sistemas de ensino, repassa a responsabilidade, da União para os municípios, de normatização da gestão democrática do ensino público na educação básica. Daí a possibilidade de variados espaços e mecanismos para a participação da comunidade local na gestão da educação. Como a LDB/1996 carece de detalhamento acerca da normatização da gestão democrática, as iniciativas das municipalidades reverberam um quadro pouco auspicioso no que tange às oportunidades de participação da comunidade no delineamento das políticas educacionais locais.

Atentos a esse contexto, bem como aos resultados finais do primeiro desdobramento de uma pesquisa de abrangência nacional, cuja proposta consiste em mapear a gestão educacional nos sistemas municipais de ensino do Estado de Santa Catarina, o presente trabalho tem por objetivo examinar as opções político-institucionais de gestão do ensino público no âmbito da educação básica dos municípios da mesorregião Norte Catarinense. Para esse estudo adotou-se como procedimento metodológico a análise das normas dos sistemas municipais relacionadas aos espaços e mecanismos institucionalizados de gestão democrática do ensino público.

2 NORMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

A mesorregião Norte Catarinense é formada pela união de 26 municípios agrupados em três microrregiões: Joinville, Canoinhas e São Bento do Sul. Sua área de 15.937,767km² comporta 1.225.295 habitantes (IBGE, 2011).

Em levantamento realizado junto ao conjunto de municípios dessa mesorregião, constatamos que 22 deles (84,6%) possuem sistemas próprios de ensino, conforme demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1 – Sistemas municipais de ensino institucionalizados na mesorregião Norte Catarinense (1997 a 2016)

Município	Ato legal vigente	Nº do ato/ano	Ano da institucionalização
Araquari	Lei	Nº 155/2000	2000
Balneário Barra do Sul	Lei	Nº 1180/2014	2001
Bela Vista do Toldo	*		
Campo Alegre	Lei Decreto	Nº 3825/2012 Nº 5361/2008	2008
Canoinhas	Lei	Nº 4851/2011	1997
Corupá	Lei	Nº 1502/2003	2003
Garuva	*		
Guaramirim	Lei	Nº 2256/1999	1999
Irineópolis	Lei	Nº 1428/2009	1999
Itaiópolis	*		
Itaporá	Lei	Nº 034/2001	2001
Jaraguá do Sul	Lei	Nº 2561/1999	1999
Joinville	Lei	Nº 5629/2006	1999
Mafra	Lei	Nº 2750/2003	2003
Major Vieira	Lei	Nº 032/2011	1998
Massaranduba	Lei	Nº1273/2011	2011
Monte Castelo	Lei	Nº 1704/2003	2003
Papanduva	Lei	Nº 1596/2001	2001
Porto União	Lei	Nº 3509/2008	2008
Rio Negrinho	Lei	Nº 1526/2003	2003
Santa Terezinha	Lei	Nº 301/2008	2002
São Bento do Sul	Lei	Nº 2893/2011	2003
São Francisco do Sul	Lei	Nº 256/2000	2000
Schoroeder	Lei	Nº 1530/2006	2006
Timbó Grande	*		
Três Barras	Lei	Nº 2939/2010	2010

Obs.: Há casos em que o município teve uma lei anterior e, portanto, o ano da institucionalização é diferente do ano da Lei, que é a última.

* Não possui sistema municipal de ensino institucionalizado.

Fonte: Legislação municipal.

Alguns municípios criaram seus sistemas de ensino no prazo de dois anos após determinação imposta pela LDB 9.394/1996, mas regulamentaram-no somente anos mais tarde. Esse é o caso dos municípios de Canoinhas e Major Vieira, que criaram seus sistemas em 1997 e 1998, respectivamente, e os normatizaram em 2011.

Além da regulamentação de seus sistemas de ensino, os municípios dessa mesorregião procuraram institucionalizar outros mecanismos de gestão democrática consoante previsto na LDB 9.394/96. Dentre esses mecanismos, destacam-se, como mais recorrentes, o Plano Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e, no âmbito das escolas da rede, os Conselhos Escolares, como demonstra o Quadro 2.

QUADRO 2 – Outros documentos normativos da gestão da educação no âmbito dos sistemas municipais de ensino da mesorregião Norte Catarinense

Município	Tipo de documento	Número/ano	Objeto focado
Araquari	Lei	Nº 3014 de 2015	- Plano Municipal de Educação (Lei)
		Nº 1394 de 1997	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 2345 de 2010	
		Nº 2721 de 2012	- Conselho Escolar
	Decreto	Nº 22 de 2013	- Fórum Municipal de Educação
Balneário Barra do Sul	Lei	Nº 51 de 1993	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 927 de 2009	
		Nº 1257 de 2015	- Conselho Municipal de Educação
	Decreto	Nº 1108 de 2013	- Fórum Municipal de Educação
Bela Vista do Toldo	*		
Campo Alegre	Decreto	Nº 8881 de 2015	- Conselho Escolar
	Lei	Nº 2232 de 1997	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 3897 de 2012	
	Decreto	Nº 8061 de 2913	
		Nº 3827 de 2012	- Plano Municipal de Educação
		Nº 4312 de 2015	
Canoinhas	Lei	Nº 1884 de 2010	- Plano Municipal de Educação
		Nº 680 de 1997	- Conselho Municipal de Educação
Corupá	Lei	Nº 1102 de 1997	- Conselho Municipal de Educação
Garuva	*		
Guaramirim	Lei	Nº 07 de 1998	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 10 de 2010	
		Nº 4252 de 2010	- Plano Municipal de Educação
		Nº 3580 de 2009	- Autonomia da Gestão Financeira
Irineópolis	Lei	Nº 1843 de 2015	- Plano Municipal de educação
	Decreto	Nº 2380 de 2013	- Conferência Municipal de educação
Itaiópolis	*		
Itaporá	Lei	Nº 169 de 2015	- Plano Municipal de Educação
		Nº 169 de 1992	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 064 de 1997	
	Decreto	Nº 1880 de 2013	- Fórum Municipal de Educação
Jaraguá do Sul	Lei	Nº 1743 de 1993	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 2603 de 1999	
		Nº 2603 de 1999	
		Nº 6841 de 2014	
	Decreto	Nº 6606 de 2009	
Lei	Nº 7054 de 2015	- Plano Municipal de Educação	
	Nº 7108 de 2015	- Conselho Escolar	
Joinville	Lei	Nº 8043 de 2015	- Plano Municipal de Educação
		Nº 5152 de 2004	- Gestão Democrática
	Decreto	Nº 20363 de 2013	- Fórum Municipal de Educação
		Nº 24793 de 2015	
Lei	Nº 2389 de 1990	- Conselho Municipal de Educação	
	Nº 9363 de 1999		
Mafra	Lei	Nº 840 de 2015	- Plano Municipal de Educação
	Decreto	Nº 352 de 2001	- Conselho Municipal de Educação
Major Vieira	Lei	Nº 3887 de 2015	- Plano Municipal de Educação
		Nº 2312 de 1998	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 2424 de 2000	
		Nº 2726 de 2003	
		Nº 3114 de 2008	
Massaranduba	Lei	Nº 622 de 1997	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 992 de 2007	
Monte Castelo	Lei	Nº 56 de 1998	- Conselho Municipal de Educação

Papanduva	Lei	Nº 1252 de 2007	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 754 de 1994	
Porto União	Lei	Nº 717 de 2008	- Plano Municipal de Educação
		Nº 140 de 1992	- Conselho Municipal de Educação
Rio Negrinho	Lei	Nº 2743 de 2015	- Plano Municipal de Educação
		Nº 306 de 1989	- Conselho Municipal de Educação
	Decreto	Nº 11846 de 2014	- Fórum Municipal da Educação
		Nº 11327 de 2013	
	Nº 6754 de 2000	- Conselho Escolar	
Santa Terezinha	Lei	Nº 044 de 2001	- Conselho Municipal de Educação
	Resolução	Nº 02 de 2014	- Conselho Escolar
São Bento do Sul	Lei	Nº 3559 de 2015	- Plano Municipal de Educação
		Nº 655 de 1987 Nº 114 de 1997	- Conselho Municipal de Educação
	Decreto	Nº 3130 de 2012	- Conselho Escolar
		Nº 111 de 2013	- Lei Fórum Municipal da Educação
São Francisco do Sul	Lei	Nº 94 de 1991	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 1325 de 2012	
	Decreto	Nº 1784 de 2013	- Fórum Municipal da Educação
		Nº 546 de 2007	- Conferência Municipal de Educação
Schoroeder	Lei	Nº 1075 de 1997	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 1786 de 2010	- Plano Municipal de Educação
		Nº 2109 de 2015	- Conferência Municipal de Educação
	Decreto	Nº 1971 de 2009	
Timbó Grande	*		
Três Barras	Lei	Nº 6674 de 2015	- Plano Municipal de Educação
	Decreto	Nº 10000 de 1013	- Fórum Municipal de Educação
	Lei	Nº 2633 de 1991	- Conselho Municipal de Educação
		Nº 3682 de 2001	- Conselho Escolar

* Não possui sistema municipal de ensino institucionalizado.

Fonte: Legislação municipal.

A institucionalização de Fóruns Municipais de Educação (FME) que, articulados ao Fórum Nacional de Educação (FNE), constituem espaço legítimo e autônomo de debate coordenado pela sociedade civil, demonstrou ser preocupação de apenas em oito (30,7%) municípios. Criado em 2010 com o objetivo de acompanhar a execução do PNE e o cumprimento de suas metas, bem como de promover a articulação das conferências nacionais de educação com as regionais, estaduais e municipais que as precederem, o FNE representa uma importante instância de gestão democrática, nomeadamente no que concerne a elaboração e monitoramento dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de educação.

Estranhamente, a normatização do Plano Municipal de Educação (PME) constitui uma política instituída em 21 (95,4%) municípios, ainda que apenas cinco (19,2%) deles tenham efetuado algum detalhamento de sua implantação, monitoramento e execução. Se uma das atribuições do FME é o acompanhamento do PME e a articulação das Conferências Municipais com as regionais e nacional, vemos como comprometidas as possibilidades de efetivação desses mecanismos de gestão democrática.

As opções políticas desses municípios focalizam majoritariamente as escolas da rede, demonstrada pela implementação, em todos os municípios, da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico, e em doze (46,1%) deles pela Associação de Pais e Professores (APP). No entanto, mesmo esses mecanismos carecem de explicitação quanto à definição, constituição operacionalização desses mecanismos ou, ainda, quanto às funções,

atribuições e finalidades que lhes são atinentes. A ausência desses elementos reforça a tese de que a implementação da gestão democrática permanece como desafio para a expressiva maioria dos municípios da mesorregião.

No que tange às relações entre os princípios da gestão democrática e os espaços e mecanismos de participação formalizados pela rede pública, foi verificada baixa frequência entre princípios, espaços e mecanismos, demonstrados pela existência de Conselho Municipal de Educação, Projeto Político-Pedagógico, Plano Municipal de Educação e Conselho Escolar. Essa constatação leva a questionar as possibilidades concretas de transformação social.

3 CONCLUSÕES

Verifica-se, em parte dos municípios aqui representados, intenção dissimulada à implementação de mecanismos de gestão democrática, demonstrada pela formalidade no cumprimento das questões legais. Ainda que os municípios tenham instituído seus próprios sistemas de educação, demonstram avanço pouco expressivo em relação ao previsto na letra da lei, embora sejam identificadas algumas ações tímidas nas leis de alguns municípios. É preciso considerar que qualquer avanço somente ocorrerá se forem criadas condições concretas de participação dos agentes na construção de um projeto de transformação social. Compete à sociedade civil organizada mobilizar-se para assegurar a aplicação dos princípios constitucionais, bem como reivindicar ampliação desses espaços e mecanismos de participação.

Compete à sociedade organizada fiscalizar a aplicação dos princípios constitucionais, bem como reivindicar por ampliação e funcionamento dos espaços e mecanismos de participação, pois sem a devida pressão social, as entidades governamentais não avançam em termos da democratização do ensino público. É o que se percebe ao longo da nossa história.

A investigação da gestão democrática do ensino pode apontar alternativas que contribuam para despertar mais pessoas para a necessidade da participação cidadã, sem a qual não há democracia e não há transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 out. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2011**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2011/POP2011_DOU.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

A CRIAÇÃO E A ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA/CE: UM ESTUDO DE CASO

DOS ANJOS, Anderson
Universidade Federal do Ceará (UFC)
anhos.anderson@hotmail.com

SANTOS, Jean Carlo Vidal
Universidade Federal do Ceará (UFC)
jeotal@hotmail.com

TEIXEIRA, Antonio Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)
brazteixeira@yahoo.com.br

Eixo temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão.

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

O trabalho apresenta uma discussão sobre a função e atuação do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza/CE. Trata-se de um estudo de caso, tendo como fonte de análise as atas das reuniões que ocorreram entre os anos de 2014 e 2016. Neste sentido, defende, inicialmente, a importância do Conselho como um mecanismo de participação, fundamentado na ação de professores, gestores e conselheiros, na luta de classes, que tem no espaço da escola e no C.M.E campo fértil. Os documentos analisados dão um indicativo de que as limitações que envolvem os princípios da gestão democrática e da participação se fazem presentes tanto nas ações quanto na atuação do CME de Fortaleza, o que leva a concluir que existe a necessidade de intensificação de participação e mobilização da sociedade civil nos processos decisórios.

Palavras-chave: Sistema Municipal de Educação. Gestão Democrática. Mecanismos e espaços de participação. Legislação.

1 INTRODUÇÃO

O tema sobre o qual o presente artigo trata integra trabalhos realizados e outros em andamento vinculados ao Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE/UFC), bem como ao Projeto de Pesquisa Mapa da Gestão Democrática do Ensino Público – Rede Mapa. Ancorado em temáticas como Democracia e Gestão Democrática, desenvolve-se, na pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico-documental, uma análise sobre a ação e atuação do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, no Estado do Ceará, no período (2014-2016).

Alicerçado nestas discussões, este estudo visa analisar a atuação e a função do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, como mecanismo de participação, com enfoque especial na ação de professores, gestores e conselheiros, na luta de classes, que tem no espaço da escola e no C.M.E campo fértil. Busca, ainda, compreender as possibilidades de uma Gestão Democrática em um contexto de sociedade capitalista (em plena reestruturação produtiva do Capital), crivada por políticas que agudizam a crise social brasileira, como as reformas e contrarreformas que reforçam a exclusão de grande parte da população brasileira do processo educacional.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: RELAÇÕES HUMANAS SOB A ÉGIDE CAPITALISTA

Em uma sociedade de mercado, imbricada no neoliberalismo e na globalização, torna-se imperiosa a inserção de novos sujeitos, seja como exército de reserva de mão de obra, seja como consumido-

res. As mudanças nas políticas educacionais efetivadas em sincronia orquestral com a agenda internacional (Conferência Mundial de Educação para Todos – EPT - Jomtien, 1990; Consenso de Washington – 1995; Conferência Mundial de Educação para Todos – EPT – Dakar, 2000), ditada pelos organismos internacionais, exigiram a implementação de reformas que atendessem às necessidades oriundas da reestruturação produtiva do Capital. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Nesse contexto, as políticas educacionais dos Estados neoliberais têm como finalidade cumprir o papel de reprodutor sistêmico do Capital, da formação social do capitalismo a partir da alienação do sujeito histórico, transformado em mero ator social: cidadão proativo, participe como mero eleitor na política partidária eleitoral; e atuante na sociedade do voluntariado (por exemplo, a ação voluntária dos *Amigos da Escola*). Essa é a concepção de democracia, de acordo com os ditames burgueses, coadunada com os princípios do liberalismo, “[...] a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica que funciona racionalmente; [...], de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência” (LIBÂNEO, 2001, p. 96). Sobre as concepções que mobilizaram esta onda reformista, na área educacional, ao final do séc. XX, Krawczyk (2008, p. 47) afirma que neste ideário reformista “buscava-se conciliar as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola”. Diante do “exíguo atendimento à demanda do ensino fundamental e médio e dos altos índices de fracasso e evasão escolar”. Por sua vez:

Essas situações evidenciam que a proposta de democratização das instituições educacionais se apoia no projeto neoliberal, cuja política de descentralização de poder institui, como consequência, a possibilidade da participação da comunidade nas instituições, o que justifica as grandes dificuldades para a concretização de uma democracia direta. (ZIENTARSKI; SAGRILLO; PEREIRA, 2013, p.125).

Neste prisma, a proposta neoliberal converte-se no fundamento de uma nova ordem internacional, centrada em uma lógica desenvolvimentista de ciência e tecnologia subsumida ao Capital, portanto, a uma concepção dominante na sociedade e, naturalmente, no cotidiano escolar. O Estado brasileiro, alinhado às políticas macroeconômicas neoliberais, passou por um processo de reorganização atendendo as demandas das agências multilaterais, ainda na década de 1980, que estabeleceram através de acordos internacionais a prioridade à Educação Básica, conforme a Constituição de 1988, em seu art. 205: que estabelece a “educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Neste sentido, ao discutir sobre a função e atuação do C.M.E de Fortaleza/CE, esta análise fundamenta-se nas Atas das reuniões do triênio 2014-2016. Busca-se identificar o espaço no qual se insere o Conselho, as suas práticas, suas limitações, sua ação, sua atuação e os conflitos inerentes ao seu funcionamento, para concluir se de fato, trata-se de um mecanismo democrático.

Assim, entre os dados obtidos no levantamento, sendo analisadas 25 Atas das reuniões que ocorreram entre 2014 e 2016, um dos mais preocupantes refere-se à frequência ou composição dos quadros que se fizeram presentes nas Reuniões Ordinárias e Extraordinárias do C.M.E. De um total de 25(vinte e cinco) atas analisadas, em apenas 2 (duas) reuniões estiveram presentes os representantes estudantis; em apenas 1 (uma) estavam presentes representantes dos pais de estudantes. E, em todas as reuniões a presença majoritária se fez por meio dos representantes de professores do Ensino Fundamen-

tal, da Educação Infantil e Conselho Municipal de Diretores. Ao analisar estas presenças e a participação, recorre-se à Marx, quando assegura que “[os] homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2003, p.7).

Nesse contexto, o cenário sociopolítico no qual os C.M.E. se inserem no Brasil, enquanto espaços decisórios, marcados por lutas de classe, em que a própria natureza de democracia e Gestão Democrática são continuamente confrontados, a sociedade civil, ao colocar-se de forma participativa e representativa, em seu campo decisório, mais do que o exercício da participação popular, passa a constituir seus próprios “intelectuais orgânicos” em uma luta contra hegemônica, como constata-se ao analisar-se a Ata da LXXX Reunião Ordinária do C.M.E:

[...] o Presidente anunciou a presença dos convidados e solicitou a apresentação dos Conselheiros e Técnicos do CME; concluído a apresentação o Presidente do CME, Nonato Nogueira passou a palavra para o Secretário; inicialmente **o Secretário Municipal de Educação de Fortaleza**, Joaquim Aristides de Oliveira, explicando, a priori, que o motivo de sua presença no Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME era atender à solicitação do então Presidente, bem como **prestar esclarecimentos sobre algumas decisões da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, que não estão alinhadas com o que prevê a Resolução CME/CEI No 002/2010 da Educação Infantil**; e pediu desculpas ao CME, justificando que tais condutas foram em decorrência da pressa na execução de ações emergenciais, ressaltando que a Secretaria estava disposta a ouvir as sugestões do CME no tocante à solução das questões de educação; porque todos sabem que as escolas da Rede Municipal de Fortaleza apresentam situações complexas, como: níveis de ensino descontínuo, baixo grau de confiança da população, além de uma infraestrutura muito aquém da demanda da comunidade. (CME/2017, ATA N° Data).

Nesta Ata, pode-se constatar que não existe um exercício pleno da democracia, nem está clara a importância do CME, tendo em vista que a SME de Fortaleza toma decisões, dá encaminhamento às ações, sem consultar, sem atender às resoluções do próprio conselho, cuja atuação é negligenciada e desrespeitada, pois à medida em que as definições emanadas da SME são apenas comunicadas na reunião do CME à posteriori. Isto quer dizer que o conselho, neste caso específico, se apresenta como um mero receptor, uma figura decorativa que apenas vai referendar as políticas públicas implementadas em educação por parte do Estado (SME).

Esta, portanto, é a noção de democracia e da atuação do CME, expressas neste documento. Com atitudes como estas tomadas pela SME nega-se a participação popular, a descentralização das decisões e limita-se a ação e atuação do Conselho. Cabe salientar, entretanto, que dentre os conselheiros, alguns compreendem seu papel e sua importância, como, por exemplo, na afirmação da Conselheira [representante dos professores da educação infantil] Gardênia Baima, que argumentou que não concordava com:

[...]o pedido de desculpas por parte do Secretário; que, em sua opinião, trata-se de uma questão de planejamento e, como resolver, de forma provisória, uma situação que já é recorrente? Pois não está havendo cumprimento da Resolução pela SME no que se refere às Diretrizes de Matrícula; em sua opinião, deveria haver uma ampla discussão sobre o assunto. (CME, ATA N°.... data).

Depreende-se do fragmento acima que, embora, não se exercite plenamente a democracia, nem este espaço de deliberação, ainda assim ele representa um campo profícuo de disputas por hegemonia. Observa-se esta situação quando na sequência da Ata encontra-se registrada a fala do Secretário respondendo à Conselheira Gardênia que: ‘sua intenção, ao pedir desculpas ao CME, não foi para fugir da responsabilidade, mas para tentar minimizar um ato equivocado da Secretaria, tendo em vista a autoridade e o grande respeito que tem pelas normas emanadas deste Conselho (...)’ (C.M.E, Ata de

10/12/2014). Mesmo diante de tais relatos é fundamental entender que o espaço escolar ainda é, por essência, um campo profícuo para desenvolver-se uma contra-hegemonia, além do fato de que a história não é linear, ela é feita por homens, logo a transformação é possível. Como anotam Matos e Campos (2001, p.145): devemos “ver a escola experimentando ser outra, enquanto ainda é ela mesma e aponta a promessa de um tempo em construção: o tempo da gestão democrática”.

3 CONCLUSÕES

Em razão das disputas políticas (nem sempre democráticas) o cotidiano da Gestão Democrática se apresenta como tenso, principalmente quando da criação e funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, pois será esse espaço o campo de maior “curvatura da vara”. (SAVIANI, 2008).

Compreende-se, portanto, que, para fugir do ideário da democracia liberal burguesa cumpre aos Conselheiros Municipais de Educação e aos educadores da Rede Municipal compreender a natureza a especificidade da educação escolar, que pressupõe a transferência do conhecimento sistematizado, em suas formas mais elevadas, para as gerações futuras. Inexiste possibilidade de democratizar a escola, os órgãos a ela vinculados e de que a educação cumpra a sua finalidade política sem que os dominados se apropriem de tudo aquilo que os dominadores dominam (SAVIANI, 2008).

Sendo assim, este estudo sobre o a criação e a atuação do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza necessita de ampliação no sentido de buscar compreender a formação e o que entende cada um dos membros deste conselho sobre a educação: sua natureza, especificidade e finalidades.

A partir de resultados de estudos futuros sobre como são formados os conselheiros e o que pensam sobre a educação escolar poderão ser indicadas as possibilidades para que a Universidade possa agir no sentido de promover ações formativas, para tais membros deste órgão colegiado. Sendo assim, poderão ser fornecidas contribuições no sentido de favorecer a experimentação da verdadeira democracia participativa neste Conselho Municipal de Educação de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

KRAWCZYK, Nora Rut. O Plano Decenal de Educação Estadual: reflexões para pensar os desafios do Ensino Médio. NO PRELO, In: ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira; FARIAS, Isabel Maria de Sabino; RAMOS, Jeanntte Filomeno Pouchain. (org.) **Educação Básica Contemporânea: política, planejamento e gestão**. Fortaleza. UECE. 2008. p.55-77.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia. Editora Alternativa, 2001.

MAIA, Marilene. Democratização e Conselhos Municipais. In SILVA, Vini Rabassa da (org). **Conselhos Municipais e poder local**. Pelotas: Educat, 1998, p.11-16.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO PÚBLICO NO CEARÁ: RELAÇÕES ENTRE CONDIÇÕES NORMATIVAS E POLÍTICO-INSTITUCIONAIS

ARAUJO, Jessika Candido
Universidade Federal do Ceará (UFC)
jessikaaraujo55@hotmail.com

SILVA, Sonia de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
sonialiver@yahoo.com.br

MENEZES, Hermes Cláudio Mendonça
Universidade Federal do Ceará (UFC)
azraellevi@gmail.com

Eixo temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão.

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

A pesquisa “Gestão Democrática no ensino público no Ceará: relações entre condições normativas e político-institucionais”, de natureza quali-qualitativa e de cunho bibliográfico-documental (TRIVIÑOS, 1987), objetiva identificar quais os municípios que possuem Sistema e como eles se materializam. Amparado em Paro (2008), Gohn (2006) dentre outros, identificou alguns relações entre condições normativas, condições político-institucionais e dinâmicas que informam a gestão democrática e as instancias inibidoras para sua implementação.

Palavras-chave: Sistema Municipal de Educação. Gestão Democrática. Mecanismos e espaços de participação. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

O tema “Gestão Democrática no ensino público no Ceará: relações entre condições normativas e político-institucionais”, sobre o qual o presente artigo trata, integra o conjunto de estudos em andamento vinculados ao Projeto de Pesquisa Mapa da Gestão Democrática do Ensino Público – Rede Mapa Ceará/UFC. Ancorado em temáticas como Democracia e Gestão Democrática, desenvolve-se, na pesquisa, de natureza quali-qualitativa e de cunho bibliográfico-documental (TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE; ANDRÉ, 2015), um mapeamento do sistema educacional no Estado do Ceará (composto por 184 municípios, distribuídos em 21 CREDEs - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação), a fim de identificar quais os municípios que possuem Sistema; se há ato institucional que institui o Sistema Municipal de Educação; se existe Conselho Municipal de Educação (CME); e, se o Conselho Municipal credencia as escolas.

Mediante tal abordagem, reforça-se a concepção teórico-prática da ação política da sociedade civil, seja por meio da ação de professores, gestores, alunos, pais de alunos ou comunidade, enquanto construtores de um Estado democrático no Brasil. Como salienta Bordenave (1994, p.14) “[...] a participação popular e a descentralização das decisões mostram-se como caminhos mais adequados para enfrentar os problemas graves e complexos” que afetam a sociedade atual. O que nos conduz a percepção de que a escola pública é um campo profícuo de enfrentamento das desigualdades sociais (re)produzidas pelas políticas econômicas do Estado moderno que reverberam no exercício ou não do Estado Democrático.

A Democracia, por seu turno, no sistema capitalista, como salienta Coutinho (1979) é difusa, contraditória. Marcada por uma pela bipolaridade, ora aparente, ora formal. Nesse movimento dúbio não basta ao cidadão ‘fazer parte’, mas ‘tomar parte’ efetivamente das esferas diretivas do poder.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DO CEARÁ?

Bordenave (1994, p. 22), ao discorrer sobre a “participação provocada, dirigida ou manipulada [...] por agentes externos, que ajudam outros a realizarem seus objetivos” aponta para de que a emancipação humana, só é possível se no estado democrático houver o “fazer parte, tomar parte, ter parte, ser parte”.

Na experiência histórica cearense a Gestão Democrática, subvertida aos ditames neoliberais de gerenciamento, passa a representar uma descentralização da gestão escolar, umbilicalmente ligada à centralidade do diretor, o que alimenta e retroalimenta o sistema clientelista e mandatário do poder local. Esta relação univitelina que no mundo político brasileiro gera mudanças para manter o *status quo*, acaba por reproduzir no cotidiano da escolha (eleitoral) dos gestores (diretores) das escolas públicas práticas do cotidiano político-eleitoral brasileiro. A Gestão Democrática torna-se limitada pelo processo de escolha político-eleitoral dos diretores e escolares. Além disso, as disputas oligárquicas (arcaicas ou modernas) em nosso Estado geram outros obstáculos. Percebe-se, portanto, que existem projetos políticos que são antagônicos; há uma cisão entre a concepção de Gestão Democrática e outra concepção de Gestão Burguesa.

Esta cisão, que está no palco da luta de classes, pode ser percebida na análise das tabelas 01 a 05, que demonstram a frágil implementação da Gestão Democrática no Estado do Ceará. A qual se materializa desde o baixo credenciamento das escolas por parte do Conselho Municipal à concentração da instituição dos Sistemas, nas CREDEs, predominantemente urbanizados.

Os dados obtidos, ainda que parciais, revelam a existência do Conselho Municipal de Educação em 83%, dos 182 (cento e oitenta e dois) municípios pesquisados, porém em apenas 16% desses municípios o Conselho Municipal de Educação credêcia as escolas, o que é bastante revelador, uma vez que o credenciamento das escolas é uma das incumbências dos Conselhos, e a sua não efetivação, sucinta questionar o porquê um número bastante considerável de Conselhos não está realizando o credenciamento. Em relação à existência de ato legal que institui o Sistema de Educação em apenas 40% dos municípios pesquisados existe o ato legal que institui o Sistema de Educação.

Tabela 01 - Existe Conselho Municipal de Educação (CME) no município?

Crede	Não	Sim	Total
1	0	8	8
2	1	14	15
3	5	2	7
4	5	1	6
5	0	9	9
6	2	18	20
7	0	6	6
8	3	10	13
9	0	6	6
10	0	13	13

11	4	3	7
12	1	7	8
13	1	10	11
14	0	7	7
15	3	2	5
16	1	6	7
17	1	6	7
18	2	10	12
19	2	4	6
20	1	9	10
21	0	1	1
Total	32	152	184

Fonte: Legislação municipal

Tabela 02 - Existe Conselho Municipal de Educação (CME) no município?

	Frequência	Percentual
Não	32	17
Sim	152	83
Total	184	100

Fonte: Legislação municipal

Tabela 03 – O Conselho Municipal credencia as escolas?

	Frequência	Percentual
Não	127	84
Sim	25	16
Total	152	100

Fonte: Legislação municipal

Tabela 04 - Há ato legal que institui o Sistema Municipal de Educação?

Crede	Não	Sim	Total
1	0	8	8
2	12	3	15
3	5	2	7
4	6	0	6
5	4	5	9
6	13	7	20
7	2	4	6
8	9	4	13
9	2	4	6
10	6	7	13
11	6	1	7
12	2	6	8
13	4	5	9
14	5	2	7
15	2	3	5
16	2	5	7
17	6	1	7
18	9	3	12
19	5	1	6
20	10	0	10
21	0	1	1
Total	110	72	182

Fonte: Legislação municipal

Tabela 05 - Há ato legal que institui o Sistema Municipal de Educação?

	Frequência	Percentual
Não	110	60
Sim	74	40
Total	184	100

Fonte: Legislação municipal

O exercício consciente do controle social por parte dos cidadãos constituidores dos C.M.E está vinculado ao modelo de gestão da política da própria sociedade. Uma vez constituídos os C.M.E., isso não garante sua atuação de forma a atender os quesitos para o pleno exercício de uma Gestão Democrática. Ainda sobre isso Gohn (2006, p.10) afirma:

Para que tenham eficácia e efetividade na área em que atuam, e na sociedade de uma forma geral, é necessário desenvolver algumas condições e articulações; é preciso dar peso político a essa representação e consequência a luta dos segmentos sociais que acreditaram e lutaram pela democratização dos espaços públicos.

Adotar uma nova prática de gestão que efetivamente reproduza concepções democráticas, rompendo com paradigmas alienantes de nossa sociedade capitalista e neoliberal, culturalmente estabelecidos, é desafiador, pois tende-se em Estados cuja ordem democrática é frágil a gerar espaços políticos esvaziados de poder decisórios. Exige-se, contra essa tendência, uma contínua ação de enfrentamento por parte da sociedade civil, a qual deve impedir que falsos democratas apropriem-se dos cargos administrativos e/ou representativos, ação típica de “lideranças” patrimonialista, que subvertem o público no privado.

3 CONCLUSÕES

Vitor Paro (2001) ao discorrer sobre a Gestão Democrática e sua real efetivação, mediante a atuação dos C.M.E, alerta sobre esses falsos democratas:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. (pp. 18-19)

Além da subversão da ideia de C.M.E, outra tendência presente na ação de apropriação do ideário de Conselho, por parte dos grupos hegemônicos ligados ao Estado e a elite burguesa, é a permanência de uma prática clientelista por parte dos poderes locais, como afirma Gohn (2006):

A lei vinculou-os ao Poder Executivo do Município, como órgãos auxiliares da gestão pública. É preciso, portanto, que se reafirme em todas as instâncias, seu caráter essencialmente deliberativo, já que a opinião apenas não basta. Nos municípios sem tradição organizativa-associativa, os conselhos têm sido apenas uma realidade jurídico-formal, e muitas vezes um instrumento a mais nas mãos dos prefeitos e das elites, falando em nome da comunidade, como seus representantes oficiais, e não atendendo minimamente aos objetivos de controle e fiscalização dos negócios públicos. (p. 8)

Diante deste amalgama jurídico, social e político, ao se analisar empiricamente a realidade dos C.M.E no estado do Ceará, tem-se um cenário desalentador, que nos conduz ao entendimento dos mo-

tivos que geram a predominância: da falta de recursos, infraestruturas precária, predomínio do caráter meramente consultivo dos conselhos, participação residual dos conselheiros nas reuniões, baixo grau de institucionalização, limitada autonomia, forte dependência em relação aos poder executivo Estadual/Municipal, forte influência do poder local, muitas vezes atuando com intensa ingerência, uso político eleitoral dos conselhos, instrumentalização dos conselhos com o fim de alocação/liberação de verbas dos órgãos governamentais, dentre outros aspectos.

Todas essas dificuldades e desafios na gestão democrática da escola e atuação dos conselhos, eles são uma potencialidade a ser explorada, apesar de ainda ser um instrumento imperfeito, considerando existir problemas institucionais para sua instalação, mesmo assim o conselho é um instrumento que sendo aperfeiçoado se torna um embrião para uma gestão colegiada, no qual se possibilita uma maior articulação com os interesses da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. **LDB nº 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acessado em 20 Outubro de 2017.

CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Sustentável 1995-1998: Avançando nas Mudanças**. Governo Tasso Ribeiro Jereissati. Fortaleza: SEPLAN, 1995.

CEARÁ/Seduc. **O Diretor faz a Diferença**. Versão 04 – abril de 1995.

COUTINHO, C.N. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Enio et al. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p.33-37.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. São Paulo. Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativa**. 2.ed. Reimpressão Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed.- Boitempo, 2008.

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. **O Estado na ordem do capital: o significado e o alcance das mudanças na “era Tasso”**. Dissertação de Mestrado – UFC – 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001

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

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES POLÍTICO- INSTITUCIONAIS DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO TOCANTINENSES

BRITO, Katia Cristina C. F.
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
katiacristina@uft.edu.br

SANTOS, Leonardo Victor
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
professorleonardoarrais@gmail.com

SANTOS, Klebson Pereira
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
klebsonmanuel@hotmail.com.

Eixo temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Objetiva-se apresentar as concepções e proposições político-institucionais de sistemas municipais de ensino da mesorregião de Rio Formoso no Estado do Tocantins identificando a proposição de gestão democrática nos municípios que a compõem. Em busca documental intentou-se apreender a presença dos princípios de participação e autonomia visando compreender os meandros da gestão democrática. Os resultados indicam que, nos sistemas instituídos, não há previsão de gestão participativa em 60% das leis analisadas.

Palavras-chave: Gestão democrática. Sistema municipal de ensino. Participação.

1 INTRODUÇÃO

A gestão da democrática da escola pública, princípio estabelecido na legislação educacional e nos espaços de deliberação e planejamento da educação, é uma temática com a qual grande parte dos gestores, teóricos e profissionais se identificam, defendem e afirmam empreender. Entretanto, sua prática, o conhecimento de seus princípios e os instrumentos possíveis para sua institucionalização têm sido objeto de pesquisas e constantes questionamentos, afinal, “a gestão educacional não é independente da dinâmica das relações que se desenvolvem em sociedade” (NARDI; REBELATTO e GAMBA, 2013, p.169). Neste sentido é comum identificarmos dissonâncias entre os discursos proferidos e as práticas.

Ressalte-se que, os municípios, enquanto entes federados que executam os processos educacionais, são incumbidos, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, de imprimir gradativa autonomia aos sistemas visando atender ao princípio da gestão democrática em consonância com as características e necessidades de cada sistema.

Visando analisar este processo, a pesquisa em tela buscou identificar: em que medida as leis que estabelecem os sistemas municipais de ensino nos seis municípios que possuem sistemas da microrregião de Rio Formoso no estado do Tocantins indicam e favorecem o exercício da participação e da autonomia, expressando a gestão democrática instituída constitucionalmente.

O estudo, ainda em andamento, se iniciou com uma caracterização dos municípios que compõem a microrregião em tela. Em seguida, a partir do diálogo e articulação da REDE MAPA /Tocantins com a União dos Dirigentes Municipais de Ensino - Seccional Tocantins e a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC) através de sua Gerência de Apoio aos Municípios (GAM) tem sido possí-

vel coletar e arquivar a legislação pertinente à educação de grande parte dos municípios do estado. Na ausência de informações precisas quanto a instituição dos sistemas e de documentação comprobatória utiliza-se, ainda, de contatos telefônicos e buscas em sites oficiais (Portal da Transparência), visando complementar o arquivo que se encontra em fase de organização, bem como, identificar a existência de sistemas municipais de ensino instituídos. A partir de então, procede-se análise textual das leis que estabelecem os referidos sistemas visando atingir o objetivo apresentado.

2 DESENVOLVIMENTO

Os princípios de gestão democrática instituídos nos documentos legais e analisados em estudos acadêmicos realizados por Aguiar (2004), Paro (2003) e Ferreira (2004) indicam a necessidade de envolvimento da comunidade em diferentes aspectos com participação efetiva na elaboração do regimento acadêmico, projeto político pedagógico, calendário escolar, além de contribuições curriculares, metodológicas, didáticas e administrativas. Cury (2004, p.55), ao tratar da diversidade de conselhos na gestão dos sistemas de ensino, afirma que:

A gestão democrática é mais do que a exigência de transparência, de impessoalidade, e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com o privado.

No que se refere ao conceito de participação, caracteriza-se como uma construção histórica e social que exige aprendizado continuado. Numa visão mais abrangente, ela é entendida como intervenção constante nas definições e nas decisões das políticas públicas, tornando-se uma prática social efetiva que sedimenta uma nova cultura de cidadania.

Trilhar os caminhos de uma gestão democrática da educação pública, nos remete à reflexão sobre o processo de participação da comunidade escolar e da sociedade em que esta comunidade está inserida. Neste contexto, a análise do referido conceito, o resgate de seus diferentes significados e da constante importância de que o mesmo tem se revestido, torna-se essencial.

Diante dos preceitos legais que instituem a gestão democrática como princípio os municípios se encontram em um complexo emaranhado de imposições e necessidades no que se refere à organização da educação. Permeados pela necessidade de garantir educação de qualidade viabilizando, não só o acesso, mas a permanência e a aprendizagem efetiva e, por outro lado, pelas questões patrimonialistas e clientelistas, presentes em nossa sociedade a instituição dos sistemas municipais de ensino se transformam em um grande desafio. Contudo, é necessário ressaltar que:

Investigar, portanto, a atuação dos municípios no campo da educação significa buscar um entendimento mais profundo acerca dos rumos da educação brasileira. Significa discutir condições e desafios, fragilidades e potencialidades que permeiam a existência dos municípios e sua atuação na educação. Significa discutir as condições internas e externas específicas aos municípios, como tradição histórica e cultural, organização política, aspectos ideológicos, geográficos, demográficos, financeiros, socioprofissionais, de planejamento e de gestão, e que perpassam esse processo. (LAGARES, 2013, p. 15)

Em suma, a análise, neste trabalho, da organização político-institucional dos sistemas de ensino deve nos conduzir a uma reflexão mais ampla sobre os fatores e condicionamentos que interferem no processo de institucionalização dos sistemas. No que se refere ao estado do Tocantins, composto por

139 municípios se divide em 02 mesorregiões (Oriental e Ocidental) que são compostas por 08 microrregiões (Porto Nacional; Jalapão; Dianópolis; Gurupi; Rio Formoso; Miracema do Tocantins; Araguaína e Bico do Papagaio).

Na porção Sudeste localiza-se a microrregião Rio Formoso da Mesorregião Ocidental do Tocantins é a maior em extensão territorial e possui em seu território 13 municípios, além de possuir um rio que denominou o nome da microrregião. A especificidade desta microrregião está em ter nos seus territórios a maior ilha fluvial do mundo (Ilha do Bananal) e abarcam os povos indígenas Karajá, Javaés e Avá-Canoeiros. (FRANÇA; COSTA, 2016, p. 206)

Dentre os 13 municípios que compõem a microrregião em estudo identificou-se que 7 municípios possuem sistemas municipais de educação instituídos por lei, portanto, 54%. No entanto, dentre este conjunto ainda não se coletou informações precisas de dois municípios. Desta forma, a pesquisa versa, até o presente momento, sobre 5 municípios da microrregião perfazendo um total de 39% dos municípios da microrregião ou, 71% dos municípios que possuem sistemas.

Analizou-se, nesta fase da pesquisa, as leis que instituem os sistemas municipais de ensino o que permitiu identificar que, a legislação de três municípios publicadas nos anos de 2007, 2008 e 2010 fazem referência, em um único artigo, a “progressivos graus de autonomia das unidades escolares” ao se referir aos princípios do sistema. Ademais, as legislações em voga associam a esta autonomia os critérios de produtividade, racionalidade sistêmica e descentralização. Ressalte-se que tais legislações instituem os sistemas mas não atendem aos preceitos legais que estabelecem o princípio da gestão da educação.

Outro ponto a ser ressaltado é que a legislação que institui os sistemas dos três municípios aqui abordados é idêntica em todos os seus artigos. Analizou-se, ainda, a lei do sistema de outros dois municípios uma, promulgada em 2004 e outra em 2016. Em ambos os casos observa-se a recorrência aos princípios de participação e autonomia de forma ampla nas referidas leis.

3 CONCLUSÕES

Considerando-se a amplitude dos estudos desenvolvidos a respeito da gestão democrática nos municípios bem como, a importância deste processo para a efetivação de uma educação que possibilite a emancipação social conclui-se que em 60% da legislação analisada identifica-se a ausência de indicadores de gestão democrática, de elaboração participativa do instrumento legal ou mesmo adequação dos preceitos à realidade dos municípios. Em que pese a atuação diferenciada em parte dos municípios os dados chamam atenção ao se analisar que a prescrição legal que institui a gestão democrática da educação se aproxima de seus 30 anos de promulgação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A reforma da educação básica e as condições materiais das escolas. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE–Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, 2004.

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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANÇA, Anderson; COSTA, Kenia: **A construção do território Tocantinense por meio da cartografia das microrregiões**. Revista Tocantinense de Geografia, Araguaína (TO), Ano 05, n.0 08, jul./dez. de 2016.

LAGARES, Rosilene, Institucionalização de sistemas municipais de educação: concepções e complexidade. **XXVI Simpósio da ANPAE**, 2013. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/RosileneLagares-ComunicacaoOral int.pdf](http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/RosileneLagares-ComunicacaoOral%20int.pdf). > Acesso em 04/10/2017.

NARDI, E. L.; REBELATTO, D. M. B.; GAMBA, I. C. Opções político-institucionais de sistemas municipais de ensino: para onde caminha a gestão democrática do ensino público. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 167-192, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/2404/pdf/> Acesso em 05/10/2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DIANTE DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL

LAUER, Munir José
Universidade de Passo Fundo (UPF)
munirjlauer@gmail.com

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da
Universidade de Passo Fundo (UPF)
carmem.albrecht@hotmail.com

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Eixo temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O estudo objetiva analisar as concepções da gestão democrática dos Planos Municipais de Educação do RS. O texto da pesquisa toma um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada por *A gestão democrática nos Planos Municipais de Educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições* construída a partir da investigação documental e bibliográfica. A pesquisa permitiu evidenciar que os PME dos 497 municípios pautam-se no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Educação e por uma terceira alternativa de planejamento.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Plano Nacional de Educação. Plano Estadual de Educação.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva analisar as concepções de gestão democrática, apresentadas nos Planos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul, identificadas a partir do estudo realizado pela Dissertação de Mestrado intitulada por “*A gestão democrática nos Planos Municipais de Educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições*”, a qual teve como eixo norteador investigar como foi apresentada a concepção de gestão democrática, em forma da Lei, em cada Plano Municipal de Educação abordado.

Para tanto, toma as conclusões obtidas na pesquisa aqui mencionada, revisitando a análise da Meta 19 do Plano Nacional de Educação¹, dando conta das orientações sobre a gestão democrática dos Planos Municipais de Educação dos 497 municípios do Rio Grande do Sul. A metodologia da pesquisa pautou-se pelo campo quanti-qualitativo amparada na pesquisa documental e bibliográfica. Foram necessários alguns procedimentos de pesquisa, específicos à construção do mapeamento de todas as legislações municipais, referentes aos Planos Municipais de Educação do estado do Rio Grande do Sul.

Para o que foi pesquisado, torna-se possível detectar que não há um grau de consenso entre os documentos examinados sobre o que seja a gestão democrática. Entretanto, há inúmeros indicativos daquilo que se compreenda por gestão democrática: por vezes refere-se à eleição de diretores; em outros momentos, como ampliação e qualificação dos espaços democráticos (órgãos, colegiados, representações), entre outras abordagens.

¹ PNE - Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto

Na ausência de um padrão único ou consensual sobre a gestão democrática, torna-se possível perceber que os sujeitos que se envolveram na elaboração dos planos examinados, tenham se pautado nas legislações anteriores já existentes e/ou em concepções teóricas que os embasaram. De qualquer forma, a análise dos documentos permitiu o inventário conceitual indicando o que seja a concepção da gestão democrática a ser considerada como orientação legal para cada município. Portanto, o que está *em forma de lei* em cada município rio-grandenses indica a concepção/conceito de gestão democrática que conduz(irá) a gestão da educação naquela rede/sistema de ensino (LAUER, 2017).

2 DESENVOLVIMENTO

Diante da pesquisa realizada, torna-se possível a argumentação de que a construção dos planos de educação dos 497 municípios sul-rio-grandenses pautou-se por três caminhos: ora no Plano Nacional de Educação-PNE, ora no Plano Estadual de Educação-PEE, ora colocando-se como proposta diferenciada de planejamento. Quanto a definição do termo gestão de caráter democrático apresentada nos PME, esta nada mais é do que o resgate daquilo que está posto nos PNE e PEE, sendo o esperado por razão de tais planos servirem de suporte para a formulação/construção dos documentos municipais. Portanto, são repercussões do pensamento da sociedade brasileira contemporânea, caracterizada pela polarização de ideias e posicionamentos antagônicos (LAUER, 2017).

A orientação *em forma de Lei*, quanto a gestão democrática, pode ser identificada na abordagem da redação da Lei 13.005/14, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, em seu anexo, na Meta 19. A estratégia 19.1 orienta para que se deva:

Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

A mesma meta do PNE, em sua estratégia 19.8 orienta para que se deva:

Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014).

Por sua vez, a Lei 14.705/15, responsável por legislar o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em seu anexo, na Meta 19, menciona a obrigação por

Assegurar condições, sob responsabilidade dos sistemas de ensino, durante a vigência do Plano, para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração, através do fortalecimento de conselhos de participação e controle social, e da gestão democrática escolar, considerando três pilares, no âmbito das escolas públicas: conselhos escolares, descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático da função de gestor, prevendo recursos e apoio técnico da União, bem como recursos próprios da esfera estadual e municipal; para a manutenção dos respectivos conselhos de educação. (RIO GRANDE DO SUL, 2015)

A mesma meta do PEE, em sua estratégia 19.17 orienta para que se deva:

Promover a gestão da educação pública por meios e métodos que não estejam baseados na introdução da lógica dos negócios e de mercado nos assuntos educacionais, mas afirmando sua especificidade na formação integral do cidadão. (RIO GRANDE DO SUL, 2015)

Diante das concepções da gestão democrática apresentadas no PNE e PEE, observa-se o quanto as orientações são distintas na forma de como cada plano determina o provimento de diretores das escolas públicas. Logo, a proposição de gestão democrática nos planos municipais oscila entre um e outro, caracterizadas pelos seguintes aspectos: *a)* ora inclinando-se a meritocracia ao contemplar a técnica, o gerencialismo, a lógica empresarial e aproximando-se daquilo que propõe o Plano Nacional de Educação (ampla maioria dos municípios); *b)* ora inclinando-se quanto a forma de gestão participativa, representativa, politizada, contrária ao viés mercadológico e seguindo indicações do Plano Estadual de Educação (número menor de municípios). Para além, da configuração das indicações e sugestões dos PNE e PEE, alguns municípios construíram seus planos municipais considerando uma terceira categoria de planejamento: *c)* denominados a partir da pesquisa por *conteúdos diferentes*, assentados em aspectos de participação política/popular, democratização e qualidade da gestão, controle social e financeiro (LAUER, 2017).

3 CONCLUSÃO

Ao revisitar o conteúdo escrito na Dissertação de Mestrado, *A gestão democrática nos Planos Municipais de Educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições*, torna-se esclarecedor o quanto as orientações descritas nas linhas e entrelinhas dos Planos Municipais de Educação expressam o que está retratado na atual conjuntura política, social e econômica do Brasil, ou seja, o antagonismo existente entre a compreensão da gestão democrática e o que ocorre na prática das organizações e pelas determinações representativas dos governos, em suas distintas esferas, mas que está previsto *em forma de Lei*.

As concepções de gestão democrática descritas nas legislações dos PME sul-rio-grandenses estão povoadas pela diversidade de posicionamentos e intencionalidades. Caracterizam a gestão democrática não por um único caminho norteador, mas aberto a interpretações subjetivas, coletivas e teóricas, representando o interesse de setores, de classes, de organizações. Esse conjunto de interesses, de posicionamentos, de interpretações do que seja a gestão democrática, direciona sua tradução *em forma de lei*, como algo primordial, no sentido de balizar o espaço/lugar da gestão democrática no cenário das políticas educacionais. Concomitantemente a isso, pressupõe o distanciamento entre a construção/elaboração de acordos consensuais e a sua materialização *em forma de lei* pontuada pelas peculiaridades do contexto social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005/14**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 Ago. 2016.

LAUER, Munir. A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições. Passo Fundo: 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.705/15**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE. 2015. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=RS&tipoinfo=1. Acesso em: 12 Ago. 2016.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA INSTITUIÇÃO NORMATIVA DE SISTEMAS DE ENSINO EM MUNICÍPIOS DE UMA MICRORREGIÃO DO TOCANTINS

POLI, Luzenir
Universidade do Federal do Tocantins (UFT)
luzenirpoli@yahoo.com.br

LEMOS, Patrícia de Mello G. Linhares
Universidade do Federal do Tocantins (UFT)
pathylinhares@hotmail.com

Eixo temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O trabalho apresenta resultado de pesquisa, mediante análise documental, que visa verificar princípios, estruturas, espaços e mecanismos institucionalizados de participação, na lei orgânica e de instituição do Sistema Municipal de Ensino - SME de quatro municípios do Tocantins. Da análise é possível depreender que as leis orgânicas pouco abordam a gestão da educação; as leis de instituição do SME contêm, princípios, mecanismos e espaços de participação, mas não todos.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Sistemas Municipais de Ensino. ObSPE.

1 INTRODUÇÃO

Na história brasileira, observamos que a partir do longo período de ditadura surgem discursos de crítica ao subdesenvolvimento e de promessa de superá-lo. O Brasil, agrário e rural, passa a contar uma economia complexa e com uma sociedade predominantemente urbanizada. Diante do desequilíbrio social provocado pelas rápidas transformações, movimentos da sociedade civil se organizam e ações políticas de luta colocam em xeque as estruturas de poder, em diversos momentos. É nesse contexto de lutas históricas que surge a gestão democrática como princípio na Constituição Federal - CF vigente (BRASIL, 1988).

A partir da década de 1990, a Nova Gestão Pública, defendida pelo neoliberalismo, adentra com reformas reestruturantes, transpondo critérios do mercado econômico privado para o campo da educação, com medidas justificadas, contraditoriamente, como forma de “atender às exigências dos movimentos sociais por maior participação” (OLIVEIRA, 2015, p. 631). Nesse contexto de tensão entre diferentes perspectivas de “democratização”, o Estado do Tocantins é criado em 1989, constituído por municípios de tradição agrária e traços coronelistas (SILVEIRA e LAGARES, 2016). Na mesma década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu art. 3º, VII, ressoa o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, estabelecendo que esta deva ocorrer na forma da LDBEN e “da legislação dos sistemas de ensino”. No art. 14, I e II, dispõe a atribuição dos estados e municípios de firmar normas de gestão democrática que assegurem como princípios: a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou *equivalentes*” (Grifos nossos), termo que nos reporta às Unidades Executoras - UEx difundidas, em 1995, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola, em perspectiva não só de descentralizar recursos, mas de viabilizar sua captação de forma a desonerar o Estado de sua responsabilidade, o Estado Mínimo.

Com a aprovação do novo PNE (2014-2024), a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabelece a gestão democrática como princípio (art. 2º, VI) e método de construção dos planos decenais de educação (art. 8º, § 2º) e define prazo de dois anos para que os entes federativos aprovem suas leis regulamentando-a. Além disso, o PNE traz uma meta (Meta 19) e oito estratégias referentes à: constituição, formação e manutenção de colegiados (conselhos, fóruns, grêmios); participação das famílias e dos profissionais da educação; controle social e fiscalização dos recursos públicos e escolha de diretores (mediante mérito e desempenho) e consulta pública (SILVEIRA; LAGARES, 2016)

Essa é a conjuntura da pesquisa Gestão Democrática: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino - SME à qual se vincula este trabalho². Considerando o que estabelece o art. 14 da atual LDBEN, questionamos: há previsão do princípio de gestão democrática e de meios específicos para sua materialização na lei orgânica e na lei que institui o SME de municípios da Microrregião de Gurupi-TO? Nesse sentido, neste trabalho temos como objetivo verificar princípios, estruturas, espaços e mecanismos institucionalizados de participação nos atos referidos atos legais de quatro municípios da referida microrregião.

Na pesquisa, de caráter qualitativo e objetivos exploratórios, utilizamos análise documental das leis orgânicas e de instituição dos sistemas de ensino dos municípios de Aliança do Tocantins, Figueirópolis, Gurupi e Palmeirópolis. A delimitação destes, em detrimento de outros que também compõem a microrregião, se deu pelo fato de termos como foco os municípios com sistemas de ensino instituídos em lei e, após levantamento no portal de transparência, telefonemas e contatos via e-mail, até o momento, serem estes os que apresentaram o ato legal retromencionado. Este rol, contudo, poderá ser ampliado em procedimentos futuros.

2 DESENVOLVIMENTO

Aliança do Tocantins, Figueirópolis, Gurupi e Palmeirópolis estão entre os 14 (quatorze) municípios integrantes da microrregião de Gurupi que, junto a outras quatro microrregiões, compõem a mesorregião Ocidental do Estado. Com exceção da lei de Aliança do Tocantins, que é de 2002, suas leis orgânicas datam de 1989 e 1990, seguindo a promulgação da CF de 1988 e a criação do Estado, em 1989. Ao analisarmos o conteúdo dessas leis, no que se refere aos espaços e mecanismos institucionalizados de participação, observamos que têm em comum a previsão de organização do Conselho Municipal de Educação - CME. Contudo, a Lei Orgânica de Gurupi destaca-se ao *criá-lo* contendo a representação da “administração municipal, trabalhadores da educação, usuário das instituições oficiais de ensino e outras entidades da sociedade civil vinculadas às questões educacionais” (GURUPI, 1990). Além disso, é o único município, entre os que são foco desta análise, que estabelece, em sua Lei Orgânica, eleições livres e diretas para os cargos de diretores das escolas públicas. Aliança do Tocantins e Figueirópolis também apresentam um diferencial: a obrigação do Prefeito em convocar o CME “para avaliar a situação do município, com ampla participação da sociedade, e fixar diretrizes gerais da política educacional e cul-

² Este trabalho é um dos resultados da Pesquisa: Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino, coordenação Tocantins, desenvolvida no Subgrupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT (EpeEM), vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (NEP-CE); e no Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsPE), vinculado Anpae-TO.

tural”. Observamos que a participação aparece de forma explícita nesta lei, mas vincula-se ao processo de avaliação sem mencionar outras etapas do planejamento.

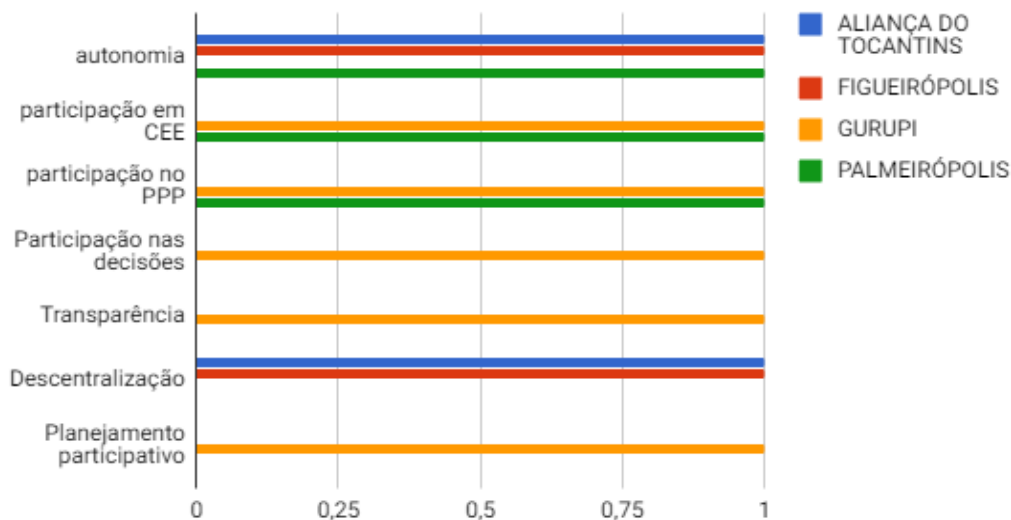
Destacamos que, na perspectiva crítica, a gestão democrática é processo formativo, de transformação sócio-política; “uma evolução dialética” de aprendizado da cidadania ativa (WOOD, 2003). A partir desse pressuposto, deve ocorrer mediante proposição, debate e deliberação em todas as dimensões e etapas da gestão, o que implica em descentralização do poder e autonomia (SILVEIRA, 2016), no envolvimento das pessoas na transformação da realidade político-social (BORDENAVE, 1985)

Como processo de “luta política” a gestão democrática do ensino público vislumbra “a criação de canais de efetiva participação e aprendizado do “jogo” democrático; do repensar as estruturas de poder que permeiam as relações sociais e as práticas educativas” (DOURADO, 2000, p. 74). Isto exposto, destacamos que, com a CF de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN, (BRASIL, 1996), os SME têm ampliada a sua possibilidade de autonomia e suas responsabilidades, inclusive, quanto ao processo de democratização da gestão.

Nessa perspectiva, buscando conhecer como as bases normativa dos SME dos quatro municípios que compõem o recorte dessa pesquisa abordam a gestão democrática, verificamos que a instituição legal destes ocorreu entre 2003 e 2017, sendo: Gurupi, Lei nº 1565, de 18 de dezembro de 2003; Palmeirópolis, Lei nº 95, de 10 de janeiro de 2006; Aliança do Tocantins, Lei nº 464, de 11 de maio de 2010; e, Figueirópolis, Lei nº 17 de março de 2017.

No que se refere aos princípios de participação, nas leis de instituição dos sistemas de ensino, constatamos os seguintes:

Princípios de gestão democrática nas leis de Instituição do Sistema Municipal de Ensino de municípios da microrregião de Gurupi-TO



Como evidencia o gráfico, nas leis de Aliança do Tocantins e Figueirópolis constam os mesmos princípios, pois são, literalmente, iguais; isso nos faz indagar se haveria, por parte dos propositores do projeto de lei figueiopolense, consciência e plena concordância com o conteúdo da lei do município vizinho. É possível inferir, pelo contexto de dificuldades mencionadas no processo de busca da legislação junto às

Secretarias Municipais de Educação - Semed, que o fato se deva às dificuldades de formação do quadro técnico e a falta de conhecimento mais aprofundado acerca dos pressupostos basilares de um SME.

Nas leis dos SME analisadas não aparecem princípios como participação da comunidade na escolha de diretores, por meio de eleição, e participação no planejamento da educação municipal. Destacamos que a participação em “planos programas e projetos de ensino” é prevista no âmbito da *sala de aula*, Lei nº 1565, de 18 de dezembro de 2003, art. 4º, I” (GURUPI, 2003); o planejamento participativo é estabelecido como preceito a ser utilizado *na escola*, art. 4º, inciso II, “d” (Idem, 2003). Já em nível de Semed, a participação é prevista para “órgãos ou segmentos na tomada de decisões relevantes”. Outro preceito que aparece apenas em nível de escola é o da transparência, explicitado como “comunicação e divulgação de planos, projetos, programas, de recursos disponíveis e de resultados alcançados”. Embora tenhamos admitido esta expressão como, de certo modo, análoga à transparência, consideramos que seja menos abrangente. Não há menção da eleição de diretores nas leis de instituição do SME; no caso de Gurupi, encontra-se contemplada na lei orgânica.

3 À GUIA DE CONCLUSÃO

No decorrer da pesquisa, observamos que as leis orgânicas analisadas pouco abordam a gestão da educação e são incipientes em dispositivos que contemplem a gestão democrática. É possível que a ausência desse princípio, de forma expressiva, nas leis orgânicas de Aliança do Tocantins, Figueirópolis e Palmeirópolis deva-se tanto ao contexto tocantinense, à época da criação do Estado, quanto às disputas que permearam a inserção desse princípio na CF de 1988.

Nas leis de instituição do SME examinadas, aparecem princípios, mecanismos e espaços de participação, embora não todos em todas as leis. Ademais, parecem expressar a disputa entre a concepção crítica de gestão democrática e os “arranjos” neoliberais expressos na Nova Gestão Pública: no caso das leis de Aliança do Tocantins e Figueirópolis, “produtividade” e “racionalidade sistêmica” constam como princípio junto à autonomia e descentralização; em Palmeirópolis, aderindo ao texto da LDBEN há abertura às UEx como “equivalentes” aos conselhos escolares; em Gurupi, expressões de cunho neoliberal como “parceria”.

As normas complementares do SME desses municípios podem conter dispositivos que supram a carência de princípios, estruturas, espaços e mecanismos institucionalizados de participação, o que sinaliza a necessidade de prosseguimento à pesquisa. Contudo, em que pese a necessidade e a importância dessa normatização, a luta histórica é tanto para que a gestão democrática e seus pressupostos sejam assegurados em lei, quanto para efetivá-los.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA DO TOCANTINS. **Lei Orgânica Municipal**, de 06 jun. 2002. Disponível em: <<http://www.aliandotocantins.to.leg.br/leis/lei-organica-1>>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. **Sistema Municipal de Educação**. Lei n. 464, de 11 mai. 2010. Disponível em: <<http://www.alianca.to.gov.br/Transparencia/Legislacao/Leis///14/>> Acesso em: 17 set. 2017.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** E. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

_____. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

FIGUEIRÓPOLIS. **Lei Orgânica Municipal**, n. 001/1990. Disponível em: <<http://www.figueiropolis.to.gov.br/portal/lei-organica-012015-parte-1/>>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. **Sistema Municipal de Educação.** Lei n. 191, de 17 mar. 2017.

GURUPI. **Lei Orgânica Municipal** n. 001, de 11 mai. 1990. Disponível em: <<http://www.gurupi.to.leg.br/leis/lei-organica-e-emendas>> Acesso em: 08 out. 2017.

_____. **Sistema Municipal de Ensino.** Lei n. 1.565, de 18 dez. 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. 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, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

PALMEIRÓPOLIS. **Lei Orgânica Municipal**, de 05 mai. 1990.

_____. **Sistema Municipal de Ensino.** Lei n. 095, de 10 jan. 2006.

SILVEIRA, Luzenir Poli Coutinho. Plano Municipal de Educação de Palmas-to: uma discussão do lugar da gestão democrática no processo de planejamento. **Anais.** V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Versão 2.0. Biblioteca ANPAE / Série Cadernos ANPAE, V. 41 - 2016. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao>>

_____, _____; LAGARES, Rosilene. **Anais** da... [recurso eletrônico]/Reunião Científica ANPEd Norte; [diagramação por Michele Borges de Souza]. – 1 – Belém, PA, 2016-. 1 CD-ROM ; 4 ¾ pol. Disponível em: <http://www.ppgedufpa.com.br/anpednorte/ANAIS_ANPED_NORTE_compressed.pdf>

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA COMBINADO

LIMA, Maria Claudia Brandão de
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
claudiabrandao_ssa@hotmail.com

MACHADO, Célia Tanajura
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
cmachado@uneb.br

Eixo temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este trabalho acadêmico tem como objetivo realizar um estudo bibliográfico sobre os princípios da gestão escolar democrática previsto pelo Sistema Municipal de Ensino de Salvador no Programa Combinado, compreendendo se o Programa atende aos princípios estabelecidos para educação pública nos documentos oficiais. Novos paradigmas apontam a gestão escolar como em processo de constante atualização, levando a entendê-la como resultado das mudanças dos contextos escolares que passam a atender as demandas atuais de democratização e sujeitos críticos na sociedade. Através de uma pesquisa educacional de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo de livros, jornais, documentos eletrônicos e outras fontes, busca-se descrever como se configura a gestão democrática da escola brasileira conforme os documentos oficiais e analisar os princípios estabelecidos pelo Programa Combinado, proposto para o Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Buscando compreender a complexidade do processo democrático em vigor e aqueles presentes no Programa Combinado. Foi permitido concluir que existem iniciativas no âmbito da gestão escolar na cidade de Salvador, como o Programa Combinado, ainda que, com propostas que demonstram certa fragilidade na aplicabilidade no que diz respeito à autonomia nas questões do cotidiano escolar a nortear as práticas de liderança educacional.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Programa Combinado.

1 INTRODUÇÃO

A gestão nos diversos campos da atividade humana tem papel importante. No âmbito educacional, ao longo da história, a escola brasileira teve como herança uma gestão centralizadora na base organizacional do sistema de educação e na escola. Desde a década de 1980, o tema Gestão Escolar vem recebendo destaques, quando se refere à conquista da autonomia da escola em relação aos órgãos superiores da administração, ou seja, a conquista de liberdade de ação e participação da comunidade na escola. Entretanto, hoje, diante dos novos paradigmas e considerando a gestão escolar como em constante processo de atualização, passamos a entendê-la como proveniente das mudanças dos contextos escolares que passam a atender às demandas atuais de democratização e formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. O gestor escolar é um dos principais responsáveis pela qualidade do desenvolvimento dos trabalhos administrativos e pedagógicos. Tendo sido esta pesquisa localizada em Salvador, nos dias atuais, a intenção inicial se voltou para a necessidade de responder ao seguinte problema de pesquisa: O Programa Combinado atende aos princípios da Gestão Democrática? Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo principal analisar os princípios da gestão democrática estabelecidos para a gestão da escola pública no Brasil, confrontando-os com os elementos previstos pelo Sistema Municipal de Ensino de Salvador no Programa Combinado.

2 METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa buscou-se, por meio da análise crítica, ler as linhas e as entrelinhas das leis para a compreensão do complexo conjunto de dispositivos legais que regulam a gestão escolar, no âmbito do sistema de ensino municipal de Salvador e das escolas da rede, consonantes ao Programa Combinado. Logo, relacionaram-se os princípios estabelecidos nos documentos oficiais para a gestão da escola pública com os elementos previstos no Programa estudado, pressupondo-se que as ações do Programa Combinado estão norteadas por princípios legais que permitem uma gestão escolar com respeito à democracia e autonomia das escolas.

Como estratégia de pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico-documental, envolveu a análise dos documentos legais da rede pública de ensino. A pesquisa bibliográfica, que fundamentou teoricamente o trabalho, proporcionou um melhor conhecimento sobre o tema no campo empírico. Nesse sentido, a pesquisa contou com o levantamento, seleção, fichamento, análise, revisão de literatura e organização de informações.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO PRINCÍPIOS INALIENÁVEIS PARA A ESCOLA PÚBLICA

O conceito de gestão educacional indica a necessidade de organização e estabelecimento de processos educacionais e mobilização de pessoas empenhadas na melhoria da qualidade do ensino. Lück (2011, p.36) nos apresenta uma definição que melhor resume este conceito:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados)

Existe um conjunto de normas que regulamenta a educação no nosso país, sendo as principais a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Orgânica de cada Município, o qual afirma a gestão democrática como uma das possibilidades para a construção de uma sociedade educadora. Esse formato de gestão visa à descentralização da gestão e a desconcentração do poder para ampliar a ação democrática. A LDB nº 9.394/96 regulamenta o princípio da gestão democrática estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Em conjunto com as diretrizes para a educação, a Lei Orgânica do Município, desde 1990, além da autonomia, regulam matérias de competência do município e suplementa a legislação nos âmbitos federais e estaduais. A gestão democrática deve viabilizar a participação da comunidade dentro do espaço da escola, articulando propostas educacionais que tragam resultados positivos para a estrutura escolar, suprimindo suas necessidades sociais, normativas e educacionais, evitando as relações verticais e permitindo que surja um novo olhar para a dimensão do coletivo. Segundo Luck (2000, p.27):

A gestão democrática implica a participação de todos os segmentos da unidade escolar, para a elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades sociais

A proposta de gestão democrática, segundo Figueiredo e Novaes (2012), ao procurar induzir a participação da comunidade local, precisa ser estruturada, em virtude da natureza organizacional que caracteriza a escola. As ações a serem executadas precisam sempre da parceria da comunidade escolar e do seu entorno. Em Salvador, a SMED implantou, no final de 2015, um conjunto de ações voltadas para a gestão das unidades de ensino, denominado como Programa Combinado, sobre o qual trataremos na próxima seção deste trabalho.

4 O PROGRAMA COMBINADO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR

O Programa Combinado consiste em um pacote de 112 ações, que visa melhorar a qualidade do ensino na rede pública municipal de Salvador. Segundo divulgação da mídia do município (PROGRAMA, 2016a), este foi um projeto construído com a participação da comunidade escolar, que visa contemplar desde uma simples manutenção de caixa d'água à elaboração de um projeto educacional. Conforme alguns gestores municipais (PROGRAMA, 2016b):

O Combinado é o começo da transformação da educação em Salvador. É algo que vamos sentir os efeitos em curto prazo, mas que traga também resultados principalmente a médio e longo prazos. É algo que será construído por todos os que estão envolvidos diretamente com a escola, pois não adianta o gestor montar um plano, divulgar e só depois validar com a comunidade.

De acordo com os dirigentes municipais, essa é uma iniciativa que reuniu as partes interessadas, dando mostra de que há uma intenção de que o projeto até então considerado objetivo seja bem-sucedido. O Programa Combinado, nos seus objetivos, insere premissas que a Lei de Diretrizes e Bases estabelece para a efetivação de uma gestão democrática, quando possibilita a integração e financiamento da educação, à sua universalização e parametrização do processo de ensino aprendizagem, na busca de resultados educacionais favoráveis. De acordo com a divulgação feita nos meios de comunicação, o Programa visa atender desde questões mais simples, até as mais complexas, o que o difere dos projetos anteriores, na expectativa de que os resultados sejam alcançados junto aos educadores, ou seja, com quem de fato opera a educação e vai estar no dia a dia de sua prática (PROGRAMA, 2016b). Entretanto, Bordignon e Gracindo (2011, p.148) acreditam que:

[...] a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo.

O Programa Combinado apresenta ações divididas em seis áreas: presença nas escolas; ações pedagógicas; de suporte; infraestrutura; identidade e comunidade; e ações das escolas.

- 1. Presença na Escola** – A SMED, por meio do Programa Combinado, visa nas ações “Presença na Escola” garantir visitas periódicas do secretário de educação nas unidades de ensino com o propósito de conhecer as necessidades expostas pelos gestores e de efetivar as melhorias necessárias.

2. **Ações Pedagógicas** – As escolas da rede municipal de ensino de Salvador, por meio das ações pedagógicas do Programa Combinado, visam elaborar e revisar as novas Diretrizes Curriculares Municipais e material didático, além de implementar várias ações de cunho pedagógico, organizacional, administrativo e estrutural nas escolas.
3. **Ações de Suporte** – São medidas e ações de suporte da SMED que pretendem permitir o processo de gerir para se afinar com as diretrizes e políticas educacionais públicas comprometidas com os princípios da democracia. Para alcançar a qualidade estabelecida no modelo democrático de educação implica na busca tanto de pessoal qualificado, quanto em equipamentos e instalações adequadas.
4. **Ações de Infraestrutura** – Realizar a infraestrutura na escola pública significa a garantia de serviços e reformas, a reconstrução ou mudança de escolas que se encontrem em situação crítica, por meio da escuta dos gestores e da comunidade para antes das devidas providências entenderem as necessidades reais das Unidades de Ensino.
5. **Identidade e Comunidade** – Trazer os pais para dentro da escola, por meio de ações estruturadas como atendimentos que cuidam da saúde dos atores participantes dos espaços educacionais, é um suporte de grande validade para alunos e professores.
6. **Ações das Escolas** – Como preconiza a LDB, para promover à democratização nos sistemas e na escola a descentralização dos recursos financeiros fortalece a autonomia financeira, quando estas são encaminhadas diretamente as escolas. A ideia é que ocorra de fato a garantia de um fluxo rápido de recursos que dê possibilidades a modernização da gestão escolar, e aquisição de materiais de bens e pequenos serviços.

De uma forma geral, as ações do Programa reúnem atribuições correntes do dia a dia de diretores de escola em torno de seis grandes áreas, o que foi feito com a participação dos diretores das escolas municipais, os quais passaram a ter as suas ações gestoras acompanhadas mais de perto pela SMED, a partir da assinatura dos “combinados” previstos no Programa, junto à SMED-Salvador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rede municipal de Salvador vem se instrumentalizando de documentos aparentemente estruturados, porém a sua aplicabilidade é falha quando ficam atrelados a orientações impostas de forma unificadas a todos os contextos. Cada escola tem suas demandas e carências. Nivelar todas elas, como se todas tivessem as mesmas necessidades, torna-se um erro.

O Programa Combinado induz a ideia de querer aproximar a gestão municipal da gestão escolar e mostra princípios imbricados com a gestão democrática, quando incentiva a superação do modelo tradicional, centralizador. O que ainda faz parte do campo de luta é a questão da autonomia, pois há muitas ações a serem executadas pelas escolas, mas não há, na mesma medida, autonomia de gestão

administrativa, pedagógica e financeira para fazê-las. De certa maneira, a intenção dos dirigentes da Secretaria Municipal de Educação (SMED), por meio das ações do Programa Combinado, é obter um certo controle e reunir elementos que permitam avaliar o desempenho dos gestores das escolas da rede municipal de ensino de Salvador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 48. ed. atualizada e ampliada. Brasília: edições Câmara, 2015.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina. V. Gestão da Educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia; Angela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, C. S.; NOVAES, L. L. Democratização da Gestão Escolar em Salvador: a participação e os conselhos escolares. *In*: MUTIM, Avelar Luiz Bastos; AMORIM, Antônio (org.). **Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica**. Salvador: Eduneb, 2012. p. 59-82.

LUCK, Heloisa, **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**, Disponível em: <http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015. p. 11-33.

PROGRAMA vai priorizar climatização e reforma de escolas em Salvador. **Correio da Bahia**. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/single-educacao/noticia/programa-vai-priorizar-climatizacao-e-reforma-de-escolas-em-salvador-saiba-como-vai-ficar/?cHash=4cf3506c9b35ee-88a2f45163aa277328>>. Acesso em 17 fev. 2016a.

PROGRAMA prevê R\$500 milhões na educação em Salvador em dois anos. **G1 BA** Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/06/programa-preve-r500-milhoes-na-educacao-em-salvador-em-dois-anos.html>>. Acesso em 19 mai. 2016b.

SALVADOR . Prefeitura de Salvador. **Programa Combinado**. Disponível em: <<http://www.vereador-paulocamara.com.br/e-um-projeto-guarda-chuva-diz-paulo-camara-sobre-o-programa-combinado/>>, Acesso em 11 mai. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Combinado**. Disponível em: <<http://www.combinado.educacao.salvador.ba.go>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMPREENDENDO A MICRORREGIÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS

SILVA, Meire Lúcia Andrade da,
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
melucia26@hotmail.com

NASCIMENTO, Patrícia Rezende do
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
patriciarez@uft.edu.br

Eixo temático: Sistemas Municipais de Ensino e Democratização da Gestão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

Este trabalho, construído com pesquisa documental e de revisão bibliográfica, apresenta um recorte da pesquisa qualitativa, de abrangência nacional, denominada Rede MAPA. Seu objetivo é apresentar uma compreensão, ainda que parcial, da institucionalização do princípio de gestão democrática da educação em Municípios que compõem a Microrregião de Miracema do Tocantins. Como resultado pode-se identificar um número pequeno de Municípios na microrregião analisada com sistemas institucionalizados.

Palavras-chave: Rede MAPA. Educação Municipal. SME.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho agrega a Rede Mapa, Projeto de Pesquisa – Gestão Democrática do Ensino Público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino¹, sendo desenvolvida no Tocantins no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (NEPCE/UFT), especificamente, por membros do Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT e do Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsSPE)². Seu objetivo é apresentar uma compreensão, ainda que parcial, da institucionalização do princípio de gestão democrática da educação dos Municípios que compõem a microrregião³ de Miracema do Tocantins.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, documental e de revisão bibliográfica. A definição dos documentos coletados “nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439), realizada com base na fundamentação teórica construída por meio da revisão bibliográfica.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

Os Municípios, ao assumirem o status de ente federado, passam a desfrutar de autonomia para instituir, sistematizar e administrar seu sistema de ensino, desde que adotem como macro os princípios resguardados pela CF de 1988 e na LDB. Ou, “[...] poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual

¹ Projeto de Pesquisa Nacional coordenado pelo Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (PPGE/Unoesc), envolvendo pesquisadores de nove Instituições de Educação Superior de sete Estados. No Estado do Tocantins, é desenvolvida desde julho de 2015, sob a coordenação da Profa. Dra. Rosilene Lagares.

² Observatório vinculado a Anpae-Coordenação Tocantins.

³ O Art. 25 da CF de 1988 (BRASIL, 1988) define como microrregiões “[...] agrupamentos de municípios limítrofes [...]”, que tem como finalidade integrar a organização, o planejamento e a execução de funções.

de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.” (BRASIL, 1996, art. 11, parágrafo único). À União cabe a função de “prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva.” (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso III).

Sistema de ensino “[...] é a unidade de vários elementos **intencionalmente reunidos**, de modo a formar um **conjunto coerente e operante**” (SAVIANI, 1996, p. 80, Grifos nossos). Os Municípios que recebem a perspectiva de instituir seus próprios sistemas de ensino, tem a missão de adequar as normas educacionais à realidade local, envolvendo a sociedade na discussão da educação e possibilitando maior agilidade nos processos educacionais. Com a Emenda Constitucional nº 53⁴ (BRASIL, 2006), que instituiu o FUNDEB⁵, a educação infantil precisa ser autorizada e regulamentada, e o Município, como instância responsável por estas atribuições, passa também a ter o compromisso de organizar seu próprio sistema de ensino.

Para Lagares (2014, p. 108) os Municípios, independentemente de sua opção organizacional e condição financeira ou técnica, deverão atuar diretamente na definição de políticas públicas e na gestão da educação infantil e do ensino fundamental, com suas modalidades. Com base em Sari (1999) afirma que “[...] a instituição do sistema municipal corresponde à efetiva concretização da autonomia municipal na área da educação, com as correspondentes liberdades e responsabilidades” (LAGARES, 2008, p. 63).

A CF de 1988 acolhe a gestão democrática como princípio educacional, refletindo em 1996, na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, art. 14), no estabelecimento da regra para a criação de normas específicas para sua institucionalização nos sistemas de ensino federal, distrital, estadual e municipal.

No ano de 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) responde a uma demanda social pela institucionalização da gestão democrática nos sistemas de ensino, e determina a Meta 19, buscando “Assegurar condições, [...], para a efetivação da gestão democrática da educação [...]” (BRASIL, 2014).

Gestão democrática de SME se constrói num processo político-administrativo, contextualizado historicamente, onde a prática social da educação acontece (LAGARES, 2014). É processo dinâmico, de idas e vindas, contínuo e permanente, como defendem Oliveira, Moraes e Dourado (s/d). Para eles, “A gestão democrática é a expressão de um **aprendizado de participação** pautado pelo dissenso, pela convivência e pelo respeito às diferenças, em prol do estabelecimento de **espaços de discussão e deliberação coletivos**” (Grifos nossos).

3 MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS: REALIDADE CONSTATADA

A microrregião de Miracema do Tocantins é composta por vinte e quatro Municípios⁶. Destes, apenas sete tem instituídas Leis de Sistemas Municipais de Ensino, integrando os demais Municípios ao Sistema Estadual de Educação.

⁴ Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, cria o Fundeb.

⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

⁶ Abreulândia, Araguacema, Barrolândia, Bernardo Sayão, Brasilândia do Tocantins, Caseara, Colméia, Couto de Magalhães, Divinópolis do Tocantins, Dois Irmãos do Tocantins, Fortaleza do Tabocão, Goianorte, Guaraí, Itaporã do Tocantins, Juarina, Marianópolis do Tocantins, Miracema do Tocantins, Miranorte, Monte Santo do Tocantins, Pequizeiro, Presidente Kennedy, Rio dos Bois, Tupirama e Tupiratins.

Dos sete SME instituídos há Lei promulgada em 1990, como é o caso do Município de Presidente Kennedy, e Lei estabelecida em 2016 por força do PNE e do Plano Municipal de Educação (PME). Destacamos o Município de Presidente Kennedy, que conseguiu instituir lei de sistema no ano de 1990, dois anos após a promulgação da CF e seis anos antes da aprovação da LDB/96. Os demais Municípios instituíram suas leis a partir do ano de 2004, destacando o Município de Goianorte, que instituiu seu sistema por último, em 2016, em concordância com o Plano Municipal Educação.

A efetiva institucionalização de SME não se restringe à sua organização legal (LAGARES, 2008), implicando outras ações necessárias ao seu desenvolvimento, que se dá por meio da abertura de espaços de participação.

A participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar figura como diretriz de gestão democrática por meio da elaboração do PPP em seis dos sete Municípios com SME. No entanto, a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes, está presente em apenas quatro SME pesquisados. Deste resultado nos cabe refletir sobre possibilidade limitada de participação dos componentes da comunidade escolar em processos constitutivos da funcionalidade social da escola, em SME que se propõe à gestão democrática. Para Hora (2003) a escola é o eixo da sociedade e, portanto, fundamental para o desenvolvimento da democracia. Neste sentido, a formação e desenvolvimento de práticas democráticas no seio das escolas é condição para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Relativamente aos demais resultados cabe-nos destacar aspectos legais referentes aos Municípios de Goianorte e Presidente Kennedy que vão para além da data de criação de seus sistemas. Em Goianorte encontramos na Lei Orgânica Municipal (LOM) (GOIANORTE, 2010) com elementos relativamente elaborados para a institucionalização do SME do princípio de gestão democrática. No instrumento legal o Município registra a importância para “participação da comunidade científica, docentes, estudantes e pais de alunos na elaboração do PME” (Art. 220); cria o CME (Art. 225); garante a participação do magistério público municipal na elaboração dos projetos de lei relativos ao “I - Estatuto do Magistério; II - plano de carreira do magistério; III - gestão democrática do ensino público municipal; IV - plano municipal de educação” (Art. 226), e ainda institui os “V - [...] Conselhos de escola e de Pré-escola com representações paritárias dos segmentos escolares e pré-escolares” (Art. 226); e, garante a eleição direta para a função de direção nas unidades escolares, “com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, esgotando-se o processo de escolha no âmbito da unidade escolar.” (Art. 227). Por outro lado, neste mesmo Município, a Lei dedicada ao SME é reduzida na apresentação dos elementos e não faz referência ao que está posto na LOM.

Em relação ao Município de Presidente Kennedy a Lei de SME (PRESIDENTE KENNEDY, 1990), embora date do ano de 1990, traz os mecanismos formais de participação e instituição da gestão democrática, tanto em âmbito Municipal - CME e PME - quanto em âmbito das unidades de ensino - como os Conselhos Escolares e a eleição para diretores. A LOM (PRESIDENTE KENNEDY, 1990), promulgada no mesmo ano do SME, ao contrário do que observamos em Goianorte, trata da educação mas não complementa os elementos constitutivos para a gestão democrática no domínio do próprio sistema municipal.

Com esses dados inferimos que a institucionalização do SME no Município de Presidente Kennedy sofreu influência do processo de redemocratização pelo qual o país vivenciou nos anos 1990. É

notório o vanguardismo deste Município por buscar estabelecer formalmente os critérios necessários ao processo de abertura às ideias democráticas, especialmente por inseri-las à estrutura da educação municipal. Em relação ao Município de Goianorte poderíamos afirmar a que houve a tentativa política-institucional, de estabelecer um extenso parâmetro de democracia para o Município a partir da inclusão do princípio de gestão democrática da educação na principal Lei do Município, a Lei Orgânica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a maioria dos municípios integrantes da microrregião pesquisada não possui sistema municipal de educação instituído por Lei, e dos que têm Lei instruído, poucos possuem sistemas institucionalizados, o que podemos apontar como um desafio dentro do campo educacional.

No tocante aos princípios de gestão democrática, compreendemos que novos padrões educacionais e culturais estão sendo desenvolvidos dentro dos sistemas de ensino, estendendo-se a gestão da escolas. Foi notório, a existência de padrões e itens relacionados com a democratização e participação da comunidade escolar, por serem decorrentes da liberdade de participar dos processos educacionais e tomadas decisões referentes a organização escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição, 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24/out/2017.
- BRASIL, **Lei n. 9.394/1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 24/out/2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. 2006a. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 24/out/2017.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **Gestão escolar democrática**: definições, princípios e mecanismos de implementação. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.1-13, 2007.
- GOIANORTE, Câmara dos Vereadores. 2016. **Lei Municipal nº 059/2016**, de 28 de novembro de 2016, que institui o Sistema Municipal de Ensino. (Documento impresso).
- HORA, D. L. et al. Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões. **Revista Linhas**. [on-line] V. 4, nº 2, SC: 2003. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1212>. Acesso em 24/05/2016.
- LAGARES, R. **Apontamentos para a disciplina Planejamento e Gestão da Educação**. Curso de Pedagogia. Palmas, TO: Campus de Palmas, Universidade Federal do Tocantins, 2014. (mimeo.)

LAGARES, R. Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo de institucionalização efetiva de sistemas. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação (UFG/FE), Goiás, Goiânia, 2008.

PRESIDENTE KENNEDY, Câmara dos Vereadores. 1990. **Lei Municipal nº2 93/90**, de 11 de outubro de 1990, que institui o Sistema Municipal de Ensino. (Documento impresso).

SHIROMA, E.O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a Política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

ELEMENTOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ALGUNS MUNICÍPIOS DO TOCANTINS

RODRIGUES, Rute Soares
Universidade Federal do Tocantins(UFT)
rutte.sr@gmail.com

SANTOS, Wanderson Baia
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
wbbaia@gmail.com

POLI, Luzenir,
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
luzenirpoli@yahoo.com.br

Eixo Temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

Financiamento: Sem financiamento

RESUMO

O artigo traz reflexões sobre os elementos da gestão democrática, observados na lei do Sistema Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação- CME em dezessete municípios do Tocantins, com o objetivo de identificar princípios, estruturas, espaços e mecanismos institucionalizados de participação. Mediante análise documental dos atos normativos citados, os resultados da pesquisa revelam que os municípios ainda não contemplam todos esses elementos; um processo a ser efetivado.

Palavras-chave: Sistema Municipal, Gestão Democrática, ObsSPE.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988) define a gestão democrática do ensino público como princípio e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu art. 3º, VII, ressoa este princípio e estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas para que esta ocorra, de forma que seja assegurada a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (art. 14, I e II) Diante desse aspecto legal, Bordignon e Gracindo (s.d) afirmam que “atingir os objetivos preconizados pela LDB, requer mais do que mudanças nas estruturas organizacionais.”, pois é preciso mudanças de paradigmas que atenda essa sociedade atual do conhecimento.

Segundo Lagares *et al* (2015) a compreensão da gestão democrática no campo educacional

[...] torna-se fundamental o conhecimento das matrizes teóricas da gestão educacional e das instituições educacionais no Brasil, com suas tendências atuais; o discernimento dos princípios da gestão democrática da educação e das instituições educacionais; a percepção das pressões político-pedagógicas na implementação da gestão democrática na educação e nas instituições educacionais; o reconhecimento dos diferentes mecanismos no processo de participação na gestão das instituições educacionais e dos sistemas de ensino/educação; e, por fim, a concepção da gestão democrática da educação como um processo coletivo e historicamente construído.

Notamos que para uma gestão ser democrática, não basta um dispositivo legal, mas é preciso, compreender a sua concepção e ter clareza do processo participativo e coletivo que ela promove em toda dimensão do Sistema Educacional, tanto no âmbito local como nacional.

Este trabalho objetiva identificar elementos considerados essenciais para a implementação de uma gestão democrática, na lei de instituição do Sistema Municipal de Educação - SME e do CME instituído e em funcionamento. O levantamento desses atos normativos foi realizado nos dezessete municípios que compõem a microrregião de Araguaína, por meio de telefone e e-mail. Então, a partir daí, realizamos análise dos documentos para compreender a sistemática de influência e atuação desses elementos na funcionalidade da gestão dos municípios, visando encontrar indícios ou a efetiva aplicação da legislação educacional.

Saber como os municípios estão trabalhando a gestão educacional nos propicia compreender se estamos dentro ou nos aproximando do que a legislação preconiza e também nos possibilita entender o funcionamento dos sistemas de ensino, com levantamentos de dados e informações que poderão contribuir para definição de novas políticas públicas que melhorem e gestão tornando-as democráticas.

2 DESENVOLVIMENTO

A gestão democrática do ensino público está prevista nas normas que regulamentam a educação brasileira, como Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), LDB 9394 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005 (BRASIL, 2014). É um dos mais frequentes debates e reflexões ocorridos no campo educacional, pois está diretamente relacionado ao Estado Democrático de Direito, segundo Cury (BRASIL, 2005).

Para Mendonça (2000, p. 96) a gestão democrática é compreendida como “um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, tornando-se uma atividade aberta, coletiva e participativa em busca de uma transformação social”

A observância desse princípio nos remete a reflexão do conceito de democracia que pode ter uma ampla discussão e entendimento. Oliveira (1997, p.95) faz uma observação pertinente a respeito:

O processo de regulamentação do art. 206 da Constituição Federal vem se transformando numa arena onde diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação. Por isso, a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação. A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, varia conforme os projetos. Percebemos uma preocupação com a interpretação da legislação e sua aplicabilidade, pois o entendimento de democracia varia muito. Nessa visão, podemos entender que há uma necessidade de discutir amplamente os conceitos de democracia e gestão buscando relacionar o que é preconizado com a lei e sua aplicabilidade.

O princípio da gestão na educação deve vir pelo exercício da democracia que cada vez mais clama pela participação efetiva da sociedade na gestão das instituições públicas e nos conselhos; onde estas ações se constituem, como nos fóruns importantes e apropriados de expressão das aspirações da cidadania, pela voz da pluralidade social conforme pontua Bordignon (2005). Diante dessa compreensão, nosso olhar será para a instituição e funcionamento do CME como mecanismo salutar para os sistemas municipais de educação regulamentar sua Lei.

Os resultados parciais, a partir da análise documental, revelam que dos dezessete municípios analisados até o momento foi possível identificar que há seis com Lei do Sistema Municipal de Educação e com CME em funcionamento, os demais ainda não temos informações suficientes e seguras para afirmar sobre a institucionalização desses dois elementos essenciais para a organização da gestão democrática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em andamento nos possibilitou identificar e compreender de modo ainda parcial a gestão trabalhada nos municípios da microrregião de Araguaína, bem como ter uma dimensão das estruturas, reconhecimento dos mecanismos de participação, que apesar de estarem presentes em alguns municípios ainda não é consistente de forma a ter a garantia da continuidade quando os poderes executivo e legislativo mudam e que as pessoas são substituídas, pois, a forma de condução da política também sofre alteração podendo comprometer e ameaçar os avanços percorridos na busca pela implementação da gestão democrática. Portanto, esta pesquisa tem possibilitado entender melhor o processo político administrativo e como a prática social da educação é organizada nessa região do país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Portal do Planalto – Presidência da República. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: outubro/2017.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal Planalto – Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: outubro/2017.
- _____. **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)
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LAGARES, Rosilene; SOUSA, Adáires Rodrigues de; MESQUITA, Greice Quele; CAVALCANTE, Jemima G. Barreira. Planejamento da Educação Municipal no Tocantins: Processos de Construção de Planos, Regime de Colaboração, Gestão Democrática. **Revista Interações**, nº 35, p. 75-86 ano 2015.

MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO CEARÁ

SILVA, Sonia de Oliveira da
Universidade Federal do Ceará (UFC)
sonialiver@yahoo.com.br

MENEZES, Hermes Claudio Mendonça
Universidade Federal do Ceará (UFC)
azraellevi@gmail.com

ARAUJO, Jessika Candido
Universidade Federal do Ceará (UFC)
jessikaaraujo55@hotmail.com

Eixo temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão.

Financiamento: Sem financiamento.

RESUMO

A pesquisa “Mecanismos de participação na Gestão Democrática: uma análise dos Sistemas Municipais de Educação no Ceará”, objetiva analisar as bases normativas das leis orgânicas municipais, as leis que instituem o Sistema de Ensino e identificar se os mecanismos e espaços de participação da sociedade na Gestão Democrática estão presentes na legislação. Amparado em Paro (2008), Gohn (2001) e Mészáros (2008), o trabalho de cunho quali/quantitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2015) constatou que o princípio básico da prerrogativa legal não se consolida.

Palavras-chave: Sistema Municipal de Educação. Gestão Democrática. Mecanismos e espaços de participação. Legislação.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho “Mecanismos de participação na Gestão Democrática: uma análise dos Sistemas Municipais de Educação no Ceará”, resultado parcial da segunda etapa da pesquisa desenvolvida pelo Projeto Rede Mapa Ceará/UFC, objetiva analisar as bases normativas das leis orgânicas municipais, as leis que instituem o Sistema de Ensino e identificar se os mecanismos e espaços de participação da sociedade na Gestão Democrática estão presentes na legislação. Amparado na utilização de bancos de dados de instituições governamentais, não governamentais e estudo documental, tem-se como procedimento metodológico uma abordagem quali/quantitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Na primeira etapa da pesquisa realizou-se um mapeamento do sistema educacional no Estado do Ceará, composto por 186 municípios, distribuídos em 21 CREDEs (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação), a fim de identificar quais os municípios que possuem Sistema; se há ato institucional que institui o Sistema Municipal de Educação; se existe Conselho Municipal de Educação (CME); e, se o Conselho Municipal credencia as escolas. Uma vez realizado o referido levantamento, iniciou-se a segunda etapa da pesquisa, definindo como campo de análise um total de 8 (oito) municípios, localizados na Região Metropolitana da Grande Fortaleza, abrangidos pela CREDE 1, da qual todos os municípios possuem Sistema. Sendo elencados pelo estudo 4 (quatro) mecanismos e espaços de participação na gestão democrática: Conselho Municipal de Educação; Plano Municipal de Educação; Conselho Escolar e Eleição de Diretores.

2 MECANISMOS E ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CEARÁ – CREDE 1

Segundo Paro (2008), os mecanismos e espaços de participação, como Conselhos de Educação e Escolar, Plano Municipal de Educação, eleição de Diretores, dentre outros, são potencialidades a serem exploradas para a efetivação da Gestão Democrática, que deve ser compreendida para além de mera prerrogativa legal, contida na Constituição (1988) e Lei de Diretrizes e Base - LDB nº 9394/96. Tal fato deve-se a imensurável relevância da implantação de tais mecanismos para se atingir uma educação e participação social que possibilite o pleno exercício democrático, auxiliando na luta por uma educação para além do capital, que rompa com a mercantilização da educação. (MÉSZÁROS, 2008).

É importante dentro de um processo de Gestão Democrática, que esses espaços não sejam apenas referendados como mera formalidade, mas sejam desenvolvidas e garantidas condições necessárias para a participação da sociedade. Sobre isso Gohn (2001) afirma que “[...] é necessário desenvolver algumas condições e articulações; é preciso dar peso político a essa representação e consequência à luta dos segmentos sociais que acreditaram e lutaram pela democratização dos espaços públicos”. Deve-se entender que essa “luta dos segmentos sociais” por mais que seja compreendida para além da mera prerrogativa legal, ela deve amparar-se na busca pela construção de uma institucionalidade, como Gohn (2001, p.64) afirma:

Desenhar espaços participativos e construir a institucionalidade correspondente, de forma que respeite a diversidade, seja plural, aberto às identidades de cada grupo/organização/movimento, exige articulações políticas que superem os facciosismos e costurem alianças objetivando atingir determinadas metas.

Para entender o “Desenhar espaços participativos e construir a institucionalidade correspondente”, como salientou Gohn, perpassa-se pelos marcos legais que instituem os mecanismos e espaços de participação. Na presente pesquisa foram coletadas informações sobre a inserção desses mecanismos e espaços nas Leis Municipais. Os dados obtidos, ainda que parciais, são reveladores sobre essa questão, uma vez que eles são importantes para a investigação da prática da Gestão Democrática da Educação.

Na análise dos documentos das leis orgânicas e das leis que instituem o Sistema de Ensino nos municípios pesquisados é imperioso observar (Tabela 1) que em alguns municípios não há citação referente aos mecanismos e espaços de participação na Gestão Democrática. Já em alusão ao Conselho Municipal de Educação, este mecanismo consta nas leis orgânicas em apenas 50% dos municípios analisados, os demais mecanismos são identificados em um percentual abaixo de 37%.

Tabela 1 – Espaços e mecanismos de gestão democrática do ensino público, conformados na Lei Orgânica Municipal da CREDE 1.

Princípios	Municípios	Frequência CREDE – 1
1. Conselho Municipal de Educação	Caucaia; Eusébio; Maracanaú; Maranguape	50% (4)
2. Plano Municipal de Educação	Aquiraz; Eusébio; Maranguape	37% (3)
3. Conselho Escolar	Maranguape	12% (1)
4. Eleição de diretores	Pacatuba; Caucaia	25% (2)

Fonte: Legislação municipal

Já na análise dos documentos das leis conformadas na legislação dos sistemas municipais de ensino observam-se (Tabela 2) alterações nos percentuais de inserção dos mecanismos e espaços de participação. O Conselho Municipal aparece 62% (enquanto na tabela 01, é de 50%), o Plano Municipal de Educação 75% (enquanto na tabela 01, é de 37%), os demais mecanismos são identificados em percentuais abaixo de 25%. A confrontação dos dados suscita um questionamento a ser analisado em etapas posteriores da pesquisa, a que se deve a dissonância entre a Lei Orgânica Municipal e a Lei que institui o Sistema de Ensino no município? Essa problemática pode auxiliar na compreensão das dificuldades para institucionalização e instalação desses mecanismos e espaços de participação.

Tabela 2 – Espaços e mecanismos de gestão democrática do ensino público, conformados na legislação dos sistemas municipais de ensino da CREDE 1.

Princípios	Municípios	Frequência CREDE – 1
1. Conselho Municipal de Educação	Aquiraz; Caucaia; Itaitinga; Pacatuba; Maracanaú	62% (5)
2. Plano Municipal de Educação	Aquiraz; Eusébio; Maranguape; Pacatuba, Itaitinga, Maracanaú.	75% (6)
3. Conselho Escolar	Caucaia, Pacatuba	25% (2)
4. Eleição de diretores	Itaitinga	12% (1)

Fonte: Legislação municipal

Diante dos dados apresentados constata-se que o princípio básico da prerrogativa legal não se consolida. Assim, espaços que garantam a participação da sociedade no processo da Gestão Democrática da Educação nos municípios pesquisados se fazem presentes de forma parcial.

3 CONCLUSÕES

Ao realizar o levantamento de dados da presente pesquisa, em 8 (oito) municípios localizados na Região Metropolitana da Grande Fortaleza, abrangidos pela CREDE 1, constatou-se que na maioria destes municípios os mecanismos e espaços de participação não são citados na legislação, o que nos induz a concluir que os mesmos não têm seu marco legal estabelecido, ou seja, não há a institucionalização dos mesmos. Tal realidade consubstancia uma relação de subordinação da esfera municipal em relação à esfera estadual na área educacional, o que retrata a baixa autonomia do poder municipal no que tange a gestão da educação.

Além disso, os dados levantados revelam uma inconsistência nos procedimentos políticos-jurídicos no gerir a coisa pública, em vista que na confrontação dos dados das “Tabela 1 – Espaços e mecanismos de gestão democrática do ensino público, conformados na Lei Orgânica Municipal da CREDE 1.” e “Tabela 2 – Espaços e mecanismos de gestão democrática do ensino público, conformados na legislação dos sistemas municipais de ensino da CREDE 1.”, há uma dissonância entre a Lei Orgânica Municipal e a Lei que institui o Sistema de Ensino no município, detectada na disparidade percentual dos mecanismos de participação constados na legislação. Essa problemática será analisada em trabalhos posteriores.

Compreende-se que o processo da Gestão Democrática é amplo, abrangendo questões para além da simples normatização legal, mas ela se viabiliza na materialidade das relações da esfera público-governamental e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. **LDB nº 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acessado em 20 Outubro de 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. São Paulo. Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativa**. 2.ed. Reimpressão Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed.- Boitempo, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: TESSITURAS DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA MESORREGIÃO SUL CATARINENSE

TURCATTO, Valmir José
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
vturcatto@yahoo.com.br

Eixo temático: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

Financiamento: CNPq

RESUMO

O trabalho por objetivo analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino da mesorregião Sul Catarinense. Por meio de exame documental, destaca que o quadro normativo municipal tende aos mínimos consagrados em legislação federal, havendo maior ênfase a espaços e mecanismos de participação do que aos princípios que conferem orientação política à democratização da gestão.

Palavras-chave: Gestão democrática do ensino público. Sistemas municipais de ensino. Participação.

1 INTRODUÇÃO

Considerando o contexto histórico brasileiro, a bandeira da gestão democrática da educação pública adquiriu maior importância e destaque nos debates e movimentos que marcaram o processo de redemocratização do país ao longo da década de 1980, culminando com a Constituição Federal de 1988. Todavia, convém lembrar que as reformas da década de 1990, alinhadas com pressupostos neoliberais, alteraram significativamente o sentido e as condições de edificação dessa perspectiva de gestão educacional.

Se, de um enfoque racional-positivista a gestão assenta-se em relações verticais e autoritárias, de uma perspectiva sociocrítica a construção de um projeto de gestão que se pretende democrática converge para uma concepção de educação e de sociedade pautada na relação entre sujeitos que interagem *no e com* o ambiente, como construtores de nova sociedade (BORDIGNON; GRACINDO, 2006)

Assim, tendo em vista pressupostos de uma gestão democrática da educação pública, entendemos que o processo de implantação, pelos municípios, de seus respectivos sistemas de ensino, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implica, justamente, um novo olhar sobre a realidade educacional, na perspectiva de sua transformação.

Atentos a isso, o presente trabalho, inscrito no subprojeto de Santa Catarina da Rede Mapa, tem por objetivo analisar princípios da gestão democrática do ensino público e condições político-institucionais destinadas a promovê-la no âmbito de sistemas municipais de ensino da mesorregião Sul Catarinense.

A proposta metodológica da investigação, realizada por meio de exame da base normativa municipal composta pelas leis que institucionalizam os sistemas de ensino e por outros documentos que dispõem sobre gestão do ensino público, foi orientada por pressupostos da abordagem crítico-dialética de pesquisa. Esta abordagem “reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais” (SOUSA, 2014, p. 2).

Assim posto, em um primeiro desdobramento do trabalho, abordamos alguns aspectos teórico-conceituais e históricos relacionados à ideia de democracia e democratização, bem como o papel e a vez do município na constituição de condições político-institucionais para a gestão democrática do ensino público na educação básica. Na sequência, apresentamos dados relativos a essa constituição, de acordo com o plano legal dos sistemas municipais de ensino da mesorregião pesquisada, considerando princípios da gestão democrática e espaços e mecanismos de participação. Neste caso, foram considerados os municípios que institucionalizaram seus sistemas de ensino no período compreendido entre 1996 e o mês de dezembro de 2016.

Por fim, na última seção do trabalho, tecemos algumas considerações finais, com destaque às correlações entre os municípios pesquisados, buscando evidenciar elementos indicativos das tessituras e dos dilemas que atravessam o tema da participação no plano institucional da gestão democrática do ensino público.

2 DEMOCRACIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

O termo democracia, conforme Ciavatta (2002), denota participação e diz respeito a um conjunto de regras e procedimentos para a elaboração de decisões coletivas. Coutinho (2002), recorrendo ao filósofo marxista Georg Lukács, entende que a democracia deva ser entendida com um processo e, portanto, não como um estado. Daí ser adequado, segundo o autor, falarmos em democratização.

Contudo, no contexto do capitalismo, o liberalismo “[...] assume a democracia e passa a defendê-la, mas reduzindo-a e minimizando-a, empobrecendo suas determinações, concebendo-a de modo claramente redutivo”. (COUTINHO, 2002, p. 12). A respeito da realidade brasileira, Weffort (1984, p. 53) assinala que “a palavra democracia tem sido usada em tantos sentidos para caracterizar a transição política brasileira que podemos sempre nos perguntar se tem, finalmente, algum sentido”.

Trata-se, pois, do paradoxo existente entre o modelo neoliberal, notadamente incompatível com a participação e a socialização do poder, essência da democracia. Para Wood (2002, p. 201), “o capitalismo tornou possível a redefinição de democracia e sua redução ao liberalismo”. Sendo assim, o conceito de democracia é frequentemente distorcido e manipulado, seja pelo uso que se faz do verbete ou pelas ações que se dizem expressá-la.

No caso do Brasil, embora não distante dessa realidade, vale assinalarmos que a organização da sociedade em prol de mudanças no país, a partir do final da década de 1970, permitiu gestar um movimento em prol da redemocratização do país.

Extensão desse movimento, a inscrição do princípio da gestão democrática na Constituição Federal de 1988 não ficou imune às influências do capitalismo e ao alinhamento de governos aos pressupostos do neoliberalismo, resultando na progressiva supressão de direitos sociais.

Todavia, entendemos que a Constituição Federal de 1988 representa, no contexto descrito, uma conquista importante em termos de objetivos de democracia para o país, tendo sido instituído, à luz desses objetivos, o federalismo cooperativo, ali contida a elevação do município ao patamar de ente da federação.

Fruto dessa elevação, ao município foi conferida uma autonomia político-administrativa em torno de diversos assuntos da esfera pública, como no âmbito educacional. Neste âmbito, foi-lhe atribu-

ida a incumbência de institucionalização do sistema próprio de ensino (art. 211 da Constituição Federal) e, na extensão desta atribuição, a definição de normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades (art. 14 da LDB), à luz do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, conforme definido no art. 206 da Constituição Federal.

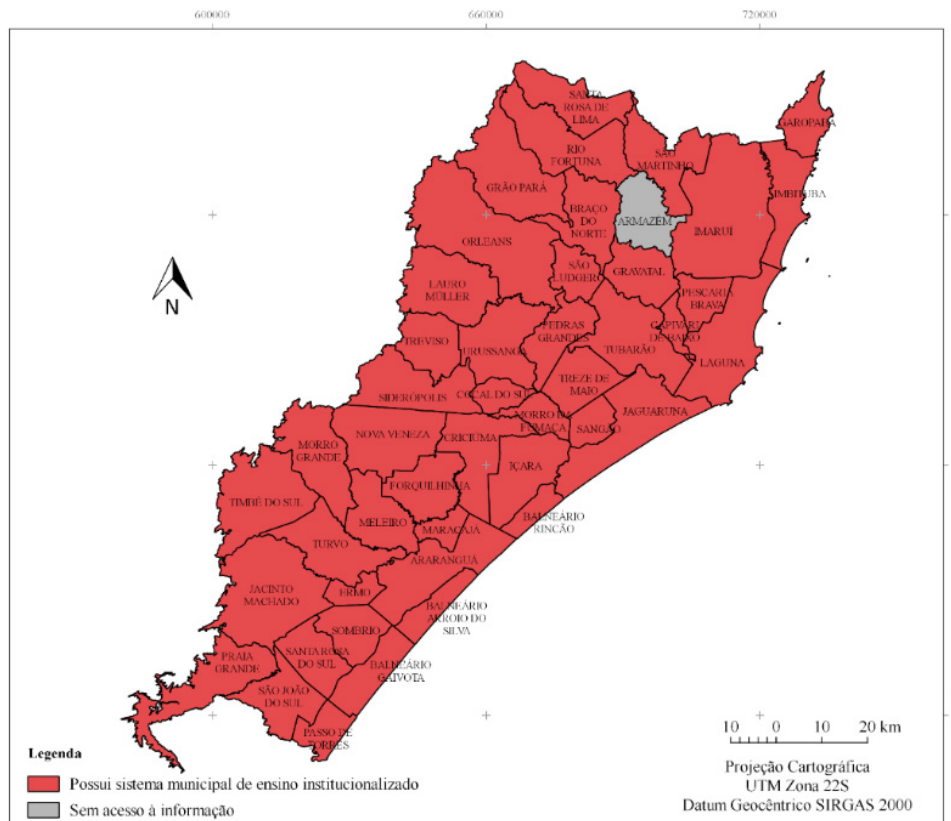
Tal providência foi, mais recentemente, ratificada pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024.¹

Este quadro de possibilidades configura a tônica do presente estudo, ou seja, o delineamento político-institucional dos sistemas de ensino no sentido de firmarem princípios da gestão democrática do ensino público na educação básica e, em consonância, de promover espaços e mecanismos de participação afins. Atentos a essa realidade, passemos para um retrato e análise de princípios da gestão democrática do ensino público e condições político-institucionais de participação na mesorregião Sul Catarinense.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

A mesorregião Sul Catarinense possui 46 municípios e 45 deles possuem sistema de ensino institucionalizado, conjunto este constituidor do universo pesquisado, conforme ilustra o Mapa 1.

Mapa 1 – Municípios da Mesorregião Oeste Catarinense com sistemas municipais de ensino institucionalizados.

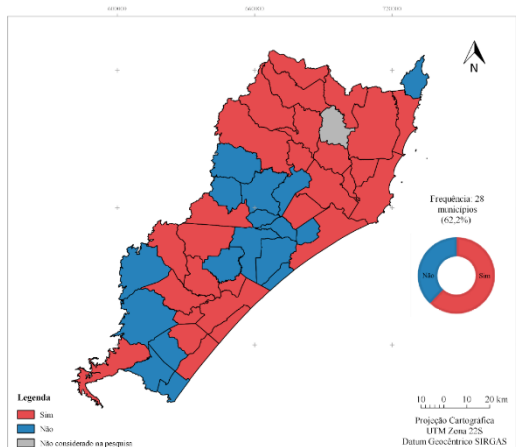


Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

¹ A meta 19 do Plano previa que, em dois anos, contados da aprovação do PNE, fosse efetivada a gestão democrática da educação. Na mesma lei, o art. 9º definiu pela aprovação, por Estados e municípios, de leis específicas, disciplinando a gestão democrática da educação pública no âmbito dos respectivos sistemas.

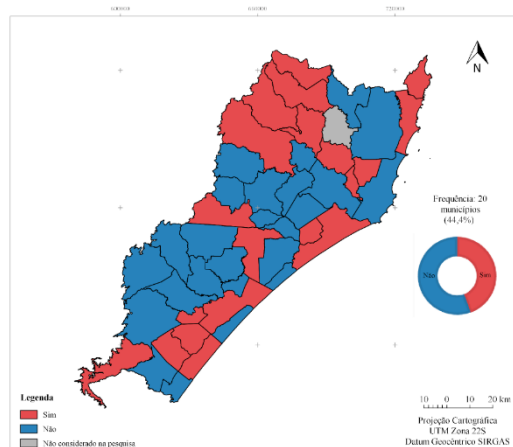
Com base no exame documental, três princípios de gestão democrática do ensino público revelam-se mais incidentes, conforme ilustram os seguintes mapas.

Mapa 2 – Incidência do princípio “Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”



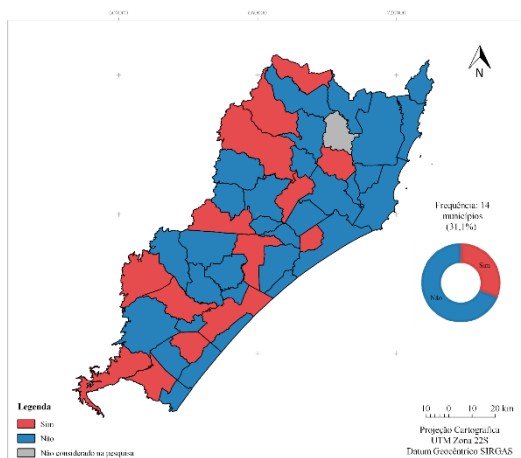
Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

Mapa 3 – Incidência do princípio “Progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira”



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

Mapa 4 – Incidência do princípio “Participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola”



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

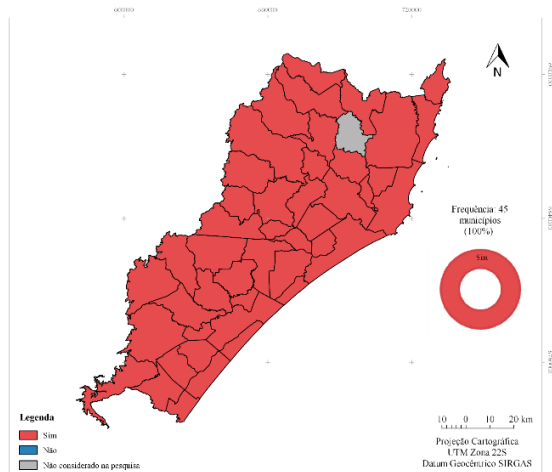
Tratam-se de princípios contidos na LDB, em seus artigos 14 e 15. No entanto, é preciso considerar que a mesma lei não definiu o significado, a extensão e mecanismos para materialização dos referidos princípios, ficando aos sistemas de ensino a incumbência da definição de normas sobre a matéria, de acordo com suas peculiaridades.

Conforme os dados, os princípios que focalizam a participação, quais sejam: dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, figuram, respectivamente, em 31,1% e 62,2% da legislação dos municípios da mesorregião.

No tocante ao princípio que dispõe sobre progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público, 44,4% dos municípios o comportam em sua legislação.

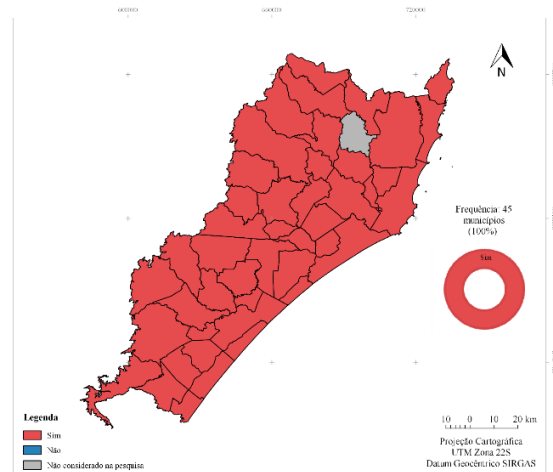
Quanto às condições político-institucionais destinadas à materialização de princípios de gestão democrática do ensino público, os Mapas 5, 6 e 7 ilustram, igualmente, as arenas mais recorrentes na legislação municipal examinada.

Mapa 5 - Incidência do espaço de participação “Conselho Municipal de Educação”



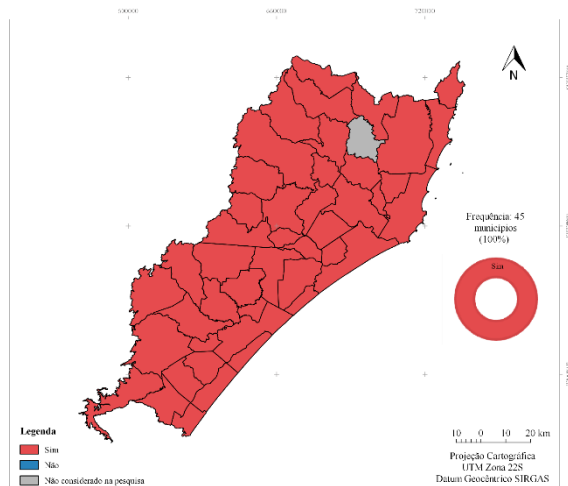
Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

Mapa 6 – Incidência do mecanismo de participação “Projeto Político-pedagógico”



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

Mapa 7 - Incidência do espaço de participação “Plano Municipal de Educação”



Fonte: Legislação municipal – Projeto Rede Mapa (2016).

Conforme podemos verificar, em se tratando de espaços e mecanismos de participação mais recorrentes na base legal, o Conselho Municipal de Educação, o projeto político-pedagógico e Plano Municipal de Educação se destacam, também, pela presença no universo de municípios da mesorregião com sistemas de ensino institucionalizados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que os espaços e mecanismos de participação constituem ambientes e/ou ferramentas de materialização da gestão democrática do ensino público, sendo esta politicamente orientada por princípios, os resultados apresentados suscitam reflexão em, ao menos, dois pontos de ordem geral.

O primeiro é que os princípios mapeados, embora sintonizados com as normas nacionais que os convocam enquanto determinantes mínimos a serem observados pelos sistemas de ensino, não figuram na legislação em todos os sistemas, havendo acentuadas variações percentuais entre eles. O segundo ponto diz respeito à correlação entre os princípios e os espaços e mecanismos mais recorrentes. Neste aspecto, embora haja uma correlação mais direta entre o princípio indicado no Mapa 1 com o espaço de participação apontado no Mapa 5, assim como ocorre com o princípio mencionado no Mapa 4 com o mecanismo indicado no Mapa 6, é flagrante o vazio representado pela falta de declaração, na legislação de vários municípios, de princípios que encetem a destinação dos referidos espaços e mecanismos de participação.

Ademais, cabe sublinhar que, tanto em relação aos princípios de gestão democrática e aos espaços e mecanismos vê-se mantida certa tendência a uma normatização local circunscrita aos mínimos consagrados na legislação federal, restando à inovação em termos de observância às peculiaridades locais ocupar percentuais de presença inferiores aos indicados neste estudo, especialmente em se tratando de princípios.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Marcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-176.

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

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial União, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra, nº 120-A, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-8.

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar. In FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87-103.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-39.

SOUSA, José Vieira de. Apresentação: método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 1-12.

WEFFORT, Francisco Correia. **Por que democracia?** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1984.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2010.

