

editora
unoesc



IV SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE MAPA

Democratizar a gestão da educação: (pro)posições
político-institucionais em municípios brasileiros

Apoio



ANAIS ELETRÔNICOS

12 e 13 de novembro de 2019
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Campus de Palmas



© 2020 Editora Unoesc
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.
Fone: (49) 3551-2000 - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Caren Scalabrin
Revisão metodológica: Gilvana Toniélo
Projeto gráfico e diagramação: Simone Dal Moro
Capa: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471a	Seminário Nacional da Rede MAPA (4. : 2019 : 12 e 13 de novembro : Palmas, TO). Anais do IV Seminário Nacional da Rede MAPA / Rosilene Lagares (coordenadora). – Joaçaba, SC: Unoesc, 2019. 334 p. Tema: Democratizar a gestão da educação: (pro)posições político-institucionais em municípios brasileiros. ISBN: 2595-9956 1. Educação e estado. 2. Escolas – Organização e Administração. 3. Educação – Municípios. I. Lagares, Rosilene, (coord.). II. Título.
-------	---

CDD 370.63

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

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 Téio

Pró-reitora de Graduação
Lindamir Secchi Gadler

Diretora Executiva da Reitoria
Cleunice Frozza

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

Conselho Editorial

Fabio Lazzarotti
Tiago de Matia
Sandra Fachineto
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
César Milton Baratto
Marconi Januário
Marceli Maccari
Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.



COMISSÃO ORGANIZADORA

Rosilene Lagares (Coordenação geral)

Adaires Rodrigues de Sousa

Adriana da Costa Pereira Aguiar

Aldeniza Pereira da Silva

Andressa Diniz de Souza

Aldizia Carneiro de Araújo

Ana Cleia Gomes

Angela Noleto da Silva

Celestina Maria Pereira de Souza

Cleidiana Santana Parente

Greice Quele Mesquita

Ítalo Bruno Paiva Gonçalves

Jhonata Moreira Pereira

Katia Cristina Custódio Ferreira Brito

Leonardo Victor dos Santos

Luzenir Poli Coutinho da Silveira

Meire Lúcia Andrade da Silva

Patrícia Rezende do Nascimento

Penélope Ferreira de Medeiros Lima

Paulo Vinícius Santos Sulli Ludovice

Robson Vila Nova Lopes

Rute Soares Rodrigues

Wanderson Baia



APOIO

Ábila Limeira Soares
Alessandra Pereira Dias da Silva
Ana Vitória Mochiaro de Carvalho Cattaneo
Camila Santiago dos Santos
Franciely Oliveira de Sousa
Grete Gualberto Cardoso
Idelma Gaetano Barbosa de Almeida
Keila de Sousa Leitão
Nícolas Vinícius Bernardo Pereira
Penélope Ferreira de Medeiros Lima
Ronaldo Muniz Silva
Wairana Muniz da Silva

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof.^a Dra. Rosilene Lagares (UFT) (Coordenadora)
Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Unoesc)
Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho (UFT)
Prof.^a Dra. Alzira Batalha Alcântara (UERJ)
Prof.^a Dra. Clarice Zientarski (UFC)
Prof.^a Dra. Jocyleia Santana dos Santos (UFT)
Prof.^a Dra. Katia Cristina Custódio Ferreira Brito (UFT)
Prof.^a Dra. Maria José Pires Cardozo (UFMA)
Prof.^a Dra. Marilda Pasqual Schnieder (Unoesc)
Prof.^a Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (UESPI)
Prof.^a M.e Roseli Maritan de Aboim Costa (Unesa)
Prof.^a Dr.^a Rosilene Lagares (UFT)
Prof.^a Dr.^a Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (UPF)
Prof.^a Dr.^a Simone de Fátima Flach (UFPG)



APRESENTAÇÃO

Não se pode desconsiderar que vivemos um momento de retrocessos das conquistas alcançadas nas últimas décadas em relação ao direito à educação e às políticas públicas que lhes dão consequência. Mas somos filhos e filhas de um processo histórico que nos ensina que a gestão democrática é um processo conquistado pela organização e pela luta dos trabalhadores da educação, dos estudantes e de parcelas importantes da sociedade organizada. Com a convicção de que não se trata de uma política pública outorgada pelos governos, é imperativo que esses grupos mantenham-se mobilizados na crença de que zelar pela gestão democrática é estar na resistência a que somos chamados. (MENDONÇA, 2018, p. 3).

Em um cenário de (in) certezas em relação à educação, à escola pública brasileira e à gestão educacional assentada em princípios democráticos, será realizado o IV Seminário Nacional da Rede MAPA, tendo como tema central *Democratizar a gestão da educação: (pro) posições político-institucionais em municípios brasileiros*.

A edição de 2019 estará sob a coordenação do Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação e Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins, vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Estado e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins, em cooperação com as demais instituições de educação superior participantes da Rede de pesquisa.

Trata-se de um espaço de socialização de resultados de pesquisa, estudos, análises e debates a respeito da educação básica pública de responsabilidade da esfera municipal, especialmente, no tocante a desafios, possibilidades e inovações expressos em termos de condições normativas e político-institucionais para a democratização da gestão educacional.

A gestão democrática da educação pública foi a opção demarcada na Constituição Federal de 1988 e recepcionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – Lei n. 13.005/2014. Sem desconsiderar as contradições dos referidos textos legais, significa um importante passo para a legitimação da participação cidadã, que resultou de ampla mobilização de setores organizados da sociedade brasileira em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Todavia, o descompasso entre esse princípio e a realidade concreta dos sistemas de ensino e suas escolas públicas segue acentuado, hoje reforçado pelos impactos da Emenda Constitucional nº 95 e das (in) definições do governo federal em relação ao setor.

Nessa arena de lutas (SANDER, 2009), é oportuno reiterar o princípio da gestão democrática e seus mecanismos para além do espaço escolar, alcançando os sistemas de ensino e as políticas educacionais do Estado brasileiro. Uma atribuição a ser ensaiada no âmbito dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, art. 14), a fim de que seja garantido efetivamente o processo decisório democrático. Por razões como essa, o cenário exige que continuemos a discussão a respeito das conquistas, limitações e possibilidades de democratização da educação pública de educação básica.



Sumário

APRESENTAÇÃO.....	5
-------------------	---

Eixo I

Políticas e práticas de organização e gestão da educação

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA	13
A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO FRENTE À PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA-PILOTO ESTADUAL ALFREDO NASSER.....	19
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM	31
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA-EFA (PORTO NACIONAL).....	37
A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO E O IDEB NO MUNICÍPIO DE PALMAS, TO	41
APONTAMENTOS SUMÁRIOS SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO MESP PARA A POLÍTICA/GESTÃO DA EDUCAÇÃO	45
COMUNICAÇÃO ENTRE GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE GERENCIAMENTO DA COMUNICAÇÃO.....	51
CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BINÔMIO QUE CARECE DE REFLEXÕES	55
DÉFICIT NA EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA É PREJUÍZO NA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR?.....	59
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)	63
DIÁLOGOS SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR.....	67
EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL E NUTRIÇÃO	73
ENVELHECIMENTO E EDUCAÇÃO: O PANORAMA DA LEGISLAÇÃO ATUAL	77
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES SOBRE O DESAFIO DA VIVÊNCIA EM CLASSE MULTISSERIADA DE EJA.....	81
FAVA DE BOLOTA: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, PESQUISAS E BRINCADEIRAS.....	85
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	89
INFLUÊNCIA DOS AVÓS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS NETOS NA INFÂNCIA.....	95
LIDANDO COM A PUNIÇÃO DO AFASTAMENTO MATERNO: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS DE MÃES APENADAS DE PALMAS TO.....	99
ME NAS REGIONAIS COLINAS E GURUPI – TO: FRAGMENTOS DO PROCESSO DE MONITORAMENTO CONTÍNUO E AVALIAÇÕES PERIÓDICAS	105
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS (2015-2025): O CAMINHO PERCORRIDO	111
MULTIREGULAÇÕES NA POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: DISPUTA ENTRE AS CONCEPÇÕES DE	



“GESTÃO POR RESULTADOS” E “GESTÃO DEMOCRÁTICA”	115
O PAPEL DOS MUNICÍPIOS NO CONTEXTO DO REGIME DE COLABORAÇÃO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO DO JALAPÃO – TOCANTINS	123
POLÍTICAS DE <i>ACCOUNTABILITY</i> NA EDUCAÇÃO TOCANTINENSE: UM ESTUDO SOBRE INCENTIVOS (E PUNIÇÕES) POR DESEMPENHO.....	129
PRIVATIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO TOCANTINS X PARCERIAS PÚBLICO-PÚBLICO	135
PERCEPÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA NA REGIÃO NOROESTE DO TOCANTINS	139
SALA DE AULA NA ERA DO CELULAR: NARRATIVAS DIVERGENTES E CONVERGENTES	145
SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> , FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA DESVALORIZAÇÃO: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO	151

Eixo II

Gestão democrática da escola pública

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NOS MUNICÍPIOS DE SAMPAIO E SÃO BENTO – TOCANTINS	157
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA. DESAFIOS E POSSIBILIDADES	163
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E A GESTÃO POR RESULTADO	169
GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA VIA PARA LEGITIMAR A AUTONOMIA DA ESCOLA	173
REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NO CONTEXTO DA BNCC: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	177

Eixo III

Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ: INDICATIVOS LEGAIS E NORMATIVOS	185
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS IMPOSTOS À GESTÃO DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO.....	191
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: SENTIDOS E COMPREENSÕES EM CONTEXTOS DEMOCRÁTICOS.....	197
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DIVINÓPOLIS DO TOCANTINS: ANÁLISE DE ATUAÇÃO NO PERÍODO DE 2007 A 2019	201
DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	207
DIREITOS HUMANOS E BNCC: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A ABORDAGEM DA POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL EM SALA DE AULA	213
EFETIVIDADE DOS ESPAÇOS E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA MICRORREGIÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS: DESAFIOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO.....	219




GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: PARTICULARIDADES	227
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA MESORREGIÃO OCIDENTAL TOCANTINS	233

Eixo IV


Gestão democrática, participação e poder decisório

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA, HISTÓRICO ORAL DE EGRESSOS – EFA- PORTO NACIONAL.....	241
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONJUNTURA (FASCISTA?) DA PEDAGOGIA DO MEDO	247
CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIDORES COMO MÉTODO DE CONSTRUIR INDICADORES PARA GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO	253
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LUIS EDUARDO MAGALHÃES-BA: EXERCÍCIO DE CIDADANIA?	259
ELEIÇÃO DE DIRETORES: (IN)TENSÕES NO PLANO DA PARTICIPAÇÃO EM PROPOSTAS MUNICIPAIS DE GESTÃO EDUCACIONAL.....	263
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONDICIONANTES HISTÓRICOS E CONJUNTURAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	269
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: DESAFIO DO GESTOR ESCOLAR.....	275
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: O ATUAL ARRANJO NO PARANÁ	281
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA OU CAMPO DE REPRODUÇÃO DA DOMINAÇÃO PATRIMONIAL: NOTAS SOBRE CONSELHOS ESCOLARES	285
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	291
POLÍTICA, DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA COMO VIVÊNCIAS ESCOLARES.....	295
PRINCÍPIO NORTEADOR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: GESTÃO DEMOCRÁTICA	299
SOCIEDADE CIVIL E ESPAÇOS E MECANISMOS DE GESTÃO DE DEMOCRÁTICA NA MICRORREGIÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS.....	303



Eixo I

**Políticas e práticas de
organização e gestão da
educação**





A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

ARAUJO, Aldizia Carneiro de
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
aldziapedagoga@gmail.com

AGUIAR, Adriana da Costa Pereira
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
adriana.aguiar@atm-to.org.br

SOUZA, Celestina
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
celestesouza@gmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Esta pesquisa pretende identificar, teoricamente, aspectos concernentes à gestão democrática na Educação Superior pública. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, seguida da revisão de literatura, numa abordagem qualitativa. O ensino superior no Brasil foi se constituindo de forma morosa, precária, subordinado ao governo central e desenvolveu-se pela multiplicidade de faculdades isoladas, com fragilidade e pouca autonomia. A universidade como instituição social independente só é possível em um Estado republicano e democrático.

Palavras-chave: Ensino Superior. Gestão Democrática. Autonomia. Participação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir de estudos e discussões sobre o Ensino Superior¹ e sobre as bases legais da gestão educação no Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão da UFT/NEPCE da Universidade Federal do Tocantins.

O foco desta pesquisa é a gestão democrática do ensino público superior, considerando o contexto histórico em que surgiu a universidade no Brasil, seus desafios, entraves e as disposições contidas em decretos e leis que regulamentam a educação superior. Há escassez de escrita sobre a gestão democrática no âmbito do ensino superior, mesmo diante da garantia legal de tal princípio, o que predomina é sobre a gestão escolar da Educação Básica.

Diante dessa realidade, esta investigação apresenta uma abordagem histórica sobre a formação das universidades, reconhecendo sua função social e os seus enfrentamentos para identificar elementos que abordem ou definem a gestão democrática do ensino público superior. Para tanto, realizou-se um pesquisa bibliográfica sobre a temática, com estudos e análises de textos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL,

¹ Na disciplina Docência do Ensino Superior, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins e ministrada pela Professora Doutora Maria José de Pinho, durante o 2º semestre de 2017.



1988), da Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB) n. 9394/96 (BRASIL, 1996) , Decreto n. 1.916, de 23 de maio de 1996 .

Apesar da garantia legal do princípio da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na sociedade do conhecimento, na qual a força motriz é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos, as práticas de gestão das universidades públicas brasileiras são movidas pela lógica do mercado. Entendemos que o *ranking* de melhores universidades pouco valerá na democratização da universidade e na inserção da população menos favorecida, ficando à margem assim a sua função formadora e transformadora da sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

A universidade é uma instituição social e como tal deve ser o espaço em que se discuta sobre a formação e funcionamento da sociedade, propostas, encaminhamentos e soluções e para os problemas sociais. Mas, então, por que não é assim?

No período colonial, foi proibida a implantação de universidades no Brasil, a preocupação era atender os interesses econômicos e políticos da metrópole, num regime de total dependência. De acordo com Cunha (2000), Portugal desestimulou e proibiu que fossem criadas tais instituições no Brasil. O que contribuiu para que o Brasil fosse um dos últimos países da América Latina a criar instituições de ensino superior.

No entanto, em 1550, os jesuítas fundaram o primeiro estabelecimento de ensino superior na Bahia, na época, sede do governo geral, porém com cursos profissionalizantes destinados a formação de sacerdotes.

Foi em Manaus, em 1909, a partir de iniciativas privadas, que surgiu a primeira Universidade, no contexto econômico da exploração da borracha, com a oferta de cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia e Odontologia, porém quando se esgotou o ciclo da borracha a instituição extinguiu-se, restando apenas a Faculdade de Direito que mais tarde foi incorporada a Universidade Federal do Amazonas.

Suanno (2015, p. 169) faz um breve recorte histórico para definir e caracterizar o ensino superior no Brasil:

O ensino superior desenvolveu-se no Brasil pela multiplicação das faculdades isoladas, principalmente os cursos de Medicina, Engenharia e Direito. Durante o império, a educação superior no Brasil foi jesuítica, clerical; de 1808 até a Proclamação da República, em 1889, o ensino superior foi estatal, dependia do ministro do Império a nomeação dos catedráticos e dos respectivos diretores. A partir de 1889, passou a ser ofertado também pela iniciativa privada.

À medida que o ensino superior se transformava pela facilitação do acesso, com a multiplicação de escolas e a criação das universidades, cresciam junto as resistências a esse processo. Para os liberais, a criação de uma universidade era visto como uma importante tarefa para a educação, porém os positivistas eram totalmente contra a criação das universidades (CUNHA, 2000, p. 158).

Somente oito anos depois, em 1920, no Rio de Janeiro, com autorização legal do Presidente da República, foi que surgiu a primeira instituição de ensino superior no Brasil que assumiu duradouramente o



status de universidade. Para tanto se formou a partir da aglutinação das faculdades federais de Medicina, Direito e Engenharia, servindo de modelo para as outras que vieram após. Os diretores continuavam a ser escolhidos pelo Presidente da República. Em 1934 surgiu a universidade do Rio Grande do Sul, num processo diferente das anteriores, tendo por referência o modelo alemão de universidade, cabendo ao próprio conselho universitário a eleição do presidente e do vice (SUANNO, 2015, p. 170).

O Decreto n. 5.616, de 28 de novembro de 1928, apresentou condições para instalação de universidades nos estados. As universidades criadas nos estados gozariam de “perfeita autonomia administrativa, econômica e didática.” (CUNHA, 2000, p. 165).

Em 1931, por meio do Decreto n. 19.851, foi denominado o Estatuto das Universidades Brasileiras com a criação do Ministério da Educação. Esse Estatuto estabeleceu os padrões de Organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não universitárias. Em 1946 surgiu a primeira universidade privada brasileira- Universidade Católica do Rio de Janeiro, resultante das faculdades católicas criadas em 1940.

Na década de 60, num contexto de crise política e econômica, ampliaram-se no Brasil a participação e a organização popular em favor de reformas de base, onde foram organizadas greves, mobilizações, assembleias, sindicatos, movimentos. Nesse período foram implantadas ditaduras militares em diversos países da América Latina, dentre eles o Brasil (1964-1985). As influências das organizações universitárias dos EUA propiciaram a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, trazendo um grande avanço e modernização institucionais apoiados por duas agências governamentais: o CNPq e a Capes, ambas criadas em 1951 no ensino superior que impulsionaram a criação da Universidade de Brasília que iniciou suas atividades em 1962, sob o regime de autarquia.

A Lei n. 5.540/68 determinava diretrizes do ensino superior, em vigor até 1996, que definiram que o ensino fosse indissociado da pesquisa, o que pode significar que todo professor deveria ensinar e pesquisar, tendo por base a lógica liberal, empresarial, reduzindo a autonomia da universidade, tendo assim uma relação direta com o capitalismo. Para Suanno (2015), o modelo gerencial de universidade caracteriza-se pelo atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo, adotando concepções instrumentais e funcionais de autonomia e de participação.

Chauí (2003, p. 6) questiona:

Como foi possível passar da ideia da universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços? Quando a educação deixou de ser vista como um direito social e passou a ser um serviço público desempenhando o papel de uma empresa que prima pela qualidade dos serviços prestados, onde cada um é responsável pelo seu processo de formação.

Anteriormente ao processo da reforma universitária, a União Nacional dos Estudantes-UNE foi criada, no período do Estado Novo. Juntamente com a proposta da criação da UNE, foi apresentado um projeto de política educacional contrária com o da política autoritária de Vargas, onde defendiam a universidade aberta a todos, a eleição do reitor e dos diretores pelos corpos docente e discente, o aproveitamento de estudantes como estagiários e monitores, dentre outros. Era uma proposta de reforma universitária que impulsionou



críticas severas ao ensino superior brasileiro. Foi uma proposta retomada nos anos 60 pelos estudantes, professores e pesquisadores.

Com a intensificação do movimento pela reforma universitária, o Estado adotou o lema, depois do golpe militar de 1964, redefinindo seu sentido como apoio para modernização do ensino superior. Com o término da ditadura militar, a universidade brasileira foi recuperando seu espaço e autonomia, sendo defensora do movimento pela redemocratização do país. Foram criadas entidades sindicais representativas, os programas de pós-graduação diretamente associados à pesquisa universitária, atingiram um nível de ensino e pesquisa que puderam desenvolver, segundo Cunha (2000), uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos.

De acordo com o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988). Aqui se define que a Universidade brasileira deve se equilibrar no tripé ensino, pesquisa e extensão. E as suas finalidades foram deliberadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 43) (BRASIL, 1996).

Para Chauí (2003), a Universidade vem deixando de ser unicamente uma instituição social diferenciada e definida por certa autonomia dando espaço ao modelo de organização social. Enquanto instituição social, ela pode relacionar-se com a sociedade e o Estado, não sendo manobrada por ambos, de maneira conflituosa, justamente por não ser um reflexo deles e por subsidiar contraposições em relação às maneiras como a sociedade de classe e o Estado reforçam a divisão e a exclusão social.

A Universidade pública como uma instituição social revela as tensões e contradições da sociedade e, como tal, tem lutado a favor da democracia, sendo o acesso à universidade um direito do cidadão. Nesse sentido, Chauí (2003) defende que só é possível essa instituição social num Estado republicano de democrático.

3 CONCLUSÃO

De acordo as discussões apresentadas podemos afirmar que as políticas encaminhadas no Ensino Superior em relação à gestão democrática estão pautadas no paradigma da autonomia e da descentralização e, consolidam a prática da privatização do Ensino Superior e da meritocracia, em detrimento da construção do conhecimento científico.

Nos últimos anos, surgiram interpretações diversas sobre a história da universidade, suas finalidades e seus impasses, mas o desafio maior é transformá-la realmente numa instituição social onde prevaleça o exercício da problematização, do pensamento crítico, da pesquisa e da valorização do ser humano. Para tanto, é de extrema importância conhecer a realidade dessa instituição, a sua estrutura e funcionamento, o seu currículo, o seu projeto pedagógico, a sua forma de gestão e então identificar quais as forças podem ser mobilizadas a fim de empreender as mudanças almejadas para, que de fato, se torne um espaço democrático e de democratização do saber.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.

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

BRASIL. Decreto n. 1.916, de 23 de maio de 1996. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei n. 9.192, de 21 de dezembro de 1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 maio 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1916.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 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.

BRASIL. Lei n. 10.032, de 23 de outubro de 2000. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 out. 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10032.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional**: Novos olhares Novas. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O que você precisa saber).

FERREIRA, Naura S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In*: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.



MELLO Alex Fiúza de; FILHO, Naomar de Almeida; RIBEIRO, Renato Janine. **Por uma universidade socialmente relevante**. Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação Superior. 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002

SUANNO, Marilza; SUANNO, Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 p. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2015.



A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO FRENTE À PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA-PILOTO ESTADUAL ALFREDO NASSER

SILVEIRA, Eliziane de Paula
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
elizianepsb@hotmail.com

COLINO, Schierley Régia Costa
Universidade Estadual do Tocantins (Unitins)
regia2colino@gmail.com

Eixo Temático 1: Política e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

O artigo visa compreender o processo de implementação da Proposta Curricular do Novo Ensino Médio na Escola Estadual Alfredo Nasser. O Ensino Médio tem cumprido uma função seletiva e propedêutica. Seleciona os mais aptos para ingressar no mercado de trabalho. A reforma do Ensino Médio destina-se a combater esses problemas e a ampliar o acesso e a escolaridade nesta etapa. Utilizou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental. O estudo explicitou ações de gestão no processo de implementação do Novo Ensino Médio na perspectiva do currículo integrado que atenda a formação humana e integral dos estudantes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Proposta Curricular de Flexibilização, Educação Integral.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica. Como tal, tem especificidades em si mesmo como tempo e espaço de construção de bases de conhecimentos, valores, atitudes que facultam a capacidade analítica e criativa dos sujeitos educandos em sua inserção nas múltiplas esferas da vida social.

Nessa perspectiva, o Novo Ensino Médio configura-se como política nacional indutora que objetiva o avanço dessa importante etapa da Educação Básica. Fundamenta-se na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96), nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM e na publicação da parte específica do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Sua proposta considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens.

Assim surgem os desafios atribuídos aos sistemas de ensino e as Unidades Escolares para atender o preconizado na Lei nº 13.415/2017, alteram na LDB a carga horária mínima anual no ensino médio de 800 horas, ampliando para 1.000 h, no prazo de cinco anos.

Diante disso, a Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esportes - Seduc aderiu em 2018 ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio-ProBNCCEM que apresenta uma nova organização curricular



induzida que incide na oferta de diferentes itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional para isso requer uma reorganização na oferta do Ensino Médio, para que este possibilite o desenvolvimento da autonomia juvenil no que se refere à escolha de seu percurso de aprendizagem e, também, a ampliação das ações voltadas a construção dos projetos de vida dos estudantes.

No ano de 2019, no estado do Tocantins a oferta do Ensino Médio no modelo do ProBNCC foram implantadas 56 (cinquenta e seis) escolas-piloto, definidas conforme critérios estabelecidos pela Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018, sendo que essas unidades escolares foram selecionadas e informadas oficialmente ao MEC.

Assim, o presente artigo focaliza compreender o processo de implementação da Proposta de Flexibilização Curricular, particularmente na Escola-Piloto, Escola Estadual Alfredo Nasser, situada no povoado Pinheirópolis, município de Porto Nacional-TO.

2 DESENVOLVIMENTO

O currículo tem um caráter prescritivo e normativo que estabelece conhecimentos e competências básicas a serem ensinadas. Trata-se de um projeto educativo que possibilita a apropriação da cultura e modos de pensar, sentir e agir requeridos por uma sociedade. O mesmo deve abranger um método de pensar, compreender as determinações da vida social e produtiva que contemple a formação humana e integral. Nesta perspectiva o currículo do Ensino Médio deve articular o mundo do trabalho e o exercício da cidadania como contextos relevantes na elaboração de sua proposta pedagógica.

No âmbito da escola pública os desafios à implementação do no currículo são proeminentes, pois ainda não contemplam adequadamente a formação humana, conforme aponta Carrano (2010, p.54):

As escolas públicas, em sua maioria, são poucos atraentes, não estimula a imaginação criadora e oferece pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimentos.

A ideia supracitada nos coloca diante da urgência de pensarmos as proposições curriculares para o Ensino Médio, suas intenções e práticas, tempos e espaços. Tudo isso deve ser pensado tendo como referencial permanente os jovens alunos que o frequentam, suas expectativas, seus desejos, suas necessidades.

Por isso, a necessidade da formação humana integral implica competência técnica e compromisso ético que se revelam em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais a edificação de uma sociedade igualitária. Como afirma Ciavatta (2005, p.35):

(...) sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação



completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

A formação não pode centrar exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior e nem na formação instrumental para o mercado de trabalho, mas sim para o mundo do trabalho, visando a formação integral de sujeitos autônomos e emancipados.

Posto isso, o MEC apresenta a BNCC como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A partir da BNCC, é tarefa dos Estados realizarem a adaptação dos seus Referenciais Curriculares, na estrutura curricular para atender ao que é requerido na legislação federal. Assim, a Seduc normatizou uma estrutura curricular para atender o novo ensino médio – curso médio básico – diurno e noturno/2019 das escolas-piloto e nela apresenta os novos componentes curriculares: Pesquisa e Projeto de Vida - Protagonismo Juvenil e Iniciação Científica como obrigatórias. A parte Diversifica-Eletiva dispõe de seis Componentes Curriculares: Mundo do Trabalho; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Cultura Corporal; Educação Fiscal; Educação Financeira, entre os quais a escola eleger dois, sendo uma aula semanal para cada componente de sua Estrutura Curricular, de acordo com o interesse da comunidade escolar, as demandas e potencialidades locais.

Para compreender e conhecer o processo de implementação, a pesquisa aqui focalizada utiliza-se a pesquisa bibliográfica e documental. Faz-se necessário utilizar a pesquisa bibliográfica que é o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado (GIL, 2002, p.52).

Para Gil (2002, p. 46), a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Sendo assim, fizemos a leitura de documentos oficiais do MEC, da Seduc-TO para conhecer a proposta de implementação do programa.

Na pesquisa documental, usamos a coleta de dados por meio da análise da Proposta de Flexibilização Curricular da Escola-PFC para compreender os passos trilhados durante a implementação do novo ensino médio na escola-piloto.

Observamos que a Seduc orientou as escolas por meio de formação continuada, reunião, webconferência no mês de abril de 2019 para sanar a elaboração da PFC.

A PFC foi elaborada no primeiro semestre de 2019 pela equipe diretiva, houve várias reuniões. A primeira reunião foi apresentado o Novo Ensino Médio e PFC para coordenadores pedagógicos, professores e estudantes. A segunda, para definir ações pedagógicas (não) financiáveis por área do conhecimento e a formação continuada. A última discutiu ações (não) pedagógicas. Durante as reuniões houve discussões contrárias, favoráveis à proposta, proposições e contradições.



ILUSTRAÇÕES 1- PFC da Escola-Piloto

<p>Este material foi elaborado com base em orientações do Ministério da Educação e tem como finalidade orientar a escola na elaboração da sua Proposta de Flexibilização do Currículo. Ao longo deste formulário foram dados exemplos, os quais as escolas podem ou não acatar em, com exceção, dos itens 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.3.2 e 1.3.3 que são obrigatórios. Bom trabalho!</p>			
<p>Estado: Tocantins Município: Porto Nacional Nome da Unidade Escolar: Escola Estadual Alfredo Nasser Endereço da escola: Av. Principal s/ N° E-mail da escola: alfredonasser81@yahoo.com.br Telefone da escola: (63) 3496-1010 ou 34961017 N° de identificação da escola (INEP): 17024854 Diretoria Regional de Educação (DRE): Diretoria Regional de Ensino de Porto Nacional Unidade Executora: CNPJ: 01.251.862.0001-50 Dados bancários - Agência: n° da conta: Nome do responsável pela PFC (gestor escolar): Luzia Lopes de Souza CPF do gestor: 547.016.601-59 Endereço do gestor: Rua B Lote 17 Q.02 Pinheirópolis E-mail do gestor: luzlop7@hotmail.com Telefone do gestor: (63) 34961017 Celular do gestor: (63) 99225-2194 Nome do responsável pedagógico da PFC (coordenador pedagógico): Elenice Rezende Casemiro CPF do coordenador pedagógico: 982.444.931-00 Email do coordenador pedagógico: elenicecasemiro@hotmail.com Telefone do coordenador pedagógico: (63) 34961011 Celular do coordenador pedagógico: (63) 98487-8471</p>			
<p>Público alvo da Proposta de Flexibilização Curricular</p>			
<p>Séries: 1ª, 2ª e 3ª série.</p>			
<p>Previsão de n° de turmas: 03</p>			
<p>Previsão de n° de alunos: 63</p>			
<p>Turno (s) da implantação da PFC: (X) DIURNO (MATUTINO E VESPERTINO) () NOTURNO</p>			
<p>Periodicidade</p>			
<p>Início: 05.08.2019 Término: 20.12.2019</p>			
<p>1.1 -Governança - Deixar claro as responsabilidades da equipe escolar para elaboração da Proposta de Flexibilização do currículo. A Equipe escolar, caso tenha condições, deve eleger entre os professores um para liderar cada área de conhecimento, ao qual dá o título de coordenador de área.</p>			
Servidor	Responsabilidade	Atividades	Prazo
1.1.1 - Gestor (a) escolar - Luzia Lopes de Souza	Validar as etapas de construção da PFC, gerenciar os recursos financeiros do PDDE interativo, juntamente com o presidente da Associação de Apoio à escola e o coordenador financeiro da escola; criar as condições necessárias para que a equipe escolar possa discutir e elaborar a PFC, garantir o material necessário para	Realizar reuniões para discutir e definir quais prioridades para uso do recurso; Realizar todos os processos para aquisição do material ou serviços para o trabalho em torno da PFC; Acompanhar, apoiar e subsidiar o trabalho do Coordenador (a) pedagógico (a).	Obedecendo cronograma anexo.



	produção da PFC e submeter o documento para análise e validação da SEDUC;		
1.1.2 - Coordenador (a) Pedagógico (a) - Elenice Resende Casemiro	Organizar os professores de modo a tornar possível a discussão para elaboração da PFC, organizar cronograma de atividades e ações com foco na elaboração da PFC, mobilizar a consulta aos estudantes, acompanhar e monitorar a execução da PFC.	Elaborar plano de trabalho para discussão e elaboração da PFC; validar o texto da PFC com toda a equipe escolar; inserir a PFC no sistema do PDDE Interativo; acompanhar a execução da PFC.	Maió/junho de 2019
1.1.3 - Professor (a) coordenador (a) de área (eleito pelos colegas) Telma Dias Oliveira, Jaqueline Ribeiro da Silva e Isabel Geanne Oliveira Garibaldi.	Recolher, validar e sintetizar as contribuições dos demais professores da área de conhecimento e entregar ao coordenador (a) pedagógico (a).	Elaborar Plano de trabalho com prazos de entregas dos demais professores para o coordenador (a) de área deste para o coordenador (a) pedagógico (a).	Maió/junho de 2019
1.1.4 - Professores Ana Lucia Ferreira Campos; Ana Paula Amorim de Souza, Evilmara Resende Casemiro; Fernanda Cesar Lemos Resende; Gilvan Jacobina Reinaldo; Isabel Jean Oliveira Garibaldi; Jaqueline Ribeiro Silva; Maria da Luz Fonseca Almeida; M ^ª das Mercês Gonçalves Pinto; Priscila Xavier de Sousa; Telma Dias de Oliveira	Participar efetivamente, da elaboração da PFC, na perspectiva do trabalho integrado, colaborativo e cooperativo que viabilize um currículo flexível e dinâmico.	Fazer estudos de experiências exitosas; relacionar possíveis atividades interdisciplinares, elaborar plano de trabalho para reuniões troca de ideias e encaminhamentos acerca da flexibilização do currículo e da contribuição para definição de itinerários formativos.	Maió/junho de 2019
1.1.5 - Demais servidores e colaboradores da unidade escolar. Raimundo Nonato Torres, Jucinete Pereira Coelho Reis; Elenice Resende Casemiro; Katiane Cesar Lemos Resende, Luzia Lopes de Souza, José Edmilson Gonçalves Rocha; Juliana Carlos Lopes e Luzirene Ribeiro de Moura Posselt;	Colaborar para e contribuir para elaboração da PFC.	Divulgando este novo momento vivido pela escola, contribuindo com os demais envolvidos diretamente e Participando de eventos voluntariamente e ou quando convidados.	Maió/junho de 2019
1.2. Mensuramento do interesse dos estudantes - A Escola realizou o processo de escuta, nos dias 17, 18 e 19/06, entretanto os percentuais ainda não foram definidos pelo sistema, todo o plano de ação está sendo elaborado com base nas necessidades da escola e nas escutas realizadas durante o pré-conselho de classe do 2º bimestre onde foi aplicado um questionário próprio e extraído muitas informações e desejos dos estudantes de todas as modalidades da escola. Diante disso, além do Projeto de Vida e Iniciação Científica que é obrigatória a escola escolheu baseada na escuta e no perfil de cada turma as seguintes disciplinas da área diversificada: Cultura digital 1ª, 2ª e 3ª série. Mundo do Trabalho para 3ª série, Expressão corporal 2ª série e Expressão e Fruição das artes 1ª série.			
Atividades	Responsável	Prazos	



1.2.1 Estabelecer prazos e mobilizar a unidade escolar para responde a pesquisa de escuta no Google docs.	Coordenador (a) Pedagógico (a)	17 a 19 de junho de 2019	
1.2.2 Estabelecer prazos e mobilizar a unidade escolar para realização da pesquisa de escuta junto às famílias e comunidade.		17 a 19 de junho de 2019	
1.2.3 Elaborar relatório síntese dos resultados da escuta junto às famílias e comunidade.		17 a 21 de junho de 2019	
1.3 Planos de formação para implantação do Novo Ensino Médio, elaboração e definição de Itinerários Formativos e (re) elaboração do Currículo do EM/TO.			
Atividades	Responsável	Formato	Prazos (colocar datas ou periodicidade)
1.3.1 Realizar estudos, individuais e em grupo das temáticas: <u>Interdisciplinaridade Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil</u> .	Coordenador (a) Pedagógico (a)	Presencial (grupos)	De março a novembro de 2019
1.3.2 Participar de 04 formações acerca do Novo Ensino Médio com abordagens específicas em (re) elaboração do Currículo e elaboração de itinerários formativos.	Secretaria de Educação, Juventude e Esporte (SEDUC).	EAD (Todos do pedagógico da escola e a gestão)	De junho a novembro de 2019
1.3.3 Participar de 02 formações acerca do Novo Ensino Médio com abordagens específicas em (re) elaboração do Currículo e monitoramento de resultados.	Secretaria de Educação, Juventude e Esporte (SEDUC).	Presencial (01 representante da escola)	De maio a novembro de 2019
1.3.5 Outras que a escola achar necessário			
1.4 Propostas de atividade curriculares de projeto de vida e protagonismo			
1.4.1 A Escola estadual Alfredo Nasser, ainda não desenvolveu na prática o trabalho com o Projeto de Vida e protagonismo juvenil, embora já tenha realizado o processo de escuta dos estudantes, professores e pais e estudado o documento orientador. O PFC encontra-se na fase de elaboração conforme orientação DRE SEDUC			
1.5 Propostas de flexibilização do currículo - A Escola realizou o processo de escuta, nos dias 17,18 e19/06, entretanto os percentuais ainda não foram definidos, todo o plano de ação está sendo elaborado com base nas necessidades da escola e nas escutas realizadas durante o pré-conselho de classe do 2º bimestre onde foi aplicado um questionário próprio e extraído muitas informações e desejos dos estudantes de todas as modalidades da escola. Bem como na oralidade expressada pelos alunos. Houve um número significativo de alunos sugerindo aulas práticas, aulas campo. Diante disso boa parte das ações contemplam mudanças estruturais e de equipamentos para darem suporte as ações de flexibilização curricular em 2019, visando atender o desejo do alunado e com isso fazer uma ligação entre teoria e prática e dar mais sentido ao ensino e a aprendizagem e com isso produzir conhecimento. Outro ponto crucial da proposta é ter várias ações que valorize o conhecimento Do aluno do campo, tendo em vista que boa parte deles reside na zona rural, bem como a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em seu convívio. Por outro lado, há uma grande expectativa dos alunos e professores em melhorar a área tecnológica da escola, a fim de acompanhar os avanços da sociedade contemporânea.			



1.5.1 Feira do Empreendedor com produtos alimentos produzida pela agricultura familiar...	Ciências da Natureza e Matemática	8h/ano	Feira do empreendedor rural com alimentos e produtos da agricultura familiar, um projeto interdisciplinar que contempla as disciplinas: Saberes e Fazeres do Campo, Ciências, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. Para valorizar o conhecimento dos alunos do campo, pois 40% dos nossos educandos são oriundos do campo e trabalham com agricultura familiar e de subsistência. Com o envolvimento de toda a comunidade escolar e local na culminância do projeto...
Projeto Jornada da Matemática	Ciências da Natureza e Matemática	Mensal	Boa parte dos alunos não consegue desenvolver a competências de ler, escrever, comunicar, calcular, raciocinar e resolver problemas reais que são muito exigidas na sociedade atual. Assim, será desenvolvido o Projeto, com uma proposta pedagógica de aulas lúdicas envolvendo teoria e prática. O projeto envolverá alunos de Ensino fundamental e Médio, bem como os professores das áreas de exatas e de Língagens e códigos. Pretende-se com essas ações estimular a curiosidade, o interesse e a criatividade do aluno, para que ele explore novas ideias e descubra novos caminhos na ampliação dos conceitos adquiridos e na resolução de problemas.
Aula prática de Física, química e Biologia.	Ciências da Natureza e Matemática	Mensal	Os estudantes apresentam dificuldades de compreensão nas disciplinas, e solicitam mais aulas práticas. Pretende-se implantar um laboratório de Física, Química e Biologia, para trabalhar teoria e prática, estimular o interesse, participação e aprendizado, com isso, atender as solicitações dos alunos visando produzir ciências por meio de experimentos.
Visitas a Instituições educacionais e Empresariais	Ciências da Natureza e Matemática	Semestral	Visita a instituições públicas e empresariais. Entrevistar empresários e gestores públicos para entender o processo de empreendedorismo e profissionalismo e a diversidades de diferentes setores. O trabalho tem como público a 3ª série e envolverá as áreas Ciências da Natureza e Matemática, Língagens e Ciências Humanas objetivando ampliar conhecimentos profissionais e perspectiva do projeto de vida.
Criação de programas e Aplicativos para facilitar a comunicação interna e externa	Língagens e Ciências Humanas	Semestral	Criar aplicativos, blogs e sites para facilitar a comunicação interna e externa. Por meio de parceria com instituições públicas como ITPAC, IFTO e UFT, intercâmbios com estagiários dessas faculdades e alunos da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. A ação visa atender ao grande interesse dos alunos na área da informática e ampliar os conhecimentos nas tecnologias.
Produção e organização de Eventos Culturais, manutenção de blogs e matérias jornalística.	Língagens e Ciências Humanas	Bimestral	Produção de matérias jornalísticas e eventos culturais, utilizando o laboratório de informática com Internet. Para atender ao grande interesse dos alunos na área tecnológica. A ação visa uma importante parceria entre a linguagem virtual e a produção escrita. Envolverá alunos do ensino médio nas diferentes áreas do conhecimento. Para estimular a produção da escrita e a utilização das mídias digitais como forma de ampliar os conhecimentos
Projeto de Leitura: Quem lê, viaja e escreve melhor.	Língagens e Ciências Humanas	Mensal	Realização de atividades de leitura e produção textual durante o ano letivo: artigo de opinião, documentários, culminando com o Festival de música, teatro e dança no final do ano. Com isso criar condições para que os alunos construam o hábito prazeroso da leitura e se tornem autônomos na produção do conhecimento.



Construção do Memorial da escola identidade da escola através de seu tempo e espaço.	Ciências Humanas e Linguagens	Bimestral	Produzir um documentário sobre a escola. Resgatar dados e informações que resultem na produção de um documentário identificando a escola nos diferentes tempo e espaço. Pretende-se com essa ação, que o aluno se perceba como parte desse processo. A ação envolverá a comunidade externa (pais e avós) na narrativa oral nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens
Promover um encontro de ex-alunos da escola com alunos atuais	Ciências Humanas e Linguagens		Encontro com Ex-alunos. Resgatar dados e informações que resultem no levantamento de nomes dos ex-alunos, para organização de um encontro para socialização de experiências de vida. Com essa ação pretende-se que o aluno melhore a autoestima, valorize a escola e perceba a importância da educação para sua transformação pessoal, social e produtiva.
1.5.4 Palestras Educativas e formativas (Projeto Viver e Conviver)	Ciências Humanas e Linguagens	Bimestral	Projeto Viver e Conviver propõe ações como palestras educativas que desperte nos educandos a aceitação, respeito, interação, amor e recriação permanente. Pretende-se firmar parcerias com instituições para trazer assuntos que os levem a uma reflexão e a mudança de hábitos, atitudes e os possibilitem ao bom convívio social.
1.6 Execução dos recursos recebidos via PDDE Novo Ensino Médio - Com base no levantamento de necessidades realizado na escola, e também da escuta de estudantes, corpo docente e pais a escola levantou as seguintes prioridades de modificações estruturais, equipamentos e materiais pedagógicos que darão possibilidades de pôr em prática o plano de flexibilização do currículo.			
Destinação do recurso	Finalidade	Valor	
1.6.1 Aquisição de material/ equipamentos para os laboratórios de ciências e adequação de estrutura <ul style="list-style-type: none"> Revitalização dos ambientes formadores: Biblioteca, laboratórios de informática e rádio escolar. Aquisição de 03 Projetores de imagem (Datashow) 5.200,00. Aquisição de 03 notebooks para salas ambientalizadas 4300,00 Aquisição de 01 microscópio eletrônico 1.836,00 	Melhorar o ambiente das salas de aula do Ensino médio, tornar os equipamentos tecnológicos mais acessíveis, para agilizar a ação do professor e com isso garantir aproveitamento do tempo e a produtividade.	R\$11.336,00 Capital	
1.6.2 Formação Continuada Promover reuniões periódicas entre equipe Pedagógica, coordenadores de áreas e professores para socializar, cronogramas de ações, dados e resultados e reprogramar atividades.	Ampliar o conhecimento do corpo docente a respeito dos principais temas referentes ao Novo Ensino Médio, Currículo e Projeto de Vida.		
Buscar parcerias com as Instituições de Ensino Superior e profissionais especializados para ampliar o conhecimento do corpo docente	Melhorar atuação dos profissionais que atuam no ensino médio		
1.6.3 Material Pedagógico Aquisição de Kit para laboratório de Física Aquisição de Kit para laboratório de Química Aquisição de Kit laboratório de Biologia	Montar o laboratório de Física, química e Biologia, tornar as aulas mais prática e atrativas.	6.000,00	
Aquisição de assinatura de jornais (Tocantins) e revistas (Mundo jovem e Seleções)	Estimular a leitura e o conhecimento de temáticas atuais	1.000,00	



<p>1.6.4 Adequação de sala ambiente/ temática para Matemática e Português</p> <p>Aquisição de materiais para sala de Matemática Material Dourado, Teodolito, fitas métricas, esquadro, Cone com cortes, Compassos, régua, círculo, quadrados, retângulo, triângulos, losangos, trapézios, etc. Trigonométricos: transferidores, régua de frações, Bússola; Paquímetro; jogos didáticos diversos: dados, dominós, ábacos. Sólidos geométricos gerais com: cilindros, pirâmides, prismas de base (quadrangular, triangular, pentagonal)etc.</p> <p>Pirâmides triangulares, quadrangulares, pentagonal. Esferas Balança de precisão; Recipientes para medir volumes, como: Jarra medidoras. Aquisição de programas de computadores como: Geogebra e outros...</p> <p>Aquisição de materiais para a sala de Português</p> <p>Livros literários, dicionários, decoração especial ligado à comunicação, cantinho da leitura (puff, tapete, almofada).</p>	<p>Adequar duas salas de aula para Matemática e linguagem, visando melhorar o ambiente de trabalho, tornar as aulas mais atrativas e significativas e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.</p>	<p>XX</p> <p>R\$2.300,00 Custeio</p> <p>R\$ 2.000,00 Custeio</p>
<p>1.6.5 outros...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contratação de serviço / mão de obra para adequação da sala para laboratório de Física, Química e Biologia. • Sala de matemática e de Português (confeção de armários embutidos) • Aquisição de materiais de construção Pedras de mármore, tijolos, cimento, ferragem, areia, Pias, canos, Torneiras, tintas, Aquisição de equipamentos de proteção Luvas, óculos, toucas, mascaras. 	<p>Adequar as salas de aula para pôr em pratica as ações pedagógicas das áreas específicas</p>	<p>2.000,00</p> <p>3.579,00</p> <p>200,00</p>
<p>TOTAL</p>		<p>28.415,00</p>
<p>Reflexão sobre a sua PFC - É importante que antes de finalizar a PFC, a unidade escolar reflita sobre pontos importantes, de modo que a sua entrega esteja o mais próximo possível dos pilares que sustentam o Novo Ensino Médio. Para isso preparamos algumas perguntas que devem ser respondidas pela própria equipe que elaborou a PFC. Não é preciso responder por escrito, mas a reflexão é fundamental!</p>		
<p>O questionário aplicado permite que os jovens exponham, verdadeiramente, seus desejos e sonhos para esta escola ou se assemelha a um cardápio em que são dadas opções limitadas? Houve preocupação em consultar os sonhos e desejos da comunidade escolar? É possível observar vínculo entre as ações de flexibilização e o resultado dos questionários aplicados? De que modo os anseios dos estudantes para esta nova escola se relacionam com o desenvolvimento do município e as oportunidades dadas?</p>		

Fonte: Escola Estadual Alfredo Nasser



Ao analisar a proposta, percebe-se uma inovação de ações mediante um planejamento estratégico visando aprendizagens significativas, contextualizadas que integram as áreas dos conhecimentos realizando assim a interdisciplinaridade; aumento da carga horária, garantido o estudante mais tempo na escola para aprendizagens; parcerias com universidade para atender a formação continuada dos professores; inovação tecnologia e acesso aos meios digitais; garantia de recursos financeiros para executar as ações. Com vistas aos itinerários formativos que atendem os anseios dos jovens e temas que abordam a formação humana e integral.

Observa-se que:

- No campo 1.1 A escola deixou claras as responsabilidades da equipe escolar para elaboração da PFC;
- No campo 1.2 Mapeamento do interesse dos estudantes, a unidade escolar realizou diagnóstico e mapeamento do interesse dos estudantes e perfil dos professores para a construção de plano de formação continuada e desenho de possíveis itinerários formativos (em 2020);
- No campo 1.3 Plano de formação era necessário que além das formações ofertadas pela Seduc à unidade escolar planejasse estudos, individuais e em grupo das temáticas: interdisciplinaridade, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil e ou outros, elaboração e definição de Itinerários Formativos;
- No campo 1.4 Proposta de atividades curriculares de Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil: a escola levou em consideração as orientações que foram encaminhadas na ementa deste componente curricular. Percebe-se que a escola precisa colocar em prática as ações, pois ainda não foi trabalhado;
- No campo 1.5 Proposta de flexibilização do currículo: a unidade escolar definiu, com base na escuta dos estudantes, as ações de flexibilização, oferecidas ainda em 2019 e que deem suporte para a elaboração de itinerários formativos a partir de 2020. Para tanto, considerou os quatro eixos estruturantes para estas ações; como Investigação Científica, Processos criativos, Mediação e intervenção Sociocultural e Empreendedorismo;
- No campo 1.6 – Execução dos recursos recebidos via Plano de Desenvolvimento da Educação Básica - PDDE: com base no levantamento de necessidades realizado na escola.

3 CONCLUSÕES

Com objetivo de compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio na Escola-Piloto, Escola Estadual Alfredo Nasser encontramos ações para um currículo que envolva um método de pensar, fazer e compreender as determinações da vida social e produtiva que contemple a formação humana e integral dos estudantes, abarcando algumas propostas de atividades curriculares voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais sob a ótica do Protagonismo Juvenil. Por outro lado, a escola precisa ainda



propor ações que contemplem o projeto de vida e identificar maiores interesses dos estudantes para definição de itinerários formativos. Por tudo isso implica para atender a demanda do Novo Ensino Médio que conceba o mundo do trabalho e o exercício da cidadania mediante as escolhas dos estudantes como cerne relevante em sua proposta pedagógica.

A PFC foi aprovada pela equipe Gerência do Ensino Médio e posteriormente pela Secretária da Seduc-TO, após algumas devolutivas de correção, em vistas algumas inconsistências, o que motivaram ao Grupo de Trabalho-GT a realização de webconferências, atendimento in loco, realizado pelas DRE para adequação entre GT da Seduc/DRE, equipe escolar, visando orientar as escolas na elaboração de suas propostas. Logo, aguarda-se a inserção na plataforma do MEC para aprovação e liberação dos recursos financeiros.

Dessa forma, a pesquisa na escola-piloto está concluída. Logo, o estudo compreendeu que as ações propositivas atenderam parcialmente o Novo Ensino Médio na perspectiva de um planejamento integrado em vista a formação humana e integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Formação de Professores de professores do ensino médio, etapa I.** Brasília. 2013.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.** Resolução Nº2, Brasília, 2014.

CARRANO, P.C.R. **O Ensino Médio na transição da juventude para a vida adulta.** Rio de Janeiro:UFRJ, 2010.

FRIGOTTO. G. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez. 2005.

FRIGOTTO. G. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília:MEC, SEMTEC, 2004. Natal: Mimeo, 2013.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed.São Paulo: 2002.



A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

COSTA, Vanda Elizete Vieira da Universidade Federal do Tocantins
Universidade Federal do Tocantins
vandaelizete@hotmail.com

SILVA, Rita de Cássia Coronheira
Universidade Federal do Tocantins
silvacoronheira@gmail.com

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

RESUMO

O presente trabalho tem por tema a afetividade na relação professor-aluno e sua contribuição para o processo de avaliação do ensino e aprendizagem. Objetiva promover uma reflexão/análise entre teóricos sobre a concepção de afetividade e o desenvolvimento do indivíduo no ambiente escolar, na relação professor-aluno no processo de avaliação escolar adotada pelos professores da Escola Municipal Boanerges Moreira de Paula. O estudo, baseado na pesquisa-ação, tem caráter bibliográfico, documental e trabalho de campo, com entrevista semiestruturada, questionário e observação participativa. Nesse sentido, buscou-se responder ao seguinte questionamento – existe uma relação entre a afetividade, desenvolvimento cognitivo e o processo de ensino e aprendizagem? O texto aborda a concepção de afetividade segundo as teorias de Henri Wallon, Dantas, Galvão, Oliveira, dentre outros. Constatou-se que as interações afetivas entre professores e alunos devem aprofundar-se no campo da ação pedagógica. Nota-se que o fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento para o ser humano, pois com a afetividade o aluno se desenvolve, aprende e constrói mais conhecimentos. Os resultados demonstraram que as concepções de afetividade se associaram frequentemente ao desenvolvimento do ser humano na sua relação com a família e, principalmente, com o ambiente escolar. Tais resultados, longe de serem conclusivos, ampliam, no entanto, a compreensão a respeito da afetividade e das fases que a compõe, fornecendo um conjunto de informações relevantes, tanto do ponto de vista da reflexão teórica quanto da prática vivenciado no dia a dia escolar.

Palavras-chave: Afetividade. Cognição. Escola. Ensino e Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar é uma atividade didática, pedagógica permanente e necessária ao trabalho docente, pois é através desse processo que acontece o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. E nessa dinâmica é que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos estabelecidos, com a finalidade de verificar os progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as possíveis soluções necessárias.

A avaliação insere-se não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação escolar está para analisar e compreender o processo de ensino e aprendizagem, ajudar na elaboração da proposta pedagógica da escola e garantir que ela



seja colocada em prática. Isto é, fazer para compreender e compreender para fazer a prática escolar de acordo com a realidade na qual a escola está inserida, buscando fundamentar o trabalho pedagógico nos princípios de reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Assim, este trabalho de pesquisa foi direcionado no sentido de investigar as metodologias de avaliação adotadas pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Boanerges Moreira de Paula, observando se estas estão contribuindo no aspecto qualitativo do processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Temos por objetivo geral promover uma reflexão/análise entre teóricos sobre a concepção de afetividade e o desenvolvimento do indivíduo no ambiente escolar, na relação professor-aluno no processo de avaliação escolar adotada pelos professores da Escola Municipal Boanerges Moreira de Paula.

Seus objetivos específicos são: conhecer a concepção de avaliação escolar adotada na proposta pedagógica da referida Unidade Escolar, relacionando-a com a dos docentes; apreender como é conduzido o processo de avaliação na escola; apreender os métodos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem adotados pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental; e fazer gestão de resultados, instituindo políticas de intervenção.

O desenvolvimento deste trabalho se deu a partir da metodologia de pesquisa-ação utilizando os seguintes instrumentos para coleta de dados: revisão bibliográfica, análise documental, entrevista semi-estruturada, questionário e observação participativa.

Na revisão bibliográfica, fez-se um levantamento, destacando autores como Cipriano C. Luckesi (2005), Jussara Hoffmann (2010), Oliveira (2008), Galvão (2005), Dantas (1992), dentre outros que tratam do tema avaliação escolar e afetividade.

Em seguida, procedeu-se com a coleta de dados por meio da entrevista com os professores e a gestora da escola campo; a aplicação de questionário a uma amostra com quatro alunos do 5º ano do Ensino Fundamental; e a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) no item avaliação, prioritariamente.

Como ação de intervenção, foi realizado o estudo de formação continuada com os professores e a reestruturação do PPP/item avaliação com base nas teorias estudadas e a realidade da escola.

O presente trabalho está dividido em duas partes, além da introdução e considerações finais: na primeira parte aborda a concepção de afetividade do indivíduo e a segunda e última consta as fases da afetividade.

2 AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

A afetividade segue o indivíduo humano durante a vida e atinge um admirável desempenho no que se refere à inclusão do ser humano na sociedade. Diante disso, o presente artigo tem por finalidade apresentar, avaliar e colocar em discussão a importância da afetividade no desenvolvimento da criança e na relação humana.



A teoria de Henri Wallon (1995) busca compreender o psicológico do ser humano, ele dar sua atenção para as crianças e por meio delas compreender a formação que envolve os procedimentos psicológicos, destacando a interação entre construção e o meio e entre as grandezas cognitivas e motoras no arranjo da pessoa.

Em muitos de seus trabalhos ficaram marcadas bases da psicologia onde tiveram contribuição com a pedagogia, dando sustentação para outras reflexões pedagógicas. Além da compreensão o psiquismo da criança, procurou ainda acender um estudo onde pudesse contribuir com a educação, que observasse a criança como seus sentimentos dentro do seu espaço escolar.

Wallon (apud OLIVEIRA, 2008, p. 130) em seu entendimento, diz que a subjetividade da criança é desenvolvida desde quando a criança nasce e a afetividade compõe como revelações físicas dos seus sentimentos.

A teoria da emoção é vista como instrumento de sobrevivência humana, caracterizando-se pelo período de dependência na qual a criança vai se utilizando das estruturas da consciência e da personalidade surgem, assim, dos desdobramentos e das oposições provocadas pelas reações emocionais sentidas pelo bebê – choro, sorriso, gestos-, as quais são o recurso inicial de que ele dispõe para agir. Inicialmente, a emoção une o bebê e aquele que dele cuida por condições orgânicas, visto que o bebê não consegue simbolizar o que sente e, por exemplo, usar uma palavra para representá-lo. A emoção suscita reações similares ou recíprocas entre bebê e seus primeiros parceiros à medida que negociam, por meio de suas ações, as interpretações que emprestam à situação vivida.

Dessa forma, a característica que o trabalho emocional si propõe é complicada e paradoxal, então é simultânea biológica e social e em seu natural, tende a realizar uma mudança entre o modo orgânico do homem e da fase do conhecimento, que pode então ser alcançada através da interposição da cultura, ou seja, sociedade (DANTAS, 1992).

No entanto, Henri Wallon diz que o desenvolver-se do individuo pode então ser considerado em estágios, acontecendo em períodos onde predomina as fases sendo alternada, vez da afetividade, vez da cognição. A hora de entrada de um estágio para o seguinte, até muda de uma pessoa para outra, existindo, entretanto um entrelaçamento das aparências afetivas e cognitivas, e as conquistas de uns são empregados no seguinte.

3 ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE

No que se refere ao estágio impulsivo – emocional, em que ocorre no primeiro ano de vida, onde prevalece à afetividade e as emoções, acarretando as primeiras reações do bebê com semelhança aos adultos que estão sempre por perto, intercedendo no contato com o meio físico onde está inserida, a criança é o núcleo, pois todos dirigem a atenção para ela, à mesma necessita de cuidado constante para sua evolução.

[...] o colorido peculiar é dado pela emoção instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior. (GALVÃO, 2005, p. 43).



Estágio – motor e projetivo este acontece por volta dos três anos e o que caracteriza a criança por começar a exploração das informações do mundo físico, ela manipula objetos e explora os ambientes. Com a absorção do caminhar e da fala, a criança se contorna para o mundo fora, e tem relação com os objetos, averiguando a sua consistência, como os chama, funciona e abrem – se para o mundo das comparações. Acontece então neste estágio o aumento do desempenho simbólico e da expressão da linguagem. Já o que determina o termo projetivo é o acontecimento da ação do pensamento ser preciso o gesto para que possa se externar. Então é neste estágio onde acontece a dominação das afinidades de cognição com o ambiente.

Galvão (2005, p. 44) diz que “a edificação da consciência de si, acontece por intermédio das formas de interagir com a sociedade, reorienta o que interessa para a criança com relação às coisas, se difundi para o ambiente exterior, onde define a volta que predomina as relações afetivas.”

Dantas (1992) garante que afetividade, não seja somente uma das grandezas do individuo e é igual um período de desenvolvimento. No entanto, o ser humano afasta da vida orgânica e passa para um ser afetivo. Assim, no principio da vida, afetividade e inteligência permanecem embaralhadas, onde predomina afetividade.

Diz Galvão (2005) que, de acordo com Henri Wallon, o palavreado é a ferramenta e a base imprescindível aos desenvolvimentos do pensamento. Para tanto, o pensamento e a linguagem permanece uma afinidade de concordância: a linguagem manifesta o pensamento, também ao mesmo período que atua como composição do mesmo. Ainda segundo Galvão, Wallon diz considerar que o individuo compõe na sua interação com o ambiente social. Neste entendimento, procurou a compreensão, de cada período da ampliação, seus atos, ação funcional que envolve motricidade, conhecimento e afetividade.

A concepção de Henri Wallon defende os sentimentos as reações formadas e que acontecem na gerência da norma do sistema nervoso principal. Deixa transparecer que é na atuação sobre o ambiente humano, e não sobre o ambiente físico, onde precisa buscar a definição das emoções. Nesse sentido, percebe-se que a afetividade é importante na compreensão na qual está implantada aparecimentos como desejos, sentimentos e emoções. Emoção é na verdade o componente que coloca vínculos da criança e o meio como ações sucessivas e independentes.

Bock (2007) assegura que a existência afetiva é elemento complementar da subjetividade, e as demonstrações, se não atender os afetos que as seguem. Portanto, no estudo da vida afetiva arranja uma distinção mais exata entre os termos emoção e sentimento. Emoções representam esclarecimentos afetivos seguidas de reações intensas e precisas da estrutura, em resposta a um fato repentino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento atual, o mundo da criança encontra-se independente do mundo do adulto. Ambientes assim como reuniões de trabalho, passear não faz parte do meio das crianças. A infância atual separa os adultos das crianças e esse período torna sendo suprido pela aprendizagem nos colégios.



A avaliação é um instrumento fundamental para fornecer informações sobre como está se realizando o processo de ensino e aprendizagem como um todo, tanto professor quanto equipe escolar conhecerem os resultados de seu trabalho, e para o aluno verificar seu desempenho cognitivo no processo educativo.

No contexto atual, o procedimento de ensino e aprendizagem está além dos conteúdos didáticos, conhecendo o valor de dar ênfase ao trabalhar o aluno particularmente, para que ele tenha a facilidade de desenvolver o lado afetivo, cognitivo e motor. A ação afetiva e cognitiva tem desempenhos determinados, dessa forma, são intrínsecas e influenciam inteiramente na evolução do desenvolvimento do processo psicológico da criança.

Dessa forma, educar não é apenas qualquer coisa mecânica, e sim algo que possa envolver o corpo físico, mental e o emocional. Percebe-se que afetividade esta sempre presente na ação pedagógica, pois não tem relação humana que não haja essa dimensão do ser.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia. *et al.* O projeto do Compromisso Social da Psicologia. **Psicol. Soc.**, v. 19, n. 2, p. 46-56, 2007. Edição especial.

DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz, H.; MOTA E SILVA, Eduardo, V. Esporte. *In:* DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (org.). **Educação física na escola:** implicações para uma prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 177-98.

GARCÍA, I.; GIULIANI, F.; WIESENFELD, E. El lugar de la teoría en Psicología Social Comunitaria: comunidade y sentimiento de comunidade. *In:* MONTERO, M. (org.). **Psicología Social Comunitaria:** Teoria, Metodo y Experiencia. México: Universidad de Guadalajara, 2002. p. 75-101.

GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin. **A afetividade na sala de aula:** as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. 2. ed. atual. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995a.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Porto: Estampa, 1995b.



A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA-EFA (PORTO NACIONAL)

COSTA, Lorena Kabrini Barros
Universidade Federal do Tocantins
lkabrini@gmail.com

SILVA, Valdirene Cássia da Silva
Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA)
Centro Universitário Católica do Tocantins (UniCatólica)
valdirene.silva0@gmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Este estudo versa sobre a Pedagogia da Alternância, tendo como cenário a Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional – TO. Apresenta a proposta educacional, valorizando os saberes do campo e as tradições familiarizadas presente em seu projeto político-pedagógico. O objetivo foi compreender os princípios que norteiam a Pedagogia da Alternância na escola na Escola Família Agrícola (EFA), de Porto Nacional. Os resultados sinalizaram que os pressupostos da Pedagogia da Alternância no cenário da EFA de Porto Nacional estão diretamente implicados na condição de empoderamento dos sujeitos sociais na cultura do campo. O campo é percebido pelos sujeitos como um espaço singular, cuja formação contempla a cultura sensível que o cenário provoca.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola. Projeto Político Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Na universidade, depois de uma lacuna de silêncio e ausência, as políticas de formação dos estudantes do campo, passam a ser temáticas e problemas de pesquisas, em especial, nos programas de mestrados e doutorados. Nesse contexto, a ciência tem uma função social quanto às transformações vividas pelo homem do campo, suas lutas, tradições e os novos contornos rurais, socialmente se forma e se transforma nos movimentos de campo. O campo é gerador de problemas – matéria prima da ciência – e de mudanças ocorridas nesse cenário, inclusive em relação aos processos de formação - aquisição do conhecimento a serem aplicados nos ambientes e contextos por ele vivenciados.

A interação dos sujeitos em formação com uma escola que aproxima saberes e cultura do campo envolve sentimentos, percepção, consciência, aprendizado, tendencialmente a serem negadas ou silenciadas na cultura escolar, numa gestão convencional.

Neste trabalho a proposta foi debater a importância e singularidade da Pedagogia da Alternância no processo educativo e na consolidação da educação no/do campo. A reflexão se dá em torno da alternância realizada pela Escola Família Agrícola – EFA de Porto Nacional, dos camponeses e de uma escola que responda



aos seus interesses e ao mesmo tempo, possibilita uma formação implicada com a sua realidade, para viabilizar o fortalecimento da agricultura familiar e criação de alternativas de resistência e permanência nesse espaço, a partir do seu contexto histórico de significativa importância no desenvolvimento da educação e formação das comunidades rurais.

A Pedagogia da Alternância no Brasil deve ser tomada como ponto de grande relevância, e para isso necessita de pesquisas que possibilitem à compreensão do ponto de vista teórico, a construção e o desenvolvimento metodológico e pedagógico, desse projeto educativo no ensino escolar. A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, por meio do envolvimento e participação das famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes sujeitos que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação com o intuito de fortalecer a agricultura familiar - estudar e continuar no campo, auxiliar nos trabalhos da propriedade, apresentar alternativas de permanência na terra.

2 METODOLOGIA

A abordagem técnica predominante neste resumo foi por meio da análise documental: projeto político-pedagógico do Curso da EFA, de Porto Nacional e a revisão da literatura específica: livros impressos, periódicos, artigos e revistas científicas, bem como as bases de dados eletrônicas, Scielo, Ebsco e Biblioteca Virtual. Este trabalho está pautado a partir do quadro conceitual proposto por teóricos como: Araújo (2007), Begnami (2006), Queiroz (2004) e Santomé (1995). A pesquisa foi feita numa perspectiva qualitativa. A Pedagogia da Alternância, de acordo com Gimonet (2007) é “alternativa da educação para os povos que vivem no e do campo, e que se constitui numa dinâmica de interseção em diferentes espaços de aprendizagem (escola, família, comunidade)”, ela vem ao encontro do que defende Paulo Freire quando traz a educação como processo de conscientização e de conquista da liberdade por meio do engajamento do sujeito histórico para a responsabilidade social e política.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em 1993 iniciou-se a discussão envolvendo as comunidades rurais, o poder público e entidades ligadas ao campo, com objetivo de implantar a escola Família Agrícola no município de Porto Nacional – TO, a primeira do Estado de Tocantins, como uma iniciativa piloto na formação dos filhos (as) dos agricultores (as) familiares (PORTO NACIONAL, 2017).

A EFA de Porto Nacional é marco histórico tocantinense como a primeira escola apoiada pela associação de agricultores – comsaúde, a trabalhar as formações sociais e humanas com saberes do campo no estado de Tocantins, antigo norte goiano.

Em 31 de janeiro de 1994 iniciaram-se as atividades de ensino-aprendizagem da escola. A cada ano uma nova turma, a ampliação da estrutura física, a aquisição de móveis e equipamentos, o aumento da equipe de monitores e o investimento na formação dos profissionais, famílias e estudantes (PORTO NACIONAL, 2017).



O Projeto Político Pedagógico da EFA é traduzido em quatro pilares, primeiro a responsabilidade econômica, políticas, e da gestão participativa e segundo as metodologias pedagógicas específica da alternância, terceiro a formação integral dos alunos e quarta e última o desenvolvimento da sustentabilidade (PORTO NACIONAL, 2017).

Diante das práticas educacionais da EFA, pode-se inferir que a sua gestão envolve os processos de planejamento, organização, direção e controle na gestão da escola associado a participação de toda equipe no processo. A Pedagogia da Alternância é um processo metodológico de ensino aprendizagem que compreende tempos, espaços e formadores diferentes na Instituição. A mesma consiste em períodos de formação no Centro de Educação Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), acompanhado pela equipe de monitores, alternando semanalmente com períodos de formação no meio familiar, profissional e comunitário articulado pelo conjunto de instrumentos pedagógico.

Ao longo de sua trajetória, a EFA, por adotar uma pedagogia específica, além da contribuição na educação formal dos camponeses, tem desempenhado importante papel no desenvolvimento de uma sociedade rural e urbana, com sujeitos mais reflexivos, críticos e comprometidos com a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e dos egressos. Um processo que permite ao alternante estudar e desenvolver suas atividades sem abandonar o campo, como afirma Araújo (2007, p.63):

[...] permite aos jovens que moram no campo combinar a formação escolar com as atividades desenvolvidas na propriedade familiar, sem se desligarem da família e da cultura do campo. A alternância entre o meio escolar assegura ao estudante a formação teórica e prática, o fazer e o pensar, ação-reflexão-ação.

Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações. Queiroz (2004, p. 96) argumenta que:

[...] esta pessoa em formação tenha condições e capacidades de se assumir como sujeito de sua própria formação, pois a inserção no processo de formação por alternância significa que “um ator sócio-profissional entra em formação permanente”. E nesse processo de formação permanente, existem várias estratégias em ação: a personalista, ou seja, a centralidade experiencial; a produção de saberes e a autonomização.

A visita às famílias é o momento em que os monitores (as) visitam as famílias dos estudantes mediante alguns aspectos: ATER – Assistência técnica e Extensão Rural, realidade sócio familiar, eventos culturais e comunitários, questões sócio pedagógicas que envolvam o estudante e outros acontecimentos de relevância para uma melhor relação escola/família e bom desenvolvimento do estudante (PORTO NACIONAL, 2017).

A juventude, em processo de formação, no espaço rural, tem estabelecido outras formas de apreender os sentidos de mundo-sociedade e a gerir significados que são instâncias de comunicação entre os vários grupos que constituem essa faixa geracional cultural, sem romper com a cultura e movimentos do campo. Nesse contexto, os espaços educativos formais viabilizam o uso e a apropriação da cultura e dos



movimentos do campo, em seus aspectos inovadores, bem como possibilitam os fluxos dessas culturas no espaço rural.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário da EFA, em Porto Nacional, foi possível identificar em seu projeto político pedagógico princípios pautados na pedagogia da alternância sob a perspectiva da promoção humana e social numa formação mais ética, com valores ligados na cidadania e sustentabilidade.

O cenário traz marcas da gestão democrática participativa da alternância alicerçando a ciência para que a cultura no campo seja percebida como um espaço singular e de formação científica, sem desconsiderar os conhecimentos sensíveis ali desenvolvidos.

Essa pesquisa possibilitou algumas reflexões. Os sujeitos sociais implicados na cultura do campo precisam ter seus direitos de cidadania assegurados, numa política comprometida em frear os descompassos no campo educacional na formação dos sujeitos rurais. Seus filhos têm o direito de estudar sem abrir mão da permanência na vida rural, assegurando a construção do conhecimento e fortalecimento de suas tradições, desenvolvendo seus currículos, na perspectiva de suas origens e tradições.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, DF: UNEFAB, n. 3. p. 24-47, 2006.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância em Santa Catarina. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PORTO NACIONAL. **Projeto Político-Pedagógico**. [S. l.]: Escola Família Agrícola, 2017.

QUEIROZ, João Batista P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. 210 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. São Paulo: Record, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: CEARÁ. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. p. 7-20.



A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO E O IDEB NO MUNICÍPIO DE PALMAS, TO

SILVA, Ana Cléia Gomes da Universidade Federal do Tocantins (UFT)
anacleiag@mail.uft.edu.br

OLIVEIRA, Claudius Vinicius Souza
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
claudius.vinicius@mail.uft.edu.br

Eixo Temático 1: Políticas e Práticas de Organização e Gestão da Educação

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar compreensão a respeito da política de responsabilização e dos mecanismos utilizados para atingir as metas do IDEB do município de Palmas, TO. Os procedimentos metodológicos, com enfoque epistemológico do materialismo histórico dialético, foram revisão bibliográfica. Os achados explicitam que a política de responsabilização no município tem elementos gerencialistas. A pesquisa problematiza alguns destes elementos, como a culpabilização e o entendimento sobre IDEB de que está voltado aos indicadores para obtenção dos índices e das metas projetados.

Palavras-chave: Responsabilização. Educação Municipal. IDEB. Política.

1 INTRODUÇÃO

A temática sobre a Política de Responsabilização e o IDEB no município de Palmas, TO vem sendo discutida nos últimos meses na rede municipal, uma vez que os resultados do IDEB de 2017 tem gerado bastante debate no âmbito político, ganhando visibilidade e forjando desafios para gestão atual. Assim, o artigo tem como objetivo apresentar compreensão a respeito da política de responsabilização e dos mecanismos utilizados para atingir as metas do IDEB do município de Palmas, TO.

Importante destacar que o IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, o resultado de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as medidas de desempenho nas avaliações. É calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar informado pelo Censo Escolar; das médias de desempenho nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; do Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb, para as unidades federação e para o país; e da Prova Brasil, para os municípios.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram com o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético, realizado por meio de revisão bibliográfica.



2 DESENVOLVIMENTO

A Política de Responsabilização ganhou destaque nos últimos anos no Brasil, e, para melhor compreensão, iniciamos nosso estudo a partir das referências e achados teóricos sobre a temática em discussão.

Para Nardi (2014, p. 286),

O breve balanço apresentado na introdução, acerca de tensões que marcam o debate sobre o tema, sinaliza que a face vigente das políticas brasileiras de responsabilização na educação expressa uma sintonia com as proposições e tendências gerenciais já correntes há mais tempo em outros países, como é o caso dos Estados Unidos. Uma sintonia que, na leitura de Freitas (2012), é produzida mais por imitação do que por evidência empírica que possa justificá-la como opção.

O autor faz reflexão sobre qual tipo de responsabilização o Brasil vem adotado no âmbito educacional, uma vez que estes modelos vêm ganhando dimensão com tendências gerencialistas.

Desta forma, Nardi (2014, p. 282) reflete:

Já em outra perspectiva, mais próxima do pensamento econômico, os posicionamentos inclinam-se às políticas de responsabilização que, por exemplo, adotam determinados mecanismos de incentivos – como as bonificações – e sanções dirigidos a atores e instituições escolares visando à melhoria da qualidade educacional. (ANDRADE, 2008; BROOKE, 2006, 2008).

Percebe-se que o autor pontua outros elementos sobre a política de responsabilização, que hoje muitos municípios e estados aderiam voltando-se para a bonificação, como por exemplo, as premiações aos professores e alunos.

Nesse sentido, Nardi (2014, p. 282) chama atenção para o ano de 2007, em razão da publicação do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, por meio do qual foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) e delineado um pacto entre a União e cada um dos demais entes federativos em torno de metas educacionais, de modo que objetivos de *accountability*¹ passassem a ser operados nas políticas de educação básica, mais especificamente sobre a escola pública de ensino fundamental (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

Neste contexto nacional, a rede municipal de Palmas, TO possui 44 (quarenta e quatro) unidades educacionais do Ensino Fundamental, que vem se destacando nos resultados da Avaliação do Índice da Educação Básica-IDEb, ranqueando as melhores posições nos resultados em nível nacional, conforme a tabela dos resultados e metas do IDEB do Município das seguintes Séries: 4^a e 5^a, 8^a e 9^a do Ensino Fundamental.

¹ Com base em Afonso (2009), a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização constituem pilares estruturantes da *accountability*.



Tabela 1 – Séries: 4ª e 5ª

Ano	Ideb Observado	Metas Projetadas
2005	3.8	-
2007	4.4	3.9
2009	5.6	4.3
2011	5.8	4.7
2013	5.8	4.9
2015	6.2	5.2
2017	6.6	5.5
2019	-	5.8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

Tabela 2 – Séries: 8ª e 9ª

Ano	Ideb Observado	Metas Projetadas
2005	3.5	-
2007	3.8	3.5
2009	5.0	3.6
2011	5.0	3.9
2013	4.9	4.3
2015	5.6	4.7
2017	5.8	5.0
2019	-	5.2

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

Observa-se que as tabelas dos resultados do IDEB do município de Palmas, desde 2005, vem superando as metas projetadas, demonstrando os avanços nos índices da educação municipal, uma vez que nos traz uma grande interrogação sobre estes resultados, ou seja, até que ponto eles sinalizam sinônimo de uma educação de qualidade.

Desta forma, o assunto do momento no município de Palmas, no cenário político para as eleições municipais de 2020, são os resultados do IDEB/2019, pois, caso o resultado do indicador permaneça ou avance, a gestão atual ganha visibilidade nacional como educação de referência. Em caso negativo, os pretensos candidatos ao paço municipal usarão o resultado para culpabilizar a gestão atual pelo resultado. Todavia, frente a esta possibilidade, nos últimos meses de 2019, o foco da Secretaria Municipal da Educação de Palmas é a aplicação de simulados, elaborados a partir dos indicadores do IDEB.

A Diretoria de Avaliação, Estatística e Formação é a responsável pela formulação, aplicação e resultado dos simulados, além do sistema próprio de avaliação que o município possui, o Sistema de Avaliação Educacional de Palmas – SAEP, aplicado duas vezes durante o ano letivo, sempre no primeiro e segundo bimestres. O SAEP é caracterizado como uma avaliação externa que visa fornecer indicadores consistentes, periódicos e comparáveis da Rede Municipal de Ensino de Palmas, que possam orientar os agentes envolvidos no sistema educacional na busca da melhoria da qualidade do ensino.

Neste contexto, entendemos que, de fato, os objetivos e as metas escritas e ditas dos sistemas de avaliação visam à qualidade da educação. Porém, no campo da ação, percebe-se uma maior preocupação



com a repercussão dos resultados do IDEB, e não com a qualidade de ensino, tornando-se, assim, um objeto para discussão no âmbito das políticas públicas educacionais municipais. Neste sentido, Chirinéa e Brandão (2015, p. 464), refletem:

O IDEB, portanto, passou a ser, além de propositos de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir deste e da divulgação dos seus resultados que se mobilizam ações para melhoria da qualidade.

No entanto, o que se leva em conta após os resultados do IDEB são os indicadores de resultado, os quais muitas vezes são utilizados pelo município mais para se propagar no âmbito político, promovendo uma competição entre as unidades escolares, não resultando efetivamente na qualidade desejada.

3 CONCLUSÃO

Os achados explicitam que a política de responsabilização no âmbito municipal tem elementos gerencialistas, problematizando alguns como a culpabilização e que o entendimento sobre IDEB está voltado aos indicadores para a obtenção dos índices e das metas projetados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=6157321>. Acesso em: 10 out. 2019.

NARDI, Elton Luiz. Políticas de Responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 281-292, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 out. 2019.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE PALMAS. Disponível em: <http://semed.palmas.to.gov.br/saep/default.php?url=61405711B50D7265E5CF17B92E775690>. Acesso em: 10 out. 2019.



APONTAMENTOS SUMÁRIOS SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO MESP PARA A POLÍTICA/GESTÃO DA EDUCAÇÃO

CARVALHO, Roberto Francisco de
Universidade Federal do Tocantins
rcarvalho@uft.edu.br

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de
Universidade Federal do Tocantins
doracy@uft.edu.br

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

O presente texto aborda as influências do MESP para a política/gestão da educação brasileira. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e empírico-documental que objetiva discutir, sumariamente, os elementos que sustentam a modernização conservadora na sociedade atual e suas implicações para a educação a partir da relação entre o MESP e a política/gestão da educação. A sociedade brasileira passa pela modernização conservadora e, sobre educação brasileira, o estudo demonstrou a influência liberal-conservadora do MESP como, por exemplo, na BNCC.

Palavras-chave: Neoconservadorismo. Movimento escola sem partido (MESP). Política/gestão da educação. Base nacional curricular comum (BNCC).

1 INTRODUÇÃO

O presente resumo aborda a influência do Movimento Escola “sem” Partido (MESP) para a política/gestão da educação brasileira. O texto tem por objetivo explicitar os elementos que sustentam o processo de modernização conservadora da sociedade capitalista na contemporaneidade e apresentar, de forma sumariada, algumas das demandas do MESP para a política/gestão da educação brasileira, especificamente para Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Esta reflexão foi feita a partir de estudo bibliográfico e da análise documental e trata-se de um recorte sintético de dados da pesquisa realizada no âmbito de um projeto sobre a política e gestão da educação básica e superior.¹

2 INFLUÊNCIAS DO MESP NA BNCC E NO PROCESSO FORMATIVO BRASILEIRO

A discussão sobre o MESP deve ser realizada compreendendo o processo de modernização conservadora que vem ocorrendo no mundo desde a década de 1980 e intensificado nas primeiras décadas do

¹ Projeto vinculado à linha de pesquisa Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação relacionada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares e Educativas (Gepce).



século XXI (APPLE, 2002a; 2002b). Relacionado à modernização conservadora e sua relação com a educação, Apple (2011) destaca que nos Estados Unidos tal processo ocorreu articulando quatro elementos centrais: os neoliberais, o neoconservadorismo, o populismo autoritário e a nova classe média profissional.

Entre os elementos fundantes da modernização conservadora os neoliberais ocupam a posição central. Eles defendem uma perspectiva de Estado fraco e de atuação mínima no que se refere ao desenvolvimento das políticas sociais. Em tal perspectiva a esfera privada (mercado) aparece como o espaço social virtuoso e a esfera pública como espaço social problemático, que atrapalha o desenvolvimento econômico tendo em vista que as instituições sociais – como escolas e universidades públicas – são tratadas como verdadeiros buracos negros, que consomem recursos públicos sem retorno imediato, útil e prático.

O neoconservadorismo, o segundo elemento mais influente da modernização conservadora, defende uma concepção de Estado forte em relação à regulação de questões como o conhecimento dos valores e do corpo. Os neoconservadores embasam a vida na visão romântica do passado fundamentada na moralidade tradicional na qual “as pessoas conheciam o seu lugar e onde as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, nos protegiam dos malefícios da sociedade.” (APPLE, 2011, p. 106). Com esse entendimento, e embasado na tradição ocidental, os neoconservadores influenciam fortemente na definição das políticas educacionais como aquelas relacionadas aos currículos.

O terceiro elemento da modernização conservadora – os populistas autoritários – é composto pela direita cristã. Esse grupo social é poderoso e exerce muita influência nos “debates sobre política pública na mídia, educação, bem estar social, as políticas de sexualidade e do corpo, religião e, assim por diante.” (APPLE, 2011, p. 112). O debate sobre educação e política social é feito com base na autoridade bíblica, na moralidade cristã, nos papéis de gênero e na família.

A nova direita cristã, avessa ao conhecimento científico, compreende gênero e família como uma “unidade orgânica e divina que determina o ‘egoísmo masculino e a abnegação feminina’.” (APPLE, 2011, p. 113). Para esse grupo social a educação pública representa um perigo para a educação da criança, pois destrói a unidade divina aventada e traz para o espaço público escolar o debate sobre temáticas próprias da vida privada relacionadas à diversidade social, ao sexo, aos costumes, à religião, aos valores e ao civismo, em geral.

O quarto elemento da nossa reflexão refere-se a uma fração da classe média profissional que atua para garantir a mobilidade conquistada no âmbito do Estado e que, em momentos de crises e transformações, coloca seu poder ideológico e conhecimento técnico a serviço da modernização conservadora.

São pessoas com conhecimento de gerenciamento e técnicas de eficiência que fornecem base técnica e ‘profissional’ para a responsabilidade, a mensuração, o ‘controle de produto’ e a avaliação requeridos pelos proponentes das políticas neoliberais de mercadificação e pelas políticas neoconservadoras de estreito controle central em educação. (APPLE, 2011, p. 117).

No Brasil a nova fração de classe média profissional, profissionais liberais denominados de formadores de opinião, ao se sentirem ameaçados também colocam o seu conhecimento para manter e, até mesmo, ampliar sua mobilidade social acessada historicamente por meio do Estado.



A modernização conservadora articula, portanto, quatro elementos que, no caso brasileiro, não são difíceis de ser identificados. Entretanto, o foco da nossa reflexão no presente texto centrará no MESP que surge a partir de 2004 com características que, em grande medida, se assemelham à realidade estadunidense. O MESP tem buscado influenciar as decisões relacionadas à cultura e à educação brasileira, em geral. Esse movimento concentra seu esforço no combate àquilo que uma parte da sociedade denomina de contaminação político-ideológico da educação e das escolas brasileiras (MACEDO, 2017). O MESP, nesse sentido, compõe, com efetividade, o projeto neoconservador e reacionário de sociedade e de educação que vem sendo implantado no Brasil desde 2016 (com a deposição de Dilma Rousseff) e que encontra-se em plena consolidação com o governo Bolsonaro. São expressões desse momento neoconservador para a sociedade e a educação brasileira (MOTTA; FRIGOTTO (2017) a aprovação da Emenda Constitucional n. 095 (BRASIL, 2017); a reforma da previdência em fase final de votação no congresso nacional; a reforma da estrutura organizacional da educação e do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a construção e implementação da BNCC (BRASIL, 2018).

O MESP tem buscado atingir seus objetivos no campo da educação utilizando-se da propositura de Projetos de Lei que regulamentam, nas esferas federal, estadual e municipal, o denominado programa escola “sem” partido. Adicionalmente, tem se materializado por meio de medidas como a ocupação dos espaços de decisões no poder executivo e legislativo e nos diversos ambientes institucionais como o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, bem como tem atuado no planejamento e implementação de políticas educacionais específicas, como as diretrizes curriculares.

No caso específico da BNCC (BRASIL, 2018) o MESP introduziu uma demanda específica relacionada à definição das diretrizes curriculares nacionais se colocando como uma terceira força política, somada aos neoliberais representados pelo movimento Todos Pela Educação – composto de grupos empresariais diversos – e à força política crítica que luta por justiça social e é formada por um conjunto de pensadores e movimentos sociais progressistas.

Relacionada à BNCC, conforme Macedo (2017), a proposta do MESP desloca o foco da formação dos direitos para os conteúdos, e, dessa forma, tem forte vínculo com a concepção neoliberal de educação e ensino. A propósito o MESP defende que a escola deve ser reduzida ao ambiente de aprendizado de conteúdos técnicos, pois promover a educação moral e ética, em geral, cabe à família realizar. Além desse aspecto acerca da desvinculação entre educação e ensino, o MESP afirma ser contra: o viés ideológico de esquerda que sustentaria a primeira versão da BNCC, elaborada por professores especialistas das áreas específicas de conhecimento e submetida à consulta pública; a diversidade cultural nos currículos; e a ideologia de gênero.

Ressaltamos que o MESP tem interesses opostos à perspectiva educacional progressista e aproxima-se do neoliberalismo de mercado, principalmente na defesa de uma educação fundamentada em uma racionalidade técnica avessa à formação em uma dimensão político-cultural.

A supracitada aproximação pode ser evidenciada nos deslocamentos das orientações utilizadas para abordar a política educacional e curricular da educação brasileira indo do entendimento sobre o Direito à Educação, em seu sentido amplo, presente na CF de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996); redirecionado no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) para a expectativa e/ou direito de aprendizagem. Como parte desses deslocamentos a versão final da BNCC retorna com a noção de competências sintetizadas



por meio da chamada *chave para o conhecimento competente* abrangendo as competências, habilidades, atitudes, valores e emoções.

Essa perspectiva de competência de cunho individualista e comportamental que orienta as dez competências gerais da BNCC, é sintetizada, conforme Macedo (2019, p. 51), nos seguintes tópicos: “conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania.”

Com esse leque de competências a BNCC assevera buscar a “formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2018). Tais dimensões formativas, na visão de Macêdo (2019), vinculam-se às quatro dimensões para a educação do século XXI, defendidas pela OCDE, quais sejam: conhecimento, habilidade, caráter e meta-aprendizagem. Aos conhecimentos e habilidades caberiam a criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração; ao caráter seria atribuído a melhoria dos indicadores do sucesso do estudante no aprendizado, no trabalho produtivo, na carreira e no engajamento cívico; e à meta-aprendizagem seria designado o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aprender a aprender ao longo de toda a vida.

3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A discussão realizada nos permite afirmar que as dimensões formativas para a educação defendidas pela OCDE constituem a chave do sucesso do aluno, em um mundo incerto, sem perspectiva, conflituoso e desigual. A formação, a exemplo da formação dos professores (MACEDO, 2019) portanto, passa pela incorporação de tal lógica formativa pautada pela agenda econômica, contraditoriamente, confrontada a outra perspectiva formativa que não nega os conhecimentos técnicos e econômico-corporativos, mas que vislumbra uma formação ético-política na qual a dimensão político-cultural se coloca como urgente e necessária.

A articulação do neoliberalismo com o neoconservadorismo do MESP reforça a constante tentativa de enfraquecimento da política e o fortalecimento da dimensão econômica, em prejuízo da realização de uma educação emancipadora, inclusiva da diversidade e que busca o enfrentamento das desigualdades de gênero, étnico-racial e cultural.

Acerca da política de formação de professores tendo por referência a BNCC, elaborada para atender o mundo da produção capitalista, em uma perspectiva gerencialista mercantil aligeirada, que evidencia e valoriza a formação do *homo economicus*, precisamos continuar disputando uma base curricular comum e, a partir dela, uma educação que priorize, também, a formação do *homo politicus*, que abranja a preocupação com os problemas sociais do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.



APPLE, Michael W. Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2002a.

APPLE, Michael W. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2002b.

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

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024/Lei 13.005/2014**. Brasília, DF: MEC, 2014.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.



COMUNICAÇÃO ENTRE GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE GERENCIAMENTO DA COMUNICAÇÃO

DORJÓ, Denise Sodré
Universidade Federal do Tocantins
denise.sodre@hotmail.com

ARAUJO, Aldízia Carneiro de
Universidade Federal do Tocantins
ldiziapedagoga@gmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização de gestão da educação

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa sobre a importância da elaboração de um plano de comunicação da Gestão Educacional do Tocantins, para a Gestão das Escolas, a partir de um estudo sobre a gestão da comunicação. Observa-se que a comunicação é realizada sem um planejamento efetivo e específico. Parece não existir delegação adequada de responsabilidades e comunicação falha entre a Secretaria da Educação Juventude e Esporte e a Gestão Escolar, principalmente, entre os responsáveis pelos setores e os outros setores envolvidos na execução do processo pedagógico.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Gestão Escolar. Gerenciamento da comunicação, gerenciamento.

1 INTRODUÇÃO

O planejamento do processo comunicativo é essencial em qualquer ambiente, é um fator que influencia no sucesso dos processos e projetos, pois gestão requer troca de ideias, de interação entre os membros da equipe para o planejamento e acompanhamento das atividades e, também, para solucionar os problemas surgidos durante a execução das tarefas, por isso um bom plano de comunicação e a qualidade da comunicação interferem no resultado final de qualquer processo de gestão.

Na atual sociedade comunicacional, tempos informatizados, virtualizados, midiáticos, ainda é relevante refletir sobre os desafios da comunicação entre órgãos de Gestão da educação e Gestão escolar porque percebemos que há gargalos que precisam ser desfeitos. Os órgãos educacionais necessitam estabelecer um planejamento da comunicação com um gestor responsável pela sua execução para que a comunicação entre eles seja efetiva.

A gestão da comunicação entre a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Tocantins – Seduc – TO, que apresenta como função primeira a definição e a execução da política governamental no setor de educação básica e de educação profissional, com o objetivo de oferecer à sociedade uma educação de qualidade, visando à melhoria das condições de vida da população, e a gestão escolar, que deve receber diretamente as orientações da Secretaria de Educação para repassar a sua equipe escolar para que o processo ensino e aprendizagem ocorra efetivamente e que o estudante seja beneficiado nesse processo com a oferta de



um ensino de qualidade, deve gerar a comunicação que além de mudar ideias, muda as atitudes para atingir resultados positivos.

Nessa relação entre as equipes, gestoras, a comunicação se faz tão importante, dado que a gestão escolar é um dos fundamentais atores nos processos socioeducacionais, é responsável pela gestão administrativa, gestão pedagógica e gestão de pessoas, de modo a conduzir o processo educacional na escola que envolve toda a equipe da escolar.

A comunicação efetiva entre as duas gestões é indispensável, para tal é relevante identificar todas as partes interessadas no processo, enfim todos que podem ser favorecidos ou prejudicados com o resultado final. Nessa perspectiva, o gerenciamento da comunicação deve ser planejado de forma a realizar, monitorar e controlar o fluxo das informações. Bem como, que os dados gerados sejam divulgados e armazenados como lições aprendidas para ações futuras.

Para uma efetiva comunicação, é evidente a necessidade de um setor responsável da comunicação, de um plano de comunicação para decidir como ela ocorrerá, que tipo de informação deve ser compartilhada e que nível de detalhe é importante para cada membro da equipe e, ainda, como a informação será distribuída. O que requer determinar os objetivos, os documentos oficiais que serão gerados, como, boletins, relatórios, memorandos e outros, o espaço de tempo em que devem ser gerados e, também, a frequência das reuniões presenciais, e quais as mídias serão os meios de distribuição dessas mensagens.

Entende-se a comunicação em estreita relação com o resultado positivo do processo ensino e aprendizagem, e que a qualidade do processo comunicativo está ligado às pessoas envolvidas e aos objetivos da equipe, isso aguça a curiosidade em averiguar os fatores determinantes de um processo comunicativo efetivo entre a Seduc – TO e Gestão Escolar e qual a qualidade da comunicação existente nesse processo.

Observando o processo comunicacional entre Seduc – TO e Gestão Escolar, percebemos que não há um plano de comunicação, fato esse que despertou em nós o interesse por verificar como ocorre essa comunicação; se há uma equipe responsável pelo planejamento da comunicação; e quais são as consequências do não planejamento da comunicação na oferta de um ensino de qualidade.

Esse trabalho será desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo, por meio dos canais de comunicação externa, aplicação de questionário semiestruturado.

2 DESENVOLVIMENTO

Historicamente, a comunicação é concebida como uma ferramenta que permite anular forças contrárias, possibilitando a cooperação, relações mais tranquilas, mais harmônicas. Segundo Kunsch (2003, p. 161), “comunicação é um ato de comunhão de ideias e o estabelecimento de um diálogo. Não é simplesmente uma transmissão de informações.” Nesse sentido, é a comunicação um processo em que o indivíduo como indivíduo provoca uma resposta ao receptor.

A comunicação é um processo por meio do qual a informação se movimenta de forma informal ou formal, descem ou sobem conforme a hierarquia. Para Chiavenato (2010, p. 431), “o processo de comunicação humana é contingencial, também as comunicações dentro das organizações não são perfeitas.



Elas são alteradas e transformadas ao longo do processo.” Ainda, conforme o autor para uma equipe tornar-se entrosada e coesa, com os membros dispostos em diferentes postos, deve valer-se de uma comunicação efetiva, o que requer planejamento para organizar as informações.

É válido lembrar que para qualquer um que desempenha função de planejamento e controle há necessidade de informar e solicitar informações, portanto a comunicação é imprescindível para obter informações, compará-las com os padrões, bem como, para estabelecer medidas corretivas quando necessário. Nas palavras de Dias (2007, p. 20) “a comunicação é uma atividade indispensável para o funcionamento de todos os processos organizacionais.”

A área de conhecimento “comunicação” é fundamental para o sucesso de qualquer processo de gestão. Já que no processo de execução das atividades é gerado um grande número de dados, e essa demasia de informações precisa ser organizada e transmitida para os membros da equipe. Assim, um fluxo de comunicação efetivo entre os membros da equipe pode desvelar-se fator culminante para a resolução de problemas e para a tomada de decisões eficazes para o sucesso da gestão escolar.

Entende-se que é função do setor responsável pela gestão da comunicação analisar o valor de cada informação, para que o fluxo de informações aconteça de forma efetiva e, como consequência, somente informações pertinentes sejam entregues a cada um dos envolvidos no processo. Caso contrário, a equipe poderá estar mobilizando esforços para produzir informações não concernentes aos interessados.

Para Chiavenatto (2010, p. 417),

Quando o administrador desempenha a função de planejamento, ele solicita informações, memorando, relatórios. Ele solicita informações e comunica a nova estrutura para todos.

Quando o administrador desempenha a função de controle, ele utiliza intensamente a comunicação para obter informações, compará-las com os padrões e estabelecer medidas corretivas quando necessárias.

A habilidade de comunicação constitui uma parte fundamental em cada atividade administrativa.

De acordo ao autor, para o sucesso da gestão, a informação produzida deve ser distribuída em um prazo determinado, por meio de vários instrumentos, como: relatórios, memorando, e-mails, chats e outros que devem ser previamente determinados.

Entendemos, então, que gestão institucional e organizacional apresenta a comunicação como ponto de partida para qualquer gestor. Nesse cenário, a comunicação “deixou de ser um mero conjunto de atividades desenvolvidas de maneira fragmentada, para constituir-se num processo integrado, que orienta o relacionamento, com todos os seus públicos de interesse.” (BUENO, 2003, p. 7).

A gestão de uma instituição ou empresa envolve segmentos como recursos humanos, financeiro, administrativo, assessoria de comunicação, entre outros que apresentam responsabilidades próprias na gestão administrativa, porém devem se estruturar como uma engrenagem de uma máquina, assim faz-se necessário que cada setor se comunique muito bem com o outro para que o resultado dessa gestão seja efetivo.



3 CONCLUSÃO

Entendemos que falhas na comunicação entre a gestão educacional e a gestão escolar podem comprometer o processo pedagógico a medida em que afeta a tomada de decisões, o que, conseqüentemente, pode prejudicar o objetivo maior da Educação que é um ensino de qualidade e efetiva aprendizagem.

A comunicação deve ser cuidadosamente adquirida, gerida e utilizada como qualquer outro elemento ativo para a instituição. E é, neste contexto, que comunicar assume um papel de grande importância para a gestão de qualquer instituição. Assim, entendemos que a gestão Educacional precisa investir no gerenciamento da comunicação, para evitar falhas na elaboração, análise e distribuição de informações aos gestores escolares.

A pesquisa, até aqui desenvolvida, desvelou a importância de uma comunicação efetiva para o sucesso da gestão, dado que o planejamento eficiente da comunicação possibilita à Gestão Educacional desde geração de informações, análise e distribuição. Assim, conjectura-se a importância do planejamento do gerenciamento da comunicação em relação à gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação Empresarial – Teoria e Pesquisa**. Barueri: Manole, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração dos novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2010.

DIAS, José Geraldo Gaurink. **Endomarketing: Um instrumento estratégico na busca da competitividade empresarial**. São Paulo: Livro Pronto, 2007.

KUNSCH, Margarida Krohling. **Planejamento das relações públicas na comunicação integrada**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

VARGAS, Ricardo Viana. **Gerenciamento de Projetos: Estabelecendo diferenciais competitivos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2003.



CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BINÔMIO QUE CARECE DE REFLEXÕES

SILVA, Wairana Muniz
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
wairana10@gmail.com

SOUSA, Franciely Oliveira
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
francielydrew1994@outlook.com

Eixo Temático 1: Política e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Este texto aborda o tema cuidar e educar na educação infantil. Tem por objetivo descrever o papel da educação infantil nos aspectos do cuidar e educar abordando suas especificidades. Resulta de pesquisa exploratória, com dados coletados por meio de revisão bibliográfica e observações em visita de campo no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Pequeno Príncipe, no Município de Palmas/TO. Observa-se o esforço e, ao mesmo tempo, o desafio do equilíbrio destes dois aspectos na educação infantil.

Palavras-chave: Direito a educação. Gestão da educação. Infância.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29 (BRASIL, 1996), dispõe que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Com base nessa disposição e na compreensão de que a educação infantil tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, neste texto objetiva-se descrever resultados iniciais de pesquisa que discute o papel da educação infantil nos aspectos do cuidar e educar abordando suas especificidades.

O trabalho resulta, portanto, de pesquisa exploratória, com dados coletados por meio de revisão bibliográfica e observações em visita de campo no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Pequeno Príncipe, no Município de Palmas/TO, no primeiro semestre de 2019.

2 DESENVOLVIMENTO

As trajetórias da creche e da pré-escola são distintas e marcadas, historicamente, pelo assistencialismo, sendo compreendidos como espaços para abrigar crianças, cuidar da higiene e da alimentação. As pesquisas na academia e as lutas sociais imprimiram outra concepção para a infância e para



sua educação, forjando o direito a educação infantil, com sua normatização na Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional n. 14, em 1996; bem como um dever do Estado (BRASIL, 2005).

Assim sendo, desde os anos 1980 do século XX, a educação infantil é um direito de todas as crianças de zero a seis anos de idade, sem nenhuma distinção de origem geográfica, etnia, deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, tendo como objetivo proporcionar as crianças o acesso a integração do cuidar e do educar.

As diretrizes nacionais destacam que a educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação, e dentre seus objetivos está o de assegurar a qualidade de atendimento nas instituições próprias (creches, entidades equivalentes e pré-escolas) (BRASIL, 2005, p. 17-19).

Os papéis de cuidar e de educar estão atrelados a educação infantil, pois as crianças estão em constante aprendizado, e é necessário um planejamento dos educadores, suprimindo as necessidades de todos os sujeitos, de acordo com a realidade do ambiente. O binômio cuidar e educar é, geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas (KRAMER, 2005).

O cuidar na educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento da criança, exigindo instrumentos da dimensão pedagógica, para que esse sujeitos explorem o conhecimento, desenvolva habilidades:

[...] O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega. (KRAMER, 2005, p. 82).

Observando esse fenômeno em visita ao CMEI Pequeno Príncipe, apreendeu-se que o papel do cuidar implica desenvolver algumas capacidades da criança por meio de um espaço adequado, uma boa alimentação, limpeza e recreação. A unidade tem um ambiente amplo com salas de aulas adaptadas e decoradas, conforme a faixa etária, com parque, refeitório, banheiros adequados para as crianças, horta, quiosque e cozinha experimental.

O CMEI conta com profissionais da educação, tendo cada sala em torno de cinco professores para até quarenta alunos. Os professores desenvolvem atividades educativas com brincadeiras, jogos educativos, trabalhos com movimento, artes lúdicas, materiais reciclados e ações de cuidado como: alimentação saudável, segurança e higiene.

Em relação ao papel de educar, buscam estimular o conhecimento da criança, aguçando suas curiosidades com projetos pedagógicos em que todos são envolvidos, tanto as crianças como os pais, em atividades dinâmicas como: música, artes visuais, projeto de reciclagem, trabalhos ecológicos e muita dinamicidade.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e



confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Observa-se, assim, no CMEI Pequeno Príncipe, um esforço na materialização destes dois aspectos da formação na infância.

3 CONCLUSÃO

De modo exploratório, buscou-se descrever resultados iniciais de pesquisa que discute o papel da educação infantil nos aspectos do cuidar e educar abordando suas especificidades. Da literatura, observa-se a defesa pela materialização deste binômio, mantendo-se o equilíbrio. Das observações em campo, observa-se o esforço e, ao mesmo tempo, o desafio desta materialização e do equilíbrio entre o cuidar e o educar.

Nesse contexto, é essencial a formação do educador da educação infantil, sendo vista como um direito das crianças e dos próprios profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE, 2005. Disponível em: <https://cne.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: <https://planalto.gov.br>. Acesso em: 2 de set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. Disponível em: <https://mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2019.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.



DÉFICIT NA EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA É PREJUÍZO NA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR?

PEREIRA, Nicolas Vinícius Bernardo
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
nicolas.vinicius@mail.uft.edu.br

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Neste texto aborda-se o tema educação indígena, tendo por objetivos compreender os prejuízos que à má gestão no ensino básico acarreta na permanência do aluno indígena no ensino superior; apreender o impacto que uma professora não nativa pode trazer para o aprendizado; e compreender as limitações das ações afirmativas para que haja a permanência de indígenas na educação superior. Para a sua realização, foi utilizado o procedimento metodológico da revisão bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Educação Básica. Indígenas. Dificuldade.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto aborda-se o tema educação indígena, tendo por objetivos compreender os prejuízos que à má gestão no ensino básico acarreta na permanência do aluno indígena no ensino superior; apreender o impacto que uma professora não nativa pode trazer para o aprendizado; e compreender as limitações das ações afirmativas para que haja a permanência de indígenas na educação superior (CARTACAPITAL, 2018).

Para a sua realização, foi utilizado o procedimento metodológico da revisão bibliográfica e documental.

2 DESENVOLVIMENTO

Este texto, de maneira resumida, reflete sobre a negligência da gestão pública quando se diz respeito a educação básica dos indígenas, levando em consideração a dificuldade dos mesmos na permanência na universidade, oriundo da precariedade da educação de base prestada.

Quando se refere a educação básica dos indígenas, muito se é relatado sobre a precariedade da infraestrutura das escolas, as quais chegam a não ter salas de aulas com paredes ou cadeiras, falta de biblioteca e cantina, contando com o despreparo dos professores, que não conhecem a cultura e a história daquele determinado povo, não conseguindo trabalhar adequadamente os conhecimentos necessários.

Analisando os dados de investimentos na educação indígena, em 2017, segundo o Censo Escolar, informa-se que 30,93% das escolas indígenas não dispõem de um espaço físico construído pelo poder público para funcionamento. Chegando a ser ministradas aulas em locais improvisados, como casas comunitárias ou emprestadas por professores ou moradores da região. Com isso, compreende-se que o ensino não será



apresentado com todo o vigor e eficiência do que poderia ser, colocando-os em uma ambiente escolar com todo um conforto (BRASIL, 2019).

Além da infraestrutura, há um *déficit* na formação de professores, que não são indígenas e se colocam em um ambiente onde não conhecem a língua e a cultura, e não recebem um preparo adequado para atuar nesse ambiente. Com isso, o problema na contratação de professores de origem indígena afeta a qualidade do ensino ofertado.

O docente tem um papel fundamental na construção e até em mudanças de paradigmas, diante da problemática existente pelo *déficit* de pessoal qualificado para a docência desta forma especializada, é necessário que se instale de forma permanente e eficaz políticas públicas voltadas para esse profissional e que haja de forma contínua e eficiente o aperfeiçoamento desse docente.

Analisando a lei que assegura uma escola diferenciada e de qualidade para os indígenas nota-se que, no papel, esses mais de 200 povos tem seu direito assegurado, diferentemente do que percebe-se na ação, cujos direitos não são oferecidos, e nem tão pouco exigidos, pelo fator desconhecimento.

Por isso, a implantação das escolas indígenas dão aos mesmos o respeito e a valorização da cultura de seu povo, garantido o direito a educação e o conhecimento da sua cultura e de outros povos, com toda a sensibilidade que apenas um nativo teria ao ministrar as disciplinas oferecidas. Por isso, a importância de se haver a contratação de professores indígenas para serem inseridos nas escolas nativas, remanejando aqueles que não tem a qualificação, conhecimento e vivência necessária para compreender e saber lidar com as dificuldades que esses povos possam apresentar no decorrer de sua formação acadêmica básica.

Além do direito de permanecerem, aos índios, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) garante a manutenção da identidade cultural, possibilitando que a escola indígena se torne um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas:

Art- 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Adquirindo assim os conhecimentos básicos necessários para poderem conseguir se assegurar na educação superior, já que com todas as dificuldades e preconceitos que passam, a educação de base seria um facilitador na permanência desses povos no ensino superior, garantindo assim o seu direito como cidadão brasileiro de ter acesso a uma educação. Educação essa que lhe é tirada por não ser cumprida a lei que assegura que esses povos possam ter um ensino básico de qualidade, prejudicando-os na continuação de sua vida acadêmica.

Contudo, hoje há um grande número de evasão de indígenas quando retrata-se ao ensino superior, sendo colocado como fator preponderante o preconceito racial e étnico, levando também a dificuldade da segunda língua e os conhecimentos básicos da educação, sendo responsável por esse segundo relato a ineficiência da educação básica prestada a esses povos. Dando-se assim o não cumprimento da legislação.



Carecendo que o poder público assegure a educação básica de qualidade que lhes é de direito por serem cidadãos como qualquer outro que habita no território da federação brasileira. No que diz respeito aos indígenas, diante de tanta legislação existente no país se fazem necessárias fiscalização e cumprimento das leis, uma vez que esse povo faz parte da cultura viva brasileira. Azevedo (1996, p. 56) ressalta:

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas.

Mostrando a história que não basta termos leis e discursos de boas intenções, são necessárias ações governamentais nas três esferas, garantindo a implementação de políticas públicas (BRASIL, 1998).

3 CONCLUSÃO

Conclui-se, assim, que a negligência no cumprimento da lei que assegura aos povos indígenas uma educação diferenciada e de qualidade os afeta na continuação e na convivência em se tratando do ensino superior, no qual encontram-se deslocados por motivos diversos, como linguagem, capacidade de empregar os conteúdos aprendidos no ensino básico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília, DF: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 561 (As origens das instituições escolares).

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

BRASIL. **Painel 5**: Legislação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

CARTACAPITAL. (org.). **Educação**: Os desafios da educação indígena para a presidência, segundo pesquisadoras(es). 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-da-educacao-indigena-para-a-presidencia-segundo>. Acesso em: 23 out. 2018.



DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

ARRAES, Meyrivane Teixeira Santos
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)
meyrivane@gmail.com

SANTOS, Yony dos
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)
yonyfisica@gmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Averiguar o conhecimento preliminar dos alunos no IDEB da Escola Estadual Deusa Moraes, com o objetivo de analisar a gestão escolar e processos pedagógicos fazendo um panorama do resultado positivo do IDEB. É uma pesquisa bibliográfica e documental, analisando os índices dos anos 2015 e 2017, o agir da prática da gestão e processos pedagógicos, dando ênfase a instrução prévia dos alunos. Portanto, a gestão e os caminhos percorridos, a prática docente, contribuiram para elevar o nível do processo aprendizagem com o auxílio da equipe escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Ideb. Conhecimento prévio. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A importância sobre o tema desafio da gestão escolar em tempos de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um grande duelo para o ensino-aprendizagem, envolvendo o conceito de discussão do conhecimento preliminar dos alunos no IDEB da Escola Estadual Deusa Moraes, com objetivo de analisar a gestão voltada para o processo pedagógico fazendo uma instigação contemporânea, em uma perspectiva do resultado positivo do IDEB. É um processo por meio da pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, analisando os índices do ano de 2015 e 2017, tendo como objeto de estudo a mesma unidade escolar. A finalização da fundamentação teórica e bibliográfica, propiciou uma análise que reflete na atuação da gestão com enfoque pedagógico e valorização do conhecimento prévio dos alunos como pilares para o sucesso dos resultados da aprendizagem.

2 VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS PARA O CRESCIMENTO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As novas abordagens sobre o processo ensino-aprendizagem apresentam conjunturas sendo formuladas com concepções de diferentes ideias e conceitos intuitivos, prévios e de senso comum, entre outros. Nesse sentido, o docente, deve considerar o conhecimento prévio dos seus alunos no processo



ensino-aprendizagem. Pimenta e Ghedin (2005. p.73) “professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos.”

É necessário dar ao professor a ênfase de participar do ensino aprendizagem do educando, buscando novas habilidades necessárias e eficazes no questionamento da progressão de construção e reconstrução de um ensino de qualidade para os alunos. Nessa perspectiva epistemologia do professor, é um desafio que visa a postura investigativa, questionadora e flexível para mediar a organização de edificar conhecimento através do ensino que está concomitante à aprendizagem, no qual o professor é o apoiador da aprendizagem.

Com toda essa perspectiva vinculada a uma proposta de aumentar o IDEB da unidade escolar, é possível compreender que a credibilidade do conhecimento prévio do aluno e a realidade do seu saber, são pré-requisitos para alcançar um índice positivo.

2.1 O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA ESTADUAL DEUSA MORAES

As políticas educacionais no Brasil estão ordenadas por documentos legais que estabelecem as orientações, ou seja, princípios, objetivos e determinações, para a organização de projetos e ações que venham concretizar o que fora previsto no caráter e no sentido de interrogar sobre as políticas da educação. Na LDB Art.12, Incisos I a VII (BRASIL, 1996, p. 25-26) são incumbências atribuídas aos estabelecimentos de ensino:

- I-elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II-administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV-velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V- prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento;
- VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Para Luck (2009, p. 23),

Gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fomenta condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e proporcionar continuidade permanente aos seus estudos.

Segundo Luck, os fundamentos teóricos e assimilação consistem na criação reflexiva de experiências e análise da gestão escolar, construindo o seu próprio saber e respeitando as diferenças ao longo do processo. Gestão escolar com foco no pedagógico possui a aprendizagem relacionada às novas informações com



estruturas conceituais que devem preocupar-se com o ponto de partida, investigando uma nova análise de avaliação lógica existente na aprendizagem como âncora de novas ideias educacionais.

No caminho do ensinar e aprender por meio da avaliação, a Escola Estadual Deusa Moraes, localizada no Município de Paraíso do Tocantins, conquistou respectivamente nos anos de 2015 e 2017, o IDEB 4,4 e 5,7. Apresentou um crescimento de 1,3, este êxito foi influenciado pela prática de gestão e processos pedagógicos, dando ênfase à valorização do conhecimento prévio dos alunos.

É importante observar que para o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não somente a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é o indicador, e sim a avaliação do SAEB com o fluxo da Unidade Escolar, este fluxo contempla os resultados da aprovação/reprovação, abandono de todas as turmas do ano avaliado.

Em meios a todas essas questões de políticas públicas educacional e os resultados buscados pela unidade escolar através do IDEB, são fragmentos que exige um caráter reflexivo no campo educacional, pois são temática que traz objetivos interligados a uma discursão de compreender que a gestão e o corpo docente priorize uma educação com qualidade e eficácia na execução e os objetivos almejados no IDEB.

Os dados apresentados, motiva uma análise em busca de alternativas de processos pedagógicos identificados e aplicados como prática de sucesso e reflexão prática teórica em torno da aplicabilidade da gestão escolar nestes resultados. Entendemos que a prática docente é pautada em planejamento pedagógico e a prática gestora é pautada em planejamento escolar, estes quando caminham juntos contribuem para a aprendizagem significativa dos alunos.

Os desafios para gestão escolar, para os alunos e professores envolvidos em integrar uma nova ação de compartilhamento de um novo processo, incentivados a superar limites e transformar a escola em um ambiente de aprendizado gerando motivação, competência e o saber de encontrar soluções e avanços significativos para os alunos e comunidade local.

3 CONCLUSÃO

Diante dos resultados do IDEB da Escola Estadual Deusa Moraes em Paraíso do Tocantins referente aos anos de 2015 e 2017, concluímos que o resultado do IDEB contempla uma junção da avaliação externa com o fluxo interno da escola e buscamos fundamentação dos teóricos, que embasam definições relacionadas ao reflexo e importância da gestão escolar concomitante com a prática pedagógica.

A gestão e os caminhos percorridos e planejados, a prática docente autônoma na aplicabilidade do conhecimento prévio dos alunos, contribuíram para elevar o nível de aprendizagem dos alunos e seus resultados tanto nas avaliações externas, quanto nas avaliações internas. Em uma escola de sucesso gestão e docência caminham juntas. Para proporcionar uma reflexão didática teórica em torno da função social da escola e toda a abrangência pedagógica, implícita na prática docente e refletida nos resultados do Índice de Desenvolvimento e Educação Básica (IDEB).

Portanto, a proposta visa o compartilhamento de todos, na unidade escolar e valorização do conhecimento dos alunos para sua aprendizagem.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico:** resultados do Ideb. Sistema com resultados e metas projetadas para Brasil, estados, municípios e escolas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 1 out. 2019.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PIMENTA, Selma G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.



DIÁLOGOS SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR

ARAÚJO, Deusirene Magalhaes de
Universidade Federal do Tocantins
deusirene6@gmail.com

ARRAES, Meyrivane Teixeira S.
Universidade Federal do Tocantins
meyrivane@hotmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Os fenômenos tecnológicos contemporâneos estão diretamente inseridos no meio educacional. Com o objetivo de dialogar sobre o uso das tecnologias na gestão escolar o estudo foi realizado por meio da História Oral com entrevistas semiestruturadas com diretores escolares. Os resultados apontam que as tecnologias promovem interfaces facilitadoras de novas experiências educacionais e permitem avançar no desenvolvimento de processos mais equitativos e participativos na escola, desde que utilizadas para construir diálogos democráticos e flexíveis.

Palavras-chave: Gestão escolar. Tecnologias. Participação.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais perpassam boa parte dos contextos sociais e educacionais havendo a necessidade compreendermos desafios em torno da gestão escolar, seus enfrentamentos coletivos, norteados por uma atuação de tomada de decisões, de forma a inferir nos resultados do ensino e da aprendizagem.

A instituição escolar recebe influências do desenvolvimento tecnológico cada vez mais crescente no contexto atual. O objetivo deste estudo foi dialogar sobre o uso das tecnologias digitais na gestão escolar por meio de relatos dos gestores de escolas públicas. Pesquisa realizada na perspectiva da abordagem qualitativa com revisão bibliográfica e entrevistas. A História Oral temática foi a sistemática de coleta de dados, através de entrevista semiestruturada para gestores de escolas públicas de Paraíso do Tocantins. Para Alberti (2005), as descrições orais coletadas permitem ao investigador um ingresso no conhecimento ou pistas acerca dos elementos de difícil acesso por meio de alternativas de investigação. As narrativas oportunizam um olhar sobre o foco do tema tratado e possibilitam reflexões e análises.

Os resultados apontam que as tecnologias promovem interfaces facilitadoras de novas experiências educacionais e permitem avançar no desenvolvimento de processos mais equitativos e participativos na escola, desde que utilizadas para construir diálogos democráticos e flexíveis.



2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Libâneo (2007), são três os objetivos da escola: “(1) a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; (2) formação para a cidadania crítica e participativa; (3) formação ética.” No primeiro objetivo, constata-se que está relacionado às grandes transformações tecnológicas, educacionais, econômicas e da sociedade como um todo. Preparar e ofertar aprendizagens ao aluno, para que o mesmo possua ampla concorrência e conhecimento aos desafios contemporâneos, adquirir as aprendizagens formais necessárias para os avanços educacionais e profissionais. O segundo objetivo contempla a preparação de cidadãos críticos e participativos inseridos no contexto atual, visando os fundamentos e conhecimentos necessários para amplas discussões e defesas de conceitos às vezes padrões ou até mesmo inovadores, desta forma o aluno inserido em uma escola reflexiva, possui a oferta necessária para os fundamentos teóricos e de legislação que norteiam os direitos e deveres do cidadão. O terceiro objetivo contempla a formação ética, o que de fato é moral na conduta de um cidadão. A ética contempla um vasto campo que norteia o comportamento humano.

Atingir tais objetivos é uma tarefa complexa que exige do gestor um trabalho que perpassa todas as dimensões da escola. Nos tempos atuais a escola convive com inúmeros desafios, um deles é desenvolver uma gestão atendida com questões do seu tempo, atento as inovações tecnológicas que facilitem o desenvolvimento de seu trabalho.

Segundo Almeida (2002), um diretor tem nas tecnologias, hoje um apoio indispensável ao gerenciamento de atividades administrativas e pedagógicas. Assim, a gestão escolar precisa saber como podem ser aliadas nos processos de gestão democrática e participativa. Para Gomez (2008), a internet oferece ao movimento educativo a possibilidade de atuar em uma rede solidária ao permitir conexões inéditas, deixando visualizar o poder político dos encontros educativos (GOMEZ, 2008, p. 47).

Um dos papéis de um gestor é promover encontros participativos e democráticos entre os sujeitos que ali trabalham e todo público que atende. Nessa perspectiva, segundo Gomez (2008, p. 48),

A educação por meio da internet caracteriza-se por ser aberta, e por definir um novo paradigma que busca educar para saber compreender, sentir comunicar e agir melhor integrando a comunicação pessoal, a comunicativa e a tecnológica. Implica aprendizagem cooperativa, pesquisa de campo, troca de mensagens com colegas e visita a sites de propostas educativas. (GOMEZ, 2008, p. 48).

Na pesquisa realizada, ouvimos a diretora do Colégio Estadual Idalina de Paula em Paraíso do Tocantins sobre a o uso das tecnologias nos processos de gestão da escola:

As tecnologias digitais atualmente influenciam diretamente no meu trabalho de gestão. Facilita a comunicação, tem meios para eu fazer formação continuada, onde eu possa mostrar slides e vídeos, divulgar também os nossos trabalhos, tanto internamente quanto externamente. O que mais uso é o e-mail porque nós fazemos contato com o INEP com o MEC com a SEDUC com a Diretoria e com vários outros órgãos internos. Os grupos de *whatsapp* para comunicação e *facebook* para a divulgação do nosso trabalho. (FERNANDES, 2019).



Da mesma forma, a secretária geral da Escola Estadual Deusa Moraes, respondeu:

As tecnologias digitais ajudam muito na gestão escolar porque a comunicação é mais rápida, se o aluno faltou, por algum motivo ou de doença, trouxe um atestado médico, agente utiliza o aplicativo *Whatsapp* para avisar no grupo dos professores. Então é um recurso muito importante na comunicação com os professores principalmente em relação a faltas e notas dos alunos, assim não precisa ir de e pessoa em pessoa. A escola já usa o SGE – sistema de gerenciamento escolar, mas antes o professor recebe os recados pela rede social para que eles possam ir ao sistema fazer os devidos registros. (REZENDE, 2019).

As entrevistadas reconhecem a importância das tecnologias nos processos de gestão, pela facilidade da comunicação entre a equipe. A entrevistada Fernandes, ressalta as novas tecnologias como elo facilitador da comunicação. Já a segunda, fala da importância do aplicativo *whatsapp* no repasse de informações aos professores. Não foi relatado sobre o trabalho com a comunidade externa, apenas divulgação do trabalho escolar por meio da rede social *facebook*. Assim entendemos que é preciso avançar no sentido da comunicação entre a gestão e a comunidade que atende. Otimizar as relações entre gestão e alunos, grêmio estudantil, comunidade, professores, num processo de comunicação aberta, onde todos possam utilizar as tecnologias de forma colaborativa em prol do processo de ensino e aprendizagem equitativo.

Com as possibilidades da *web 2.0*, existem hoje grande disponibilidade de ambientes virtuais para a realização de atividades colaborativas e criação de comunidades de aprendizagem que apresentam um forte potencial para aglutinar em redes, recursos tecnológicos e pessoas (ALMEIDA, 2002, p. 43). A gestão escolar tem uma gama de responsabilidades inerentes à sua função, poderia otimizar ainda mais as relações internas e externas da escola através dessas tecnologias que, como esfera do conhecimento, chega a ser um poderoso dispositivo pedagógico e social.

Entretanto, nem sempre foi fácil o uso desses recursos no contexto educacional. Para Almeida (2002), a inserção das tecnologias na escola gera conflitos que pode causar resistências ou rejeições ou ajudar a provocar mudanças e torná-la atuante e inserida em seu espaço e tempo (ALMEIDA, 2002, p. 43). A resistência tecnológica na escola, ainda acontece por parte de alguns profissionais que ainda não se inseriram na cultura digital, por outro lado mudanças vem ocorrendo, por conta da percepção dos gestores de que a escola não pode deixar de lado as ferramentas de sua cultura no desenvolvimento de uma educação para um público cada vez mais digital.

As tecnologias entraram na escola, primeiro pelo viés dos trabalhos administrativos da secretaria escolar e gestão. Estudos apontam que um dos principais usos na escola diz respeito ao trabalho de programação de rotinas e processos, na organização, planejamento, registro, acesso, manipulação e apresentação de informações com os aplicativos, de simulação de experimentos relacionados com as ciências, de comunicação e acesso à base de dados via correio eletrônico e sistemas (VIEIRA, 2002). Através dos sistemas e da troca de mensagens informativas sobre o trabalho pedagógico e administrativo é possível fazer da escola um espaço de participação democrática por meio das tecnologias.



Diante do exposto, o uso da tecnologia pela gestão escolar, pode democratizar os processos educativos e fazer valer a gestão participativa de forma ágil e eficaz. Para um resultado nos processos de ensino e aprendizagem e uma gestão eficaz irá depender da forma que ela é utilizada. Segundo Levy (1999), a tecnologia não é nem boa nem má, depende do uso que fazemos dela.

Assim um dos caminhos seria capacitar os gestores para que se conscientizem do fato de que estamos vivenciando uma nova era, caracterizada por um processo de mudanças cada vez mais abrangente e acelerada, do qual a tecnologia inegavelmente é força motriz. Os gestores como líderes do processo de transformação das escolas, devem tornar a escola um ambiente aberto, democrático e flexível, como são os que favorecem a criatividade e a inovação (CHAVES, 2006, p. 25). O desafio está no pouco conhecimento sobre possibilidades que as novas tecnologias trazem à gestão escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais hoje são um fenômeno crescente utilizado em todos os segmentos sociais, na educação, não seria diferente. Assim, considerando as dimensões no campo da gestão escolar, a escola caminha em paralelo com a cultura digital, utilizando redes nos processos comunicativos, socialização de práticas pedagógicas e uso de sistemas de gerenciamento de dados, dialogando com as instituições mantenedoras.

Nesse contexto, as tecnologias na gestão escolar, promovem interfaces facilitadoras de novas experiências educacionais e humanas, permitindo avançar no desenvolvimento de processos mais equitativos e participativos na escola, desde que utilizadas de maneira a construir diálogos democráticos e flexíveis sobre os processos que fazem avançar na formação dos sujeitos que ali se encontram. Nesse sentido, ainda carece otimizar o trabalho que consolide a comunicação pautada nos princípios da gestão participativa e democrática com a comunidade e alunos.

O trabalho em foco fica em aberto, no sentido ampliar a discussão sobre uma política pública de formação de gestores para a compreensão do potencial pedagógico das tecnologias digitais, para os processos de gestão democrática e participativa na perspectiva melhorar a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, Elizabeth B. B. **Liderança, gestão e tecnologias**. Para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo: PUC, 2006.

CHAVES, Eduardo O. C. Alavanca para um salto de qualidade. *In*: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de. **Liderança, gestão e tecnologias. Para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: PUC, 2006.



DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipatória. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMONS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 134, 1999.

LIBÂNIO, José C. **Democratização da Escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2007.

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

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **Guia prático de história oral**: para empresas e universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Vanise Panot do; CHIUSOLI, Claudio Luiz. O papel do gestor escolar: estudo de caso sobre os desafios da educação pública. **Revista on-line de política e gestão educacional**, v. 23, n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11997/8101>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SANTOS, Sônia Maria dos; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, n. 6, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/282/289>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VIEIRA, Alexandre Tomaz. Entendendo a escola como organização. *In*: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de Almeida. **Liderança, gestão e tecnologias. Para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: PUC, 2006.



EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL E NUTRIÇÃO

SILVA, Ronaldo Muniz
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
ronaldomunizsilva@gmail.com

OSÓRIO, Neila Barbosa
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
neilaosorio@uft.edu.br

Eixo Temático 1: Políticas e Práticas de Organização e Gestão da Educação

RESUMO

Aborda-se o tema educação intergeracional e nutrição. Tem-se como objetivo apresentar resultados de pesquisa que visa discutir a importância da nutrição saudável em uma perspectiva intergeracional, desenvolvida por meio do Projeto Culinária Afetiva, na Universidade da Maturidade. Da revisão bibliográfica, compreende-se que a aproximação de velhos e crianças, por meio da interação com a culinária, permitirá ao velho resgatar algumas memórias afetivas e, às crianças, o aprendizado do que essa geração vivenciou.

Palavras-chave: Intergeracionalidade. UMA. Projeto Culinária Afetiva.

1 INTRODUÇÃO

Com o tema educação intergeracional e nutrição, neste texto temos como objetivo apresentar resultados iniciais de pesquisa macro que visa discutir a importância da nutrição saudável em uma perspectiva intergeracional, desenvolvida por meio do Projeto Culinária Afetiva, na Universidade da Maturidade (UMA), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Campus de Palmas.

A pesquisa mais ampla é descritiva, com abordagem qualitativa, na forma de um estudo de caso (Yin, 2001), com pesquisa participante, cujas informações e dados são coletados com revisão bibliográfica e pesquisa de campo (GIL, 2012), sendo sujeitos participantes velhos, na faixa etária de 60 a 95, e crianças, de ambos os sexos, com idade entre 10 a 14 anos, que poderão ser os próprios netos ou alunos de alguma escola pública do município de Palmas, TO.

O trabalho consistirá em uma experiência relacionada a culinária e nutrição saudável, envolvendo ambos os sujeitos. Esses velhos passarão às crianças experiências culinárias vivenciadas no passado e, ao mesmo tempo, resgatarão algumas memórias afetivas, e essas crianças terão uma oportunidade de aprender sobre a importância dos velhos na sociedade em que vivemos, muitas vezes esquecidos, assim como sobre culinária e nutrição saudável. A experiência, conseqüentemente, aproximará as gerações, criando laços afetivos, e dará mais visibilidade a ambas perante a sociedade. Das experiências, as informações em campo serão coletadas por meio de diário de bordo, registro fotográfico e entrevista semiestruturada. Os dados e as informações serão analisados por meio da análise de conteúdo, baseada em (BARDIN, 1977).



Motivou-nos a fazer essa pesquisa o projeto Culinária Afetiva, nosso domínio na área das alimentação, a vontade de trabalhar a temática com os velhos e a formação em educação.

Neste momento, para a construção do presente texto, usamos como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica.

2 DESENVOLVIMENTO

A relação entre distintas gerações consiste na intergeracionalidade. Isto é, consiste em uma experiência entre gerações passadas com atuais, na qual os velhos tem como demonstrar às crianças um pouco do que viveram e, como isso, contribuir para as futuras gerações.

Osório, Andrade e Silva Neto (2008) destacam que o papel dos avós no mundo contemporâneo tem sido alvo de estudos, pois:

Até há pouco tempo, os avós não existiam: em meados do século XIX, só 3% da população humana ultrapassava os 60 anos. Hoje, o cenário é outro: muitos avós conhecem seus netos até esses se tornarem adultos. E é cada vez mais natural as crianças conhecerem seus quatro antepassados ao longo de sua vida.

Em se tratando da educação intergeracional, ajudam-nos as explicações de Villas-Boas, Oliveria e Montero (2016):

Não podemos afirmar que a educação intergeracional seja nova, uma vez que desde sempre as gerações mais velhas educaram as mais novas e aprenderam ao mesmo tempo com elas. Contudo, só recentemente se tornou alvo de conceitualização e investigação, em grande parte devido às consequências das mudanças sociais, geracionais, culturais, económicas, históricas, tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea.

Assim sendo, a educação intergeracional é compreendida como interações entre gerações passadas e atuais em que ambas tem como trocar experiências e se aproximar, considerando que ambos, velhos e crianças, contribuem de formas diferentes com a sociedade.

Embora a educação intergeracional seja um assunto pouco discutido atualmente, devemos olhar um pouco mais para isso e tratar a intergeracionalidade de forma mais ampla e abrangente, para que todos vejam o quão é importante. Segundo Osório (2019), ninguém vai idosar, mas envelhecer, pois não somos idosos, e uma hora ou outra chega para todos, sendo um ciclo de vida natural. Todavia, sendo um desgaste do organismo, se tratada de maneira mais saudável e o quanto antes, se prolongará mais a vida.

Assim, tendo hábitos nutricionais saudáveis desde cedo, quando criança, ter-se-ão mais benefícios quando da velhice. Ter hábitos nutricionais saudáveis intergeracionais é importante, pois, com a criança não tendo tais hábitos, é possível que terão algumas dificuldades no aprendizado ou no raciocínio durante a aula e, com isso, dificuldades na vida social e profissional. A necessidade nutricional é pouco discutida quando



se refere aos velhos, por se tratar de um assunto pouco abordado na sociedade (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Assentando-nos em Spanhol (2008), compreendemos que, se pararmos para refletir, deveríamos olhar mais para o velho e a criança, pois podemos dizer que são verdadeiros laboratórios humanos, ou seja, com essas gerações podemos estudar a psicologia, a sociologia, a antropologia, a medicina, a nutrição dentre outras áreas do conhecimento que possam reforçar a importância dessas gerações.

3 CONCLUSÃO

Tendo por objetivo apresentar resultados iniciais de pesquisa que discute a importância da nutrição saudável em uma perspectiva intergeracional, e sabendo que o tema educação intergeracional e nutrição é uma novidade, entendemos que hábitos nutricionais saudáveis trarão muitos benefícios ao velho e a criança. As crianças conseguindo suprir algumas necessidades nutricionais durante todo o ano letivo e os velhos com uma vida mais saudável e mais duradoura e por meio do ato de cozinhar acontecerá a criação de vínculo afetivo entre as gerações e melhorias de qualidade de vida por meio de uma alimentação saudável.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentarnutricional. Acesso em: 11 out. 2019.

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

OSÓRIO, Neila Barbosa; ANDRADE, Carmen Maria; SILVA NETO, Luiz Sinésio. **Avô – Neto: uma relação de risco e afeto**. Santa Maria: Biblos, 2008. 164 p. (Coleção Maturidade).

SPANHOL, Caroline Pauletto. **Intergeracionalidade na escolha de alimentos**. 2008, 182 p. Dissertação (Mestrado em Agronegócios) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

VILLAS-BOAS, Susana *et al.* A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida – Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 5, 2016.

YIN, Robert. **Estudo de caso. Planejamento e métodos**. São Paulo: Artmed, 2001.



ENVELHECIMENTO E EDUCAÇÃO: O PANORAMA DA LEGISLAÇÃO ATUAL

BRITO, Ana Gabriela Ferreira
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
anagfbrito@gmail.com

NETO, Luis Sinésio Silva
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
luizneto@mail.uft.edu.br

SANTANA, Wesquisley Vidal de
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
wesquisley_santana@hotmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e Práticas de Organização e Gestão da Educação

RESUMO

O aumento da população idosa é uma realidade no Brasil e no mundo. O objetivo desse artigo é observar o panorama da legislação atual de educação no que diz respeito à população idosa. Para isso, foi analisado a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como foco o envelhecimento. Pensar em diferentes níveis de educação se faz necessário, uma vez que a educação impacta diferentes dimensões e influencia diretamente a sociedade.

Palavras-chave: Idosos. Legislação. Educação.

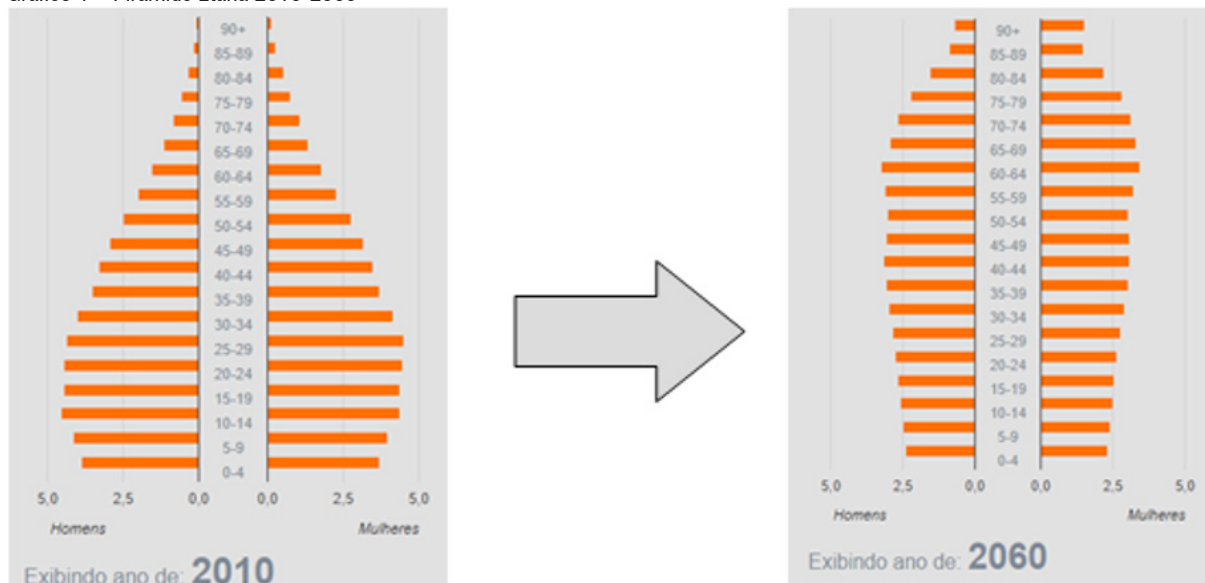
1 INTRODUÇÃO

O aumento da expectativa de vida somado à redução da taxa de fecundidade resulta no crescente aumento da população idosa (CAMARANO, 2002). Este é um fenômeno que vem ocorrendo mundialmente e, em consequência, estimulando a pesquisa acerca do processo de envelhecimento.

No Gráfico 1, percebe-se por meio de projeção que em 2060 a faixa etária com maior número populacional no Brasil será de 60 a 64 anos. Na comparação entre as pirâmides de 2010 e 2060 é perceptível o quão rápido está ocorrendo esta transição demográfica. Torna-se necessário intervenções nas políticas públicas que se relacionam com a estrutura etária (economia, educação, saúde), no que diz respeito aos aspectos sociais do envelhecimento e na transição demográfica vivenciada atualmente, evitando assim, maiores ineficiências em um futuro próximo (BRITO, 2007).



Gráfico 1 – Pirâmide Etária 2010-2060



Fonte: IBGE (2018).

Em relação a Educação, sabe-se que o maior desafio no Brasil é em relação à oferta de ensino básico com qualidade e na idade adequada, além do combate ao analfabetismo. Porém, levando em consideração o contexto demográfico apresentado anteriormente, é necessário a existência de políticas públicas educacionais voltadas a população idosa (CHAVES, 2007). O objetivo desse artigo é observar o panorama da legislação atual de educação no que diz respeito a população idosa.

2 DESENVOLVIMENTO

A reabertura política – que se configura no período posterior à ditadura militar - possibilitou lutas mais intensas pela educação pública e sua democratização. Esse contexto culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988 que preceitua diretrizes gerais para a Educação nos Artigos 205 a 214.

Em que pese a apresentação de princípios essenciais à educação em seus aspectos formativos tais como igualdade, liberdade, gratuidade, pluralismo de ideias e gestão democrática da educação, todas as diretrizes apresentadas nos referidos artigos fazem referência à uma educação que se configura como dever do Estado a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (art. 208) (BRASIL, 1988). Observa-se que não apresenta proposição de caminhos, formas ou indicadores que expressem o cumprimento da Lei n. 8.842, de 1994, que dispõe sobre a política nacional do idoso em seu processo educativo.

Em obediência ao que foi estabelecido na Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 estabeleceu as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino, entretanto:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394, de 1996) não menciona especificamente a educação para idosos, tampouco há um direcionamento para a educação por toda



a vida, a não ser em termos principiológicos, como o que proclama a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola – art. 3º, I. (CHAVES, 2007, p. 106).

Em 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, em um contexto de maior participação, pois identifica-se um texto que emanou de Conferências nos Estados e Municípios de todo o país e que se consolida em 20 metas detalhadas em seus respectivos objetivos e estratégias.

As 20 metas do referido Plano estabelecem diretrizes e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos e organizam-se em quatro blocos de atuação: O primeiro compõe-se de metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade; o segundo trata da redução das desigualdades e da valorização da diversidade; o terceiro bloco diz respeito à valorização dos profissionais da Educação; e o quarto grupo define as metas para o Ensino Superior.

O referido plano avança ao dispor na meta nove que trata da erradicação do analfabetismo, como estratégia:

9.12: considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas. (BRASIL, 2014).

As disposições da legislação sobre educação não contemplam o processo de educação ao longo da vida e o processo de envelhecimento com exceção do Plano Nacional de Educação que em um conjunto de doze metas inclui o tema do envelhecimento e atendimento às necessidades dos idosos.

A Universidade, por meio de Programas de Extensão, tem desenvolvido programas que buscam proporcionar experiências educacionais à população idosa, tendo em mente que as diversas atividades ali vivenciadas promovem saúde, bem-estar psicológico e social (PEREIRA, 2016).

Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), destaca-se a Universidade da Maturidade (UMA) presente desde 2006. Recebendo homens e mulheres com idade superior a 45 anos, a UMA proporciona aos idosos uma experiência intergeracional com a presença de acadêmicos dos diferentes cursos da UFT. A mesma também oportuniza o ensino de diversos conteúdos (LIBRAS, Inglês, Fundamentos da Gerontologia, Direitos do Idoso, Teatro), além da prática de atividades físicas. Sua implantação ocorre tendo em vista que dentre as instituições públicas e privadas, a Universidade deve ser, no momento, a mais adequada e capaz de se estruturar para responder às necessidades específicas para pessoas acima de 45 anos, com atividades e construção de conhecimentos nas áreas biopsicossociais, culturais e políticas que visam a qualidade de vida e o subsídio às políticas públicas (OSÓRIO, 2006).



3 CONCLUSÃO

Quando falamos de educação para idosos, precisamos superar a institucionalização da educação, pois aprender é uma atividade inerente ao ser humano, é uma constante ao longo da vida. Pensar em diferentes níveis de educação também se faz necessário, tais como a educação não formal e informal, uma vez que a educação impacta em diferentes dimensões, tais como: lazer, atualização, socioafetiva, emancipatória, capacidades cognitivas, atualização e saúde.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2014.

BRITO, Fausto. **A transição demográfica no Brasil**: as possibilidades e os desafios para a economia e a sociedade. Belo Horizonte: UFMG: Cedeplar, 2007. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20318.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.

CAMARANO, Ana Amélia. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2091/1/TD_858.pdf. Acesso em: 9 out. 2019.

CHAVES, J. R. F. Educação ao longo da vida: Perspectivas para uma sociedade que envelhece. In: SOUZA, A. C. de. (org.). **Brasil 2050**: desafios de uma nação que envelhece. Centro de Estudos e Debates Estratégicos, Brasília, DF: Câmara dos Deputados, n. 8, p. 103-120, 2017.

IBGE. **Projeção da população por sexo e grupo de idade 2000-2060**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 8 out. 2019.

OSÓRIO, Neila Barbosa; SILVA NETO, Luiz Sinésio. **A Universidade da Maturidade/UFT**: a sensibilização do ser humano acima de 45 anos para um envelhecimento ativo e digno. 2010. Disponível em: <https://www.gerontologia.org/portal/print/index.php?idinfo=779>. Acesso em: 8 out. 2019.

PEREIRA, Fabíola Andrade. **Educação de pessoas idosas: um estudo de caso da universidade da maturidade no Tocantins**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8744/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES SOBRE O DESAFIO DA VIVÊNCIA EM CLASSE MULTISSERIADA DE EJA

CARDOSO GUALBERTO, Grete
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
gretegualberto@gmail.com

SILVA, Wagner Rodrigues
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
wagnersilva@uft.edu.br

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

O texto apresenta reflexões sobre o desafio da vivência no estágio supervisionado na educação de jovens e adultos (EJA), em turma multisseriada, resultante da disciplina Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Assenta-se em abordagem qualitativa, pesquisa etnográfica, revisão bibliográfica e pesquisa documental. Uma reflexão que leva a indagar: por que há educandos na EJA que não conseguem ler, embora sejam constantemente estimulados com o uso da escrita e da leitura? Indaga-se, assim, sobre o processo da alfabetização e do letramento destes sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização e letramento. Relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

Com o tema estágio supervisionado, o texto apresenta reflexões sobre o desafio da vivência no estágio supervisionado na educação de jovens e adultos (EJA), em turma multisseriada, resultante da disciplina Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, do Curso de Pedagogia, Campus de Palmas, Universidade Federal do Tocantins.

Na linha da linguística aplicada, assenta-se em abordagem qualitativa, pesquisa de características etnográficas, revisão bibliográfica e pesquisa documental.

No que diz respeito a natureza da pesquisa etnográfica, Fonseca (2002, p. 41), diz, que pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo, com dados coletados pela observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos. Nesta perspectiva, há interação entre pesquisador e objeto pesquisado, apreendendo a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências.

Para Minayo (2001, p. 22) a pesquisa qualitativa:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.



2 DESENVOLVIMENTO

O estágio supervisionado é um momento na vida acadêmica, no qual o futuro profissional põe em prática as teorias estudadas ao longo dos semestres anteriores, adentrando a vida profissional, conforme a lei de estágio, n. 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008):

Art. 2º. O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º. Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. § 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

O estágio é pré-requisito estabelecido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), e são compostas por três etapas: observação, participação e regência, descrito como requisito obrigatório na grade curricular do curso de Pedagogia campus Palmas.

Da vivência do estágio supervisionado, tendo como problema apreender por que há educandos na EJA que não conseguem ler, embora sejam constantemente estimulados com o uso da escrita e da leitura, importa retomar que a EJA emerge de lacunas do sistema educacional regular no processo de escolarização, ou seja, é produto da desigualdade social, evasão escolar e atende um público analfabeto ou semianalfabeto. Compete a ela um conjunto de práticas formais e informais, que se relacionam aos conhecimentos básicos.

Da mesma forma, são as classes multisseriadas, uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental ao mesmo tempo, ministrando aulas e atendendo a alunos com idades e séries diferentes. Com isso, o foco do professor se resume as famílias silábicas e ao livro didático.

A educação multisseriada iniciou-se na modalidade de ensino no campo e, por isso, sua organização era responsabilidade dos seus professores. Na atualidade, essa forma de organização é um recurso para suprir a falta de quantidade de alunos para se formar duas turmas.

Vemos que a multisseriação é uma das principais características das escolas do campo, e que é mais presente em alguns estados. Portanto apesar da significativa presença no meio rural, não existe uma preocupação com esse modo de ensino, ele está ausente dos debates sobre a educação, ausente do currículo nos cursos de licenciaturas que formam os professores para os anos iniciais do ensino básico e estão ausentes até das estatísticas do senso escolar oficial. (MONTEIRO et al., 2017, p. 22).

Em se tratando da alfabetização e do letramento, estes são concebidos, nesta pesquisa, como indissociáveis, tendo como aportes teóricos Magda Becker Soares (2013) e Paulo Freire (1989), referências mundiais na alfabetização de jovens e adultos.



Aqui, são separados, unicamente para fins didáticos de explicação. Assim, a alfabetização é a ação de aprendizagem inicial de crianças ou adultos do sistema de grafemas (letras) e fonemas (sons), segundo Magda Soares (2013, p. 16).

A alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito.

E o letramento está ligado a ação de como se utilizam as escritas, ou seja, o uso social da escrita, sua circulação sendo nas formas de texto, orais, verbal e não verbal, etc. Para Soares (2003, p.31), o conceito letramento pode ser definido como o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Portanto, a alfabetização e o letramento em salas multisseriadas, mais comuns nas áreas rurais, forjam um desafio para a atividade docente, ou seja, como trabalhar em uma sala heterogênea contemplando todos os alunos, independentemente do nível de conhecimento de cada um. Deparam-se, assim, com desafios de realizar atendimento individual aos estudantes, planejar as aulas de várias séries iniciais do Ensino Fundamental para uma mesma turma, falta de material didático e bibliotecas no ambiente rural.

Além disso, a questão da formação docente é outro ponto importante. Dados de 2017 do Ministério da Educação (MEC) mostram que metade dos professores que lecionam no Ensino Médio das escolas da zona rural do Brasil não têm a formação mínima exigida pela legislação. Isso significa que 50% deles não têm licenciatura na disciplina que ensinam, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (<https://www.todospelaeducacao.org.br>).

O estágio, nesse contexto, é um momento conhecido como divisor de águas, pois é quando e onde vivenciam-se as relações teoria e prática, e também as relações de trabalho.

3 CONCLUSÕES

Das reflexões apresentadas sobre o desafio da vivência no estágio supervisionado na EJA, em turma multisseriada, conclui-se que o estágio supervisionado contribui significativamente para a formação inicial do profissional professor, ao ser espaço de socialização e vivência entre professores e educandos e seus desafios. Todavia, para tanto, precisa ser transformado em espaço de pesquisa e investigação, abordando a própria natureza da EJA, da multisseriação, assim como da alfabetização e do letramento na EJA. Isto, para buscar as possíveis respostas a indagação: por que há educandos na EJA que não conseguem ler, embora sejam constantemente estimulados com o uso da escrita e da leitura? Como deve ser conduzido o processo da alfabetização e do letramento destes sujeitos?



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 14 out. 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paula. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Maura Danielly Mariano *et al.* Desafios e possibilidades nas escolas multisseriadas: reflexões a partir das experiências do Pibid. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24382_12741.pdf. Acesso em: 14/10/2019.

SOARES, Magda B. **Plataforma do Letramento – Parte I**. 2013. Entrevista concedida ao Canal Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 11 out. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 11 out. 2019.



FAVA DE BOLOTA: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, PESQUISAS E BRINCADEIRAS

OLIVEIRA, Franciely
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
francielydrew1994@outlook.com

MUNIZ, Wairana
Universidade Federal do Tocantins
wairana10@gmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

O texto apresenta resultados de pesquisa exploratória a respeito de uma instituição de educação não formal, em Palmas-Tocantins, realizada no primeiro semestre de 2019, com vistas a conhecer seu processo de organização. A Fava de Bolota é um Centro de Estudos e Pesquisas e Promoção de Cultura Brincante. Seu objetivo é deixar a criança livre para apreender brincando e desenvolver seus sentidos e, assim, fugir da rotina da educação formal oferecida na escola.

Palavras-chave: Educação na infância. Ludicidade. Pesquisa exploratória.

1 INTRODUÇÃO

A Fava de Bolota é uma instituição de educação não formal, localizada em Palmas, Tocantins, fundada em dezembro de 2017, que trabalha com crianças de 4 a 10 anos. Seu nome tem como referência a árvore Fava de Bolota, normatizada como um dos símbolos do Tocantins. Sua fundadora ressalta, ainda, que sua educação no interior a estimulou nesta denominação, quando as crianças utilizavam o fruto desta árvore como um brinquedo. A professora assim define a instituição: “É um Centro de Estudos e Pesquisas e Promoção de Cultura Brincante.” (RÉGIA, 2019).

Neste texto, são apresentados resultados de pesquisa exploratória a respeito da instituição Fava de Bolota, realizada no primeiro semestre de 2019, com vistas a conhecer o processo de organização de uma instituição de educação não formal.

2 DESENVOLVIMENTO

A Fava de Bolota trabalha com a educação não formal como forma de fugir da rotina, de certa forma, cansativa da educação formal, carregada de rótulos.

A Fava de Bolota é um Centro de Estudos e Pesquisas e Promoção da Cultura Brincante, que nasceu do desejo de uma educadora em propor um outro caminho para a formação de crianças, jovens e



adultos no Tocantins, que provocasse uma intimidade com a sua singularidade cultural e valiosas experiências do pensamento, além de alimentar o espírito brincante dos sujeitos.

Constituiu-se como uma empresa de caráter privado, com finalidade educativa e cultural, que se propõe a investigar, produzir e disseminar práticas educativas formais, não formais e informais, que cooperem para a formação de sujeitos brincantes, autores de suas próprias histórias, conscientes e ativos frente a construção de uma sociedade sustentável, baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na cultura lúdica e da paz. (FAVA DE BOLOTA, 2019).

Segundo Lopes et al. (2007), o espaço de educação não formal recebeu e tem recebido muitas reflexões por parte dos profissionais da educação nos últimos tempos. E Libâneo (2005) destaca que o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários cantos educativos, para entender atender demandas socioeducativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades. Com isso, todo pedagogo estará apto a atuar em instituições como a Fava de Bolota.

Na fala de Régia (2019), destaca-se que o perfil profissional requerido pela instituição valoriza, em primeiro lugar, o caráter e princípios, para, em seguida, analisar-se o currículo.

A instituição atua em três dimensões transversais:

a) Autoria do Ser - A dimensão se propõe a criar condições para uma aproximação do sujeito consigo mesmo, como oportunidade de perceber-se um ser integral, carregado de potências que necessitam estar comprometidos com a vida plena, na relação com o outro, onde movimento de transformação acontece de dentro para fora. As ações que daqui emergirem envolvem adultos de diferentes práticas, com um interesse em comum: ser autores de suas histórias, seus percursos de vida, como forma de estar e integrar-se no mundo.

b) Ação do Pensamento - Esta dimensão se revela por meio da ação compartilhada do pensar, onde não se intenta consensos, mas a reflexão crítica, a produção de conhecimentos acerca do mundo. Espera-se, nesta dimensão, dilatar visões de mundo, suscitar mudanças de postura, de percepções, de modos de ser e estar no mundo, comprometendo os sujeitos a adotar e promover valores fundamentais para zelar uns dos outros e da grande comunidade de vida. Suas ações envolvem crianças, jovens e adultos se disponham a problematizar suas relações com o mundo.

c) Natureza Lúdica - Concebemos o brincar como território da AÇÃO. Instigando reflexões sobre a natureza lúdica do ser humano, no âmbito da cultura, da relação consigo mesmo, do convívio com o outro e da capacidade intelectual. O ser brincante que habita em nós é atizador de alegria, de espontaneidade, de inventividade e de afetividade. As ações pensadas para esta dimensão vislumbram a CRIAÇÃO como uma atividade interna do ser humano. Deste modo, buscamos compreender a APRENDIZAGEM como resultado da experiência, onde o BRINCAR é interpretado como um ato de afirmação da VIDA. (FAVA DE BOLOTA, 2019).

Sua rotina é simples, funcionando no período de 8 horas às 18 horas, com dois horários estipulados, tendo os momentos de lazer, atividades e lanche. A estrutura física contempla:

- rancho, que guarda os materiais das crianças ao chegarem;
- espaços para o desenvolvimento de diversas tarefas', como o momento da arte, quando as crianças desenham e criam formas com materiais, como a argila, carvão, entre outros;



- cozinha, na qual, com a imaginação, tudo pode acontecer, de uma tranquila e dedicada tarde de chá a um restaurante movimentado talvez!;
- no segundo andar, um corredor, onde estão expostos os desenhos e as criações dos pequenos;
- sala de construção, onde a imaginação é livre e sem limites, com a criação de brinquedos, fazendinhas;
- museu, onde estão expostos os brinquedos criados, bem como materiais coletados pelas crianças, quando acampam no cerrado, para suas criações, como frutos, folhas;
- sala dos sentidos, sendo um espaço parecido com uma floresta, com passarinhos cantando e folhas secas no chão, para as genuínas pesquisas das crianças.

Segundo Régia (2019), na Fava de Bolota, tudo é natural, porque o que se propõe é totalmente diferente do mundo em que se vive na atualidade, no qual tudo vem pronto e, por esse motivo, acaba-se perdendo a vontade de imaginar para se criar. A instituição resgata na criança a vontade de colocar em prática as ideias e a imaginação, a criança se torna livre e independente, para criar o que desejar, tudo tem um motivo, nada é por acaso. As crianças estão lá para fugir da rotina da escola. Assim, se elas chegarem e quiserem dormir, poderão, pois ninguém tem o direito rotular a criança.

As criações são inúmeras, e quem cuida dessa parte são as crianças, onde algo simples como um pneu pode se tornar um barco, tudo depende da imaginação. Os professores estão junto as crianças para orientar, observar e fazer as anotações sobre a evolução dos alunos, deixando a imaginação dos pequenos fluírem de forma saudável.

Observa-se, assim, que a Fava de Bolota constitui-se em um espaço de educação não formal, pesquisas e brincadeiras.

3 CONCLUSÕES

Com vistas a conhecer o processo de organização de uma instituição de educação não formal, especificamente, a Fava de Bolota, apreendeu-se a simplicidade, a participação, o diálogo e o trabalho coletivo, contrapondo-se a burocratização, a hierarquização, a centralização.

A instituição valoriza a vida, coisas simples da vida, a sintonia do humano e com a natureza, a aprendizagem por meio de atividades lúdicas.

REFERÊNCIAS

FAVA DE BOLOTA. Disponível em: <https://www.facebook.com/favadebolotabr/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200 p.



LOPES, Ana Claudia Fernandes *et al.* A educação não formal: um espaço alternativo da educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25198_12669.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

RÉGIA, Kelma. Palmas, TO. **G1**, 2019.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

SILVA, Maria das Graças Pereira
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
gracaprofessor@gmail.com

PASSOS, Vânia Maria Araújo
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
vaniapassos@mail.com.uft.edc.br

Eixo Temático 1: Políticas e Práticas de Organização e a gestão da educação

RESUMO

O texto apresenta resultados parciais da pesquisa do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE-UFT) a qual foi realizada tendo como objeto da pesquisa professores da rede municipal de ensino de Lajeado Tocantins. O objetivo geral é: Identificar os desafios no âmbito da formação continuada na perspectiva da gestão democrática. Objetivando especificamente: Conhecer a legislação vigente (união, estado e município) sobre formação de professores; e identificar a proposta de formação continuada no Plano Municipal de Educação do município de Lajeado. Apresenta-se como questionamento: Qual a perspectiva de formação é adotada pela proposta de formação continuada do município de Lajeado, a partir do ano de 2010 até o ano de 2018? Para a produção de dados utilizou-se de análise documental e estudo bibliográfico. Ficou evidenciado por meio da pesquisa que o município lócus desta pesquisa possui uma base legal para realização de formação continuada de professores, porém, o processo de formação não se materializa como determina a Lei.

Palavras-chave: Rede municipal de ensino. Lajeado Tocantins. Gestão democrática. Formação continuada de professores.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema da pesquisa foi impulsionada pela nossa atuação como coordenadora pedagógica de uma escola do Sistema Municipal de Ensino de Lajeado, e como membro da comissão organizadora da formação continuada de professores do Município, durante o período entre 2017 a 2018.

Considerando o ponto de vista de Passos (2011), há registros, na história da formação docente, da necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple, de forma articulada, a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salário e carreira, e integrando o ideário das lutas pela educação pública de qualidade no Brasil. Assim, é que a presente investigação pretende responder o seguinte questionamento: Qual a perspectiva de formação é adotada pela proposta de formação continuada do município de Lajeado, a partir do ano de 2010 até o ano de 2018?



Optamos por realizar uma Pesquisa Documental por valer-se “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (GIL, 1999, p. 51).

Como processo da pesquisa, análise dos documentos, que evidenciam o processo de formação continuada de professores, foi estabelecida num recorte temporal de 2010 (dois mil e dez) a 2018 (dois mil e dezoito), e contou com o acesso aos arquivos organizados da secretaria escolar. A documentação evidenciava a formação inicial e continuada de professores em nível de titulação acadêmica constante no dossiê e permitiu construir quadros que apresentam a formação de cada professor, o ano e instituição formadora.

Tivemos como aporte teórico os autores Cury (2004) e Passos (2011); dentre outros, e documentos oficiais como: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), dentre outras.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTÃO DEMOCRÁTICA

De acordo com Prata-Linhares (2011), a palavra formar nos remete a ideia de dar formas, de criar. Entretanto, O conceito de formação segundo a mesma autora, deve estar relacionado com a capacidade e a vontade de formação do indivíduo, pois o conceito de formação inclui também a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, em face das outras concepções eminentemente técnicas.

Assim, entendemos que o processo de formação continuada de professores, não pode aqui ser tratado de forma separada do processo de gestão democrática da SEMEC, haja vista que o município de Lajeado tem seu sistema de ensino instituído

Para tanto, convém destacar que o debate sobre o princípio da gestão democrática na educação pública nacional se instalou, de forma mais efetiva, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da conseqüente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Atualmente, sabe-se que a implementação de uma gestão democrática, é importante, é uma exigência da sociedade, que a entende como um dos possíveis caminhos para uma transformação social, onde igualdade, solidariedade e justiça seja uma realidade para todos.

Sendo assim, Cury (2004, p. 55), destaca 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.

Assim, a Gestão democrática tem como princípio o diálogo, ao fazer com que os envolvidos no processo educativo se sintam parte do todo no que se refere às tomadas de decisões no cotidiano escolar.



2.2 MARCO LEGAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE LAJEADO

A Educação Municipal, do município lócus desta pesquisa, Lajeado, tem por finalidade ministrar a Educação Infantil e Ensino Fundamental em conformidade ao disposto na Constituição Federal (CF), (Brasil, 1988) nos Artigos 205 a 214, que garantem a educação como um Direito, instrumento imprescindível para reconhecer a si próprio como sujeito ativo na transformação de seu grupo e do seu meio social.

A legislação configura o arcabouço legal sobre o qual políticas públicas são implantadas, decisões são tomadas e, essencialmente, quais ações se desenvolvem, em garantia da formação continuada de professores, dentro de um processo de gestão democrática.

Diante da configuração desse arcabouço legal, destacamos as seguintes Leis:

- 1) a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, (Brasil, 1996); que aborda sobre formação continuada no Artigo 61, Inciso I; no Artigo 67, Inciso II e no Artigo 87;
- 2) b) Resolução Conselho Nacional de Educação – CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, (Brasil, 2017), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica;
- 3) c) A Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional da Educação (PNE), Brasil (2014). Que determina na Meta 15, e estratégia 15.11, implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
- 4) d) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), garante que a valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho deve ser definida no Projeto Político Pedagógico – PPP (BRASIL, 2013);
- 5) e) Lei complementar 02/2009, de 31 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Lajeado – PCR, (LAJEADO, 2009);
- 6) f) Lei n. 447/2015 – Plano Municipal de Educação - PME (LAJEADO, 2015);
- 7) g) Lei n. 439/2015 – Conselho Municipal de Educação (CME) (LAJEADO, 2009);
- 8) h) Instrução Normativa n. 03/2017 de 11 de dezembro de 2017, que dispõe sobre as orientações da composição e organização de trabalho do processo das ações de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Município de Lajeado – TO (Lajeado, 2017).



O PME (Lajeado, 2015), na meta 17, versa das estratégias 17.1: a 17. 10, acerca da garantia da formação continuada dos profissionais da rede municipal de ensino.

A meta 18, do PME também determina que a formação continuada aconteça. A meta 18 (PME, 2015) apresenta 10 estratégias (18.1 a 18.9) que discorrem acerca da formação continuada não só de professores, mas, para todos profissionais da rede municipal de ensino.

2.3 RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DOSSIÊS DOS SERVIDORES

Ao analisar os dossiês dos servidores de uma escola da rede municipal de ensino, no que se refere a estratégia 17.7, do PME, identificamos que houve parcerias com instituições de ensino superior no sentido de formação acadêmica inicial, pois, constam nos dossiês analisados, certificados de graduação, por outro lado, não encontramos elementos suficientes que evidenciasse a continuidade dessa parceria no que tange ao processo de formação acadêmica continuada *lato sensu* e *stricto sensu*. Foram encontrados certificados em apenas alguns dossiês.

É importante destacar ainda, que não localizamos certificados que evidenciam a existência da efetivação de formação continuada de professores, ofertada pelo município ou por meio de parceria com instituições de ensino superior, datados entre os anos de 2010 (dois mil e dez) até 2014 (dois mil e quatorze), deixando assim, de cumprir com a determinação da estratégia 17.7, da meta 17, do PME.

Somente a partir de 2015 (dois mil e quinze), foram encontrados alguns certificados com alternância de anos e em apenas alguns dossiês, o que não deu consistência material suficiente para comprovar a efetivação da formação continuada de professores da rede municipal, transparecendo assim, não ter havido parceria com instituições de ensino superior ou programas de formação continuada, como determinam as estratégias 17.8 a 17.10, da meta 17, e também da meta 18 do PME.

Ressaltamos que a partir da aprovação da Instrução Normativa n. 03/2017 de 11 de dezembro de 2017, que dispõe sobre as orientações da composição e organização de trabalho e das ações de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Município, foi efetivado o processo de formação continuada de professores, a partir do ano de 2018 (dois mil e dezoito).

A Instrução Normativa surgiu no intuito não só de garantir a formação continuada de professores, mas também visando a melhoria profissional dos professores no que tange ao desenvolvimento integral dos alunos dando condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos por meio de diferentes linguagens para agir com determinação, respeitando os princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários.

O mesmo documento, destaca ainda em seu artigo. 3º, que a Comissão Permanente de Formação Continuada (CPFC), definiria a distribuição dos temas dos estudos, os dias de formação continuada de professores, as turmas e carga horária dos encontros, e a efetivação do desenvolvimento das atividades propostas.



3 CONCLUSÃO

Conclui-se que o processo de implantação de mecanismos e espaços de gestão democrática é fundamental para estabelecer o diálogo a troca de experiências e saberes. Assim, em relação ao cumprimento da garantia da formação continuada de professores, de que determinam o conjunto de Leis acima citadas, identificamos que embora a formação continuada, tenha sua garantia desde de 2009 (dois mil e nove), por meio do PCR, somente encontramos evidências e de maneira muito tímida, da efetivação desse processo, a partir de 2015 (dois mil e quinze), com o advento do PME.

Somente após a SEMEC tomar a iniciativa no final do ano de 2017 (dois mil e dezessete), de criar e implantar a estrutura de formação continuada para os profissionais da rede municipal de ensino, que é regulamentada pela Instrução Normativa n. 03/2017, foi então realizada uma formação continuada para professores, a qual iniciou-se no ano de 2018 (dois mil e dezoito).

Todavia, as evidências encontradas, não foram suficientes para nos dá embasamento legal, no sentido de afirmarmos que a formação continuada de professores, tem acontecido de maneira que cumpra o determinado pela Lei. Evidenciando assim, que o processo de gestão democrática da SMEC, ainda é fragilizado, por diversas razões como: políticas, cultura local, além da falta de perspectivas dos servidores que ali atuam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *In*: CHALI, Yussef Said. **Código Civil, código do processo civil, Constituição Federal**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

BRASIL. Lei n. 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.

CÂMARA MUNICIPAL DE LAJEADO DO TOCANTINS. **Lei n. 447/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Lajeado Tocantins. Lajeado, 2015. (Documento Impresso).

CURY, Carlos R. J. **Conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática na escola pública. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: [s. n.], 2004. p. 35-40.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PASSOS, Vania Maria de Araújo. **A Profissão docente e o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins**. Goiânia: UFG: Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

PRATA-LINHARES, Martha Maria. O professor e a Formação de Professores. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Professores e professoras**: Formação: Poiesia e Práxis. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Instrução normativa n. 03/2017. Dispõe sobre as orientações da composição e organização de trabalho do processo das ações de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Município de Lajeado – TO.** Lajeado, Tocantins, 2017. (Documento Impresso).



INFLUÊNCIA DOS AVÓS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS NETOS NA INFÂNCIA

ALMEIDA, Idelma Caetano Barbosa
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
idelmacaetano10@gmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Aborda-se a temática da educação intergeracional. Tem-se por objetivos compreender a relação intergeracional entre avós e netos e examinar os impactos e influências das interações dos avós com os netos no processo educacional formal na infância. Apresenta-se resultado de revisão bibliográfica e pesquisa de campo. O contato relacional de diferentes gerações é inevitável e a aproximação dos avós na vida cotidiana dos netos exerce efetiva influência na formação educacional. A presença dos avós propicia compartilhamento de experiências. **Palavras-chave:** Influência intergeracional dos avós na educação. Compartilhamento de experiências. Avósidade interativa.

1 INTRODUÇÃO

É sabido que as relações construídas ao longo do tempo possuem papel fundamental no desenvolvimento de cada ser humano. Nesse sentido, o texto, com o tema educação intergeracional, tem por objetivos compreender a relação intergeracional entre avós e netos e examinar os impactos e efeitos das interações/influências dos avós com os netos no processo educacional formal na infância.

Para Oliveira (2011), o entendimento social das gerações é inúmero, a conjunção educativa pode florescer nas relações entre avós e netos, dentro do cotidiano prático e simbólico por eles vividos e partilhados.

A presença dos avós no período de formação educacional de uma criança propicia um diálogo de pensamentos, vivências, intergeracionalidade, um compartilhamento de experiências, tradições, conhecimentos, origem e heranças intelectuais. O relacionamento e interação entre eles se dá a partir da percepção dos papéis exercidos pelos avós em suas famílias, pois o acesso dos avós aos netos muitas vezes é controlado pelos pais.

O contato relacional de diferentes gerações é algo inevitável em uma sociedade, e a aproximação dos avós na vida cotidiana dos netos exerce efetiva influência na formação educacional e social. Para Ramos (2005), o papel dos avós está hoje reforçado na família, na educação da criança, na legislação e na sociedade. A temática é relevante para entender o ambiente de vivência dos netos, o sentimento de pertencimento e acolhimento no contexto familiar, pois a bagagem de influências vividas pelos estudantes reflete direta ou indiretamente no processo de educação formal.



A pesquisa tem uma perspectiva crítica (LAKATOS, 2003), compreendendo que os fenômenos são analisados em seu movimento, pois nada está acabado, tudo está em transformação; abordagem qualitativa; e informações coletadas com revisão bibliográfica e pesquisa de campo, utilizando-se entrevista semiestruturada.

No caso, a revisão bibliográfica é compreendida como um processo cuja finalidade é colocar “o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sob determinado assunto [e] propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183). A pesquisa de campo “[...] não deve ser confundida com a simples coleta de dados [...] é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186). E, a entrevista semiestruturada, como

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146 apud ANDRADE, 2010, p. 38).

Com esse percurso metodológico traçado, os resultados aqui apresentados são parciais, e a pesquisa encontra-se em andamento.

2 DESENVOLVIMENTO

As informações e ideias levantadas por meio desta pesquisa contribuirão para a sensibilização da necessidade da relação entre avós e netos, incentivando a inclusão dos avós na vida cotidiana dos netos, uma vez que eles muitas vezes têm a responsabilidade de criar e educá-los, substituindo os pais na tarefa do auxílio no desenvolvimento educacional da criança.

Ao tratar do meio social, não há como excluir o grupo primordial da vida em sociedade, o grupo onde ocorre o primeiro contato do indivíduo com o meio social, sua primeira inserção, onde é realizada a preparação básica, para a vivência plena em sociedade, sendo o grupo social é denominado de família.

Nesta expectativa de educação no meio social, os avós são vistos como detentores de uma arte privilegiada, recheados de habilidades de serem pais de filhos adultos, compartilhando ideias e experiências dentro de novas condições de vida (OLIVEIRA; VIANA; CÁRDENAS, 2009, p. 462).

As relações da intergeracionalidade constituem a importância da interação, de mutualidade entre avós e netos, pois essa perspectiva de avósidade interativa de ambos cresceu desde a década de 1980, conceituando a velhice em multifatorial, que contempla não só por transformação biológica ou cronológica, mas, também social e cultural. Se os avós, no decorrer da história, eram vistos como representantes do passado, hoje esse pensamento vem se modificando por meio do diálogo, esse conceito está ficando arcaico, pois os avós agora são considerados pessoas experientes que tem uma história de vida para ser transmitida



com estímulo e criatividade, por meio de sua memória histórica cheia de afeto e modificação, principalmente nos aspectos culturais e emocionais. Nesse entendimento, os avós, sabem lembrar e aconselhar os que estão a sua volta, especialmente, os seus netos, tendo em vista toda a carga de experiências e vivências acumuladas ao longo dos anos.

Esse compartilhamento do saber entre avós e netos é uma prática educativa, que não se aprende somente na escola, mas também no cotidiano da vida familiar com troca de experiência mútua da cultura oral compartilhada. Para Oliveira (2011), os avós educam os seus netos e são reeducados por eles, essa reeducação possibilita uma interação com o mundo atual vivido pelos seus netos e nessa interação fazem os avós se sentirem mais vivos e úteis.

Um argumento que fortalece esse ideal é o pensamento de que “Ninguém é tão velho para não acreditar que poderá viver por mais um ano.” A máxima, apresentada pelo político, jurista e pensador romano Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) está de acordo com Sarmiento (2005, p. 366):

[...] o conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado [...].

De acordo com Ribeiro (2015), ao estabelecer uma análise entre a velhice e a infância, é possível resgatar lembranças sobre a velhice que ainda não foram vivenciadas. Os netos exercem grande importância na vida dos avós e o contato entre eles pode ser essencial para quem está envelhecendo. No entanto, os avós estão cada vez mais presentes no processo educativo de seus netos, inclusive no ensino escolar.

A partir dos estudos realizados apreende-se que a influência dos avós na educação formal dos netos é característica essencial para o crescimento cultural e intelectual de ambos.

3 CONCLUSÃO

O texto abordou a temática da educação intergeracional com os objetivos de compreender a relação intergeracional, entre avós e netos, e examinar os impactos e influências das interações dos avós com os netos no processo educacional formal na infância. Isto, por compreender que serem avós nos tempos antigos era serem representantes do passado, hoje esse pensamento vem se modificando, pois os avós agora são considerados pessoas experientes que tem uma história de vida para ser transmitida com estímulo e criatividade, por meio de sua memória histórica cheia de afeto e modificação, principalmente, nos aspectos culturais e emocionais.

Nesse entendimento, os avós, sabem lembrar e aconselhar os que estão a sua volta, especialmente, os seus netos, tendo em vista toda a carga de experiências e vivências acumuladas ao longo dos anos, podendo, portanto, ajudar na educação formal de seus netos desde a infância.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Percursos metodológicos**. São Paulo: Ed. UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-05.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

OLIVEIRA, Alessandra Ribeiro Ventura. **Classificação de Estilos de Avos**: Adaptação e Validação de Instrumento para avaliar Expansividade e Exigência Percebida na Adolescência. Brasília, DF: [s. n.], 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v13n3/a12v13n3.pdf>. Acesso em: 4 de jun. 2018.

OLIVEIRA, Alessandra Ribeiro Ventura; VIANA, Lucy Gomes; CÁRDENOS, Carmen Jansen. **Avósidade**: Visões de Avós e de seus Netos no período da Infância. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbgg/v13n3/a12v13n3.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

RAMOS, Natália. Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão – do desenvolvimento à saúde e à educação. **Psychologica**, v. 38, p. 241-263, 2005. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-dez-24/processo-familiar-conceito-familia-cada-vez-organizado-autentico>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Geração e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educa. Soc.**, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/Des/v26n91/a03v2691.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.



LIDANDO COM A PUNIÇÃO DO AFASTAMENTO MATERNO: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS DE MÃES APENADAS DE PALMAS TO

SILVA, Alessandra Pereira Dias
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
alessandrasaidef@gmail.com

MEDINA, Patrícia
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
patriciamedina@mail.uft.edu.br

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

O eco prisional da mulher mãe, cresce de forma assustadora, e nesse processo envolve relações e mudanças drásticas principalmente com os filhos. Este estudo objetiva identificar influências no processo de escolarização dos filhos até 12 anos pelo afastamento das mães apenadas da Unidade Prisional Feminina de Palmas a partir da perspectiva institucional e materna. A pesquisa, em fase bibliográfica/documental, tem delineamento empírico e será conduzida por meio de uma entrevista semiestruturada com mães presas e técnicos das escolas.

Palavras-chave: Educação Prisional. Escolarização. Filhos. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Aqui o tema da pesquisa que envolve a educação prisional e conseqüentemente revela um problema social de natureza complexa e polêmica necessita ter visibilidade para mover as políticas públicas e fomentar de forma geral, estudos e projetos que atendam o conjunto humano que aqui falado. A camada desfavorecida da sociedade, que quase sempre carrega consigo um histórico negativo, uma vida feita à margem da sociedade de democrática e de consumo, cresce consideravelmente segundo informações do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias — Infopen (2017); na população prisional feminina no Brasil o aumento é assustador pois foi de 659% em relação ao total registrado no início dos anos 2000. Como foco principal, este estudo irá retratar o ser mulher, mulheres mães que violaram a lei e se encontram encarceradas, conseqüentemente, condição que afeta o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos.

A separação materna no processo de aprendizagem e acompanhamento dos filhos, se dá pela problemática de tentar compreender quais são as influências da ausência das mães apenadas da Unidade Prisional Feminina (UPF) de Palmas, no desenvolvimento e na qualidade do processo de escolarização dos filhos menores de 12 anos. Estamos acostumados a estudar e identificar o papel da mulher como parte principal na educação dos filhos, daí resulta uma série de questionamentos e inquietações como graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT, tal como a distorção do papel materno socialmente constituído.



A pesquisa objetiva identificar as influências no processo de escolarização dos filhos até 12 anos pelo afastamento das mães apenadas da UPF de Palmas, e, deste ponto, partiremos de uma pergunta problema: Quais são as implicações da ausência dessas mães apenadas no desenvolvimento de seus filhos?

Visa construir um olhar dessas mães apenas e da escola, compreendendo a caminhada durante o encarceramento e o impacto desse afastamento na formação escolar dos seus filhos. Este estudo será realizado por meio de uma revisão bibliográfica/documental seguida de uma pesquisa de campo na Unidade Prisional Feminina de Palmas (UPF) e pelo menos duas escolas da Rede Municipal de Educação para conhecer o aporte que elas têm para receber essas crianças. Para tanto, serão usados arquivos e documentos do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias — Infopen, assim como levantamento de dados na própria UPF, através da pesquisa empírica, devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, para entrevista previamente agendada com a Pedagoga da Unidade e chefe de segurança. A entrevista será individual e totalizará 15 detentas que se encontram em regime fechado.

1.1 RAZÕES DO ESTUDO

A escola tem um papel significativo ao receber a criança (BARBATO, 2008). Deste modo, demonstrar qual é a postura institucional relativamente ao afastamento materno no processo de aprendizagem dos filhos das presas, de uma forma reflexiva, pretende-se constituir um diagnóstico das influências a partir da análise de conteúdo dos diferentes sujeitos (mães e escola).

A relevância deste trabalho surgiu pela inquietação do amor materno que carrego como mãe de dois filhos e vivencio o reflexo do meu acompanhamento como da dedicação na vida deles mesmo em meio a todas as outras rotinas que preciso atender, sabendo que às vezes é frágil e imperfeito. Não quero aqui fazer um julgamento às mães aprisionadas pela relação do crime e seu afastamento materno, mas trazer uma reflexão a todos que estarão envolvidos, pois o papel familiar é indispensável na relação com a instituição “escola”, para garantir o impacto positivo no desenvolvimento e na qualidade do processo de escolarização de uma criança. Essa participação é uma parceria onde a criança sentirá o amparo e ambos (família e escola), irá fortalecer esse sujeito. “Participação não é resultado de processos automáticos e espontâneos, mas de uma conquista diária e consequência do fortalecimento da responsabilidade dos indivíduos.” (PELLEGRINI, 1999, p. 26 apud LIMA, 2009, p. 6). A punição de quem comete um crime é uma separação irreparável, aqui, dois lados são totalmente atingidos, o ser mãe e o ser filho.

Também inquieta a necessidade de ampliação do estudo e reflexão sobre a temática, visto que como pesquisadora, estudante do Curso de Pedagogia, e atuante no ensino Municipal no Programa Novo Mais Educação, percebe-se o impacto que o aprisionamento materno na vida escolar e no desenvolvimento das crianças poderá influenciar consideravelmente no processo de aprendizagem desse aluno. A criminalidade materna pode afetar socialmente os filhos, sendo punidos com o estigma, o ostracismo e a violência, especialmente no ambiente escolar (STELLA, 2005).

A Educação Prisional é um assunto de importância social, com certeza este escrito não se trata somente de um estudo acadêmico, o mesmo irá procurar construir um novo olhar no que se refere a essas



crianças desassistidas da presença materna; o papel histórico e importante que a escola carrega; a atuação de toda a equipe carcerária que vivenciam essa triste realidade e as mães aprisionadas, que carregam a dor da prisão e conseqüentemente a dor do afastamento dos seus filhos e perdem completamente o acompanhamento significativo na vida das crianças. Perda que poderá acarretar grandes impactos no seu desenvolvimento.

2 DESENVOLVIMENTO – REFERENCIAL TEÓRICO E ETINERÁRIO DA PESQUISA

Diante de uma realidade que vivemos em nossa sociedade que revela inúmeros problemas sociais, nos deparamos com as crianças afastadas pelo aprisionamento materno de suas mães. Uma realidade que tem crescido cada vez mais e que infelizmente acaba desencadeando novos adultos problemáticos, afetados por uma infância marcada do sofrimento que vai se perpetuando ao longo das gerações.

Quando ocorre uma mudança significativa na estrutura familiar, nos papéis que a sociedade já está engessada e nos valores que caracterizam essa estrutura como no caso de uma prisão por um crime cometido, o comportamento principalmente da *criança* que se encontra no processo de desenvolvimento, provoca perdas de referências, Teodoro (2013) afirmar que essas perdas pautam “as ações educativas nos ambientes escolar e familiar.”

Quando ocorre essa mudança na estrutura familiar causada pela prisão da mulher que é mãe, inevitavelmente a rotina muda não só em relação a sua vida, mas na vida de seus filhos, especialmente no que diz respeito à organização e acompanhamento no seu cotidiano. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias — Infopen (MESSIAS, 2018), “[...] a população prisional feminina atingiu a marca de 42 mil mulheres privadas de liberdade [...], sendo que 74% das mulheres presas têm filhos.”

O impacto do encarceramento materno reflete uma responsabilidade sobre os cuidados dos filhos, que concebe as mulheres como “[...] naturalmente habilitadas para educar e cuidar [...]” (MONTENEGRO, p. 82, 2005). De maneira geral, as mulheres mães que estão privadas de liberdade já tem um histórico negativo.

Fazendo com que a perda da essência do papel materno se corrompa e gere o rompimento da relação mãe e filho. No livro *O amor conquistado: um mito do amor materno*, a autora Elizabeth traz uma afirmação sobre a prova do amor que “a mulher aceita sacrificar-se para que seu filho viva, e viva melhor junto dela” (BADINTER, 1985, p. 143), sobretudo a realidade das mães presas, são filhos desamparados e enfraquecidos do vínculo afetivo da mãe.

Nesse percurso, as crianças menores de 12 anos estão em um processo de desenvolvimento em várias áreas (sociais, cognitivas, afetivas), e a escola precisa ter um papel diferenciado para acolher as crianças que carregam este histórico de uma mãe privada de liberdade. No tocante se faria necessário uma interação família/escola; sobretudo para uma família desestruturada ocasionada por uma *prisão*, dificilmente haverá uma boa relação na realidade escolar dessa criança. É necessário que a escola perceba seu papel enquanto instituição; veja a realidade e as limitações, para o processo de ensino e aprendizagem desse aluno (a) e mais, que busque caminhos que permitam e facilitem o sucesso educacional desse filho carente de um amor materno.



Souza (2009) afirma que “A experiência escolar tem mostrado que a participação dos pais é de fundamental importância para o bom desempenho escolar e social das crianças.” (SOUZA, 2009, p. 7), esse fator é de tamanha relevância que até mesmo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) decretou no seu artigo primeiro o acompanhamento familiar.

Nesse vínculo afetivo da mãe que é forte e afetuoso, acometido pelo seu aprisionamento, distorce todo o ambiente familiar deixando instável e conseqüentemente favorecendo a um mau desempenho escolar da criança. “Por falta de um contato mais próximo e afetuoso, surgem às condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar.” (MALDONADO, 1997 apud SOUZA, 2009, p. 14).

A mulher mãe que se encontra na instituição *prisão* no mecanismo de punição do sistema de execução penal pelo crime cometido, muitas vezes não sabe do aspecto que sua presença materna gera no processo de escolarização do filho, e este pode ser um recomeço no processo para a ressocialização de uma mãe presente fora do cárcere.

No Estado do Tocantins, por meio da Defensoria Pública, tramita em alguns casos, a decisão judiciária de subsidiar a prisão de regime fechado para a prisão domiciliar baseado no *Decreto-Lei n. 3.689 (Código de Processo Penal)*, quando a reeducanda for mãe de filhos menores de 12 anos, exatamente porque esse afastamento gera danos no desenvolvimento da criança. “Art. 318. Parágrafo V – mulher com filho de até 12 (doze) anos de idade incompletos.” (BRASIL, 1941).

O desenvolvimento da pesquisa por meio de estudos e leituras com material bibliográfico de natureza física (impressos) ou virtual (on-line) separados pela pesquisadora com ajuda da orientadora, foi necessário para subsidiar o caminhar teórico que discutem a temática da Educação em Prisões como também o processo de desenvolvimento da criança, e como procedimento metodológico realizaremos uma entrevista semiestruturada para coletar dados e informações com todos os participantes da pesquisa (mães e a instituição - escola), deixando aberta a oportunidade dos participantes relatarem algo além do esperado. A realização da entrevista será feita na Unidade Prisional Feminina de Palmas, em uma sala reservada, ou mesmo na sala de aula (escola prisional) com a presença da Pedagoga, da Assistente Social, uma agente carcerária e da reeducanda, sendo previamente marcada.

Após as gravações de áudio com os participantes, as entrevistas serão transcritas, e em seguida, será realizada outras leituras extensivas com o objetivo de haver uma impregnação dos dados pela pesquisadora, possibilitando, assim, o levantamento dos temas abordados pelos grupos de participantes.

Ao retratar a análise de conteúdo, apontamos Bardin (2004).

Esperamos que a comunicação entre a pesquisadora e os indivíduos possam positivamente buscar entender a vivência em que se encontram e compreender para além de como percebem sua volta nesse sentido da separação materna no processo de aprendizagem e acompanhamento dos filhos.



3 CONCLUSÃO

Levando em consideração o estágio ainda inicial do estudo, pode-se afirmar que a literatura indica implicações sociais significativas para as crianças filhas de mães encarceradas. A pesquisa resultará em um diagnóstico inédito acerca das influências sob a perspectiva das mães aprisionadas e das escolas entrevistadas. Esperamos a partir desta fazer uma reflexão significativa sobre compressão da figura materna no processo de desenvolvimento das crianças de modo que, ao final sejamos capazes de agir sobre a escola no processo de formação humana e social para além da escolarização

REFERÊNCIAS

BANDINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBATO, Silviane. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941. Código de Processo Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#art41. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 19 abr. 2019.

LIMA, Liliana Correia de. **Interação Família-Escola: Papel da família no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2009-8.pdf> Acesso em: 19 abr. 2019.

MESSIAS, Wesley Andrade. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres**. 2. ed. Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional, 2018. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf/view. Acesso em: 5 abr. 2019.

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 20, p. 77-101, 1. sem. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a05.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. 2009. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf Acesso em: 5 abr. 2019.

STELLA, Claudia. **Filhos de mulheres presas: o papel materno na socialização dos indivíduos**. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/html/v9n2a03.html>. Acesso em: 5 abr. 2019.



TEODORO, Wagner Luiz Garcia. **O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar**. 2013. Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/wagnerpsico.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.



ME NAS REGIONAIS COLINAS E GURUPI – TO: FRAGMENTOS DO PROCESSO DE MONITORAMENTO CONTÍNUO E AVALIAÇÕES PERIÓDICAS

SOUSA, Adaires Rodrigues de
Universidade de Coimbra (UC) – Portugal
adaires.sousa@student.fpce.uc.pt

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

O presente texto apresenta resultados de pesquisa em andamento, que analisa como Municípios no Estado do Tocantins monitoram continuamente e avaliam periodicamente seus Planos Municipais de Educação. Observa-se, a partir da revisão de literatura e análise de documentos, que o processo se apresenta como construção do conhecimento e aprendizagem para os sujeitos envolvidos e que a gestão da educação desenvolve-se de modo improvisado e desarticulado.

Palavras-chave: Planejamento da Educação Municipal. Planos Municipais de Educação. Brasil-Tocantins.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentam-se resultados parciais de pesquisa que nasceu de uma preocupação em relação ao planejamento da educação no Brasil, em decorrência da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014). Seu objetivo é analisar como está sendo implementada em Municípios do Estado do Tocantins, especificamente, nos municípios pertencentes às Diretorias Regionais de Formação e Gestão de Colinas e Gurupi, os processos de Monitoramento Contínuo e Avaliação Periódica dos Planos Municipais de Educação (PME).

Torna-se pertinente para esta pesquisa o entendimento de que os PME aprovados em leis sejam intervenções textuais que, de certa maneira, estão providos de limitações e, também, de possibilidades, mas que, de fato e verdadeiramente, são as ações a serem desencadeadas e vivenciadas na prática que apresentarão as consequências (MAINARDES, 2006), e o momento é propício para tais percepções.

Relacionado às ações a serem desencadeadas e vivenciadas na prática é possível percebermos uma concepção de “sistema estático, autoritário ou de um sistema dinâmico e participativo” (GADOTTI, 1993, p. 3), pois, construídos os planos, independente de suas limitações textuais, é possível que tenham fins em si mesmo, sem perspectivas de implementação e apenas como resposta a um ordenamento federal ou, então, que sejam planos com intervenções e decisões político-sociais (OLIVEIRA, 2006), que dão início a um processo de gestão democrática por meio do planejamento, desencadeando formas de acompanhamento, fiscalização, financiamento e avaliação com a participação política e social.

Neste sentido questionamos: como os Municípios das Regionais de Colinas e Gurupi estão Monitorando Continuamente e Avaliando periodicamente seus Planos?



A pesquisa possui caráter teórico-empírico e analítico, com dados e informações coletados por meio de pesquisa bibliográfica (BOGDAN; BIKLEN, 1994) apreendendo o histórico do planejamento da educação no Brasil, em especial, no que diz respeito à atuação dos Municípios, desvelando concepções e conceitos de planejamento que têm sobressaído no campo da educação, com vistas a analisar o processo de monitoramento e avaliação dos PME nas regionais indicadas, em um “esforço suplementar de compreensão da situação atual.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 91) e, documental (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), onde estão sendo coletadas todas as produções relacionadas aos Relatórios de Monitoramento e Avaliação dos PME, empregando métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), favorecendo a observação de concepções e conceitos (CELLARD, 2008).

2 DESENVOLVIMENTO

Apreendendo o planejamento da educação em uma perspectiva histórica, é possível afirmar, com apoio de Dourado (2007, p. 925), que a organização e a gestão da educação básica brasileira, tomada por sua trajetória histórica, “tem sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.”

Destaca-se, de acordo com Oliveira (2006, p. 284), que

o planejamento é um processo de decisão político que depende de informações precisas, transparência, ética, temperança, aceitação de visões diferentes e vontade de negociar e buscar soluções conjuntamente que sejam aceitáveis para toda a sociedade e principalmente para as partes envolvidas.

A política de planejamento da educação, continuada pelo MEC até 2017, por meio da SASE, publicou no ano de 2016 o “Caderno de orientações para Monitoramento e Avaliação de Planos Municipais de Educação” (BRASIL, 2016) com sugestão de metodologia a ser desenvolvida em cada município para monitorar continuamente e avaliar periodicamente seus planos.

A sugestão apresentada no caderno organiza-se a partir de 4 etapas: 1. Organizar o Trabalho; 2. Estudar o Plano; 3. Monitorar Continuamente as Metas e Estratégias; 4. Avaliar o Plano Periodicamente.

O caderno destaca que o processo de monitoramento e avaliação dos PME “deve significar uma oportunidade de melhorar a qualidade técnica do diagnóstico, de ampliar a participação social e de qualificar ano a ano a execução das metas.” (BRASIL, 2016, p. 4). O processo possui, de acordo com o caderno, algumas exigências: esforço político, financeiro e tomada de decisões e aponta para a necessidade do envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social. Esta última, representa, inclusive, determinações do próprio PNE.



O caderno destaca ainda que, independentemente da situação posta no município, torna-se necessário que o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Fórum Municipal de Educação (FME) sejam partícipes da comissão, contribuindo assim com a mobilização e a participação social no processo.

Ao descrever a Etapa 1 da metodologia, qual seja: “Organizar o trabalho”, o caderno descaracteriza a importância da consonância dos PME com o PNE, pois sugere, para municípios que não estejam organizados e consonantes, a criação de outras instâncias que não as indicadas pelo PNE,

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação. (BRASIL, 2014).

Na etapa 2 “Estudar o plano” é apresentada como sugestão para o trabalho a organização cronológica das metas e estratégias para uma melhor articulação do poder executivo em relação à implementação, considerando, nesta cronologia, os instrumentos de planejamento do município: Plano Plurianual (PPA), Lei Orçamentária Anual (LOA) e Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

A etapa 3 “Monitorar continuamente as metas e estratégias” é destacado como o momento específico de medição dos resultados alcançados em relação a cada indicador. Para esta etapa, cabe destaque a indicação da transparência e do controle social do plano.

A etapa 4 “Avaliar o plano periodicamente” destaca a importância de ter definido no plano o formato do debate e a participação social para o processo de avaliação.

Posto isso, recorreremos aos relatórios construídos¹ para destacarmos como cada município das Regionais de Colinas e Gurupi tem se organizado para monitorar continuamente e avaliar periodicamente seus PME.

Quadro 1 – Monitoramento contínuo e Avaliação periódica nos Municípios das Regionais Colinas e Gurupi

Município	Relatório de Monitoramento contínuo – 2016	Relatório de Monitoramento contínuo – 2017	Relatório de Monitoramento contínuo – 2018	Relatório de Avaliação periódica do PME
Aliança	-	-	-	2017
Alvorada	-	-	-	-
Araguaçu	-	Sim	-	-
Arapoema	-	-	Sim	2017
Bandeirantes	-	-	-	-
Bernardo Sayão	-	-	-	-
Brasilândia				2017

¹ Todos os relatórios levantados para o estudo encontram-se publicados no site pne.mec.gov.br.



Município	Relatório de Monitoramento contínuo – 2016	Relatório de Monitoramento contínuo – 2017	Relatório de Monitoramento contínuo – 2018	Relatório de Avaliação periódica do PME
Cariri	-	-	-	2017
Colinas	-	-	Sim	-
Crixas	-	-	-	-
Dueré	-	Sim	Sim	-
Figueirópolis	-	-	-	-
Formoso do Araguaia	-	-	-	2017
Gurupi	-	-	Sim	-
Itapiratins	-	-	-	-
Jaú	-	-	-	-
Juarina	-	-	-	2017
Palmeirante	-	-	-	-
Palmeirópolis	-	-	-	-
Pau D'arco	-	-	-	2017
Peixe	-	-	Sim	2017
Sandolândia	-	-	-	-
São Salvador	-	-	-	-
São Valério da Natividade	-	Sim	-	-
Sucupira	-	-	-	-
Talismã	-	Sim	-	2017
Tupiratins	-	-	-	-

Fonte: Sousa (2019).

O quadro aponta para uma realidade preocupante em relação ao planejamento da educação nos municípios pesquisados.

Passados um ano após a elaboração dos planos observa-se que nenhum município registrou o monitoramento do PME em relatório;

Dos 27 municípios da regionais de Colinas e Gurupi apenas 4 construíram relatório de monitoramento no ano 2017 e 5 no ano 2018;

Acerca das avaliações o quadro aponta 9 municípios com relatórios construídos.

Os relatórios analisados não apontam a realização de recenseamento da população conforme reza o Art. 5º, § 1º, I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) o que implica em relatórios que não apresentam a realidade local e dificultam o encaminhamento de políticas efetivas.



3 CONCLUSÃO

Neste contexto de monitoramento contínuo e avaliação de planos de educação pelos municípios das Regionais Colinas e Gurupi, predomina uma administração Municipal improvisada, sem relação ou articulação com objetivos nacionais comuns, e com ações fragmentadas. Assim, a análise do processo de planejamento no campo da educação nos Municípios referidos indica, de certa forma, a construção intencional dos objetivos da educação e, também, um processo de construção do conhecimento para os sujeitos envolvidos. Intencional no sentido de que, independente da concepção de planejamento levada a cabo no processo, seja ela de abertura democrática ou não, escolhas e decisões estão sendo feitas e, construção do conhecimento tendo em vista que os grupos formados, sejam por meio das equipes técnicas e/ou comissões representativas da sociedade para organização do processo de monitoramento contínuo e avaliações periódicas dos PME, permeiam em dinâmica pouco conhecida em âmbito municipal, favorecendo o aprendizado. Contudo, a ausência de prática de planejamento e de planejamento democrático, pode possibilitar a construção de documentos que não representem a realidade local e que se pautem apenas pelo movimento de cumprir metas estabelecidas em âmbito federal.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 out. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei n. 8.035**. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Brasília, DF, 2010. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Educação (MEC/SASE). **Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Educação (MEC/SASE). **O plano municipal de educação**: caderno de orientações. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2019.



CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, José Antônio Puppim. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **RAP**, Rio de Janeiro, mar./abr. 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: www.rbhcs.com. Acesso em: 2 out. 2019.

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. **Revista Educação On-line**, n. 15, p. 174-194, jan./abr. 2014.



MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS (2015-2025): O CAMINHO PERCORRIDO

COELHO, Marcos Irondes

Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins (SEDUC/TO)

marcosirondes@educ.to.gov.br

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido no Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas (GEPCE/UFT), tem por objetivo demonstrar o caminho percorrido pelo Fórum Estadual de Educação, no tange ao acompanhamento e monitoramento da execução das metas do Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), no decorrer dos dois primeiros biênios de sua vigência. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, partir de uma abordagem qualitativa. O estudo sinaliza o quanto é desafiador o processo de monitoramento e avaliação dos Planos e a ausência dos resultados.

Palavras-chave: Plano de educação. Monitoramento. Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi editado em 1962, na vigência da Lei n. 4.024, de 1961, a também primeira a tratar das diretrizes e bases da educação nacional. Este PNE não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Desta forma constituía-se basicamente como um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em um prazo de oito anos (BRASIL, 2001).

Na década de 1990 o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, na cidade Jomtien, na Tailândia, tornando-se signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, que orientou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Neves (2008, p. 155) afirma que, “em termos de participação, o Plano Decenal Educação para Todos, apesar de sua natureza neoliberal, constituiu-se em verdadeiro pacto social, ao melhor estilo social-democrata.”

Em 2001 é promulgado o Plano Nacional de Educação com vigência até 2011. O plano estabelecia para os diferentes níveis e modalidades de ensino, diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Coelho (2013, p. 24) escreve que “fazendo uma análise das ações realizadas durante a vigência do PNE, é possível observar avanços em relação a alguns desses objetivos e metas, como também inalterações em relação a outros.”

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, de acordo com Dourado (2016, p. 451) foi concebido

contando com ampla participação social na sua formulação e se apresentando como caminho possível para a materialização de um plano de Estado direcionado, principalmente, para a melhoria da



educação nacional e, desse modo, para o enfrentamento e superação das desigualdades educacionais latentes na sociedade.

É portanto neste contexto que se aprova em 2014 o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), em consonância com o PNE em vigor, por meio da Lei n. 2.977, de 08 de julho de 2015, trazendo como diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; promoção da melhoria da educação com qualidade na formação integral e humanizada; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, consolidada na efetividade da autonomia administrativa, financeira e pedagógica; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado; garantia de recursos públicos em educação com proporção que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos profissionais da educação, com garantia de condições de trabalho; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; fortalecimento do regime de colaboração interfederativo, com definições equilibradas na repartição das responsabilidades e corresponsabilidades; o reconhecimento da precedência da família na educação escolar até o término do ensino médio, fortalecendo e tornando efetiva a participação dos pais/mães nas políticas pedagógicas que tratem do assunto.

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar o caminho percorrido pelo Fórum Estadual de Educação, no tange ao acompanhamento e monitoramento da execução das metas do PEE/TO, no decorrer dos dois primeiros biênios de sua vigência. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, partir de uma abordagem qualitativa.

2 O MONITORAMENTO E AVLIAÇÃO DO PEE/TO NO DECORRER DE DOIS BIÊNIOS

A Lei n. 2.977, de 8 de julho de 2015, em seu art. 6º, §3º, estabelece que os sistemas de ensino do Estado e dos Municípios se incumbem de criar mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PEE/TO e dos planos municipais de educação. Estabelece, ainda que a Secretaria da Educação, Juventude e Esportes; a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins; o Conselho Estadual de Educação (CEE/TO) e; Fórum Estadual de Educação (FEE/TO), são instâncias de execução do PEE/TO e o cumprimento de suas metas são objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas (TOCANTINS, 2015).

Compete às instâncias relacionadas neste artigo:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais na internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (§1º do art. 4). (TOCANTINS, 2015).



Em atendimento a essa determinação legal foi instituída a Comissão Paritária Permanente de Monitoramento e Avaliação do PEE/TO, por meio da PORTARIA/SEDUC/CEE/PEE/TO n. 1/2015, com vigência até junho de 2025. Entretanto, com o passar do tempo os membros que compunham essa Comissão foram se afastando das atividades e em 2019 foi publicada a PORTARIA/SEDUC n. 2221/2019, instituindo a nova Comissão Coordenadora do PEE/TO, com a mesma atribuições.

Para o monitoramento e avaliação do primeiro biênio de execução do PEE/TO, o principal instrumento de monitoramento foi por meio do Google Drive,¹ utilizada para o registro das evidências da execução do PEE/TO, além de um perfil no Feedback.

A metodologia de trabalho desenvolvida no âmbito da Secretaria Estadual da Educação no que tange ao monitoramento e avaliação das execução do PEE/TO, consistia no levantamento de dados e informações, preenchimento das fichas de acompanhamento e elaboração de relatórios.

Em 2019 a Secretaria Estadual da Educação institui uma Unidade Técnica Executiva com a responsabilidade de coordenar, acompanhar e monitorar a execução do PEE/TO no âmbito da Pasta. Essa nova Coordenação do PEE/TO propõe que o monitoramento e avaliação da execução seja orientado por técnicos da própria Secretaria da Educação utilizando a metodologia da acompanhamento da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do Ministério da Educação (MEC), extinta na estrutura do Governo Bolsonaro.

De acordo com Dourado (2016) a SASE/MEC cumprindo sua função supletiva, disponibilizou assessoramento aos estados, Distrito Federal e municípios com a instituição de uma rede de assistência técnica² composta por avaliadores educacionais. Com isso o relatório do segundo biênio do PEE/TO foi elaborado pela Secretaria da Estadual da Educação.

3 CONCLUSÃO

O PEE/TO apresenta quatro metas a mais que o Plano Nacional de Educação (PNE), relacionadas Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação em Prisões e Educação e Cultura Afro-brasileira. Tais metas exigiram a elaboração de indicadores, o que se configurou como uma grande desafio, não só pelo indicador em si, mas pela indisponibilidade de fontes confiáveis de informação.

Constatou-se que mesmo após os dois primeiros biênios de execução das metas do PEE/TO, não houve divulgação de relatórios por parte do Fórum Estadual de Educação do Tocantins, o que demonstra quão desafiador é o processo de monitoramento e avaliação, percebe-se que também o PNE, em determinadas metas, também, não consegue demonstrar os resultados.

¹ Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos da Google, apresentado ao público 2012. Google Drive abriga o Google Docs, além de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, entre outros.

² A rede de assistência técnica instituída para assessorar os entes federativos nesse processo foi composta em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com a indicação nos estados de profissionais com perfil técnico e conhecimento para a consecução da metodologia proposta pela SASE/MEC (DOURADO, 2016, p. 452).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 jun. 2019.

COELHO, Marcos Irondes. **Fundamentos de Política e Legislação Brasileira**. Palmas: Unitins: UAB, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JUNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 449-461, maio/ago. 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TOCANTINS. Lei n. 977, de 8 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. **Diário Oficial**, Palmas, n. 4.411, 2015.



MULTIREGULAÇÕES NA POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: DISPUTA ENTRE AS CONCEPÇÕES DE “GESTÃO POR RESULTADOS” E “GESTÃO DEMOCRÁTICA”

FREIRE, Jucile S. Evangelista
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
jucy@uft.edu.br

FREIRE, José Carlos da Silveira
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
cfreire@uft.edu.br

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Este artigo analisa as políticas de regulação da gestão escolar no Brasil, objetivando apreender seus sentidos político-pedagógicos e suas articulações e contradições com os contornos mais amplos da própria regulação social. Nesta perspectiva, por meio da pesquisa bibliográfica, discute-se o conceito de regulação educacional proposto por Barroso (2005, 2006), a fim de apreender os princípios político-pedagógicos que fundamentam as políticas de gestão escolar vigentes no sistema educacional brasileiro. Os resultados apontam para as divergentes perspectivas teóricas e as contradições da “gestão por resultados” e da “gestão democrática” da escola.

Palavras-chave: Regulação Social. Regulação da Gestão Escolar. Gestão Escolar por Resultados. Gestão Escolar Democrática.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, verifica-se a configuração do ideário neoliberal nas reformas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990, sobretudo aquelas voltadas para o financiamento, avaliação, formação de professores e gestão das escolas. Essas reformas trouxeram uma nova regulação da educação caracterizada pela centralidade atribuída à escola, como núcleo do planejamento e da gestão, o financiamento *per capita*, o controle por meio das avaliações regulares e a participação da comunidade na gestão escolar.

Com o intuito de contribuir com a discussão sobre os desdobramentos desse marco regulatório no sistema educacional brasileiro, o presente artigo propõe-se discutir a regulação das políticas educacionais, pós-reforma dos anos 1990, especificamente aquelas voltadas para a gestão escolar, a fim de apreender seus sentidos político-pedagógicos, suas contradições e suas articulações com os contornos mais amplos da própria regulação social que constituem os mecanismos de controle do capital.

Nessa perspectiva, por meio da pesquisa bibliográfica, discorreremos sobre o conceito de regulação e suas potencialidades de apreensão da universalidade e das particularidades de uma política educacional; para finalmente, à luz do conceito de regulação educacional proposto por Barroso (2005, 2006),



analisarmos os princípios político-pedagógicos que fundamentam as políticas de gestão escolar vigentes no sistema educacional brasileiro, a partir da década de 2000, destacando as diferentes perspectivas teóricas e contradições da “gestão por resultados” e da “gestão democrática”.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A REGULAÇÃO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL E DA GESTÃO DA ESCOLA

As discussões na área da educação, especificamente na área de política educacional, vêm chamando atenção já há mais de duas décadas para o fato de que é preciso analisar as políticas educacionais em curso sem perder de vista os seus condicionantes sociais, políticos e econômicos mais amplos, como também a realidade concreta de sua materialização nas escolas públicas. Ou seja, deve-se atentar para o movimento de pensar o universal e o particular articuladamente e em suas contradições (DOURADO, 2003, 2007; PARO, 2001; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001).

A concepção de regulação assume, assim, um papel importante no processo de análise da política educacional. As discussões a respeito dessa concepção são recentes no Brasil (OLIVEIRA, 2005), datando dos anos 1990, e, em âmbito internacional, a principal referência vem de Portugal com João Barroso (2005, 2006).

Para o autor português, a análise das políticas públicas põe em evidência a importância da regulação na recomposição do papel do Estado e na alteração do modo de intervenção governamental. Para Barroso (2006, p. 12), uma política pública deve ser entendida como um produto histórico consubstanciado por concepções e valores que definem quais os problemas que afetam a sociedade e como eles serão resolvidos. Afirma que a análise de uma política pública deve observar os resultados da ação do Estado e questionar a racionalidade que orienta a ação pública desse Estado, e que não deve ficar confinada “ao estudo de certas dimensões dos seus processos de concepção e de execução e dos efeitos que determinam.”

O conceito de regulação, apesar de polissêmico, conforme Barroso (2006, p. 12), pode ser utilizado para descrever esses fenômenos diferenciados e interdependentes que constituem uma política pública, quais sejam: “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam.”

No caso dos sistemas educacionais, pela sua complexidade e multiplicidade de atores com diferentes interesses e orientações, demandam diversas modalidades de regulação, o que se pode chamar de multi-regulações.

Nessa perspectiva, a regulação educacional apresenta diversos níveis, processos e efeitos diferenciados. A regulação pode ser *transnacional*, oriunda dos compromissos internacionais assumidos pelos governos com os países centrais, ou com as agências multilaterais de fomento a projetos educativos. A materialização desse tipo de regulação ocorre por meio de um processo de *contaminação* de funcionários, governos e educadores por propostas que se apresentam como soluções prontas e rápidas.



No nível *nacional*, a regulação adquire um caráter institucional, ou seja, o Estado e sua administração passam a exercer a coordenação e o controle sobre o sistema educacional, através de normas e regulamentações. A influência da regulação transnacional, aliada às normas e orientações da regulação nacional e o confronto com as práticas já enraizadas, produz um *hibridismo* nas políticas educacionais, pela sobreposição de diferentes lógicas, concepções e práticas em sua definição.

No nível *local*, a microrregulação advém dos serviços da administração desconcentrada ou descentralizada que têm lugar na escola e são influenciados por grupos de interesse (políticos, sociais, econômicos, religiosos etc.) organizados ou não, ou por atores individuais que influenciam no sistema educativo (pais, alunos, professores, funcionários, gestores escolares). Segundo Barroso (2006) a existência desses múltiplos espaços de microrregulação produz um efeito *mosaico*, que agrava a tensão existente entre os princípios de justiça, de equidade e democracia intrínsecos ao conceito moderno de educação.

No caso específico do Brasil, como essas diferentes dimensões da regulação e seus efeitos se traduziram na reforma educacional desencadeada no período de abertura do Estado ao modelo neoliberal de gestão pública? Quais as principais contradições que surgem das multirregulações, sobretudo no que concerne à gestão da escola?

2.2 MULTIREGULAÇÕES NA POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: DISPUTA DE CONCEPÇÕES

A centralidade dada à escola, como núcleo da gestão, advém de um amplo movimento e crença de que o sucesso ou o fracasso de qualquer instituição depende da sua capacidade gerencial. Essa perspectiva de gestão emerge do processo de reforma do Estado brasileiro iniciado em 1995, no âmbito da aprovação do Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) que definiu objetivos e diretrizes para a reestruturação da administração pública brasileira, tendo como ponto de partida a redefinição do papel do Estado de “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social” por meio da produção de bens e serviços para “promotor e regulador desse desenvolvimento.” (BRASIL, 1995, p. 12).

Segundo Chirinéa (2017, p. 184, grifo nosso):

A regulação do Estado pressupõe uma modernidade subjacente das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, cujos mecanismos de gestão e de políticas reforçam a imagem de um Estado menos prescritivo e provedor, com foco nos processos, para um Estado dotado de um *new manager public*, cujo foco passa a ser a regulação baseada nos resultados e na eficiência.

Seguindo esta linha da *New Manager Public* (NPM) ou “Nova Gestão Pública” (NGP), Martins e Marini (2010, p. 29) afirmam que “uma boa gestão é aquela que alcança resultados” e nesse sentido, segundo Gomes (2009, p. 67 apud DUSI, 2017, p. 43), uma gestão por resultados “se caracterizaria, na etapa de formulação da política pública, pela tradução dos objetivos em resultados e, na etapa de implementação das ações para atingi-los, pela predominância da orientação por resultados em substituição aos outros mecanismos de coordenação.”

Segundo Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 713),



onde foi aplicada, a NPM alterou de maneira drástica a forma como se concebe a governança das instituições educativas, já que princípios como a autonomia escolar, a prestação de contas, a gestão baseada em resultados e a liberdade de escolha escolar têm penetrado profundamente em como se regulam, proveem e financiam os serviços educativos.

As orientações para essa nova regulação das políticas educacionais com foco na gestão por resultados vieram, em grande parte, de organismos internacionais, tais como, o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a UNESCO. A ação desses organismos configura o que Barroso (2006) denomina uma regulação transnacional da educação, orientada por objetivos e estratégias definidos por finalidades amplas de inserção competitiva das economias globalizadas, pensados em uma lógica de equidade (e não de igualdade) e refreamento das contradições e descontentamentos causados pelos intensos processos de exploração e dominação do capital sobre o trabalho, que agora se reconfiguram em novos desenhos e relações (ANTUNES, 2019).

A adoção desse marco regulatório internacional no Brasil, na década de 1990, consubstanciou propostas que introduziram mudanças na administração dos sistemas de ensino, que passaram a pautar-se pela flexibilidade, combinando centralização das decisões com descentralização das ações, ampliando a autonomia administrativa e financeira das unidades escolares (OLIVEIRA, 2001). A materialização da estratégia da gestão por resultado, centrada na escola, introduziu uma lógica gerencialista que objetivou a eficiência e a produtividade no gasto de recursos financeiros.

A criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e do seu substituto, o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), assim como os sistemas de avaliações da educação básica (SAEB e ENEM) são exemplares desse movimento. Outro exemplo desse processo de regulação nacional, são os projetos federais que chegaram à escola com financiamento internacional, tais como o Fundescola, o Projeto Alvorada, Promed etc. (VEIGA, 2004).

No caso específico do Fundescola, um programa que contou com financiamento do Banco Mundial (BM) e do Ministério da Educação (MEC), os sistemas educacionais que aderiram ao Programa adotaram em suas escolas a metodologia do planejamento estratégico, consubstanciada no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que incluiu a elaboração e implementação de um plano estratégico para o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico, que levasse à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar (FOSENCA; OLIVEIRA, 2003). Esse modelo de gestão está baseado na fragmentação das tarefas e centrado na coordenação da liderança escolar. Essa perspectiva de gestão circunscreve-se a marcos regulatórios definidos e responde a objetivos não pensados pelos principais usuários da escola: professores, pais e alunos. No entanto, como alerta Barroso, é preciso considerar que a regulação pode vir de diferentes centros de interesse, sendo, por vezes, reconfigurada, conforme os objetivos presentes no local, pelo que o autor chama de multirregulações.

No que concerne às políticas de gestão educacional no Brasil é possível observar a presença dessas multirregulações, através da existência de um embate de concepções teóricas e práticas e de disputa



no campo de sua regulação. De um lado, a negação dos processos gerencialistas de gestão por resultados e a defesa da gestão democrática, participativa e voltada para as reais necessidades educacionais e de formação cidadã; e, de outro, a afirmação dos procedimentos e das orientações dos organismos multilaterais centrados no ideário neoliberal.

Nesse embate, os atores, os interesses, os objetivos e as estratégias são distintos. Conforme Dourado (2004), no caso da gestão escolar trata-se de duas concepções que consistem em duas possibilidades antagônicas e que estão em disputa: “De um lado, uma visão gerencial pautada por uma lógica economicista [...] e, de outro lado, uma visão político-pedagógica pautada pela luta, pela efetivação da educação como direito social.” (DOURADO, 2004, p. 69).

Na contracorrente da regulação proposta e efetivada por setores governamentais contagiados pelas proposições de organismos internacionais, o novo marco regulatório proposto e defendido por uma parte da sociedade civil, através das associações científicas, associações docentes, sindicatos de professores, organização de pais e alunos e de outros segmentos sociais, tem como pressuposto a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, entendida como um direito social e que tem especificidades e natureza diferentes da empresa capitalista, devendo ser gerida democraticamente.

A democratização da escola passa pela implementação de quatro princípios indispensáveis a uma gestão democrática: participação, pluralismo, autonomia e transparência (GRACINDO, 2004). Esses princípios disputaram espaço não apenas no campo científico e de luta social, mas também fundamentaram propostas de políticas governamentais, que entram em confronto com os princípios gerenciais que contaminaram diversos projetos e programas oficiais.

A comprovação empírica dessa afirmação são alguns programas desenvolvidos concomitantemente pelo MEC e que apresentavam lógica e concepção político-pedagógicas antagônicas. Dourado (2007) aponta algumas dessas contradições:

De um lado, o descompasso entre o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em tese centrado em premissa articulada a instâncias de participação e deliberação coletivas, e, de outro, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cuja lógica e dinâmica pedagógica enfatiza, sobretudo, a organização gerencial dos processos de gestão, secundarizando a efetiva participação da comunidade local e escolar nos destinos da escola e, ainda, o PDDE, com o objetivo de agilizar a assistência financeira do FNDE aos sistemas públicos de ensino, objetivando garantir o cumprimento do artigo 211, da Constituição Federal de 1988, no que concerne ao apoio técnico e financeiro da União. (DOURADO, 2007, p. 936).

Esse conjunto de programas baseado na descentralização de ações na escola são exemplares do processo denominado por Barroso (2006) de microrregulação, que produz um efeito mosaico, pela diversidade de lógicas de ação e concepções político-pedagógicas que representam.



3 CONCLUSÃO

Analisar a política educacional, em particular a gestão escolar, pelo viés da regulação e de suas múltiplas dimensões permite compreender articulações e contradições, desde que ancorada no processo mais amplo de regulação social e econômica do capitalismo financeiro globalizado, para não perder de vista sua universalidade e suas singularidades, que se concretizam nas relações antagônicas entre classes sociais e que expressam posições, confrontos de ideias e projetos de interesse coletivo ou individual, sempre orientados a uma finalidade.

Observamos no âmbito da regulação da gestão escolar e de suas múltiplas regulações, uma disputa de concepções diferentes e contraditórias: as políticas de gestão educacional centradas na lógica gerencialista e eficientista, portadoras de um ideal político-pedagógico que produzem um *modus operandi* que conforma práticas de gestão e de educação condizentes com a lógica mais ampla da regulação social capitalista, e na mesma realidade, observa-se a contraposição pretendida pelas políticas de gestão democrática baseadas nos princípios de autonomia, participação e emancipação, que operam em uma lógica diversa e estranha a uma sociedade fundada sobre relações de exploração e dominação.

Nesse sentido, a constatação da existência das múltiplas regulações nas políticas educacionais e de seus contraditórios processos precisa ser aprofundada em seus efeitos práticos na realidade escolar e em seus resultados sociais, questionando-se em que medida esses antagonismos têm gerado mudanças nas práticas, qual a natureza dessas mudanças, e se tem propiciado a reflexão e o aprofundamento das contradições do processo educativo, que nada mais refletem que as contradições do próprio tecido social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019. v. 4.

BARROSO, João. **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Coimbra, Portugal: Educa, 2006.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Edição especial. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1995.

CAMPOS, Roselane Fátima. Fazer mais com menos – gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-708--Int.rtz. Acesso em: 24 ago. 2019.



CHIRINÉA, Andréia Melanda. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 168-189, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. *In*: ABICALIL, Carlos Augusto *et al.* **Retrato da escola no Brasil**. Brasília, DF: CNTE, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Edição especial.

DUSI, Cristina Sayuri Côrtes Ouchi. **Os efeitos da gestão para resultados na educação**: uma análise das políticas públicas educacionais de sete estados brasileiros. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. *In*: **Reunião ANUAL DA ANPED**, 26., Caxambu, 2003. Anais [...] Caxambu, 2003. Disponível em www.anped.org.br/26/trabalhos/05tmarfo.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Projeto político-pedagógico: retrato da escola em movimento. *In*: ABICALIL, Carlos Augusto; PASSOS, Luiz Augusto; DOURADO, Luiz Fernandes *et al.* **Retrato da escola no Brasil**. Brasília, DF: CNTE, 2004.

MARTINS, Humberto Falcão; MARINI, Caio. **Um guia de governança para resultados na administração pública**. Brasília, DF: Publix, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. *In*: FERREIRA, Naura Syrya Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre W. B.; CLEMENTIN, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Edição especial.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Reformas educativas no Brasil na década de 90. *In*: CATANI, Antonio; OLIVEIRA, Romualdo P. **Reformas educativas no Brasil e em Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



PARO, Victor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Victor Henrique (org.). **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.



O PAPEL DOS MUNICÍPIOS NO CONTEXTO DO REGIME DE COLABORAÇÃO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO DO JALAPÃO – TOCANTINS

SILVA, Alexandre Oliveira da
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
alexandreos231533@gmail.com

FREIRE, Juciley Silva Evangelista
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
jucy@mail.uft.edu.br

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Este artigo busca identificar o papel dos municípios da região do Jalapão na ampliação da oferta da educação infantil em creches, para crianças de 0 a 3 anos, por meio do regime de colaboração. A referida região está situada a leste do Estado e é formado por oito municípios, sendo que somente Ponte Alta do Tocantins, Rio Sono e Novo Acordo ofertam essa modalidade. Como fonte de pesquisa utilizou-se a análise documental e bibliográfica.

Palavras-chave: Região do Jalapão. Regime de Colaboração. Educação Infantil. PMEs.

1 INTRODUÇÃO

Quando analisamos sobre a trajetória das políticas públicas educacionais que convergem para a universalização da educação infantil no Brasil, destaca-se que no período anterior a Constituição Federal de 1988 (CF/88) as crianças eram consideradas como seres sem importância social e histórica, tendo um atendimento de forma assistencialista. Nesse contexto, as políticas voltadas para a garantia do direito à educação das crianças pequenas eram totalmente escassas.

Com a promulgação da CF/1988, observa-se que a educação é tratada como um bem-estar social, uma vez que assegura a todos o direito a uma educação digna que possibilita o desenvolvimento pessoal e social. Isso é visível quando propõe universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, erradicar o analfabetismo e também conduzir o aluno à formação para o trabalho.

A CF/1988 e a LDB/1996 ainda destaca o regime de colaboração como articulador das relações entre os entes federados e as competências de cada ente em prol da educação. Nessa perspectiva, os municípios tornam-se responsáveis, exclusivamente, por oferecer a educação infantil em creches e pré – escolas. Desse modo, este artigo se propõe a identificar o papel dos municípios da região do Jalapão na ampliação da oferta da educação infantil em creches, para crianças de 0 a 3 anos, por meio do regime de colaboração.



2 O PAPEL DOS MUNICÍPIOS E O REGIME DE COLABORAÇÃO

É com a Promulgação da CF/1988 que a educação passa a ser considerada como direito de todos e as crianças pequenas passam a ser consideradas como sujeitos de direitos conforme definido nos artigos 205 e 227 respectivamente:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]. (BRASIL, 1998).

De fato a CF/1988 torna-se marco na educação das crianças por reconhece-lás como seres participativos e sujeitos de direitos e por estabelecer uma verdadeira declaração de direitos relativos à educação, que, segundo Oliveira (2001, p. 41) resumem-se em:

- gratuidade do ensino oficial em todos os níveis;
- garantia do direito aos que não se escolarizaram na idade ideal;
- perspectiva da obrigatoriedade do ensino médio, substituída pela perspectiva de sua universalização com a EC. 14;
- atendimento especializado aos portadores de deficiência;
- atendimento, em creche e pré-escola, às crianças de zero a cinco anos de idade (redação de acordo com a Emenda Constitucional n. 53/06 oferta do ensino noturno regular;
- previsão dos programas suplementares de material didático-escolar;
- prioridade de atendimento à criança e ao adolescente.

A CF/1988 ainda destaca que o Estado brasileiro passou a se organizar em torno de um pacto federativo, sendo a “República Federativa do Brasil formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal.” (BRASIL, 1988). Nela também é destacado que as relações entre esses entes federados serão regidas através do Regime de Colaboração que institui-se como o articulador de todas as relações entre os entes federativos na oferta de educação.

O regime de colaboração depende da vontade política dos entes federados de compartilhar as propostas de políticas educacionais e promove arranjos educativos e de gestão de políticas públicas baseados em vínculos e redes de interdependência, articulação e solidariedade, que se expressam por convênios, acordos e termos de adesão. Para Oliveira e Ganzeli (2013, p. 1043):



O regime de colaboração como política de Estado compreende a institucionalização de atribuições, competências, formas de financiamento, criação de estruturas intergovernamentais de gestão educacional e adoção de mecanismos que garantam a integração dos entes federados, respeitando suas autonomias.

Nas relações dos entes federados a CF/1988 prevê a repartição de competência no seu artigo 211 bem como a responsabilidade de financiamento para cada ente federado constante no artigo 212. A Lei n. 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 8º, 9º, 10º e 11º e 12º, reafirma a repartição de competências e de responsabilidades na oferta da educação e na garantia do direito à educação entre os entes federados.

Assim, o município tornou-se o ente garantidor do direito à Educação Infantil, desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), em seu art. 11, inciso V, estabeleceu que os Municípios são responsáveis por “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas [...], com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 1988).

Atualmente em termos de políticas voltadas para a universalização da educação infantil destaca-se o Plano Nacional de Educação,¹ Lei n. 13.005/2014, que reservou um lugar de destaque logo em sua primeira meta, tendo como foco o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil e como objetivos a universalização até o ano de 2016 do atendimento da Pré – Escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e a garantia de atendimento de, no mínimo, 50% até o final de vigência do PNE para as crianças de 0 até 3 (três) anos de idade que estão na creche.

Quando relacionada sobre a expansão das matrículas, o regime de colaboração aparece em três estratégias, fazendo-se condição necessária para garantir uma expansão com qualidade e considerando as peculiaridades locais de cada ente.

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil. (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a Meta 01 traz como desafio principal a ampliação do acesso à educação infantil sendo destacado na maioria de suas estratégias. O Parecer (SF) n. 63/2018 expõe que:

¹ Aprovado pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014, contendo 20 metas e 294 estratégias para todos os níveis de ensino nos dez anos seguintes.



Relacionam-se a essa dimensão as exigências de que os entes federados definam suas próprias metas de expansão das redes públicas; desenvolvam mecanismos e promovam levantamento anual de demanda por creche e busca ativa das crianças na faixa etária da educação infantil, respeitando o direito de opção para a matrícula das menores de 4 anos; mantenham e ampliem, em regime de colaboração, programa nacional de construção e reestruturação de escolas de educação infantil; e articulem a expansão das redes públicas com a oferta de matrículas gratuitas em creches conveniadas. (SENADO FEDERAL, 2018).

Observa-se que para o desenvolvimento dessas estratégias os municípios ao elaborarem seus planos municipais de educação tiveram que levar em conta as peculiaridades locais, o regime de colaboração e garantia de um padrão nacional de qualidade.

2.1 A AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES, PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS, NA REGIÃO DO JALAPÃO

O Jalapão é uma região árida e está situada a leste do estado do Tocantins com uma área total de 34 mil quilômetros quadrados e abrange os municípios de Ponte Alta do Tocantins, Mateiros, São Félix do Tocantins, Lizarda, Rio Sono, Novo Acordo, Santa Tereza do Tocantins, Lagoa do Tocantins.

Alinhado ao pensamento do PNE os municípios da região do Jalapão criaram seus planos municipais de educação no ano de 2015, destacando-se a Meta 01, que trata do objeto de estudo dessa pesquisa, como uma ação mais urgente uma vez que trata da expansão das matrículas da educação infantil e trazem o regime de colaboração como ação importante para o cumprimento de suas metas e estratégias.

Relacionado às estratégias, o regime de colaboração aparece como forma de articulação para o cumprimento da meta através de aporte financeiro da União, destacando-se as que tratam da construção e ampliação de creches e escolas; aquisição de equipamentos e formação inicial de professores.

Quando relacionado sobre a universalização da educação infantil na região do Jalapão, há de se destacar que em relação ao indicador 1B, que trata do Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar), a Tabela 1, abaixo, mostra que dos oito municípios que compõem a região do Jalapão somente Novo Acordo, Ponte Alta do Tocantins e Rio Sono ofertam essa modalidade de ensino. Cabe destacar que esses municípios já ofertavam vagas para crianças de 0 a 3 anos antes da aprovação dos PMEs.



Tabela 1 – Número de Matrículas das Crianças de 0 a 3 anos na Região do Jalapão

CIDADES	CRECHE			
	2015	2016	2017	2018
Lagoa do Tocantins	0	0	0	0
Lizarda	0	0	0	0
Mateiros	0	0	0	0
Novo Acordo	43	36	62	62
Ponte Alta do Tocantins	69	64	81	86
Rio Sono	34	35	50	53
Santa Tereza do Tocantins	0	0	0	0
São Félix do Tocantins	0	0	0	0

Fonte: QEDu (2013).

Nessa perspectiva, ao ser feita a análise do relatório de monitoramento dos planos municipais de educação dos referidos municípios, observa-se que ainda não conseguiram, mesmo após três anos de aprovação dos PMEs, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches.

3 CONCLUSÃO

O estudo sobre a ampliação da oferta da educação infantil em creches nos municípios da região do Jalapão, a partir do regime de colaboração como mediador das políticas educacionais, possibilitou a elaboração de considerações acerca da situação atual e a percepção de possibilidades investigativas na referida região a cerca da consideração dessas crianças como sujeitos de direitos.

Ao retratarmos sobre o papel dos municípios brasileiros para a universalização da educação infantil, há de se destacar que desde muito tempo essa ação vem sendo discutida como um dos principais problemas enfrentados por esse ente, uma vez que os recursos são escassos e a União, corresponsável pelo cumprimento dessa ação/meta/estratégia, exime-se em boa parte dessa responsabilidade.

Em relação ao cumprimento das metas e estratégias através do regime de colaboração, observa-se que será necessário um encurtamento da distância entre os entes, promovendo a gestão e operacionalização da educação no local onde ela se realiza e com investimentos financeiros paritários que possam minimizar ou sanar as desigualdades educacionais existentes.

Quando relacionado ao cumprimento da ampliação do atendimento de, no mínimo, 50% a para as crianças de 0 até 3 (três) anos de idade que estão na creche, observa-se que dos oito municípios da região do Jalapão, somente Novo Acordo, Ponte Alta do Tocantins e Rio Sono conseguiram ofertar essa modalidade, mesmo não cumprindo os 50% exigidos na meta. Logo o não cumprimento dessa meta está condicionado a diversos fatores como: recursos financeiros insuficientes, o valor custo aluno – qualidade – CAQ; Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQI; Infraestrutura.



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n. 13.500, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 de out. de 2019.

OLIVEIRA, Cleiton; GANZELI, Pedro. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. A educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 153-189.

QEDU. **Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann**. Apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 25 set. 2019.

SENADO FEDERAL. **Parecer (SF) n. 63**, de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a avaliação de políticas públicas. Disponível em: <http://www6g.senado.leg.br/busca/?q=parecer+n%C2%B0+63+de+11+de+-Dezembro+de+2018+meta+01+do+pne&colecão=Projetos+e+Mat%C3%A9rias+-+Documentos&ano=2018>. Acesso em: 7 set. 2019.



POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO TOCANTINENSE: UM ESTUDO SOBRE INCENTIVOS (E PUNIÇÕES) POR DESEMPENHO

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

LIMA, Penélope Ferreira de Medeiros
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
ppfmedeiros@hotmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Apresenta resultados de pesquisa com a temática *accountability* e política educacional. Objetiva compreender o processo de responsabilização por meio das avaliações no sistema de educação do Tocantins. Assenta-se em perspectiva crítica, abordagem qualitativa, revisão bibliográfica e pesquisa documental. O Estado tem seu sistema de avaliação educacional, com o discurso de melhorar a qualidade. Todavia, evidenciam-se políticas de responsabilização, com premiação aos melhores desempenhos. Observa-se a perspectiva de controle e punição.

Palavras-chave: *Accountability* e educação. Avaliação educacional. Responsabilização.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, são apresentados resultados de pesquisa com a temática *accountability* e política educacional, tendo por objetivo compreender o processo de responsabilização por meio das avaliações no sistema de educação do Tocantins.

A pesquisa assenta-se em uma perspectiva crítica, com a necessidade de conhecer a realidade, por meio de percepções, reflexão e intuição, para transformá-la (TRIVIÑOS, 1987, p. 117); abordagem qualitativa, com dados e informações coletados por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental (GIL, 2002, p.44), ambas em desenvolvimento.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Nardi e Schneider (2014), a utilização de ferramentas de *accountability* na educação básica constitui estratégia recente do governo brasileiro, estando associadas às reformas na administração pública ocorridas no final dos anos de 1980, nos Estados Unidos e na Europa. Essas reformas focalizaram a desburocratização administrativa e a descentralização (desconcentração) de responsabilidades, tendo em vista maior eficiência e eficácia nos serviços públicos, pelo estancamento de desperdício no uso dos recursos



financeiros. Nesse sentido, *accountability* pode ser considerada uma política de responsabilização, em função dos mecanismos de regulação de resultados.

Lagares (2018, p. 370) acrescenta que “Na educação básica, em diferentes graus e de diferentes maneiras, estão cada vez mais presentes outras ferramentas de gestão e de controle a distância do desempenho das organizações e dos atores educacionais.” Segundo Maroy e Voisin (2013, p. 881), “[...] são dispositivos de *accountability* inseridos em sistemas educacionais de vários países, desde os anos 1980.”

Na década de oitenta, a hegemonia neoconservadora e neoliberal demonstra o interesse pela avaliação, elegendo os exames e o currículo para a centralidade das políticas educacionais de mercado. “A avaliação é uma atividade que é afetada por forças políticas, e que tem efeitos políticos.” (AFONSO, 2000, p. 19 apud HOUSE, 1992).

A partir dos posicionamentos e critérios adotados na avaliação, revela-se sua perspectiva, democrática ou gerencial, segundo Sousa (1997, p. 267): “Os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam.”

Nos anos 1990 e o início dos 2000, há um protagonismo das organizações internacionais na América Latina, e os países vão adotando políticas educacionais com ferramentas de *accountability* na perspectiva da prestação de contas e responsabilização, com o discurso de mais transparência no processo de avaliação. Políticas complexas, vez que não são ditadas, e sim articulam aspectos internos e externos, com avaliação interna convivendo com avaliações externas, e com maior importância das externas.

Um dos primeiros exemplos, no Brasil, foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1994, quando “introduziu-se e consolidou-se uma cultura de avaliação no país [...]” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 10).

Nos anos 2000, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) legitima a avaliação em larga escala e os índices, colocando-os como pilares para a qualidade da educação, como previsto na meta 7, ao ressaltar a qualidade do ensino ofertado e justificar ter por objetivo estabelecer melhores médias nacionais por índice.

Estados, municípios e Distrito Federal criaram sistemas próprios de avaliação, direcionando a responsabilização para unidades escolares, gestores, docentes e discentes, vinculando a qualidade educacional e tendo como base o Saeb. Neste sentido, sobre a responsabilização, Afonso (2009, p. 15) esclarece:

[...] *accountability* implica frequentemente uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, bem como possibilidades diferenciadas de justificação e fundamentação, no caso dos professores, por exemplo, a dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos directores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes).

No Tocantins, de informações publicizadas no sítio da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc), destaca-se o sistema próprio de avaliação, criado em 2011, conceituado, anteriormente, como Sistema de Avaliação, Monitoramento e Valorização da Educação do Estado do Tocantins (SALTO), e



tendo sua nomenclatura alterada outras vezes: Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins (sisAPTO), no período de 2015 a 2016; e, atualmente, Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO) (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES DE TOCANTINS, 2019).

O SAETO foi regulamentado em 8 de julho de 2015, por meio da Lei n. 2.977, da qual são apreendidos os indicadores de desempenho, para disponibilizar informações que são coletadas, sob a responsabilização da escola de cada município do estado, com o propósito de evidenciar melhores índices (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES DE TOCANTINS, 2019).

Art. 10. O Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica do Tocantins - SAETO, coordenado pela Secretaria da Educação, em colaboração com os Municípios, constitui fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas deste nível de ensino.

O SAETO tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino, modernizar a gestão e melhorar os índices educacionais do Estado do Tocantins. Para o processo, são realizadas provas de português, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e suas tecnologias, nas turmas de 3º, 5º e 9º do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. As escolas são responsáveis em aplicar as avaliações, nas quais não há questões inéditas, sendo utilizadas apenas questões de outros processos avaliativos federais, como da Provinha Brasil (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES DE TOCANTINS, 2019).

Nas avaliações externas, os atores educacionais são responsabilizados pelos resultados e pelo desempenho alcançados com base em metas. Em 2013, como referência aos resultados obtidos, no modelo de bonificação, foram entregues 4.826 *tablets* nos municípios, como premiação aos estudantes que alcançaram os melhores desempenhos no Salto. Os professores que tiveram melhores resultados com ensino/aprendizagem receberam 3.470 aparelhos tecnológicos.

A premiação de estudantes e professores no sistema de avaliação enfatiza os incentivos por melhores índices, com a exposição dos resultados obtidos, que caracteriza o modelo gerencial.

Todavia, a *accountability* pode ser utilizada como uma ferramenta em perspectiva democrática, como asseveram Nardi e Schneider (2014, p. 286),

No que concerne à ideia da via alternativa, entre os que expressam posicionamentos que refutam o caráter competitivo informado por medidas que vão desde a exposição pública da escola, em razão dos resultados aferidos, até a atribuição de sanções e premiações, sobressaem destaques a uma responsabilização participativa, congruente com referenciais de qualidade social da educação.

Tal possibilidade, forja, assim, a discussão dos seus fundamentos e de seus usos em ambas as perspectivas.



3 CONCLUSÃO

Buscando compreender o processo de responsabilização no sistema de educação do Tocantins por meio das avaliações, a pesquisa desvela que no, Estado, criou-se, como política pública, um sistema próprio de avaliação, com definição de metas que implementam ações de responsabilização, para a elevação de índices, como, em 2013, com bonificações, para professores e alunos, com o discurso da qualidade do ensino. Contrariando, portanto, uma perspectiva democrática, e materializando a perspectiva de controle e punição.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, Portugal, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 – 2024) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. *In*: **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

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

LAGARES, Rosilene. Políticas de *accountability* na educação: repercussões no Município de Palmas/TO. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNOESC, 6., 2018, Joaçaba. **Anais [...]**. Joaçaba: Unoesc, 2018. v. 1.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Accountability em educação: Políticas educativas e regulação da qualidade. *In*: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 8., 2014, Ensenada, Argentina. **Anales [...]**. Ensenada, Argentina, 2014. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4599/ev.4599.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES DE TOCANTINS. Disponível em: <https://seduc.to.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2019.



SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

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



PRIVATIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO TOCANTINS X PARCERIAS PÚBLICO-PÚBLICO

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

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

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Analisa-se como as parcerias público-privadas influenciam as políticas públicas e a gestão no Sistema Estadual de Ensino Tocantins. Assenta-se em perspectiva crítica, abordagem qualitativa, revisão bibliográfica e pesquisa documental. A participação direta de instituições autodenominadas não lucrativas nestes campos fundamenta-se no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado e na Emenda Constitucional 19. Tomando como referência a Emenda Constitucional 59 e o Plano de Educação do Tocantins, defende-se a colaboração público-público.

Palavras-chave: Política educacional. Gestão da educação. Plano Estadual de Educação.

1 INTRODUÇÃO

Com o tema parcerias público-privadas no Sistema de Ensino do Estado do Tocantins, nesta pesquisa objetivamos analisar como as parcerias público-privadas influenciam as políticas públicas e a gestão no Sistema Estadual de Ensino Tocantins, a partir de sua criação em 1994.

Como método e metodologia, assentamo-nos em perspectiva crítica, abordagem qualitativa, com dados e informações coletados por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental, principalmente, no ordenamento jurídico educacional vigente nacional e estadual e em sites oficiais (GRESWELL, 2007; TRIVIÑOS, 2008).

Na pesquisa, partimos do pressuposto de que essas parcerias são determinadas por um movimento mais amplo do capitalismo que reconhece no mercado o parâmetro de qualidade para assumir a direção e a execução das políticas educacionais no Estado do Tocantins.

2 DESENVOLVIMENTO

Compreendemos que a expansão das parcerias público-privadas no Brasil ocorreu a partir da década de 1990 do século XX, mais especificamente, com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)/1995 (BRASIL, 1995) e na Emenda Constitucional n. 19/1998 (EC) (BRASIL, 1998).



É nesse cenário nacional (e internacional) que as políticas públicas educacionais vêm sendo definidas e implementadas no Estado do Tocantins, influenciadas, também, pelas abordagens neoliberais e da Terceira Via, definidas pelos organismos internacionais, com políticas educativas baseadas na significativa presença de institutos e fundações dentro dos governos e das secretarias de educação, definindo e executando políticas para a rede pública de ensino em vários Estados e Municípios brasileiros. Assim, a normatização do privado no público estabeleceu-se a partir das leis que regulamentaram e regulamenta o Sistema de Ensino do Estado (TOCANTINS, 1994, 1998, 2002, 2009).

Na primeira década dos anos 2000, parcerias firmadas pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc) se alinharam à concepção neoliberal, partilhada pela Terceira Via: Instituto Ayrton Senna (IAS) e Fundação Lemman e IRS. Essas parcerias envolvem parcerias entre o público e o privado, com vistas à direção e execução das políticas educacionais do Estado, normatizadas a partir de Termos de Convênio de Parceria e Cooperação Técnica, com o objetivo formal de promover a formação continuada de professores e gestores escolares da rede pública estadual de ensino (SANTOS, 2019).

Na segunda década dos anos 2000, especificamente, a partir de 2016, foram firmadas e reafirmadas parcerias com organizações da iniciativa privada, com ou sem fins lucrativos: IAS, Instituto Lemann, Instituto Itaú Social e Consórcio Brasil Central; e Instituto Sonho Grande, Instituto Natura e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, com a justificativa de melhorar os resultados e a qualidade dos processos de gestão, ensino e aprendizagem na educação estadual ao proporcionar aos gestores, coordenadores, professores e técnicos da Seduc, Diretoria Regional de Educação e Escolas programas, projetos e ações de planejamento educacional, formações continuadas, monitoramento e acompanhamento em conformidade com a metodologia sistematizada pelos referidos institutos (SANTOS, 2019).

Com essa concepção de política educacional, na educação pública tocantinense tem-se nomeado a iniciativa privada como parceira para realização de programas e projetos a partir de 2016, assim como feito anteriormente, entre 2004 e 2012. Assim, instituições e fundações que se autodenominam de terceiro setor tem sido, desde então, privilegiada com a destinação de recursos públicos, de diversas formas. Nesse sentido, com base em Flores e Peroni (2014, p.158), essa opção aponta por si só uma tendência privatista de educação, que fragiliza em nosso entendimento os próprios princípios constitucionais de gratuidade, laicidade e qualidade, comprometendo ainda o compromisso com a gestão democrática na educação pública.

3 CONCLUSÃO

Analisando como as parcerias público-privadas influenciam as políticas públicas e a gestão no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins verificamos que, por meio da Seduc, firmaram-se parcerias a partir de 2004.

No Estado, os Termos de Cooperação celebrados com os supramencionados institutos e fundações justificam formalmente que as parcerias público-privadas visam melhorar a qualidade da educação pública e que há relações entre as parcerias e o cumprimento do PEE/2015-2025 (TOCANTINS, 2015). Com base nos



autores referenciados na pesquisa, essas parcerias estão em sintonia com o ideário neoliberal e visam atender os interesses do mercado.

Essa possível tendência privatista da educação no Tocantins contraria princípios assegurados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a autonomia do professor e a gestão democrática do ensino público.

Portanto, a defesa, nesta pesquisa, do regime de colaboração/cooperação público-público, que corresponde ao estabelecimento de parcerias da Seduc com instituições públicas de educação superior presentes no Estado, como Universidade Federal do Tocantins (UFT), Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), tomando como referência a EC n. 59/2009 (BRASIL, 2009) e a meta 23 do PEE-TO 2015-2025 (TOCANTINS, 2015), especificamente, a estratégia 23.42.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jun. 998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria (org.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SANTOS, Leonardo Victor dos. **Privatizações na educação básica no Tocantins: parcerias público-privadas x regime de colaboração público-público**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. Lei n. 653, de 19 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a criação do Sistema Estadual de Educação do Estado do Tocantins e dá outras providências. **Diário Oficial**, n. 4.411, Palmas, TO, 1994.



TOCANTINS. Assembleia Legislativa. **Lei n. 1.038**, de 22 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado do Tocantins e dá outras providências. Palmas, TO, 1998.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. **Lei n. 1.360**, de 31 de dezembro de 2002. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino do Estado do Tocantins e adota outras providências. Palmas, TO, 2002.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. **Lei n. 2.139**, de 3 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. Palmas, TO, 2009.

TOCANTINS. Assembleia Legislativa. Lei n. 2.977, de 8 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação 2015-2025. **Diário Oficial n. 4.411**, Palmas, TO, 2015. Disponível em: [file:///D:/Downloads/lei_2977-2015_38073%20\(1\).PDF](file:///D:/Downloads/lei_2977-2015_38073%20(1).PDF). Acesso em: 27 maio 2017.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2008.



PERCEPÇÕES DO DIREITO À EDUCAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA NA REGIÃO NOROESTE DO TOCANTINS

CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira
Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Ernesto Barros (SEDUC/TO)
maykondhonesdinamica@gmail.com

LOPES, Robson Vila Nova
Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC/TO)
rbs.vilanova@gmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões do que preceitua o atendimento ao direito à educação e sua percepção no ambiente escolar, para tanto resgata-se conceitos de seu ordenamento jurídico e suas (re)configurações no âmbito das políticas educacionais. Busca-se para fins de investigação, compreender como a educação caracteriza-se como direito público subjetivo, além de identificar o atendimento de seus pressupostos nos sistemas de ensino, para a garantia do acesso, da permanência e do sucesso do aluno na escola. Adota-se uma abordagem qualitativa em relação aos objetivos, sendo um estudo bibliográfico e documental em relação aos procedimentos metodológicos.

Palavras-chave: A educação como direito. Direito público subjetivo. Políticas Públicas Educacionais. Tocantins.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende contribuir com as discussões que tratam a educação como um direito público subjetivo, observando suas interfaces e seus processos no que concerne ao seu cumprimento, além disso identificar a prática do cumprimento do direito a educação observando situações, dados e contextos da escola em análise. É necessária a observação concisa da prática do direito a educação, analisando os dispositivos jurídicos que a garantam de forma plena. Assim, o ordenamento jurídico vigente será utilizado como guia para a verídica construção da presente reflexão, sendo alguns deles destaque como a Constituição Federal – CF/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação – PNE/2014. Para tanto, elencamos como questões para análise: número de alunos(as) beneficiários no Programa Bolsa Família atendidos na Unidade de Ensino; número de alunos(as) que possuem alguma deficiência comprovadas por laudos, indicados no ato da matrículas.

Buscou-se identificar as situações que comprovam o atendimento ao direito à educação, a partir da análise de dados das matrículas realizadas na Unidade de Ensino, para tanto realiza-se uma pesquisa documental e bibliográfica. Gil (2011) observa que a pesquisa bibliográfica permite ao investigador maior abrangência de fenômenos em relação aos quais delineiam o objeto proposto para investigação, obtendo-se uma análise ampla com diversas visões sobre o mesmo assunto.



Na conclusão, comentam-se os resultados da pesquisa bibliográfica de caráter descritivo e os dados oriundos de pesquisa documental, sinalizando ainda outras possíveis pesquisas capazes de fomentar as discussões em relação ao objeto.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A OFERTA DO ENSINO COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

O estado democrático de direito, que situa a dignidade da pessoa humana como parâmetro essencial para a qualidade da vida em sociedade, são garantias estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 (CF/88, art 1º, III). Ademais, destaca-se que uma das propostas da nossa república é a estruturação de um país socialmente justo, livre e solidário (CF/88, art 3º, I).

Ratifica-se que os direitos são estabelecidos para que todos os reconheçam. Estes tidos como direitos sociais são, de fato, direcionados para todos os indivíduos, estabelecendo parâmetros para que a qualidade de vida e o zelo pela dignidade humana sejam efetivados na sociedade. O direito se torna objeto essencial que exige a efetivação oriunda de todos e do Estado quando é sua obrigação.

Os direitos sociais são ferramentas fundamentais garantidas pelo extenso catálogo no ordenamento jurídico brasileiro e, através deste, defender os cidadãos de sua possível não efetivação.

A oferta educacional básica do ensino é um direito social subjetivo garantido por lei para todos os brasileiros, elemento fundamental para a construção da cidadania, sendo regulada por um agrupamento de preceitos, normas e leis que abordam relações entre escola, família e sociedade de forma geral.

O direito público subjetivo caracteriza-se como dispositivo constitucional onde seu detentor judicialmente pode exigir seu cumprimento. Dessa forma, a educação apresenta-se como um direito subjetivo gratuito e pode ser requerida por qualquer cidadão. O próprio texto constitucional retrata a educação como direito de todos e dever do Estado, por meio do artigo 205 da CF/1988 que prescreve: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Do dever do Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações (CURY; FERREIRA, 2010).

Os direitos sociais se apresentam como fundamentais “De tudo que se vê, resta, claro, que os direitos sociais, dentre eles a educação, têm como fundamento o zelo pela dignidade da pessoa humana, seja em seu aspecto individual, seja no âmbito social, aqui se revestindo de seu aspecto solidário.” (CORDEIRO; GALINDO, 2008, p. 125).

A educação, constituída direito público subjetivo, um direito social, é obrigação do Estado a partir de seus entes federados (União, Estados e Municípios) de forma conjunta, colaborando com a família e sociedade para a promoção do bem comum e da efetivação da preparação para o mundo do trabalho. Segundo Sarmiento (2012, p. 17) “com a constitucionalização dos direitos sociais, o indivíduo passou a ser detentor de



poderes de agir, isto é, de prerrogativas para cobrar do Estado as prestações positivas prometidas em seu texto constitucional.”

De todo modo, a educação deve ser viabilizada e estimulada, por meio da coparticipação da sociedade objetivando a integral evolução do indivíduo para sua atuação no mercado de trabalho e no pleno gozo e exercício de sua cidadania na sociedade (CF/88, art. 205) (BRASIL, 1988).

A educação, além de um direito garantido pela Constituição Federal e pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também, é uma obrigação do Estado, onde o educando deve, obrigatoriamente, de acordo com o texto, estar matriculado em escola regular dos 4 aos 17 anos, pré-escola, ensino fundamental e, posteriormente, ensino médio (EC 59) (BRASIL, 2009).

A educação vai muito além de um simples direito garantido, mas configura-se como obrigação do estado, da família e da sociedade. A idade escolar, como apresentado anteriormente, está entre 4 e 17 anos. Dessa forma, de acordo com o (ECA art. 55) afirma: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 2009), a família é obrigada a manter o educando matriculado na rede regular de ensino, onde o Estado, por sua vez, também é obrigado a oferecer.

Desse modo, conclui-se como dito que a educação apresenta-se por meio de documentos reguladores como a LDB – Lei De Diretrizes e Bases da educação, CF – Constituição Federal e o ECA – Estatuto Da Criança e do Adolescente como direito público subjetivo com a finalidade de transformar o Estado a partir da obrigatoriedade do ensino, posicionando o possuidor do direito com ressalvar legais para o requer, quando este lhe é negado pelo Estado.

O direito à educação é regulado por meio de um ordenamento jurídico criado para garantir a efetivação de um direito social, ou seja, o Estado utiliza normas e políticas públicas criadas para ofertar e regular sua obrigação. A seguir, discorreremos sobre “a efetivação do direito à educação: bolsa família e alunos(as) com deficiência” onde evidenciar-se-á o atendimento ao que estabelece a legislação educacional.

2.2 EFETIVAÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO: BOLSA FAMILIA E ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA

Como explicitado anteriormente, a educação configura-se como um direito público subjetivo onde o indivíduo possui de acordo com o ordenamento jurídico vigente o direito do ensino de forma ampla e de qualidade. Sendo assim, para constatar a efetivação desse direito, os pesquisadores utilizaram como objeto de estudo uma escola jurisdicionada a Rede Pública de Ensino, no município de Colinas/TO, situado na Região Noroeste do estado do Tocantins. Para tanto é necessário explicitar alguns dados da escola, sendo que atualmente a Unidade de Ensino atende em regime integral e conta com a oferta dos Anos Iniciais (1º ao 5º) e Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental, possui em sua estrutura: biblioteca, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais, salas de aula, salas administrativas e refeitório.

No ano de 2019, a Unidade de Ensino atende aproximadamente 400 alunos, dentre eles conforme informações coletadas na Secretaria da UE, 189 alunos(as) são beneficiários do Programa Bolsa Família, pertencentes a famílias com renda per capita mensal entre R\$ 89,00 (oitenta e nove reais) e R\$ 178,00 (cento e setenta e oito reais) composta com pelo menos um membro com idade entre 6 e 17 anos. Em



relação à frequência discente, conforme dados do Sistema de Gerenciamento Escolar – SGE/SEDUC, 98% dos estudantes estão frequentando a escola regularmente, para tanto a Orientação Educacional manifesta que realiza acompanhamento familiar de todos estudantes beneficiários para garantir a manutenção da complementação de renda.

Cumpre-nos destacar, que conforme levantamento das matrículas em comparação com o período anterior houve crescimento de 18% sendo que deste percentual 15% são de famílias beneficiárias pelo Programa Bolsa Família.

Conforme Haddad (2009), em relação ao PBF, destaca que quanto mais o programa se estabelece e expande pelo no país, maior sua influência positiva no aumento das matrículas e permanência nas escolas.

Pode-se afirmar, que os beneficiários do programa encontram-se em situação de vulnerabilidade social, podendo o programa ser considerado uma importante ferramenta para garantia de efetivação do direito à educação, destaca-se ainda que para muitas dessas famílias, manterem os seus filhos na escola integral além da ampliação da jornada escolar, garantem à criança o recebimento de pelo menos três refeições diárias, o que corrobora com os indicadores positivos apresentados pela Unidade de Ensino.

Olinto (2009) reforça que os programas de transferência de renda condicionada, gera um efeito de relevância visível nas taxas de matrícula, da redução do abandono escolar e nos indicadores de frequência e aprovação escolar. Em relação, ao atendimento de alunos(as) com deficiência comprovada a UE possui cinco estudantes com laudos comprobatórios em seus respectivos dossiês, sendo caracterizadas como deficiências: física, cognitiva e múltipla, dentre eles um aluno autista grau elevado, a taxa de infrequência entre estes alunos é mínima e todos possuem acompanhamento na sala de recursos, possuindo ainda acompanhamento educacional individualizado em sala de aula.

Em comparação ao ano de 2018 o número de matrículas de alunos(as) com algum tipo de deficiência aumentou em 30%, em virtude da ampliação de vagas e acompanhamento por parte da orientação educacional, além do desenvolvimento de projetos internos na unidade ensino previstos em seu Projeto Político Pedagógico. O atendimento pleno de estudantes com deficiências, configura-se como uma importante estratégia inclusiva, que reforça o que estabelece o cumprimento do direito à educação, considerando respectivamente fatores que dificultam o acesso, a permanência do aluno e o sucesso escolar.

3 CONCLUSÃO

Diante o exposto, é possível identificar indícios do cumprimento ao atendimento do direito à educação, à populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica e pessoa com deficiência, ao considerar a matrícula, frequência e indicadores de aprendizagem de estudantes na Unidade de Ensino. Sobremaneira, é possível afirmar que este trabalho, considerando seus limites, possibilitou reconhecer a importância de estudos na área das políticas educacionais, especificamente no que trata do direito à educação, aferindo e verificando através de um estudo de caso as configurações e experiências do estudo da temática no cenário educacional.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, DE 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em 13 de Set. 2019.

CORDEIRO, Carlos; GALINDO, Paulo. **Direito Constitucional – Manual Objetivo para Concursos Públicos**. Recife: AudioJus, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Obrigatoriedade da Educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou efetivo atendimento? Nuances: estudos sobre Educação, Rio de Janeiro, ano 17., v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

HADDAD, Monica. Bolsa Familia and the Needy: is allocation contributing to equity. *Journal of International Development*, v. 20, n. 5, p. 654-669, July 2008.

SARMENTO, George. **Direitos Humanos. Liberdades Públicas, Ações Constitucionais e Recepção dos Tratados Internacionais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

OLINTO, Pedro, LEITE, Phillippe. **Transferências Monetárias Condicionadas podem induzir uma melhora nos serviços de educação. A evidência dos Municípios Brasileiros. Apresentação**. [S. l.]: Banco Mundial, 2008.



SALA DE AULA NA ERA DO CELULAR: NARRATIVAS DIVERGENTES E CONVERGENTES

ARAUJO, Deusirene Magalhaes de
Universidade Federal do Tocantins – (UFT)
deusirene6@gmail.com

VANDERLEY, Francisco de Assis Alves
Universidade Federal do Tocantins – (UFT)
assis.vanderleypso19@gmail.com

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

A expansão do uso do celular pela população estudantil vem trazendo desafios inéditos para a sala de aula. O objetivo deste texto é analisar narrativas sobre o uso deste dispositivo em aula. Uma pesquisa qualitativa, realizada pelo enfoque da História Oral, através de entrevistas semiestruturadas com professores. Quando não há planejamento para uso desse dispositivo em sala de aula o resultado pode ser desastroso, no entanto várias possibilidades podem se agregar aos processos educativos através do celular.

Palavras-chave: Celular na sala de aula. Gestão da sala de aula. Narrativas de professores.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças no contexto social e tecnológico afetam o contexto educacional, implicando numa revolução dos modos de fazer educação, em meio aos desafios que se apresentam no cotidiano da sala de aula. Para Almeida (2011), a presença das tecnologias nas escolas tem provocado inúmeros questionamentos, desafios, reflexões dos profissionais que ali trabalham, sobre a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico e a gestão de ensino em sala de aula.

Com o celular conectado a internet ou a jogos chamativos, o desafio de gerenciar a sala de aula tornou-se maior. O mau uso dos dispositivos eletrônicos foi motivo de muitos debates por partes de escolas, ao ponto de alguns estados brasileiros criarem legislação própria coibindo o uso deste equipamento dentro da sala de aula.

O objetivo deste texto é analisar narrativas divergentes e convergentes de docentes sobre o uso do celular na sala de aula. Uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa com enfoque na História Oral, através de entrevistas semiestruturadas aplicadas a professores da Educação Básica de Paraíso do Tocantins. Os resultados apontam que quando não há planejamento que utilize esse dispositivo como ferramenta pedagógica o resultado pode ser desastroso.



2 DESENVOLVIMENTO

No Estado do Tocantins, a Lei n. 2.075, de 6 de julho de 2009 no seu único artigo está escrito “É proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula dos estabelecimentos de ensino da rede pública.” (TOCANTIS, 2009). No Parágrafo único, diz que “os aparelhos celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas.” (TOCANTINS, 2009). Tal proibição foi entendida como uma medida emergente pelo desconhecimento sobre potencialidades desse recurso nas práticas de sala de aula.

Almeida (2010) e Valente (2012) ressaltam que na educação, as mudanças provocadas por essas tecnologias têm sido pouco significativas e seu potencial precariamente explorado. Ainda não foram observados em grande escala, processos de ensino e aprendizagem, a partir do uso de tecnologias digitais, tais como se observa em outros segmentos, como em processos administrativos em geral.

O celular vem ampliando maneiras de comunicação e entretenimento, por outro lado, a escola ainda não consegue acompanhar mudanças sociais e tecnológicas que os sujeitos estão a utilizar. Lévy (1999) propõe pensar sobre as tecnologias como produtos de uma sociedade e uma cultura. Assim, a escola cabe um estudo profundo e contínuo dos movimentos culturais e sociais de cada época para cumprir o papel social de educar seus sujeitos para usar bem os instrumentos de sua cultura.

De acordo com Lemos (2009, p. 136), a cultura digital “emerge da apropriação social desses dispositivos.” Os artefatos disponíveis somados à conectividade possibilitam a produção coletiva, colaborativa e distributiva da informação, indo além da produção e consumo individual. Esse movimento de apropriação de um objeto técnico e a sua transformação em um objeto mais social caracteriza a cultura digital.

Sobre o desafio do uso do celular na sala de aula a entrevistada Wesliane pontua o uso deste dispositivo como algo relevante para a sala de aula, desde que os professores consigam utilizá-lo como parte do seu material pedagógico.

Meu ponto de vista é que nós somos ainda professores analógicos, lecionamos para alunos digitais. O professor não entende todas as funções do celular e não sabe como trabalhar com o aluno, então ele reprime, ele quer que o aluno guarde o celular porque sabe usar como ferramenta positiva para a aula. O desafio é o professor identificar que o celular pode ser uma ferramenta, um recurso dentro da sala. Ele pode usar nas atividades, não só como meio de comunicação que os alunos usam diariamente. (informação verbal).

Quando perguntamos sobre os pontos divergentes do uso do celular na sala de aula, ressalta:

Quando as leis foram feitas, o celular só servia para passar mensagem de texto e ligação e os joguinhos do próprio aparelho. Hoje ele deixou apenas de ser um aparelho de ligações, ele tem mil funções e eu acredito que quando conseguir conscientizar os alunos a utilizar eles para o benefício do ensino e aprendizagem, aí sim, pode se repensar não leis proibitivas, mas que possam permitir o uso em alguns períodos, não cem por cento do tem, mas restringir em alguns momentos, porque nem sempre vai ser possível usar o celular. Já tive experiências com celular que deu super certo, trabalhando fotografias científicas e com pesquisa em sala de aula que reduziu o uso inadequado dele durante as aulas. (Wesliane) (informação verbal).



A professora Danuzia Dalat fala das dificuldades de como dizer não para o aluno ao uso do celular, conforme a fala a seguir:

Se o professor coíbe o adolescente de usar algo, potencializa a curiosidade dele, sobre aquilo, então se eu falo para ele não usar o celular, ela vai me desafiar e vai além do que eu estou falando, porque para ele é uma questão de desafio [...] é realmente é uma quebra de braço. (informação verbal).

Pela narrativa anterior, percebemos que a professora fica meio que sem saída, com receio ao dizer não ao aluno, uma vez que eles desafiam-na, indo além daquilo que está sendo proposto na sala de aula.

Nesse sentido, Silva e Santos (2017, p. 2), ressaltam que:

Os celulares em sala são um convite à distração, durante as aulas, utilizados em excesso por muitos alunos e muitas vezes interferem de maneira ruim no aprendizado. Foi verificado em sala de aula que muitos alunos possuem celulares, utilizando em função de outras atividades exceto para o uso pedagógico. Como podemos constatar, esse tipo de aparelho que os alunos trazem para sala de aula na grande maioria das vezes está sendo usados incorretamente em favor da educação.

Esses autores, falam do celular como prejuízo ao aluno, quando utilizado sem objetivo pedagógico na sala de aula. É difícil concorrer com as novidades do celular,

são tantas novidades que estes alunos vivenciam no dia a dia, é Netflix, tipos de imagens 3D, filmes, etc. São muitas coisas [...] Eu vejo que há uma demanda grande, porque, a gente tem que encontrar um meio para fazer com que desperte a atenção deles, e esta atenção ela vai em desencontro com a maturidade deles, porque assim, eles não têm maturidade suficiente para trabalharem com aquilo que a gente propõe. não gera muito interesse, porque para aprender, eu entendo, a gente tem que gerar o interesse nessa pessoa, né? O aprendizado, ele ocorre a partir do interesse, e se o aluno não tem interesse, e se a gente não consegue concorrer com o celular, com o fone de ouvido, a gente também não consegue fazer com que ele deixe o celular e preste atenção na nossa aula. (Danuzia Dalat) (informação verbal).

Relata a dificuldade de concorrer com os atrativos do celular decorrentes de aplicativos e sites de mídias, com filmes, músicas, etc. E para conseguir dar aulas, teve que negociar com os alunos deixando-os ficarem com um fone de ouvido.

Realizei a metodologia de deixar usarem o fone de ouvido no decorrer das aulas: de quando eu passava uma atividade, de resumo, trabalho em grupo, considerando que eles têm facilidade em se atentarem a duas ou três informações ao mesmo tempo. Essa é uma habilidade que essa nova geração tem que eu vejo como positivo, porém eles não sabem utilizar em favor do conhecimento. Uma dificuldade é que eles acabam se dispersando. (Danuzia Dalat) (informação verbal).



A professora negociou entre a aula e o entretenimento, os alunos ouvindo melodias, ela explicando a geografia, e todos ficavam satisfeitos. Não é um uso pedagógico do celular, mas, a professora entende a necessidade dos professores estarem preparados para utilizar essas ferramentas na sala de aula.

O professor tem que ter conhecimentos tecnológicos e planejar suas aulas com objetivos e de forma atrativa, que prenda o aluno na busca do conhecimento através do uso do celular em sala de aula que gere o interesse no aluno. Caso contrário, ele fica falando sozinho, sem acompanhamento do aluno, mesmo sendo convidado a interagir na aula, o aluno não participa e não assimilam informações transmitidas. (Danuzia Dalat) (informação verbal).

Considerando as narrativas das depoentes, o desafio é o pouco conhecimento do professor e do aluno no uso pedagógico do celular. Segundo Schmidt, (2015, p. 36) “a tecnologia pode ser considerada um substrato da evolução humana, acompanhando o desenvolvimento científico como o resultado da necessidade de sobrevivência.”

A sala de aula precisa evoluir no sentido apropriação tecnológica e conhecimento de limites e possibilidades que essas tecnologias trazem. Não é preciso endeusar e abrir mão de práticas tradicionais que fazem a diferença no ensino trata-se de apenas pensar ações que aproveitem o potencial pedagógico dos dispositivos digitais apresentam. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender a sala de aula como espaço de organização de maneiras de produção de conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se que na era do celular a sala de aula precisa passar por profundas mudanças em decorrência da grande produção de dispositivos tecnológicos cada vez mais animados. Da mesma forma que a escola e os professores ainda não se encontram preparados para utilizar tecnologias para ministrar aulas mais atrativas.

Para utilizar aplicativos que venham de encontro com algum conteúdo didático da sala de aula faz-se necessário que o docente passe por constante formação. Precisam orientar os educandos sobre como fazer dessas ferramentas instrumentos de construção de conhecimento com foco na aprendizagem cognitiva, pessoal e social, bem como saber receber informações, tratá-las e utilizá-las. A instituição de ensino passará a ser um lugar mais atrativo que prepara melhor o seu educando para assimilação dos conteúdos necessários para o seu desenvolvimento social e cultural.

O celular pode auxiliar na aprendizagem do aluno desde que haja planejamento com objetivos claros a serem alcançados no decorrer da aula. Assim como pode também ser utilizado em atividades extraclasse na pesquisa, elaboração, compreensão e compartilhamento de saberes e práticas.

Uma sala de aula de hoje nos moldes antigos está fadada ao fracasso, uma vez que recebe alunos com seus dispositivos móveis conectados com o mundo e desmotivados para assistirem aulas pouca atrativas. Com as tecnologias agregados aos dispositivos celulares as janelas se abrem para novas perspectivas



pedagógicas, cabe aos sistemas de ensino estarem atentos a novas possibilidades para educar as gerações de nativos digitais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

COSTA, Jeremias Ferreira; CAMARGO, Sergio. **A formação de professores do magistério e a construção de uma prática pedagógica com uso do celular**: análise da conta de energia elétrica Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Revista Educação & Tecnologia, - Curitiba, n. 17, p. 1-10, 2017. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2232/1669>. Acesso em: 20 set. 2019.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 134, 1999.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Guia prático de história oral**: para empresas e universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTOS, Sônia Maria dos; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. História oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, n. 6, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/282/289>. Acesso em: 20 ago. 2013.

SCHMIDT, Sintian. **1977 – Tecnologias móveis na escola**: movimentos da gestão escolar. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2015.

SILVA, Pedro Henrique da Conceição; SANTOS, Ester Amorim Dias dos. O uso do celular em sala de aula: um prejuízo pessoal ao aluno. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIETÍFICA E EXTENSÃO, 10., 2017, Palmas. **Anais [...]**. Palmas: Instituto Federal do Tocantins, 2017.

TOCANTINS. Lei n. 2.075, de 6 de julho de 2009. **Diário Oficial**, n. 2.927, 2009. Disponível em: <https://www.al.to.leg.br/arquivos/21957.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.



SÍNDROME DE *BURNOUT*, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA DESVALORIZAÇÃO: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO

LEITÃO, Keila de Sousa
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
keilaleitao6@gmail.com

CAPUZZO, Denise de Barros
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
capuzzo@mail.uft.edu.br

Eixo Temático 1: Políticas e práticas de organização e gestão da educação

RESUMO

Aborda o tema Síndrome de *Burnout*. Objetiva discutir aspectos estressores que levam ao adoecimento de professores, como fragmentação na formação e desvalorização profissional. Assenta-se em perspectiva crítica e abordagem qualitativa, apresentando resultados de revisão bibliográfica e documental. Observa-se contradição entre o que preconizam as leis e o campo da prática educativa, pois a formação torna-se fragmentada pela falta de uma base comum formativa. O trabalho do professor volta-se para o cumprimento de exigências mercadológicas.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Aspectos estressores. Exigências mercadológicas.

1 INTRODUÇÃO

A Síndrome de *Burnout*, recentemente classificada como doença pela OMS (MONTEIRO, 2019), tem acometido diversos profissionais das mais variadas áreas, e o professor é um destes. Diretamente relacionada ao estresse ocupacional, constituída de três dimensões: exaustão emocional; despersonalização; baixa realização profissional. (CARLOTTO, 2002).

Em se tratando de professores, observamos que esta Síndrome é resultante de diversos estressores tais como: “a falta de perspectiva de crescimento e realização profissional [...]; a perda de autonomia em sala de aula [...]; a dificuldade em visualizar os resultados de seu esforço laboral [...]; o risco de sofrer violência física dentro de sala de aula,” (RODRIGUES; BRITO; BRITO, 2019, p. 218).

O professor, enquanto profissional que lida diretamente com pessoas, precisa estar constantemente se aperfeiçoando, ou seja, sua formação deve ser permanente. Todavia, observamos que a formação docente em nível superior, no Brasil, em especial aos que atuam na Educação Básica, só passa a ser exigida no início do século XX (GATTI, 2010). Sendo normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (art. 62) (BRASIL, 1996).

Percebemos que é recente a exigência da formação em nível superior para estes educadores, mas o fator preocupante é que estudos demonstram uma formação docente fragmentada, e uma relação de conflito entre a capacitação profissional dos professores tidos como polivalentes atuantes na Educação Infantil e anos



iniciais do Ensino Fundamental e os professores especialistas, que trabalham com disciplinas específicas. Provocando assim um juízo de valor aos profissionais polivalentes, desde o salário até a valorização social (GATTI, 2010), abrindo brechas para uma relação direta entre os estressores nomeados anteriormente que levam ao adoecimento dos educadores.

Compreendendo que a valorização do professor estabelecida como um princípio pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é um fator que colabora para uma boa atuação profissional. Corroboramos com a compreensão de que a valorização está diretamente aliada há vários fatores, como a uma carreira profissional atrativa e uma remuneração digna (RODRIGUES; BRITO; BRITO, 2019).

Tendo por objetivo discutir aspectos estressores que levam ao adoecimento de professores, nesta pesquisa, com perspectiva crítica, adotamos uma abordagem qualitativa, coletando as informações por meio de revisão bibliográfica e documental (GIL, 2008).

Na revisão bibliográfica, observamos conceitos e discussões acerca da formação docente, da valorização profissional e do adoecimento de professores, apreendendo o que há de conhecimento produzido a respeito destes assuntos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Os documentos revisados referem-se à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), com o intuito de verificar como orientam a formação e valorização dos profissionais da educação.

Assim, tomando como referência as ideias dos autores citados e as disposições normativas, realizamos o embasamento científico.

2 DESENVOLVIMENTO

A partir dos estudos realizados apreendemos que a Síndrome de *Burnout*, classificada como uma doença pela OMS (MONTEIRO, 2019), tem afetado diversos profissionais, entre estes os professores. Esta doença é caracterizada pela falta de energia para cumprir com as atividades laborais e sentimento de esgotamento emocional, o que denota a exaustão emocional; pelo tratamento distante e impessoal dos clientes e colegas de trabalho definindo assim a despersonalização; e, pela avaliação negativa, declínio e insatisfação com sua produtividade denominada de baixa realização profissional (CARLLOTO, 2011).

Durante muito tempo se pensou que os professores estavam livres de adoecimento relacionados à atuação profissional, por se tratar de uma categoria tida como ligada a fé e ao amor. No entanto, com as mudanças pelas quais a sociedade tem passado e as exigências do capitalismo, essa realidade tem se modificado cotidianamente e a profissão docente passou a ocupar uma posição elevada nas categorias de maior adoecimento ligado ao estresse laboral (CARLLOTO, 2002)

Nessa perspectiva, elencamos, também, como um possível fator de adoecimento dos professores, a formação docente. Estudos demonstram uma fragmentação da formação, por falta de políticas e propostas de uma formação comum, preparando profissionais diversos para atuarem de forma fragmentada com os conteúdos didáticos, o que provoca uma diferenciação salarial e até mesmo de valor social (GATTI, 2010).



Percebemos uma contradição com o que as leis orientam sobre a Educação e o que acontece na prática, uma vez que a formação docente é normatizada pela LDB (BRASIL, 1996) para acontecer de forma inicial e continuada.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei n. 13.415, de 2017).

§ 1^ª A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei n. 12.056, de 2009).

Esta contradição também está presente quando se trata da valorização destes profissionais, a qual é estabelecida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como um princípio. “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.”

No entanto, não visualizamos no contexto educacional brasileiro essa valorização profissional, o que podemos perceber é uma exigência exacerbada de cumprimento de metas que visam tão somente uma preparação para o trabalho, tornando a educação uma mercadoria e o trabalho do professor uma corrida desenfreada para acompanhar as exigências mercadológicas, desencadeando assim, o adoecimento desses professores, por não encontrarem sentido em seu trabalho e não perceberem resultados satisfatórios ao seu esforço laboral, bem como pela desvalorização sobre a carreira, e pelas enormes exigências de produtividade sobre as quais precisam trabalhar.

3 CONCLUSÃO

O texto aborda o adoecimento de professores, com enfoque na Síndrome de *Burnout*, e os estressores que podem levar a essa doença, como as questões relacionadas com a formação docente e a desvalorização profissional. Observamos que há uma contradição entre o que preconizam as leis que orientam sobre a Educação e a prática. As leis normatizam uma formação inicial e continuada, bem como a valorização como princípio, o que efetivamente não acontece.

O que vivenciamos é uma formação fragmentada devido à falta de uma base comum formativa e a transformação do trabalho do professor como um elemento voltado apenas para o cumprimento de exigências do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.



BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. São Leopoldo – RS. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. São Leopoldo – RS. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 27 n. 4, p. 403-410, out./dez. 2011, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400003. Acesso em: 20 Abr. 2018.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Campinas, **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 jul. 2019.

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

MONTEIRO, Luiza. OMS classifica a Síndrome de Burnout como doença. **Revista SuperInteressante**, 31 maio 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/oms-classifica-a-sindrome-de-burnout-como-doenca/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RODRIGUES, Amanda Cavalcante; BRITO, Jonathan Ferreira; BRITO, Kátia Cristina C. F. Valorização do Professor, Mal-estar no trabalho docente e Carreira: relações interdependentes. In: ROCHA, Damião *et al.* (org.). **Formação de professores: currículo, saberes e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2019.



Eixo II
Gestão democrática da
escola pública





EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NOS MUNICÍPIOS DE SAMPAIO E SÃO BENTO – TOCANTINS

SILVA, Ana Maris Alves
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
anaprofessoradehistoria@hotmail.com

Eixo Temático 2: Gestão Democrática da Escola Pública

RESUMO

O presente texto propõe-se a relatar o trabalho realizado no projeto de Intervenção Pedagógica em duas escolas estaduais no Tocantins. Tem como objetivo pesquisar as razões que motivam a evasão escolar no ensino médio, principalmente, no período noturno, e propor ações pedagógicas de intervenção junto aos alunos do ensino médio. Como método, optou-se por uma pesquisa de natureza quantitativa. Os resultados encontrados indicam pouca utilização de tecnologias, gravidez precoce e conflitos professor/aluno no ensino médio nas escolas pesquisadas.

Palavras-chave: Evasão. Conflitos. Motivação. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda projeto de intervenção para a conclusão do curso de especialização sociedade gestão democrática e trabalho docente. A motivação desse projeto tem como objetivo verificar as possíveis causas e consequências da evasão escolar nas turmas do ensino médio, na Escola Estadual Sampaio na cidade de Sampaio – Tocantins e Colégio Estadual Irmãos Filgueiras na cidade de São Bento do Tocantins. A amostra foi aplicada aos alunos da referida escola, nos turnos tarde e noite, com turmas do 1º, 2º, 3º séries, sendo 10 (dez) alunos por turma, os mais infrequentes e com idade distorcida, totalizando um contingente de 100 (cem) alunos. Feito uma análise minuciosa dos dados coletados, foi observado que alguns alunos têm realmente certa dificuldade de permanecer em sala de aula. Isso se dá por diversos motivos, tais como: metodologia defasada de alguns professores; insatisfação com a direção escolar; gravidez precoce; ausência do incentivo por parte dos pais e até mesmo de alguns educadores; muitos alunos se evadem da escola para trabalhar, uma vez que precisa ajudar a família nas despesas.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Arroyo (2000), uma das causas de evasão encontradas entre alunos são os problemas pessoais e familiares, a necessidade de trabalhar como forma de complementar a renda familiar, o que os levam a optarem entre o trabalho e a escola, os quais escolhem quase em sua totalidade trabalhar. Mesmo com o apoio da família, os que não têm renda se evadem com muita frequência em busca de melhores perspectivas.



Dos estudantes do ensino médio, principalmente, do turno noturno, quase a maioria não acredita que a escola possa contribuir para que tenha um futuro melhor. Não podemos colocar toda a responsabilidade em cima do professor ou na escola sobre sua permanência, sua vontade de querer aprender e busca conhecimento, é necessário que este aluno queira ficar, pela busca do crescimento pessoal e profissional.

Assim, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem é importante, uma vez que se constitui de conteúdos estruturados e organizados, os quais, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social e que tem como objetivo alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social do aluno e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio.

A Escola Estadual Sampaio no ano de dois mil e dezoito (2018) teve o índice de aproveitamento como mostra o quadro abaixo.

Tabela 1 – Índice de aproveitamento (E.E.S)

Etapas de ensino	Aprovação	Reprovação	Abandono	Distorção idade/série
ENSINO MÉDIO	83%	15,5%	1,5%	24%

Fonte: PPP- Escola Estadual Sampaio.

Diante do exposto, percebe-se que a escola sofreu uma queda quanto aos índices de aprovação e elevação nos de reprovação e abandono. Ainda verifica-se que embora o índice de distorção idade/série tenha caído, continua elevado e isso é preocupante. Portanto, é imprescindível analisar esses resultados, tendo em vista a qualidade do trabalho realizado e assim, pensar ações que possibilitem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente a elevação dos índices de aproveitamento.

A mesma aponta os principais desafios a serem enfrentados dentro da escola: Indisciplina, dificuldade de aprendizagem (leitura, escrita e interpretação), evasão, abandono; todos são tratados com responsabilidade e são desenvolvidas ações que venham sanar ou minimizar os problemas detectados, contribuindo assim de maneira efetiva na realização de um trabalho de qualidade, rumo ao cumprimento de sua função perante a sociedade.

Tabela 2 – Índice de aproveitamento de quatro anos

ANO INDICADOR	ENSINO MÉDIO 1ª A 3ª SÉRIES			
	2014	2015	2016	2017
Aprovação	83,5%	88,4%	83%	61%
Reprovação	8,5%	2,9%	15,5%	39%
Abandono	8%	8,7%	1,3%	9,3%

Fonte: PPP – Escola Estadual Sampaio.

Analisando o desempenho escolar da Escola Estadual Sampaio, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Médio, verifica-se que houve um crescimento significativo no rendimento (aprovação) de 2014



para 2015, no entanto, uma queda deste para 2016. No ano de 2016 a 2017 e 2018 ocorreu um crescimento na taxa de reprovação; observa-se também um avanço quanto ao índice de abandono, o mesmo aumentou significativamente no último ano.

São evidentes as causas do declínio no índice de aprovação, podendo citar como uma das principais, a deficiência nas habilidades leitora e escritora. No geral, os alunos não demonstram interesse pelas atividades, à indisciplina encontra-se muito presente no dia a dia, há casos de gestação precoce, busca de emprego fora da cidade, envolvimento ilícito, pouca expectativa nos estudos e a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos é bem acentuada.

Diante do exposto, após reflexões e discussões acerca dos resultados, constatou-se a necessidade de intensificar esforços em prol da qualidade da aprendizagem, ou melhor, para que as competências e habilidades sejam desenvolvidas em sua plenitude. Assim, esta U.E tem concentrado esforços em planejar ações como a Mesa literária, concursos de redação, oficinas pedagógicas, amostra pedagógica de humanas, jornada da matemática, reforço semanal, aulas práticas, participação nas olimpíadas externas no intuito de sanar ou reduzir, as deficiências detectadas.

O Colégio Estadual Irmãos Filgueiras utiliza mecanismos diversos para organizar os registros escolares e as prestações de conta do colegiado, de maneira a garantir um atendimento ágil e eficiente ao país, alunos e professores e demais servidores, bem com as instâncias de ensino, a qual é jurisdicionada. O colégio desenvolve ações visando garantir e incentivar a permanência dos alunos através do uso de matérias pedagógico e tecnológicos de maneira eficaz e apropriada para o bem estar proporcionando sua permanência na escola.

O Colégio Estadual Irmãos Filgueiras no ano de dois mil e dezoito (2018) teve o índice de aproveitamento como mostra o quadro abaixo.

Tabela 3 – Índice de aproveitamento da (C.E. I.F)

Etapas de Ensino	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Fundamental (4º ao 9º ano)	60,25%	30,34%	10%
Ensino Médio (1ª série a 3ª série)	59,30%	20%	20%
Ensino Fun.Eja (7º,8º 9º ano),	52,5%	20%	28%
Ensino Médio Eja.	50%	28%	22%

Fonte: PPP – Colégio Estadual Irmãos Filgueiras.

Frente a essa realidade urge a necessidade de se repensar medidas profundas que reduza significativamente a taxa de abandono e reprovação na U.E, uma vez que a escola está inserida em uma sociedade que sofre constata mudança e transformações. Assim espera-se que os alunos que abandonam/evadem possam desenvolver a capacidade de entender a importância e valores da escola.

Os dados quantitativos foram utilizados para análises dos conteúdos a partir das narrativas dos participantes da pesquisa para intervir e tentar diminuir as causas que geram a evasão.



Segundo Brandão (1983), o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento.

Finalizando, os dados apresentados pelos alunos da Escola Estadual Sampaio e, em seguida, do Colégio Estadual “Irmãos Figueiras”, a partir dos questionamentos: idade, sexo, série, fatores que levam a evasão escolar, participação econômica na sua família, nível de escolaridade dos pais ou responsável e meio de comunicação que mais utilizam.

Na E.E.S, foram entrevistados 100 (cem) alunos do noturno entre 16 (dezesesseis) a 40 (quarenta) anos do ensino regular; desses entrevistados, pelo menos dezoito já evadiram e retornaram depois, a maioria responderam que não tem muito interesse e motivação em ir para escola, vão por pressão dos pais ou para ter um certificado de conclusão do ensino médio.

Segundo eles, não ver na educação uma forma de realização pessoal e profissional. Outro fator apontado foi à gravidez na adolescência, de 56 (cinquenta e seis) meninas 18 (dezoito) já são mães com menos de 18 (dezoito) anos de idade, a maioria das meninas responderam que este é um fato que leva a desistência da escola por um tempo ou para não retomarem mais.

No Colégio Estadual “Irmãos Filgueiras,” foram realizados as mesmas perguntas com 96 (noventa e seis) alunos do turno diurno e noturno. O fator principal foi à falta de interesse e motivação, 76 (setenta e seis), dos alunos não tem motivação para estudar e aprender, mas frequenta por necessidade. Alguns têm dificuldade de conciliar o trabalho e o colégio, e tornam – se infrequentes, o outro passo é a evasão da escola.

A gravidez precoce é um fator que dificulta a permanência desse aluno na escola. No ensino aprendizagem, o principal fator de riscos da evasão entre homens e mulheres é a inserção no mercado de trabalho e a gravidez precoce.

No entanto, ficou bem claro que é necessária uma parceria com a escola, a sociedade e a família. Outra forma importante é de que seja apresentado um diferencial que chame a atenção dos alunos, em substituição às práticas provenientes de culturas tradicionalistas e burocráticas adotadas pelas escolas que diminui a exclusão social e contribuem para a criação de um ambiente desprovido de sentido para os alunos.

3 CONCLUSÃO

Quando pensamos em uma forma de intervenção um dos objetivos relevantes está depositado no ato de conhecer e diagnosticar a realidade das Escolas Estaduais nos municípios de Sampaio e São Bento - TO, para então buscar junto a essa comunidade escolar, a elaboração coletiva de estratégias para o enfrentamento significativo dos índices de abandono e/ou evasão verificada nos dois últimos anos nessas instituições escolares.

A coleta de dados para formulação do diagnóstico da realidade enfrentada pelos alunos, professores, equipe pedagógica e direção da Escola Estadual Sampaio e do Colégio Estadual Irmãos Filgueiras.

Se conhecermos e entendemos os alunos do curso noturno, há condições de procurar criar dentro da escola um espaço mais democrático, onde não há exclusão, discriminação ou inferiorização dos que não se enquadram em padrões pré-estabelecidos.



As ações aplicadas com o objetivo de diminuir a evasão escolar e garantir a permanência do aluno são as seguintes: Intensificar o Programa Evasão Escolar Nota Zero, com a realização de várias atividades: Visitas domiciliares, apoio aos alunos faltosos – retorno, momentos de sensibilização com parceiros e reuniões educativas com os alunos e pais, execução do Projeto de acompanhamento e intervenção – SOE, monitoramento bimestral do aluno com dificuldade de aprendizagem, através da PROMONTA – Prontuário de Monitoramento Individual do aluno; Conversar com a equipe pedagógica sobre a flexibilização curricular para atender a diversidade dos alunos; analisando as causas da evasão e busca das estratégias de combate; Integração entre o Conselho Tutelar (CT), Ministério Público (MP) e a Unidade Escolar; Acompanhamento da Proposta Pedagógica com organização de oficinas mensais, de música, dança, teatro, informática, higiene, beleza e esportes com alunos; Na sala de aula uma vez a cada semana vídeos ou textos motivacionais. Todas essas ações visam diminuir a evasão escolar que já iniciou o ano letivo de 2019 com índice elevado.

Observamos que, não basta apenas à escola trabalhar para recuperar esses alunos, mas, o Governo Federal e Estado deve investir mais em Políticas Públicas que garantem uma melhor qualidade de vida para as famílias menos favorecidas para que estes tenham acesso ao trabalho, renda, educação, saúde a fim de que possam garantir a seus filhos a oportunidade de permanecerem no meio escolar, buscando uma qualidade de vida maior e um futuro promissor e com maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Zaia (org.). O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília, DF: MEC, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos).

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22 n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves *et al.* Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **PsicolCiênc Prof.**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 188-201, 2012.

QEDU. **Evasão Escolar**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola>. Acesso em: 6 maio 2019.

SILVA, Manoel Regis da. **Causas e Consequências da Evasão Escolar na Escola Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida – Babaneiras/PB**. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/causas_e_consequencias_da_evasao_escolar_na_escola_normal_estadual_professor_pedro_augusto_de_almeida_a_babaneiras__pb_1343397993.pdf. Acesso em: 18 mar. 2016.



GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA. DESAFIOS E POSSIBILIDADES

PEREIRA, Luciene da Costa Leal
Universidade Federal do Tocantins – Palmas (UFT)
lucieneleal1971@gmail.com

RIBEIRO, Leidiane Pinto Lopes
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
leidyhappy@hotmail.com

Eixo Temático 2: Gestão democrática da escola pública

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema gestão democrática. O estudo teve como objetivo compreender as principais características de uma gestão democrática da escola pública. Ao analisar os princípios de uma gestão democrática, foi possível perceber que esse tipo de administração ainda é um desafio para muitas escolas públicas. Conclui-se sobre a necessidade de uma reflexão sobre o tema com toda comunidade escolar do Colégio Estadual Prof. José Nézio Ramos.

Palavras-chave: Escola pública. Gestão democrática. Gestor Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Muito se fala de gestão democrática no âmbito da administração das escolas públicas de educação básica, mas pouco se vê de implementação. Podemos dizer que, em parte delas, a gestão democrática resume-se basicamente à eleição de Gestores. Grande é o discurso, pequena é a prática.

Diante dessa realidade, é fundamental que o tema gestão democrática seja estudado e debatido no âmbito desses estabelecimentos de ensino, de forma a melhorar sua compreensão e, conseqüentemente, ampliar sua implementação. Sem estudo e reflexão da comunidade escolar sobre esse assunto, a gestão democrática, pode se tornar algo apenas no papel em muitos estabelecimentos de ensino.

Com o propósito de fomentar e contribuir com esse estudo e reflexão, esse artigo é um início de conversa sobre gestão democrática no âmbito das escolas públicas de educação básica. Adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, a qual teve como objetivo compreender as principais características de uma gestão democrática da escola pública.

Na conclusão, o trabalho foi socializado com a comunidade escolar do Colégio Estadual Prof. José Nézio Ramos. Foi um momento de muita participação, e a equipe percebeu que no ambiente escolar a gestão democrática ainda é algo a ser resgatado, uma vez que o trabalho realizado na U.E. difere-se dos princípios que caracterizam a gestão democrática.

O processo de gestão democrática é constituído com a participação da comunidade escolar, e um passo importante é a elaboração do Projeto Político Pedagógico, que deve ter a participação de todos e ser



acessível. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, deixa claro que o ensino deve ser pautado nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

Mesmo sendo contemplado na lei, no campo da ação, ainda é um desafio, uma vez que o diretor escolar ainda é visto como o “dono da instituição” e, para muitas pessoas, é o correto que toda autoridade seja centrada nas mãos desse profissional. Paro (2006) afirma que “[para] falar de administração escolar é preciso saber qual o objetivo da educação.”

Cabe ao gestor assumir a liderança com competência técnica e política, sendo capaz de implementar a prática do diálogo no cotidiano do seu trabalho, e que o mesmo esteja atento à importância da participação da comunidade escolar na unidade de ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

Os marcos legais que regem sobre a educação brasileira são resultado da mobilização de sujeitos que estavam descontentes com a forma como os governantes tratavam o sistema educacional do país. O Manifesto dos Pioneiros é um exemplo da manifestação de um grupo de educadores no ano de 1932, com o objetivo de reivindicar a reconstrução educacional brasileira. Um dos resultados do movimento foi a inserção de um artigo na Constituição Brasileira de 1934 para regulamentar as cláusulas básicas do ensino no Brasil.

No ano de 1988, foi aprovada a atual Carta Magna, que no artigo 206 trata especificamente das normas para o ensino público brasileiro, sendo a gestão democrática um dos princípios contemplados. No ano de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como objetivo estabelecer as diretrizes e bases da educação brasileira.

Após a Constituição de 1988, outros documentos nacionais também passaram a contemplar a gestão democrática da escola pública em seus textos por exemplo: o Plano Decenal de Educação Para Todos, indicador de diretrizes da política educacional para o decênio 1993-2003, que menciona a necessidade da gestão democrática da escola pública; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que referenda a Constituição Federal ao constar nos seus artigos 14 e 15 as seguintes determinações:



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 e equivalentes [...];

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Embora embasamento legal e historicidade se confundam no tempo e no espaço, sendo assim difícil trata-los isoladamente, após conhecermos elementos da base legal, atentemos agora para as considerações de alguns autores sobre o percurso histórico da gestão democrática da escola pública.

Para Dourado (2006, p. 48-52), a gestão democrática da escola pública há muito tempo faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do projeto político-pedagógico na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento público.

Portanto, segundo Dourado (2006, p. 48-52), a gestão democrática da escola pública, como princípio, jamais deve ser entendida como uma dívida do governo ou de quem quer que seja, mas sim como uma conquista social e política de uma parcela da sociedade brasileira.

Entretanto, outros autores defendem a tese de que a gestão democrática da escola pública deve ser entendida como uma forma que o Estado encontrou para se desobrigar de suas responsabilidades, como escrevem Carvalho e Noma (2007, p. 232): “no atual contexto, a tão propalada gestão autônoma e participativa significa, sim, desresponsabilizarão do Estado, senão integral, pelo menos parcial, pela manutenção da escola pública”.

Para Cunha (1991, p. 395),

[...] a gestão democrática da escola pública não deve ser entendida como uma forma de desobrigar o Estado de suas responsabilidades ou para criar uma escola de qualidade inferior para os carentes, respaldada na participação da comunidade, resultando no barateamento do currículo especialmente no ensino da leitura e da escrita.

Segundo Antunes (2002, p. 133), a gestão democrática da escola pública deve ser entendida e defendida, “[...] como meio de mudar o caráter da escola atual, de mudar sua função social, reconhecendo e assimilando a diversidade não como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a superação das desigualdades sociais.”

Diante de posicionamentos tão diversos e, até certo, ponto antagônicos, parece-nos mais plausível entender a gestão democrática da escola pública não como conquista social e política de uma parcela da sociedade brasileira e nem como uma dívida ou “jogada” do Estado, mas sim como uma oportunidade de promover, conforme Florestan Fernandes, a “escola feita pelo povo e não para o povo.” (GADOTTI, 1990, p. 160).



A preocupação do momento é a nossa comunidade estar preparada para lidar com essa oportunidade. Mas, o que a comunidade escolar compreende como gestão democrática? Qual o interesse da família em participar dos assuntos relacionados a unidade escolar do seu filho? O que o gestor escolar compreende como gestão democrática? Até que ponto a proposta de ensino permite a democracia dentro do espaço escolar?

Paro (2006) afirma que para falar de gestão escolar é preciso ter claro a qual resultado a escola se pretende. O ensino acontece mediante a oportunidade que é dada ao sujeito para apropriar-se da cultura que é produzida historicamente, sendo a transmissão do conhecimento impossível e educando deve ser o sujeito desse processo. Na visão do autor, a gestão democrática permite ao aluno ser protagonista de sua aprendizagem, sendo o professor o mediador.

3 CONCLUSÃO

Realizar um trabalho pedagógico democrático não é uma tarefa fácil, é algo abrangente, requer um gestor com uma boa formação, capaz de promover o trabalho coletivo, resgatando a autonomia a cada instante.

Nesse tipo de gestão, o gestor precisa saber administrar conflitos e desencontros, tendo competência para buscar alternativas e que venham ao encontro do interesse e necessidades da U.E.

No desenvolver do estudo foi possível perceber que os princípios que alicerçam a gestão democrática são: participação de todos os funcionários, comunidade escolar e local na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na organização dos conselhos escolares; clareza na administração financeira conforme a lei de administração pública; reorganização do espaço escolar no qual o educando se torne sujeito do processo de ensino. Enfim, o Diretor não é o detentor do poder, e sim aquele que administra com competência pedagógica, técnica e administrativa. Compreende que ser líder é ter ética profissional sendo capaz de promover o trabalho coletivo e a paz dentro e fora do espaço escolar.

Estudo, reflexão e prática cotidiana são ações básicas para se dominar e exercitar qualquer assunto. Com a gestão democrática da escola pública não é diferente. É fundamental que seus princípios sejam conhecidos e entendidos por toda a comunidade escolar, para que, então, ela possa ser conscientemente praticada. O que demanda constante estudo e reflexão.

Só por meio da gestão democrática é possível estabelecer estruturas horizontais em que todos os participantes possam contribuir no sentido de formar uma comunidade em que é possível encontrar formas de convivência democrática que possibilitem a formação de novos e verdadeiros cidadãos.

No desenvolvimento do estudo, foi possível compreender as principais características de uma gestão democrática e sua importância para a formação do sujeito. No final, foi promovida uma reflexão com todos os funcionários do Colégio Estadual Professor José Nézio Ramos, quando concluímos que é necessário reorganizar a gestão democrática da U.E. E, mesmo sendo um tema estudado no meio acadêmico, faz-se necessário discuti-lo no interior da escola, uma vez que o estudo e a reflexão pode provocar a mudança de atitude de muitos gestores.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1992.

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

BRASIL. Lei n. 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.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Ed. Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: LASCO do Brasil, 1991.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2006.

GADOTTI, Moacyr. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2006.



GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E A GESTÃO POR RESULTADO

OLIVEIRA, Sandy Naédia Lucas de
Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE)
sandynaedia@gmail.com

PINTO, Francisca Valmira Almeida
Universidade Federal do Ceará (UFC)
valmira.fap@gmail.com

ZIENTARSKI, Clarice
Universidade Federal do Ceará (UFC)
claricezientarski@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Gestão democrática da escola pública

RESUMO

Tem-se como objetivo principal analisar os impactos das avaliações e da gestão por resultados nas escolas públicas. Buscou-se analisar um referencial teórico bibliográfico que contemplasse o pensamento de mensuração e avaliação, analisando seus principais cenários políticos e econômicos, a fim de compreender os impactos que essas avaliações possuem nessas instituições de ensino. Adota-se como método de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético e como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica. Como resultado parcial, tem-se que as políticas avaliativas não aferem o real aprendizado dos educandos, e, não só se distanciam da realidade, mas possuem como principal motivação a adequação das escolas públicas apenas a lógica do capital.

Palavras-chave: Avaliação. Gestão por Resultados. Gestão da Escola Pública.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa objetiva analisar os impactos das políticas de avaliação e a gestão por resultados na gestão das escolas públicas. Para tanto, há de se observar certas especificidades das políticas externas de avaliação para traçar os caminhos de análise dos objetivos. As avaliações externas passam a existir como uma solução irrefutável e segura de avaliar a escola e a sua gestão.

Acredita-se que a escola ao atingir bons resultados nas avaliações está desenvolvendo bem o seu papel educacional, conseqüentemente as escolas que não alcançam os resultados estipulados como meta, logo são intituladas como ineficientes e de gestão inadequada. O que se observa nessa dinâmica, é saber se o processo de avaliação consegue de fato mensurar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo de sua vida escolar ou se esse processo é apenas mais um instrumento de ranqueamento, servindo ao ideário neoliberal. Para analisarmos estes questionamentos, foram analisados a contextualização das políticas de



avaliação escolar no âmbito nacional e estadual com foco nas escolas públicas e como a gestão escolar “manipula” os resultados das avaliações.

2 DESENVOLVIMENTO

Luckesi (citado por FENILI et al., 2002, p. 43) compreende “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão.” Tendo estes elementos, Luckesi estabelece o “juízo de qualidade” e “tomada de decisão” como os aspectos constitutivos da compreensão sobre a avaliação. Fenili et al. (2002, p. 43) dar ênfase de como o termo “juízo” está atrelado a avaliação expressando-se da seguinte forma:

Entende-se juízo como afirmações ou negações sobre alguma coisa, e juízo de qualidade expressa a qualidade do objeto que está sendo ajuizado, porém deve incidir sobre uma realidade atribuída ao objeto. O juízo de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e o padrão ideal de julgamento. Julgar a partir de um referencial de valores.

A avaliação e mensuração de resultados tem centralidade nas áreas de conhecimentos aplicados, entre elas na economia, administração de empresas, engenharias entre outras. Essa cultura de quantificação se intensificou, no Brasil, após a industrialização e a globalização, incentivados durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), que abriu a economia brasileira para o mercado externo. Durante as décadas seguintes, a avaliação/mensuração se restringiu a essas áreas, porém, em 1980 a Europa, começou a desenvolver processos avaliativos na educação tendo como base métodos avaliativos desenvolvidos pelas instituições de ensino superior estadunidenses, com o objetivo de se autorregular (BARREYRO, 2018).

Desta maneira, em 1990, os países da América Latina começaram a produzir suas primeiras políticas avaliativas para a educação. No Brasil, foi nesta década que se instaurou oficialmente os mecanismos de avaliação tanto do ensino superior como na educação básica. Em 1970, houve as primeiras críticas sobre o Estado de Bem-Estar Social e concomitantemente o crescimento do ideário neoliberal.

Neste cenário destaca-se as reformas implementadas nos aparelhos do Estado, em particular o educacional, orientadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO. Detectava-se a necessidade de um controle maior sobre a educação, no âmbito de gerar resultados que impactassem de forma positiva o crescimento econômico e social.

Moldando a educação às necessidades do capitalismo, o Banco Mundial apresentou um pacote de medidas para a educação sem, todavia, pensar nas especificidades local. Após a segunda guerra, afim de auxiliar os países em crise, essa instituição realizou empréstimo a juros altos, sob a condição de haver uma reformulação em âmbito geral de todas as políticas nacionais, assim, equacionariam os problemas com mais eficiência.

Como consequência dessas reformas, tem-se o repasse da função do ensino fundamental do Estado para os municípios, ocorrendo uma descentralização da educação. A ação do Estado em relação aos



processos educacionais, no âmbito público e privado, passou a ser mais flexível responsabilizando cada esfera por suas próprias ações.

Com essa descentralização da educação, o Estado assume o papel de avaliador afim de controlar os estados e municípios por meio de avaliações, estimulando a formação de um sistema nacional de avaliação, para regulamentar e fiscalizar a qualidade da educação. Entende-se que as avaliações têm papel importante no processo educacional no sentido de assegurar a qualidade dos serviços escolares, no entanto, as políticas neoliberais e neoconservadoras se restringem apenas a qualificação da mão de obra para a necessidades mercadológicas.

Desta forma, os mecanismos de avaliação externa às escolas estão a serviço da ideologia neoliberal, quando se limitam apenas a medir o mérito das escolas e ocultam a desigualdade social sob a forma de indicadores ditos imparciais. Esse tipo de estratégia se torna insuficientes para melhorar a qualidade da educação.

3 CONCLUSÃO

Como resultado, tem-se que as políticas de avaliação da educação contribuem para o processo de fragmentação do ensino, uma vez que o mesmo condiciona o processo de ensino e aprendizagem, as competências que vão ser avaliadas e cobradas pelos órgãos competentes, que visam atender apenas a lógica e necessidades do capital. Onde o capital por sua vez, visa apenas uma formação flexível, especializada e cada vez mais fragmentada, diminuindo a criticidade e autonomia tanto das escolas como dos educandos, menosprezando os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade.

Observa-se, também, que as políticas de avaliação, mesmo obtendo uma crescente, não significam uma melhoria na qualidade do ensino, uma vez que, a padronização/nivelamento não significam melhoria na qualidade do ensino. Desta forma, observa-se também que, a gestão democrática não é exercida de forma plena, pois, é submetida ao controle e interesses de um Estado avaliador, no qual, o mesmo, está submetido as políticas e ideologias dos organismos internacionais.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2018.

FENILI, Rosangela Maria *et al.* “Repensando a avaliação da aprendizagem”. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 4, n. 2, p. 42-48, 2002. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br>. Acesso em: 23 out. 2019.



GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA VIA PARA LEGITIMAR A AUTONOMIA DA ESCOLA

MORAES, Eriene Macêdo
Universidade Federal do Tocantins
erienemacedo2013@gmail.com

PASSOS, Vânia Maria de Araújo
Universidade Federal do Tocantins
vaniapassos@uft.edu.br

Eixo Temático 2: Gestão democrática da escola pública

RESUMO

Este artigo versa sobre o impacto da gestão democrática no espaço escolar, sendo resultado de reflexões acerca das vivências em instituições públicas do Ensino Fundamental. O objetivo é apresentar a relevância da gestão democrática no espaço da escola, vislumbrada como o cerne para a autonomia da escola no que diz respeito ao trabalho pedagógico e educativo. Um estudo de origem bibliográfica e abordagem qualitativa, à luz de observações e experiências no contexto da escola pública. Verifica-se que a gestão democrática é uma via para legitimar a autonomia da escola, cuja conquista depende de um processo de luta e envolvimento da comunidade escolar numa postura de participação.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Autonomia. Participação.

1 INTRODUÇÃO

A definição e interesse pelo tema justifica-se por meio das vivências na escola pública, cuja nomeação das equipes diretivas é por indicação do poder municipal, o que evidencia um certo domínio sobre a autonomia da escola enquanto direcionamento administrativo.

Observa-se, de modo geral, em poucas unidades escolares a presença de autonomia política, financeira, pedagógica e administrativa para gerir estes espaços, o que exige uma ação reflexiva por parte da comunidade escolar, no intuito de promover mudanças de paradigmas; formação de novos valores, ao mesmo tempo a necessidade de priorizar a função social da escola definida como a formação integral dos alunos, na perspectiva da missão e visão de cada instituição.

Há muito se tem discutido o real sentido da prática da gestão democrática, porém muitos profissionais ainda não estão preparados culturalmente para lidar, compreender, exercer a função e o papel do gestor escolar, a partir das novas concepções reafirmadas pelas políticas públicas. Isto posto, foi instituída legalmente pela Constituição Federal de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96. Esta regulamenta a gestão democrática, direcionando ampla autonomia às unidades federadas, porém isso não se efetiva totalmente na prática.



Para atingir o objetivo proposto, a abordagem qualitativa direcionou o processo de articulação reflexiva entre o cenário escolar e os referenciais bibliográficos. A princípio, o artigo trata da definição da temática. Em seguida, são apontados alguns elementos que compõem a gestão democrática. Por fim, confirma-se que a autonomia da escola só é legitimada pela gestão democrática, se esta de fato tiver a participação ativa da comunidade escolar. Para atingir essa autonomia em relação às dimensões existentes no contexto escolar, é necessária a participação dos profissionais da educação, da comunidade escolar e da localidade, atribuindo às instâncias colegiadas, a liberdade de fazer inferências nas tomadas de decisões, no intuito de tornar o espaço escolar democrático e participativo.

2 DESENVOLVIMENTO

A gestão democrática pode ser entendida como: “um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia.” (DOURADO, 2000, p. 79).

A partir desse cenário, as políticas públicas promovem uma flexibilização nas tomadas de decisões, ao mesmo tempo em que vincula os procedimentos organizativos em novas formas de operacionalizar a função do Estado, surgem os questionamentos a respeito do que é efetivamente participar das decisões no processo educativo e quais as possibilidades de atuação com a real intenção de transformar práticas homogeneizantes e excludentes em ações de participação, uma vez que estas ações podem ser conduzidas com a participação dos colegiados, os quais devem ser articulados pelo gestor. Considerando as implicações da gestão democrática, é possível verificar que a competência e visão holística do diretor da escola pode suprir boa parte das deficiências presentes no contexto da educação básica no que diz respeito à gestão nos espaços escolares, o que, de fato, legitima a autonomia da escola.

A esse respeito, vale ressaltar “A autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído a partir de sua identidade e história.” (VIEIRA, 2006, p. 62). Destarte, uns conjuntos de fatores dão legitimidade à autonomia da escola, entre estes é possível elencar o Projeto Político Pedagógico, a gestão dos recursos, a efetividade do pedagógico, as normas escolares.

O primeiro é a identidade da escola que define as metas e ações educativas que se pretende realizar, é o plano global. A elaboração do projeto político pedagógico exige a articulação dos segmentos que compõem a comunidade escolar no intuito de conciliar os diferentes interesses, objetivando organizar o trabalho pedagógico, resolver conflitos internos. O Projeto Político Pedagógico é: “Um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição.” (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

No que diz respeito à gestão de recursos, na prática, o repasse destes recursos federais ocorre de forma parcial e muitas vezes paliativa, porém o direcionamento destes pelo gestor de forma adequada minimiza situações corriqueiras e necessidades emergenciais na escola.

Sobre a efetividade do pedagógico, diz respeito ao ensino e pesquisa, à formação continuada reflexiva no espaço escolar, aos processos de aprendizagem, à prática pedagógica em sala de aula, ao direcionamento



das ações de forma eficaz para melhorar a qualidade do ensino. A respeito das normas escolares, essas devem ser construídas no intuito de promover a organização no espaço escolar através do regimento interno, permitindo a conscientização de direitos e deveres, conforme a realidade de cada instituição. As situações acima citadas são implementadas de maneira diferente em cada espaço, o que mais uma vez evidencia a necessidade de uma postura de participação dos envolvidos no processo educativo, na busca da emancipação.

3 CONCLUSÃO

Este artigo aponta a gestão democrática como uma prática social, destacando que todos os envolvidos na comunidade escolar precisam participar da gestão escolar, para então torná-la de fato democrática.

Nesse contexto de participação, “[...] Enquanto a sociedade não se educa para uma participação na família, na escola, [...] os cidadãos ficam mais suscetíveis às práticas paternalistas, ao descumprimento das leis, à atomização [...]” (CARVALHO, 2013, p. 77). Nesse sentido, a prática da gestão democrática conclama uma reestruturação das instituições escolares para alavancar qualitativamente, no trabalho coletivo e democrático.

Contudo, como um processo de luta, legitimar a autonomia da escola, depende da audácia desta em resolver seus problemas articulando a participação da comunidade escolar neste processo, para então estabelecer novos caminhos impulsionados pela missão, visão e valores desta.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 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.
- CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão e participação universitária no século XXI**. Curitiba: CRV, 2013.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A Escolha de Dirigentes Escolares: políticos 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.
- MORAES, Eriene Macêdo de. **Formação Continuada do Educador**: Refletindo sobre a ação. 2011. 46 p. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade Federal da Bahia, Barreiras, 2011.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceito simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.



REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NO CONTEXTO DA BNCC: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

PAIVA GONÇALVES, Ítalo Bruno
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
italobpg@gmail.com

Eixo Temático 2: Gestão Democrática da Escola Pública

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de trazer uma reflexão sobre os desdobramentos que a BNCC, enquanto política pública educacional, traz a autonomia da escola no que tange a construção de um PPP dentro de uma perspectiva democrática. Como método de análise, a pesquisa fundamenta-se na perspectiva crítica, para desvelar os interesses que subsidiam a BNCC e como a escola pode ser um espaço politizado e de resistência.

Palavras-chave: BNCC. Projeto Político Pedagógico. Gestão Democrática. Resistência.

1 INTRODUÇÃO

Mesmo no século XXI, com farta literatura sobre Projeto Político-Pedagógico (PPP), ainda é um grande desafio dentro de uma instituição escolar a sua construção baseada nos princípios da gestão democrática, apesar dos avanços nas últimas décadas com a descentralização administrativa na área da educação, o processo de construção e implementação dessas políticas públicas ainda se dão de maneira verticalizadas.

Desde o fim do regime militar (1964 – 1985), o processo de redemocratização da sociedade brasileira e a elaboração da Constituição Federal de 1988 já se somam mais de três décadas e ainda encontramos barreiras no processo de construção de práticas democráticas em diversos setores, principalmente dentro da área da educação.

Para Shiroma (2002), as principais reivindicações desse período dita eram em favor da descentralização administrativa e pedagógica, gestão participativa e democrática, eleição direta e secreta para a escolha dos dirigentes das instituições escolares, financiamento adequado que garantisse o funcionamento adequado e de qualidade da educação, educação pública e gratuita, sistema nacional de educação, enfim, foram diversos e importantes temas que tiveram interferências no contexto da construção da Carta Magna de 1988.

A Constituição aprovada reforçou a necessidade de ofertar uma formação básica comum a todas as regiões brasileiras relacionada à fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, como medida para reduzir as desigualdades educacionais entre as regiões brasileiras.

A partir desse breve contexto de luta pela redemocratização política do Brasil, emergiram novos direcionamentos para a escola, conferindo-lhe mais autonomia, tanto na parte administrativa, financeira e o



PPP tornou-se em instrumento para além do planejamento educacional, um símbolo, uma identidade de luta e de autonomia escolar e de reflexão sobre a função social.

Partindo dessas considerações sobre o processo de luta e disputas por melhorias no âmbito da educação, a escola, enquanto instituição social, tem atualmente de fato autonomia para se opor as políticas públicas curriculares que se impõem por ato normativo? É a partir desse questionamento que buscamos trazer uma reflexão se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como força de lei, fere os princípios da gestão democrática e do planejamento do professor ao direcionar, obrigatoriamente, a sua prática pedagógica?

Para fins de reflexão, utilizamos como método de análise a perspectiva histórico crítica dialética, que, segundo Netto (2011), é um movimento que deve partir da aparência do movimento para alcançar a essência do objeto. Neste caso, a compreensão da BNCC enquanto política de Estado atrelada aos interesses capitalistas e os seus desdobramentos e implicações a gestão democrática da unidade escolar no processo de construção do PPP.

2 BNCC E SUAS FACES

Em dezembro de 2017, a Base foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, durante o governo do presidente Michel Temer, contemplando parte da “educação básica”, no caso, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A construção e aprovação da BNCC foi um processo marcado por disputas e tensões que se iniciou em 2015, quando a primeira versão foi a consulta pública, que segundo o site oficial da BNCC contou com mais de 12 milhões de contribuições. A segunda versão contou com a colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e reuniu mais de 9 mil sugestões de professores. Por fim, a terceira versão foi aprovada no dia 15 de dezembro de 2017.

Sobre sua formulação legal, de modo breve, segundo seu próprio texto base, trata-se de um documento de caráter normativo e um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais restritas a educação escolar, que os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da educação básica e que está em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Em relação aos fundamentos pedagógicos, de modo sucinto, se restringem ao conceito de competência, ou seja, daquilo que se espera que o aluno deve saber ao longo da educação escolar, ou seja, repete a mesma tônica adotada pelos Estados e Municípios brasileiros, cuja preocupação são as avaliações nacionais (SAEB)¹ e internacionais (PISA).²

Por fim, a BNCC não versa sobre a educação básica em sua totalidade, pois a proposta enviada pelo MEC e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, excluiu o ensino médio, não tratou da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo, por exemplo, transparecendo assim caráter

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.



fragmentário e porque não autoritário, já que foi uma decisão sem participação das escolas. Para Cury (2002), só há educação básica se houver uma conexão entre as partes que compõem o todo e que avancem ou marchem em conjunto.

3 SOBRE A CONCEPÇÃO DE PPP

Para fins de definição do conceito de PPP, utilizamos as contribuições de Ilma Passos Alencastro Veiga (2008) e Moacir Gadotti (1994), por consideramos que uma única definição não é suficiente e que as referências supracitadas se complementam e nos possibilita uma envergadura maior de entendimento.

Para Veiga (2008), o PPP, em termos gerais, trata-se de um projeto educativo que deve ser construído coletivamente dentro da unidade escolar, com objetivo de organizar o seu trabalho pedagógico a partir do seu contexto social, tornando-o assim a identidade escolar, por isso, para a autora não pode ser terceirizado às esferas administrativas superiores a sua elaboração, mas sim que estas criem as condições adequadas para a realização do trabalho pedagógico.

Na visão da autora, o PPP tem uma dimensão política, pois as práticas pedagógicas devem formar o educando para ser um cidadão participativo, crítico e criativo. Para Saviani (1983, p. 93), “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”, ou seja, se relaciona ao contexto social da escola e coadune com os interesses coletivos da comunidade.

Gadotti (1994) considera que a elaboração do PPP é o momento de renovação da escola, pois trata-se de uma oportunidade ímpar para refletir e observar o que foi instituído, como por exemplo, a história da instituição, o seu legado, os currículos adotados, os métodos avaliativos, os resultados esperados e alcançados, para a partir dessa observação do contexto escolar, pensar e projetar o futuro, ou seja, o que espera-se que escola alcance em médio e longo prazo, por meio das propostas pedagógicas que devem ser construídas e aceitas democraticamente pela comunidade.

4 CONCLUSÃO

Na perspectiva de construção democrática do PPP, a escola e seus atores têm o desafio de realizarem a autocrítica individual e coletiva, indagando sobre a quem interessa a BNCC. Esse questionamento deve ser feito pela comunidade escolar sempre quando surgir uma nova proposta curricular e observar se atende os anseios e os problemas da educação.

É nesse processo de luta surge, para Nóvoa (1992, p. 26), a “identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio”, ou seja, pensando nos dias atuais, se espera que a escola tenha como identidade um espaço de resistência, que se nutre de esperança por mudança, que valorize a liberdade, busque a emancipação humana e o conhecimento de forma organizada e sistematizada no PPP e não uma entidade passiva que apenas reproduza acriticamente uma política pública que tem como interesse final obter bons resultados nas avaliações e não o desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho como preconiza a LDB.



Resistência na escola, a partir das contribuições de Gadotti (2012), constitui-se como um ato de desobediência coletiva que quando organizada se transforma em uma ação consciente e crítica. Para Giroux (1986), a resistência é fundamental dentro do ambiente escolar, pois o processo de dominação dos interesses capitalistas transfigurados na presença do Estado e em suas políticas públicas não é sempre algo coeso e unificado, ao contrário, apresenta momentos dispersos e de eventos desarticulados, por isso, é necessário o processo de organização como mecanismo de libertação.

Como pontou Gadotti (1994), não é o fato de a tendência ser dominante que não pode haver o antagonismo, portanto, luta e resistência para se desconstruir o poder autoritário inserido nas práticas educativas que também estão presentes em nossas práticas sociais, e não temos dúvidas que um dos desafios da escola para se fortalecer diante desses ataques é por meio do fortalecimento da gestão democrática da escola e da liberdade que resultarão em um PPP autêntico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, p. 168-209, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder Introdução à Pedagogia do Conflito**. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: ANAIS DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Brasília, DF, 1994. **Anais [...]**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: Para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, Antônio. "Para uma análise das instituições escolares". In: NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.


SAVIANI, Dermeval. Competência Política e Compromisso Técnico. **Educação e Sociedade**, v. 5, p. 111-143, 1983.



SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 54-84, 2016.


SHIROMA, Eneida (org.). **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: ALENCASTRO, Ilma Passos (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 11-52.



Eixo III

**Sistemas municipais de
ensino e democratização da
gestão**





A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ: INDICATIVOS LEGAIS E NORMATIVOS

FLACH, Simone de Fátima
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Eixo Temático 3: Sistemas Municipais de Ensino e Democratização da Gestão
Financiamento: Fundação Araucária

RESUMO

O presente texto, enquanto recorte de pesquisa mais ampla, tem por objetivos apresentar os fundamentos legais e normativos que orientam a gestão democrática em Sistemas Municipais de Ensino no Paraná e apontar algumas ações que indicam sua efetivação. Os procedimentos metodológicos estão centrados em pesquisa e análise documental. As análises indicam possibilidades e limites para a efetivação da gestão democrática, visto que as ações estão atreladas aos interesses dominantes no poder político local.

Palavras-chave: Educação. Política Educacional. Sistemas Municipais de Ensino. Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

O princípio da gestão democrática no ensino público, previsto na Constituição Federal de 1988 precisa ser entendido como uma construção histórica e social, sendo resultado da correlação de forças existentes na sociedade durante o processo de redemocratização brasileira pós-período ditatorial militar. Sendo assim, a gestão democrática representa o ideal da sociedade brasileira, que naquele momento histórico ansiava por participação social nos diversos setores da política. Todavia, enquanto processo dialético e contraditório, sua efetivação também se molda e se transforma conforme as necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos, podendo evidenciar avanços ou recuos quanto à garantia de participação social nos processos decisórios.

Portanto, o entendimento sobre a gestão democrática e as ações para sua implementação é permeado por uma concepção de democracia forjada no contexto da sociedade capitalista, e, como tal, expressa interesses divergentes representando as sutilezas da luta de classes.

Para além das concepções de democracia que norteiam a efetivação da gestão democrática na materialidade, o princípio constitucional em tela é assegurado em documentos legais e normativos, nacionais e locais, os quais apontam para o *modus operandi* que colaborará para sua efetivação. Nesse sentido, o presente texto, enquanto recorte de pesquisa sobre os condicionantes legais e normativos para a gestão democrática em Sistemas Municipais de Ensino, tem por objetivo apresentar os fundamentos legais e normativos que orientam sua efetivação em contextos locais, de modo a apontar algumas ações em curso para sua garantia.

Para tanto, a partir de pesquisa e análise documental indica algumas ações que visam à efetivação da gestão democrática em Sistemas Municipais de Ensino no estado do Paraná. Todavia, é importante destacar que a teoria que orienta as discussões é o materialismo histórico e dialético, segundo o qual as relações sociais ocorrem sob a égide da relação de forças que ocorre no interior da luta de classes. Nesse sentido, a



gestão democrática se caracteriza como o resultado da estrutura econômica, sob a qual se assenta todas as relações sociais.

2 INDICATIVOS LEGAIS E NORMATIVOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática, enquanto princípio e pressuposto para a organização educacional no Brasil foi amplamente debatida por pesquisadores, estudiosos e simpatizantes do assunto. Entretanto, cabe lembrar que a Constituição Federal de 1988 a coloca no rol de princípios sob os quais deve se assentar o ensino no país, quando prevê no art. 206 que a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988) é basilar para o ensino no país.

A legislação infraconstitucional reafirma tal princípio e o amplia quando prevê no inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96 que o ensino será ofertado com base no princípio de “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), indicando a autonomia dos entes federados (estados e municípios) para legislar no contexto local. Ainda, a mesma lei dispõe sobre a operacionalização da gestão democrática, circunscrita à autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) dos estabelecimentos e entes da administração pública, como participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola e Conselhos Escolares, respectivamente.

No tocante específico do presente texto, convém esclarecer que a atual Carta Magna brasileira indica em seu art. 211 que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” (BRASIL, 1988, p. 139). A Lei n. 9.394/1996 reafirmou a previsão constitucional em seu art. 8º e estabeleceu algumas normas para a efetivação dos Sistemas Municipais de Ensino em seu art. 11, segundo o qual os Municípios terão as seguintes incumbências: “[...] organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; [...] baixar normas complementares para o seu sistema de ensino [...] e, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.” (BRASIL, 1996). Além disso, o parágrafo único do mesmo artigo prevê a opção municipal em constituir sistema próprio ou integrar-se ao “[...] sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.” (BRASIL, 1996). Disso denota-se de forma clara a competência municipal para instituir seu sistema próprio de ensino, questão que coloca em relevo sua autonomia em relação ao compromisso de gerir as questões educacionais. Nessa perspectiva, inúmeros municípios brasileiros já organizaram ou estão organizando seus sistemas próprios de ensino. No estado do Paraná a iniciativa ainda é tímida, visto que apenas 4% dos 399 município já se declararam aptos para exercerem essa autonomia, sendo eles: Chopinzinho, Toledo, Londrina, Ponta Grossa, Ibiporã, São José dos Pinhais, Guarapuava, Araucária, Curitiba, Paranaguá, Sarandi, Pinhais, Cascavel, Iguatu, Palmeira e Telêmaco Borba (FLACH, 2019).

A criação de Sistema Municipal de Ensino pode indicar intenções políticas e sociais que vislumbrem o compromisso com uma gestão mais próxima da comunidade local. No entanto, tal previsão, por si só não é indicativo de gestão democrática, pois a organização de um Sistema Municipal de Ensino que tenha sustentação em perspectivas democráticas precisa ter, no mínimo: um Conselho Municipal de Educação



com funções deliberativas e normativas, composto por membros que representem diferentes segmentos sociais; equipe de profissionais habilitados para apoio e manutenção das atividades específicas de um Sistema Municipal de Ensino; aparato legal e normativo que assegure ações e exercício de democracia no interior do Sistema Educacional e das Unidades Escolares, tais como Conselhos Escolares ou equivalentes e Designação de Diretores de Escolas que possibilitem a participação da Comunidade Escolar no planejamento, no acompanhamento e na avaliação das ações educacionais.

Quanto à composição dos Conselhos Municipais de Educação, todos os Municípios integrantes da pesquisa preveem a participação de diferentes segmentos da sociedade. No entanto, há já algumas peculiaridades: no município de Guarapuava a indicação dos membros é realizada pelo Prefeito a partir de uma lista tríplice indicada pelos segmentos (GUARAPUAVA, 2004); em Ibiporã, 50% dos membros são de nomeação exclusiva do Prefeito (IBIPORÃ, 2004); em São José dos Pinhais, a presidência é de nomeação exclusiva do Poder Executivo Municipal (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2004); e, em Chopinzinho, o Secretário de Educação é o Presidente Nato desse órgão Colegiado (CHOPINZINHO, 2001). Tais previsões apontam para a influência direta dos gestores públicos nas decisões e nas deliberações. Todos os Conselhos Municipais de Educação têm funções deliberativas, principalmente aquelas afetas ao acompanhamento das políticas e dos programas propostos pelo poder público municipal, mas a função normativa relativa às atividades de um Sistema Municipal em efetivo funcionamento são ausentes em quatro municípios investigados, o que denota, ainda, dependência e vinculação às normas do Sistema Estadual de Ensino. Essa questão também pode ser um possível indicativo da falta de autonomia ou mesmo submissão às orientações mais gerais.

Em relação à designação de diretores de estabelecimentos escolares, dos 16 municípios pesquisados, em três não foram localizados documentos normativos sobre essa possibilidade de exercício democrático. Nos demais, há documentos norteadores para a designação de diretores, dos quais, em 12, há previsão de escolha pela comunidade escolar; e, em um, a escolha de diretores escolares será realizada pelo Prefeito Municipal, sendo essa função entendida como Cargo em Comissão (PALMEIRA, 2016). Nos municípios com previsão de escolha de diretor pela comunidade escolar, em sete há paridade de participação da comunidade interna e externa no Colegiado Eleitoral. Quanto à participação da comunidade interna em Cascavel, há inclusão de Estagiários (CASCAVEL, 2014); em Araucária, há participação de alunos com idade “igual ou maior que 12 anos” (ARAUCÁRIA, 2009). Tais previsões indicam maior amplitude na participação da comunidade possibilitando que mais sujeitos vivenciem o processo democrático.

Em que pese a importância da participação da comunidade escolar na definição, no acompanhamento, na execução e na avaliação de ações nas unidades escolares, a previsão de funcionamento de Conselhos Escolares ou Equivalentes é frágil nos municípios pesquisados, visto que em apenas dez há normas específicas para seu funcionamento. Tais fatos indicam que em alguns municípios a efetivação da gestão democrática não está consolidada.



3 CONCLUSÃO

Na realidade brasileira e paranaense, a vivência da democracia enfrenta entraves, tanto em razão dos interesses hegemônicos quanto pelo resultado das influências históricas, sociais e culturais, as quais dão um contorno conservador para a condução de políticas públicas. Nesse sentido, os dados analisados demonstram que, além de limites, há possibilidades para que a gestão democrática deixe de ser apenas previsão legal e se torne real. Quanto à criação de Sistemas Municipais de Ensino e indicativos de gestão democrática na condução da educação local, a realidade paranaense expressa fragilidades e potencialidades.

É preciso considerar que a utopia de alcançar formas de efetivação do princípio de gestão democrática é possibilidade histórica e a sua defesa pode abrir brechas nas políticas locais para o exercício democrático com vistas à processos que se fundamentem na igualdade, na liberdade e na justiça social.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Lei n. 2.060**, de 15 de outubro de 2009. Dispõe sobre a eleição direta de diretores e Diretores auxiliares nas unidades educacionais da rede pública municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-2060-2009-Araucaria-PR.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

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

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2018.

CASCADEL. **Lei n. 6.407**, de 20 de outubro de 2014. Dispõe sobre a Escolha de Diretores das Escolas Municipais e dos Centros Municipais de Educação infantil de Cascavel, mediante eleição direta para mandato de dois anos. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-6407-2014-Cascavel-PR.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CHOPINZINHO. **Lei Complementar n. 2**, de 20 de dezembro de 2001. Autoriza o chefe do poder executivo a criar o Sistema Municipal de Ensino de Chopinzinho. Disponível em: <http://www.camarachopinzinho.pr.gov.br/leis/1475064857.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701338>.



GUARAPUAVA. Lei n. 1.394, de 8 de outubro de 2004. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do município de Guarapuava, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/g/guarapuava/lei-ordinaria/2004/140/1394/lei-ordinaria-n-1394-2004-disciplina-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-guarapuava-e-da-outras-providencias?q=1394>. Acesso em: 10 out. 2018.

IBIPORÃ. **Lei n. 1.891**, de 30 de junho de 2004. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Ibiporã e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cmibipora.pr.gov.br/index2.hp?pag=T0dRPU9EZz1PR009TORRPU9Eaz1PR009T1dJPU9HRT1PVFU9T1RNPU9UQT1ZVE-E9&id=5062>. Acesso em: 12 out. 2018.

PALMEIRA. **Lei Municipal n. 133**, de 17 de maio de 2016. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Salários do quadro próprio do magistério público municipal e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/palmeira/lei-ordinaria/2016/413/4133/lei-ordinaria-n-4133-2016-institui-o-plano-de-cargos-carreira-e-salarios-do-quadro-proprio-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 6 jan. 2019.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Lei n. 632, de 29 de outubro de 2004. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do município de São José dos Pinhais. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/s/sao-jose-dos-pinhais/lei-ordinaria/2004/64/632/lei-ordinaria-n-632-2004-disciplina-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-sao-jose-dos-pinhais?q=632>. Acesso em: 18 out. 2016.



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS IMPOSTOS À GESTÃO DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
raicribeiro@hotmail.com

Eixo Temático 3: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar se há relação entre o modelo de gestão assumido pelo município e os resultados nas avaliações de larga escala. A metodologia adotou atributos da abordagem qualitativa e quantitativa. A técnica de coleta de dados foi a análise documental. Os dados possibilitaram compreender que, no conjunto de 97 leis analisadas, apenas 4 fazem referência ao processo nacional de avaliação; e que, o IDEB do Piauí, considerando as redes municipais de ensino público e os anos iniciais, está na casa de 4,6, numa frequência de 6,25% dos municípios, igual ou superior a 6,0 nos anos iniciais.

Palavras-chave: Gestão democrática. Avaliação educacional. Sistemas municipais de ensino.

1 INTRODUÇÃO

O princípio da gestão democrática da educação está definido na Constituição de 1988 (art. 206), e também na Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96 (art. 14), a qual destaca a definição das normas da gestão democrática nos sistemas de ensino público. O Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) não vigente, nos capítulos que tratam dos níveis da educação, dentre as metas estabelecidas, nos remete a criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão das escolas. O atual PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014) reforça a gestão democrática no artigo 9º, indicando que os sistemas de ensino devam disciplinar a gestão democrática do ensino público. Desta feita, a criação das Leis referentes à institucionalização dos sistemas pressupõe o exercício de prática de autonomia e responsabilização dos atores locais (SOUZA; FARIA, 2004; WERLE; THUM; ANDRADE, 2009).

Este estudo traz a seguinte questão orientadora da pesquisa: até que ponto o modelo de gestão educacional assumido pelos municípios piauienses tem impactado nos resultados da avaliação em larga escala, tomando como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerando a nota das redes municipais de ensino público e os anos iniciais do ensino fundamental? Para responder a esta questão, nos orientamos pelos seguintes objetivos: analisar o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público; averiguar até que ponto a autonomia tem impacto nos resultados da avaliação em larga escala, tomando como referência o IDEB; e compreender o contexto da gestão democrática do ensino público.

A metodologia adotou atributos da abordagem qualitativa e quantitativa. É qualitativa porque propõe analisar o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público e averiguar até que ponto a autonomia tem impacto nos resultados da avaliação em larga escala. Dizemos que é também quantitativa,



porque realizamos o levantamento do IDEB de todos os municípios piauienses e, nesse processo, buscamos estabelecer a relação da autonomia ou a falta desta, com o desempenho destes nas avaliações em larga escala.

A técnica de coleta de dados foi a análise documental em um conjunto de 97 leis de criação dos sistemas municipais de ensino no Piauí; o resultado oficial das avaliações em larga escala dos municípios piauienses (site do INEP). A análise dos dados se pautou pela análise de conteúdo de Bardin (2009).

2 DESENVOLVIMENTO

A frequência dos municípios piauienses com sistema institucionalizado em dezembro de 2017 era de 40,17% (90 municípios), em dezembro de 2018 a frequência subiu para 43,3% (97 municípios), enquanto 56,7% (127 municípios) continuam vinculados à Secretaria Estadual de Educação e ao Conselho Estadual de Educação do Piauí.

Sobre o tema da avaliação em larga escala, no conjunto de 97 leis analisadas, apenas 04 (4,12%) fazem referência à participação do município no processo nacional de avaliação.

Fizemos o levantamento do IDEB de todos os municípios piauienses, de forma a estabelecer a relação entre gestão democrática e a qualidade da educação medida a partir das avaliações em larga escala, cujos resultados estão demonstrados a seguir.

Tabela 1 – Frequência dos municípios com e sem sistema de ensino e o resultado do IDEB por mesorregiões em 2017: redes municipais de ensino público e anos iniciais do ensino fundamental

Mesorregiões	Municípios com sistema	IDEB dos municípios com sistema	Municípios sem sistema	IDEB dos municípios sem sistema	IDEB por Mesorregião/redes municipais	IDEB Piauí/redes municipais
Norte	11 (34,4%)	4,54	21 (65,6%)	4,57	4,55	4,6
Centro Norte	35 (54,7%)	4,74	29 (45,3%)	5,02	4,88	
Sudeste	28 (42,4%)	4,73	38 (57,6%)	4,82	4,77	
Sudoeste	23 (37,1%)	4,19	39 (62,9%)	4,4	4,29	
TOTAL	97 (43,3%)	4,55	127 (56,7%)	4,7	4,7	

Fonte: Inep (2018) e Rede Mapa/Coordenação no Estado do Piauí (2019).

Os dados nos dão indicativos que a gestão democrática, da forma como propõe a municipalização do ensino, não tem conseguido se desvincular do conteúdo gerencialista, burocrático e tecnicista da administração, corroborando com um estudo realizado por Mendonça (2001), sobre Estado patrimonial e gestão democrática do ensino. Os apontamentos deste estudo nos levam a considerar que a gestão democrática é adotada pelo Estado, fortemente marcado por ordenamentos patrimonialistas, para alcançar seus objetivos estratégicos. Dados de uma pesquisa realizada por Flach e Sakata (2016), sobre a gestão democrática no sistema municipal de ensino, nos lembram que, embora os pressupostos legais sejam amplamente discutidos na academia, sua efetivação é marcada por vinculações políticas e culturais, de forma que a participação é tutelada pelos interesses governamentais e legitima as ações dos gestores, sem, necessariamente, promover um debate realmente democrático.



O modelo de gestão democrática nos sistemas de ensino traduz o princípio da participação social na elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais em âmbito local. Andrade (2010), em um estudo a respeito das instâncias de participação, embora realizado no universo escolar, conclui que há uma desarticulação entre os colegiados escolares, impedindo a prática dialogal e evidenciando as dificuldades para o fortalecimento da ação colegiada para além dos limites da escola. Na direção do estudo de Andrade (2010) e no de Mendonça (2001), percebem em seus achados que o modo como os sistemas municipais de ensino têm se organizado e operado, tem-se ainda presentes práticas políticas voltadas à perpetuação do clientelismo e do patrimonialismo e, ainda, embora as instâncias de participação atuem em nível de desconcentração da gestão escolar e educacional, não têm conseguido intervir efetivamente nas decisões políticas do sistema de ensino.

O baixo impacto da institucionalização nos resultados das avaliações externas, ao que nos parece, está relacionado à parca participação social nas decisões das matérias educacionais do município. Trata-se de uma realidade que não circunda apenas o estado Piauí, como podemos constatar no contexto do estado de Santa Catarina, a partir de um estudo realizado por Santos e Carbonera (2015). Os autores descrevem práticas de gestão em dois municípios com IDEB diferentes e identificam que tanto as leis quanto as práticas de gestão, a partir da avaliação, ainda concentram as influências reprodutivistas e mercadológicas.

Na esteira desse entendimento, tributamos um estudo realizado por Cunha (2012). O autor investigou sobre gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB em duas escolas municipais de Salvador, numa perspectiva comparada. A gestão da escola que obteve IDEB alto se distingue, sobretudo, por haver maior participação da comunidade escolar e local, melhor controle dos resultados pela direção e forte integração e cooperação entre os professores. Na escola que obteve IDEB baixo, a gestão se caracteriza por relações informais e maior incidência de conflitos entre os profissionais, com menor participação da comunidade e controle dos resultados pela direção.

Ressaltamos, entretanto, que dos 224 municípios, apenas 13 (6,25%) têm IDEB igual ou acima de 6,0. Contabilizando a frequência das referências à avaliação em larga escala no *corpus* das leis de institucionalização dos sistemas municipais do estado do Piauí, os dados nos mostram que: dos 97 municípios institucionalizados, apenas 04 tratam sobre a avaliação em larga escala nos textos das leis que instituem os respectivos sistemas de ensino: Pau d'Arco do Piauí, Castelo do Piauí, Beditinos e Boa Hora. Dentre estes, 2 têm IDEB igual ou superior a 6,0: Castelo do Piauí e Beditinos.

Desses 04 municípios contabilizados, Pau d'Arco do Piauí nos chama a atenção: explicita na Lei de institucionalização sobre a preocupação em participar do processo nacional de avaliação, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, no entanto, está sem nota em 2017 porque, segundo nota explicativa do Inep, não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Na situação de IDEB sem nota, temos mais 03 municípios: Milton Brandão, Aroeiras do Itaim, Floresta do Piauí.

Os dados demonstram que a relação gestão democrática e o IDEB é uma questão carregada de certa complexidade e, nessa relação, as disposições legais parecem não ser suficientes para dar conta da realidade no seu contexto mais generalizado. Há uma pluralidade de opções políticas entranhadas nos sistemas



municipais de ensino que nos obriga ao estudo das ações dos atores sociais e dos processos de organização da gestão e a não nos limitarmos à compreensão apenas das estruturas legais e burocráticas.

3 CONCLUSÃO

O embasamento teórico ancorou-se em documentos oficiais do Estado brasileiro: CF/88, LDB/96, PNE/2014, de forma a reconhecer o lugar do princípio da gestão democrática. Capitaneamos alguns elementos emergidos do debate, a saber: a gestão democrática pode estar associada a um projeto nos moldes mercadológicos (LIMA, 2018); e pode estar atrelada ao modelo gerencial, com vistas nos resultados.

A pesquisa empírica nos possibilitou compreender que: no conjunto das 97 leis analisadas, apenas 04 fazem referência ao processo nacional de avaliação; os índices por mesorregião não atinge a casa de 5,0; numa frequência de 6,25% dos municípios identificamos IDEB igual ou superior a 6,0; dos 224 municípios, 04 não têm nota calculada, por não reunir elementos suficientes para a aplicação da avaliação; não foi possível, neste estudo, saber qual o diferencial dos sistemas de ensino, cujo IDEB é igual ou superior a 6,0, ficando em aberto como possibilidade para um estudo futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Francisco. Instâncias de participação na gestão do sistema municipal de ensino: possibilidades, perplexidades no processo de democratização. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 293-308, maio 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70: LDA, 2009.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 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.

BRASIL. **Lei n. 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: pne.mec.gov.br/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 11 jan. 2019.

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



FLACH, Simone de Fátima; SAKATA, Kelly Letícia da Silva. O princípio da gestão democrática na educação pública e sua efetivação no âmbito do sistema municipal de ensino de Ponta Grossa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 549-569, ago. 2016.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

SANTOS, Almir Paulo dos; CARBONERA, Vânia. Gestão democrática expressa nos sistemas municipais de ensino no contexto da avaliação em larga escala. *In*: EDUCERE, 14., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 40249-40262.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, dez. 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; THUM, Adriane Brill; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Processo nacional de avaliação o rendimento escolar: tema esquecido entre os sistemas municipais de ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009.



AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: SENTIDOS E COMPREENSÕES EM CONTEXTOS DEMOCRÁTICOS

Brito, Katia Cristina C. F
Universidade Federal do Tocantins - UFT
katiacristina@uft.edu.br
SANTIAGO, Camila
Universidade Federal do Tocantins – UFT

Eixo Temático 3: Sistemas Municipais de Ensino e Democratização da Gestão

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a relação existente entre o processo de Avaliação em Larga Escala instituído no Brasil e sua relação com os princípios da gestão democrática instituídos com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir de um estudo exploratório, a pesquisa indica que, em que pese a existência de uma política consolidada, a utilização dos resultados dessas avaliações em contextos de educação democrática e socialmente referenciada constitui-se em um impasse que evidencia os campos em disputa.

Palavras-chave: Avaliação em larga Escala. Gestão Democrática. Políticas Educacionais

1 INTRODUÇÃO

As práticas de Avaliação em Larga Escala implementadas a partir de 1990 pautaram-se em políticas neoliberais expressas por reformas e ajustes estruturais em sintonia com a expansão do capital, em detrimento das políticas sociais. A administração pública gerencial, foi a base para que a avaliação externa em larga escala ganhasse cada vez mais espaço na política educacional brasileira justificando-se na necessidade de comprovação da eficácia do aprendizado dos alunos e da qualidade dos professores por meio do controle dos resultados, realizado a partir de testes padronizados. No decorrer de três décadas, diversas alterações foram implementadas, dentre elas, a criação de um Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) que pautou práticas e iniciativas de gestão nos espaços escolares.

Contudo, o princípio de gestão democrática estabelecido nos preceitos legais ressalta a importância da participação da comunidade e a autonomia das instituições escolares. Assim, delineia-se neste conjunto de políticas educacionais implementadas propostas, objetivos e determinações que indicam projetos em disputa e narrativas que apresentam objetivos coincidentes, mas práticas contraditórias.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

A gestão educacional é uma construção histórica, conceito esse que é resultante de um processo de transformação social, econômico e político. Encontra-se ainda revestido de contradições e diversos interesses



políticos que acabam por intervir na gestão das escolas. Portanto, a gestão educacional não é neutra, não é abstrata e nem tão pouco generalista ou com finalidades em si mesmas. Ela articula-se ao desenvolvimento do sistema econômico e das políticas do Estado, no qual está inserida refletindo assim posicionamentos dos gestores que a assumem.

Para Azevedo (2011), a gestão constitui um dos elementos que compõem a qualidade da educação, contribuindo para que esta assuma tal padrão. Isto, lembrando que no campo educacional a gestão e administração escolar nos anos 1980 foram tratadas como sinônimos desde então, se compreende que a gestão engloba tudo que se refere às tomadas de decisão dentro do ambiente educacional.

Na história recente do Brasil, este debate tem se intensificado a partir do projeto constituinte que a delineou como um componente imprescindível em todos os setores sociais e, de forma específica, na educação. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), a gestão democrática se inscreve como princípio da educação nacional, o que implica diálogo, participação e novos processos de gestão e organização do espaço escolar, visando ao exercício da democracia.

Faz-se pertinente pontuar que, as concepções de democracia, de participação, bem como, de gestão democrática no espaço escolar, alcançam diversas nuances e partem de diferentes caminhos teóricos. Em cada espaço específico, encontram-se fatores, influências e concepções diferenciadas que, certamente, influenciam pessoas e instituições. Ademais, considera-se essencial o desenvolvimento de estudos e pesquisas que possibilitem a compreensão dos ambientes de implementação de políticas públicas, bem como, a construção de conceitos e concepções, que viabilizem a inserção desta temática na realidade dos entes federados, construindo caminhos para prática da gestão democrática.

Outrossim, analisar este contexto significa averiguar a atuação da sociedade organizada, a prática de gestão participativa e a inserção da comunidade em uma discussão instigante e necessária. Torna-se relevante investigar em que medida as concepções de democracia se consolidam/transformam em um processo de estudo e formação no âmbito da implementação de políticas públicas. Afinal, conforme Souza (2009, p. 137), “[...] As pesquisas sobre a gestão escolar têm o dever de colocar em pauta os problemas e as alternativas de enfrentamento a esses problemas organizacionais e políticos, histórica e contemporaneamente.”

Ressalta-se, ainda, a possibilidade de contribuir para a construção democrática nos espaços escolares, o que significa evidenciar a atuação da sociedade organizada e a prática da gestão participativa, visando estabelecer o diálogo e a autonomia dos sujeitos, considerando-se a aprendizagem proporcionada na referida vivência.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

O processo de avaliação externa implementado no Brasil está inserido em um conjunto de ações e iniciativas assim designadas porque são planejadas, preparadas e desenvolvidas por instituições e profissionais que não se encontram nas unidades escolares, diferente das avaliações internas, que fazem parte do processo de ensino. As referidas avaliações podem ser censitárias ou amostrais em séries específicas geralmente as que indicam terminalidade das etapas educacionais tendo em conta sua abrangência, também são denominadas



de avaliações em larga escala, ressaltando sua visibilidade e, em decorrência, sua face de política pública em educação. Observa-se, a seguir, que este processo iniciou e continua centralizada no Sistema federal de ensino sem a participação da comunidade.

É no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daí as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas. (WERLE, 2011, p. 775).

Este processo tem se intensificado e sua organização e implementação tomaram grande espaço tendo em vista o conjunto de medidas políticas e financeiras que se desencadearam a partir de tais avaliações e publicações de seus resultados, contudo, tais resultados acenam apenas para parte dos indicadores de qualidade de uma instituição educacional.

Nesse contexto a Avaliação externa, tornou-se um forte instrumento quando se fala em controle de qualidade no ensino fundamental e médio. Aa combinação das notas obtidas pela SAEB em conjunto com o fluxo de dados de aprovação, reprovação e abandono resultaram nos seguidos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

3 CONCLUSÃO

Observa-se que a gestão democrática como princípio da educação nacional se caracteriza por instrumentos e práticas que incluem a sociedade em um constante processo de participação e em situações de aprendizagem compartilhados com a sociedade em uma gestão colegiada. Nesse sentido, um processo de avaliação que determine caminhos, baseando-se indicadores isolados e pontuais corre o risco de descaracterizar o processo de ensino nesse contexto de ação democrática.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.



LIBÂNEO, José Carlo. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Alternativa, 2004.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140. Dez. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/JXrfGd>. Acesso em: 8 nov. 2017.

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



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DIVINÓPOLIS DO TOCANTINS: ANÁLISE DE ATUAÇÃO NO PERÍODO DE 2007 A 2019

ARAUJO, Iracema Magalhães de
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
iracema.edu@hotmail.com

Eixo Temático 3: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

RESUMO

Com objetivo de discutir desafios que circundam o Conselho Municipal de Educação de Divinópolis do Tocantins, este trabalho busca subsídios teóricos junto à gestão pública municipal, quanto à valorização do trabalho do colegiado. Foi realizada pesquisa bibliográfica e análise documental no período de 2007 a 2019, para um debate de uma gestão mais democrática, autônoma e participativa. O Conselho Municipal exige reestruturação em composição e conduta fidedigna as suas ações quanto órgão de governo que assessora as atividades pedagógicas e burocráticas.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Educação. Sistema Municipal de Ensino. Gestão.

1 INTRODUÇÃO

O Conselho Municipal de Educação (CME) por ser espaço democrático de participação, co-responsável da sociedade civil na gestão do sistema municipal de ensino, requer estudos, debates e pesquisas, tendo em vista que a gestão democrática não restringe só na participação, mas, também na intervenção das políticas educacionais e no seu planejamento.

O CME objetiva assegurar os princípios legais da educação, para que todos usufruam do acesso e permanência a uma educação eficaz. O presente texto tem como objetivos, no geral apresentar a importância do CME de Divinópolis do Tocantins, para a gestão pública municipal; e apresentar a atuação deste Conselho no âmbito do Sistema de Ensino do município no período de 2007 a 2019.

Estes, conduzidos pelos objetivos específicos: averiguar quais os desafios do funcionamento do CME; e buscar subsídios teóricos para elaboração de debates com a gestão municipal quanto à valorização do trabalho do Conselho.

A atuação do Conselho é uma ação a ser apresentada a sociedade local, para as discussões da problemática da educação e para a motivação do acompanhamento da evolução do próprio Sistema de Ensino. Tal estudo norteou-se por pesquisa bibliográfica, análise documental e algumas entrevistas com a Presidente do CME e com as dirigentes de educação.



2 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE DIVINÓPOLIS DO TOCANTINS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, no artigo 11, incumbe aos municípios a organizar manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino. Tal Sistema é a corroboração de uma organização legal e autônoma de elementos que se articulam para a efetiva sistematização das funções do município na área da educação.

Um Sistema de Ensino significa “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população a qual se destina”. Supõe, portanto, o planejamento (SAVIANI, 1996, p. 120).

Neste foco, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Divinópolis do Tocantins, por meio da Lei n. 374, de 19 de dezembro de 2008: “Fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Divinópolis do Tocantins”, preconizando-o “II- como órgão assessor junto à Secretaria de Educação e normativo das escolas da rede municipal de educação básica e das unidades escolares da educação infantil privada, o CME.” (DIVINÓPOLIS, 2008).

Em discussão com as dirigentes deste município em 2018 e 2019, a respeito de obtenção de bons resultados ou do que está explícito de melhoria na prática gestora, diante a efetivação do referido Sistema de Ensino, os depoimentos obtidos de ambas não se diferiram:

A instituição deste Sistema de Ensino foi legal, no que tange as autorizações das Escolas do Município, que são deliberadas e normatizadas em tempo hábil, e com oportunidade de revisão dos processos com maior entendimento por está, o Conselho Municipal de Educação sempre presente nas discussões. Em virtude a autonomia e a descentralização ainda prevalecem apenas em atos legais. (Depoimentos das Dirigentes de Educação) (informações verbais).

No bojo da instituição do Sistema de Ensino, houve uma ampla modificação na estrutura da gestão da educação municipal, e de início pela implementação do Conselho Municipal de Educação, que já existia por lei municipal, porém sem autonomia de trabalho. Por outro lado, a lei do referido Sistema fora instituída e não implementada, e há emergência em sua revisão, ao se referir, em especial, ao artigo 1º e inciso III: “Fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Divinópolis do Tocantins-TO”, que compreende “III- as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional no âmbito da educação básica, mantida e administrada pelo poder público municipal.” (DIVINÓPOLIS, 2008).”

No que disserta o inciso III deste artigo, é pertinente afirmar a contrariedade da realidade sistêmica, pois, a educação municipalizou, e diante a LDB n. 9.394/1996, não é incumbência do Município a oferta de ensino médio, em situações de falta de dotação orçamentária, como vivenciada neste município. Para Bordignon (2009), a criação de Sistema pressupõe o exercício da autonomia do poder local para elaborar e levar a efeito sua política educacional. Conclui-se que a criação do Sistema não efetiva a autonomia dos órgãos, pois, sem implementação desta lei, impossibilita real atuação do Conselho Municipal de Educação.



3 O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DIVINÓPOLIS DO TOCANTINS – ANÁLISE DE ATUAÇÃO NO PERÍODO DE 2007 A 2019

Os Conselhos de Educação são denominados espaços de discussão efetiva de política educacional. Conforme Cury (2000), o sentido do vocábulo conselho, é de origem etimológica da palavra derivada do latim *consilium*, que vem do verbo *consulo/consulere*, sinônimo das expressões ouvir e ser ouvido. Conceitua como um órgão decisivo nas análises e debates junto à sociedade civil, a partir de diálogo e compreensão.

O surgimento dos Conselhos objetivou a participação afetiva de todos com voz e vez, nas elaborações, execuções e avaliações das ações do processo educacional. Se atenta a dizer que houve expectativa de que os Conselhos atuassem com ações voltadas a uma política centradas em práticas pedagógicas e na busca da efetivação da gestão democrática. E é esperada a afirmação do seu caráter deliberativo que avance em relação à função consultiva e propositiva.

Conforme Genuíno (2013, p. 53):

A efetivação da gestão democrática da educação encontra nos conselhos, órgãos de representatividade social e deliberação plural, espaço privilegiado para estabelecer o contraponto da deliberação singular do executivo. Na sua origem os conselhos foram concebidos como órgãos de assessoramento técnico. Hoje assumem também uma dimensão política.

A trajetória dos conselhos de educação no Brasil ainda apresenta-se muito lenta quanto ao processo de participação da sociedade na gestão da educação, haja vista, que instituição destes Conselhos surgiu a partir de 1942, com o primeiro, denominado Conselho de Instrução pública Nacional; os Conselhos Estaduais criados e efetivados entre 1962 a 1965, com a instrução da LDB, Lei n. 4.024/61; e os Conselhos Municipais de Educação instituídos apenas após a instituição da Constituição Federal de 1988.

O Conselho Municipal de Educação de Divinópolis do Tocantins foi instituído pela Lei n. 352/2007, de 24 de agosto, alterada pela lei n. 382/2009, de 24 de março, esta última oriunda da Lei do Sistema Municipal de Ensino.

Com a criação do Sistema, em 2008, os Conselheiros recorreram a legislação municipal, a Lei do próprio do CME e a Lei Orgânica do ano 1990; elaboraram os Projetos de Lei e encaminharam ao executivo para serem encaminhados ao legislativo. Assim, foram alteradas a Lei do CME, em março, e a Lei Orgânica em outubro de 2009. E logo, a partir de 22 de outubro de 2009, o Conselho passa a ter atribuições normativa, deliberativa, mobilizadora, fiscalizadora, consultiva propositiva, de controle social e de assessoramento aos demais órgãos do Sistema, iniciando suas atividades.

O Conselho encontra-se organizado conforme determinam a CF/1988 e a LDB n. 9.394/1996. Todavia, não há estrutura física e recursos materiais, humanos e tecnológicos, bem como dotação orçamentária para o tal Conselho. Nesta análise, averiguou-se que os trabalhos do CME são realizados por força de vontade dos Conselheiros; e inexistem valorização e importância deste colegiado diante a gestão pública municipal, ao referir-se apoio total ao funcionamento do CME.



É um conselho instituído apenas por seis membros titulares e seis suplentes, na forma da lei, para um mandato de dois anos, a ser reconduzido a apenas 40% destes. Diante os desafios desse CME, a Presidente expressa sobre o número de Conselheiros:

É um número bastante reduzido para a execução das atribuições do CME, que tem que se cumprir as atividades em tempo hábil, em especial as deliberações, uma vez que 67% dos conselheiros advêm de instituições pública do SME, e 33% de outros órgãos, num trabalho de carga horária semanal de 40h trabalhadas e que a gestão pública municipal não os sede para momento de estudos e relatos no CME, a não ser apenas para participar das Sessões Ordinárias desta Câmara. (Depoimento da Presidente do CME, Atual) (informação verbal).

Em observação das atas do CME, no decorrer dos anos 2007 a 2019, analisou-se que é obedecido o calendário do Conselho, com reuniões mensais ordinárias e várias extraordinárias, para deliberação de processos burocráticos. Obedecendo a uma sequência quanto a escrita: “[...] aos 18 dias do mês de fevereiro de 2018, às 15h [...] reuniram-se os membros do CME, para tratar da aprovação do Processo de Autorização das Escolas do Sistema Municipal e em alguns momentos para estudo dos Conselheiros.”

Quanto suas atribuições, os conselheiros buscam saber, porém, os que possuem maior conhecimento são controlados e limitados pelos gestores. Assim, o CME é identificado para a gestão como mero deliberador de autorizações de Unidade de Ensino e de Calendário Escolar.

Todavia, conforme Genuíno (2013, p. 78):

A autonomia é um dos fundamentos da gestão democrática. Participação é exercício de cidadania significam exercício de poder. As condições de funcionamento do Conselho indicam o grau de autonomia e sua importância na gestão do sistema de ensino. Nesse pressuposto os Conselheiros de educação e comunidade local devem obter compreensão da atual função do CME e sua importância na educação municipal.

Sendo a autonomia, portanto, outro exemplo de desafio do CME investigado.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa resultou em um ensaio teórico objetivando apresentar a importância do Conselho de Educação, com o intuito de propiciar a valorização do CME de Divinópolis do Tocantins. Nos resultados, na análise, identificou-se que o CME não possui estrutura de funcionamento, sem sala própria, computador, impressora, digitador, assessor jurídico, bem como recursos financeiros. A presidente faz tudo com os materiais da Secretaria Municipal de Educação, o que dificulta o trabalho deste colegiado.

Assim, com a concepção de que os conselhos de educação, ao longo da história, têm se apresentado como fortalecendo a gestão pública municipal, é preciso que esse CME não atue somente como mero relator de atividades de estruturas burocráticas e administrativas da Secretaria Municipal de Educação. Para isso, é



necessária a conquista de condições políticas, técnicas, humanas, pedagógicas e financeiras. Dessa forma, o Conselho poderá atuar de forma mais democrática.

REFERÊNCIAS

- BORDGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1998. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Parecer CNE n. 30/2000**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DIVINÓPOLIS. Câmara Municipal. **Lei Municipal n. 352**, de 24 de agosto de 2007. Alterada pela Lei n. 382, de 24 de março de 2009.
- DIVINÓPOLIS. Câmara Municipal. **Lei Municipal n. 374**, de 19 de dezembro de 2008.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: Estrutura e sistema. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.



DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

LUZ, Angelo Juliano Carneiro
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

FLACH, Simone de Fátima Flach
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Eixo Temático 3: Sistemas Municipais de Ensino e Democratização da Gestão
Financiamento: Fundação Araucária

RESUMO

O presente texto tem por objetivo discutir a democracia e a gestão democrática enquanto princípios orientadores para a organização de sistemas de ensino. O *locus* da pesquisa é a realidade de alguns municípios paranaenses, os quais instituíram sistemas próprios de Ensino. Para tanto, a partir do pensamento de Antonio Gramsci, a gestão democrática é apresentada como possibilidade de exercício democrático e como fundamento para a análise das ações políticas locais.

Palavras-chave: Educação. Política Educacional. Sistemas Municipais de Ensino. Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto histórico, fundamentado nas relações capitalistas, o termo democracia é interpretado de diferentes perspectivas, as quais, em sua maioria, se vinculam à limitação imposta pelo modo de produção que orienta a sociedade, ou seja, o exercício democrático traz em seu bojo as interferências da exploração da classe trabalhadora.

No entanto, mesmo sob os limites do capitalismo, a defesa da democracia é um valor a ser defendido e uma utopia a ser perseguida, visto que o processo de participação social que a fundamenta se apresenta como possibilidade para a formação crítica dos sujeitos envolvidos. Por isso, a forma como se compreende a democracia, e por consequência, a gestão democrática é fundamental para a análise das políticas educacionais.

Sob essa perspectiva, o presente texto objetiva discutir a democracia e gestão democrática enquanto princípios orientadores para a organização de Sistemas Municipais de Ensino. Cabe ressaltar que, a discussão proposta se insere em pesquisa de doutoramento em andamento, a qual analisa os Sistemas Municipais de Ensino no estado do Paraná e, assim, se apresenta como recorte e fundamento norteador da investigação.

Para o presente texto, a discussão está centrada nos pressupostos epistemológicos discutidos por Antonio Gramsci (1918, 2004a, 2004b, 2004c, 2007) sobre as possibilidades de vivência democrática pela classe trabalhadora, tendo em vista a superação do modo de produção capitalista e indica aproximações entre tais fundamentos e a efetivação do princípio de gestão democrática em curso em Sistemas Municipais de Ensino.



2 DESENVOLVIMENTO

A democracia e a gestão democrática enquanto princípios orientadores para a organização dos Sistemas Municipais de Ensino estabelecem relação com a noção de Estado democrático de direitos que sustenta o pacto social na sociedade brasileira moderna.

Como forma de balizar as atividades não exclusivas do Estado na década de 1990, o governo brasileiro publica o Plano Diretor de Reforma do Estado, o qual define tais serviços públicos, dentre eles a educação. A partir deste modelo gerencial adotado pelo estado, a organização de representação da sociedade civil passa a ser definida mediante a composição de conselhos de controle social, dentre eles, os Conselhos de Educação.

As prerrogativas destes órgãos estão intimamente alinhadas ao planejamento ações estratégicas, ao desenvolvimento e fiscalização de políticas e programas governamentais. Com composição paritária entre membros do poder executivo e sociedade civil apresentam caráter consultivo e deliberativo em relação às questões educacionais, da União, Estados e Municípios brasileiros.

Ao considerar o conceito de democracia pertinente a reforma do Estado brasileiro, Lima (2011, p. 24) destaca a reafirmação dos espaços representativos nestes órgãos em virtude das demandas apresentadas pelas políticas públicas, “de modo a escamotear a possibilidade de participação ativa da sociedade civil nas discussões e determinações políticas.”

A partir destas condições estabelecidas nos documentos legais e norteadores, é necessário compreender organicamente as relações estabelecidas para a efetivação da democracia e da gestão democrática em vista ao posicionamento representativo de grupos sociais em luta, frente às proposições, deliberações e pareceres emitidos pelos Conselhos Municipais de Educação.

Para tanto, Antonio Gramsci presta contribuição relevante, a qual permite elencar conceitos fundamentais para que se estabeleça uma leitura coerente ao referencial teórico marxiano e ao mesmo tempo viabilize captar a essência fenomênica das relações democráticas nas sociedades modernas.

Posicionar a democracia a partir do referencial marxista remete a considerar o sistema de produção ao qual ela está organizada, com interesses e contornos específicos, sendo necessário destacar que a democracia enquanto superestrutura sustenta as bases materiais de produção, portanto a estrutura material das relações sociais.

Nesse sentido, a democracia nas sociedades modernas é burguesa, e representa a organização material de grupos específicos, que mantêm o poder econômico e político. A manutenção do poder político se estabelece via uma relação hegemônica de classe, que permite a Gramsci (2007, p. 287) considerar que “entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa reduzir em conexão com o conceito de hegemonia.”



Nesse sentido, no texto “Antes de tudo, precisamos ser livres”, Gramsci (1918) tece uma crítica a Leonetti,¹ a qual estava pautada no problema do socialismo, ou seja, não é um problema individual e sim social, que se resolve na organização e durante a ação em busca da liberdade e igualdade de condições materiais e políticas.

No texto *Que fazer?*, Gramsci (2004c) elabora importantes considerações sobre a atuação dos comunistas e refere-se à necessidade de realizar uma autocrítica da debilidade dos socialistas e comunistas, objetiva especificar o que precisa ser feito no sentido de orientar os comunistas em relação à clareza dos problemas a serem enfrentados.

Em outro momento no texto *Democracia e Fascismo*, relata que na Itália a democracia era uma expressão da força organizativa das instituições de trabalhadores, a qual o fascismo afastou a mínima possibilidade de efetivá-la. O Fascismo destruiu a fonte de ligações capazes de dar as massas uniformidade (forma e fisionomia). Capacidade de reunir-se, discutir regularmente, escolher líderes (GRAMSCI, 2004a).

Em *Elementos da situação*, escrito político datado de 1925, refere-se ao movimento desmobilizador da direita (burguesia) que se apropria dos movimentos sociais espontâneos. Desmascara as formas de organização anticomunistas, não revolucionárias, as quais se revestiam de uma forma de influência que manobrava a classe operária a partir de ideias de outras classes sociais não revolucionárias (GRAMSCI, 2004b).

Assim, Gramsci entende que todo movimento pré-revolucionário requer uma atividade predominantemente tática, de preparação, instrumentalização dos sujeitos envolvidos no processo, a partir da consciência e compreensão das condições reais, dadas em determinado momento histórico que conduz a necessidade de organização estratégica mediante uma luta constante.

Mediante essas reflexões, Gramsci alude a possibilidade da hegemonia da classe operária, a partir de elementos conceituais que apresenta em suas reflexões textuais. Para o autor, a hegemonia deve estar pautada na superação da fase econômico-corporativa.

Sendo assim, a hegemonia ocupa papel de destaque na relação com a democracia, visto que Gramsci considera a vontade popular no regime eleitoral uma condição de exercício do consenso e da força, o qual supera o interesse geral, isso reflete em uma forma de relação democrática pautada em grupos de interesses particulares.

A esse respeito, conforme Liguori (2017), a atenção de Gramsci volta-se para as relações estabelecidas entre dirigentes e dirigidos na organização da estrutura e superestrutura da sociedade. Sendo assim, no sistema de relação hegemônica, é fundamental compreender na atividade política dos Sistemas Municipais de educação quais pautas propositivas se sustentam nesta relação, que sujeitos pautam determinadas demandas e com quais interesses.

Considerar essas questões viabiliza ao autor sardo refletir sobre a ampliação do conceito de Estado, pois, o Estado, nesta relação ocupa uma posição determinada pela luta entre as classes no seu interior. Para Gramsci, o Estado tem uma característica diferenciada, a qual possibilita ao autor compreender que mediante a

¹ Alfonso Leonetti era redator juntamente com Gramsci no jornal *Il Grido del Popolo*.



formação dos quadros de funcionários do Estado (sociedade política) e dos diversos grupos sociais (sociedade civil), está presente a dinâmica do Estado, ou seja o próprio Estado, que Buci-Glucksmann (1980) denomina de Estado ampliado em Gramsci.

Esse conceito localiza os diversos grupos sociais em luta e embates de classes, perpassados por interesses determinados pela condição econômica de determinada sociedade em determinado contexto histórico.

Portanto, este reconhecimento gramsciano da sociedade contemporânea tem o seu centro o Estado. Não que o Estado seja o sujeito da história, mas no sentido de que os sujeitos da história são as classes sociais, só podem verdadeiramente tornar-se hegemônicos na medida em que avaliam a si mesmos como capazes de “tornar-se Estado”. (LIGUORI, 2003, p. 180).

Os grupos sociais, que chamados de aparelhos privados de hegemonia ocupam papel fundamental na constituição da democracia, ora rechaçando, ora reafirmando determinados valores e interesses de determinados grupos.

O autor sardo apresenta como possibilidade de participação na gestão democrática e efetivação de uma democracia econômica e política, a necessidade de transformação das relações de produção e a preparação dos dirigentes e dirigidos grupos sociais, no sentido de qualificar a classe trabalhadora para a participação.

A sua desconfiança em relação à democracia liberal e parlamentar (LIGUORI, 2017), propicia reflexões que indicam o papel do intelectual orgânico, como organizador da classe trabalhadora em vista as transformações necessárias à efetivação da hegemonia operária.

No que diz respeito à participação da sociedade civil via Conselhos Municipais de Educação, é fundamental localizar como esses conceitos possibilitam compreender as relações estabelecidas em uma sociedade de classe, que tem o capitalismo como concepção hegemônica das bases estruturais e o sustentáculo político, jurídico, cultural e moral como forma de relação.

A representação nestes Conselhos apresentam características que correspondem a esses conceitos apresentados por Gramsci, destarte constitui-se em erro não considerar as condições de participação social e a forma como se organizam os grupos sociais para efetivar a sua representatividade.

Mediante estes apontamentos, a atividade de pesquisa em andamento apresenta a democracia e a gestão democrática como princípios orientadores com o intuito de desvelar a luta de classes no interior dos Conselhos Municipais de Educação, sendo fundamental compreender como ocorre o sistema de gestão democrática em uma economia burguesa, capitalista, com determinadas demandas superestruturais, as quais sustentam a organicidade da estrutura material da sociedade e a relação estabelecida com a sociedade civil e sociedade política na tomada de decisões.



3 CONCLUSÃO

A partir das reflexões realizadas e da proposta de análise dos Sistemas Municipais de Educação, indica-se a necessidade de se considerar o questionamento teórico-prático gramsciano, o qual diz respeito à delimitação coerente do papel da democracia na sociedade moderna e sua possibilidade de alcançar a efetivação da gestão participativa.

Cabe ressaltar que a democracia estabelece relação direta com as bases estruturais, e, nesse sentido, não é possível conceber a democracia pautada na vontade coletiva sem uma mudança nas relações de produção. Nesses termos, ainda que pareça incoerente falar em participação democrática no sistema capitalista, Gramsci debate e apresenta a preparação da representação democrática no processo de transformação.

Entende-se que, para Gramsci a luta que se trava no campo político ocupa papel específico para a mudança estrutural, por isso deve ser organizada, planejada de forma coerente a uma concepção de mundo baseada na igualdade e justiça social. Mediante as questões pontuadas no texto, é cabível questionar o conteúdo e a forma democrática e da gestão que se efetivam na condução dos Sistemas Municipais de Educação.

REFERÊNCIAS

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GRAMSCI, Antonio. Antes de tudo, precisamos ser livres. **Il Grido del popolo**, [s. /], 1918.

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

GRAMSCI, Antonio. Democracia e Fascismo. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. Elementos da situação. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. Que fazer? *In*: GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c. v. 2.

LIGUORI, Guido. Democracia. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano: 1926-1937**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. *In*: LIMA, Antonio Bosco de (org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011.



DIREITOS HUMANOS E BNCC: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A ABORDAGEM DA POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL EM SALA DE AULA

SANTOS, Kamila Cunha dos
Universidade de Brasília (UnB)
kamilacds@outlook.com

BARROS, Luzani Cardoso
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
luzanic551@gmail.com

Eixo Temático 3: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

RESUMO

O processo educacional e o currículo norteador das ações em sala de aula estão imbricados e necessitam do domínio do conteúdo por parte do professor, para que o aluno consiga apreender o que está sendo ensinado. Por meio de um levantamento bibliográfico e documental, cientes que a educação impulsiona para a consciência crítica do cidadão e dos novos moldes que norteiam o processo metodológico do professor, torna-se pertinente averiguar como os temas pobreza e desigualdade social estão inseridos na área Ciências Sociais da Base Nacional Comum Curricular. Espera-se que este estudo possibilite a ampliação do conhecimento sobre as temáticas estudadas, embasando os docentes para a inserção dessa temática em sala de aula.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. BNCC. Pobreza. Desigualdade Social.

1 INTRODUÇÃO

Quando se trata de educação para os Direitos Humanos, faz-se necessário, inicialmente, refletir sobre o acesso à educação. Criança que não está na escola não tem condições de aprender sobre seus direitos de cidadão. Assim, será abordado nessa discussão como os documentos legais apresentam essas questões.

Para discutir temas como a pobreza e a desigualdade social em um contexto de adaptações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se necessário apreender onde e como fazer, seguindo as orientações e documentos norteadores.

Este artigo trata dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental conforme a BNCC, e as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Em relação ao Ensino Médio, pelo fato de estar em discussão, serão consideradas as competências gerais da BNCC e demais documentos legais pesquisados.



2 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: DOCUMENTOS LEGAIS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), afirma em seu texto que desde o nascimento, é assegurada às pessoas a dignidade e a igualdade de direitos (UNICEF, 1948). Todos os artigos da Declaração são de suma importância para a garantia da dignidade humana e da igualdade de direitos, porém, o trabalho enfoca o acesso à educação sistematizada, a qual deve contribuir para a igualdade, tanto em seu acesso como em qualidade social.

A Declaração traz a educação logo em seu preâmbulo, afirmando-a em sua função de meio à promoção do respeito aos direitos e liberdades e para, também, que se alcance o objetivo de ser estendida a todos, de modo que sejam adotadas medidas capazes de assegurar a garantia dos direitos estabelecidos nos artigos da DUDH (UNICEF, 1948).

A educação é assegurada na Constituição Federal de 1988 (CF) como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). O ensino seguirá os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] (BRASIL, 1988).

Abaixo da CF, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que traz em seu Art. 26, art. 9º:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 1996).

O artigo 27, inciso I, da supracitada lei ainda afirma que os conteúdos curriculares da educação básica deverão seguir, dentre outras diretrizes, “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.” (BRASIL, 1996).

No Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), aprovado pela Lei n. 13.005/2014, com vigência decenal, há o tema “Direitos Humanos” mencionado em dois momentos. No artigo 2º que trata das diretrizes, afirma, em seu inciso X, “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014); e na Meta 4, que trata da universalização da educação para pessoas entre quatro e dezessete anos com deficiência, o tema se encontra na estratégia para articulação intersetorial de políticas públicas nas áreas de saúde, assistência social e direitos humanos para desenvolvimento de modelos de atendimento escolar desta população.



2.1 NOVOS DESAFIOS: A BNCC

Atualmente, vive-se um período de adequação para implementação da BNCC, tornando-se importante verificar caminhos e possibilidades de tratar temas tais como pobreza e desigualdade social em sala de aula, em conformidade com os documentos legais norteadores.

Pesquisou-se de que forma esses temas, pobreza e desigualdade social, são abordados na BNCC inerente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e constatou-se somente no componente curricular Geografia, prevista para o 5º ano contém o que está disposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Pobreza e Desigualdade Social na BNCC

COMPONENTE	ANO/FAIXA	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Geografia	5º	O sujeito e seu lugar no mundo	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

Fonte: adaptado de Brasil (2018).

Somente no 5º ano do Ensino Fundamental é apresentada a unidade temática que visa abordar as desigualdades sociais entre grupos de diferentes territórios. Algo irrisório tendo em vista o processo construtivo do ser humano e da necessidade de adquirir conhecimentos prévios para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Diante dessa realidade, resolveu-se pesquisar o tema “Direitos Humanos”, que pode abranger as duas temáticas pesquisadas e não encontradas.

Conforme a BNCC, segue onde se menciona trabalhar com “Direitos Humanos” no currículo do Ensino Fundamental (Quadro 2):

Quadro 2 – Abordagem de Direitos Humanos na BNCC

COMPONENTE	ANO/FAIXA	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
História	5º	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Fonte: adaptado de Brasil (2018).

Mais uma vez, percebe-se falta de inserção do tema nos Anos Iniciais, trazendo apenas no 5º ano do Ensino Fundamental a unidade temática que aborda povos e culturas, para reconhecer o grupo social, respeitando a diversidade, pluralidade e direitos humanos.



Percebe-se que, em nível federal, há abertura para que os sistemas de ensino promovam a educação para os Direitos Humanos, apresentando a seguridade de lei para regulamentação de estatutos e planos de carreiras adequados em cada um dos entes federados. Aos demais entes compete aplicar o que é disposto pela União, bem como legislar sobre o tema.

É inquietante perceber que o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não contemple de forma ampla três temas tão necessários e importantes na realidade em que se vive. Questiona-se se os estudantes não vivem uma realidade que indique a importância de acesso aos conteúdos durante o processo de aprendizagem nos Anos Iniciais?

2 METODOLOGIA

Para a realização desse estudo, utilizou-se da pesquisa descritiva, pois visa apresentar como os temas estão dispostos principalmente nos documentos legais. Nesta pesquisa, foi apresentado um arcabouço teórico e documental, trabalhando com publicações e legislação vigente na esfera federal, relacionada ao tema.

Para Souza (2007, p. 42), “a pesquisa documental fundamenta-se na utilização de materiais impressos e divulgados que não receberam ainda tratamento analítico”, cabendo ao pesquisador a realização de análise diretamente da fonte, tendo a sua própria reflexão e não a visão de terceiros.

Foi realizada a análise primária de dados e informações, pois, conforme Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 62), essa análise “permite estudar tanto a realidade presente como o passado, com a pesquisa histórica.”

Assim, serão confrontadas a análise dos documentos oficiais que abordam a temática com as técnicas empregadas, a fim de obter, dessa forma, o resultado da pesquisa.

3 CONCLUSÃO

A educação é um direito de todos, sem distinção. Necessita-se de acolher a diversidade no ambiente escolar, bem como assegurar o desenvolvimento aos alunos por sua condição de sujeitos ativos e participativos da sociedade.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade e pluralidade humana é cada vez mais desvelada e se destaca como condição imprescindível para entendimento do sujeito enquanto ser social, permitindo-lhe compreender o mundo e a si mesmo.

Conforme Mantoan (2003, p. 12), a escola necessita reconhecer que o aprender se relaciona com o expressar, que implica “[...] representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos”; assim, não cabe à escola renegar, anular ou marginalizar o que ocorre ao seu redor, muito menos em seu interior, uma vez que por meio das diferenças se instrui os estudantes para a vida em sociedade.

Torna-se necessário proporcionar reflexões na perspectiva de outros olhares. É justamente a falta dessas reflexões que predispõe cidadãos a julgarem os outros e a ter posicionamentos intolerantes, baseados em estereótipos enraizados como certos (humilhação institucional). Tais reflexões levam a questionar os



porquês de um cidadão ter um tratamento diferenciado, orientado pela região em que moram, pelo linguajar, pela forma de se vestir ou de se portar.

A educação é um dos meios por meio do qual se torna possível a mudança da realidade. Formar cidadãos conscientes e com capacidade de pensamentos críticos é um dos primeiros passos em direção ao enfrentamento de posicionamentos que promovam desigualdade. Por isso, a educação trabalha como a base de uma sociedade e precisa atingir a todos, inclusive àqueles que não se inserem nos espaços escolares. Estes não terão convivência com a BNCC e podem influenciar os estudantes. Nesse ponto, destaca-se uma espécie de disputa entre o professor formador e os indivíduos repletos de certezas infundadas e que, por vezes possuem laços mais estreitos com os estudantes, e podem alimentar ideias e conceitos diferentes daqueles trabalhados no ambiente escolar.

Após este levantamento bibliográfico e documental acerca dos temas apresentados, tornou-se evidente a necessidade de realização de pesquisas que tratem profundamente da educação para os Direitos Humanos, para reconhecimento, compreensão da pobreza e desigualdade social nas escolas, bem como busca pela garantia dos direitos previstos na legislação vigente.

Se perceber que há falta de documentos norteadores para a realização desse trabalho, resta ao professor desenvolver os temas a partir das demais habilidades definidas na BNCC. Assim, esta pesquisa serve como contribuição para que a intersecção entre os temas possa ser desenvolvida, e novas políticas inerentes à área possam ser (re)pensadas e efetivadas.

Finda-se esta pesquisa abrindo caminhos para investigações mais profundas, que possam responder aos mais diversos questionamentos, dentre eles: As escolas públicas municipais de Palmas inserem em seu currículo os temas desta investigação? Como são trabalhados os temas discutidos, em da sala de aula? Os professores estão aptos a trabalhar os temas de forma abrangente, e ao mesmo tempo considerando as especificidades do contexto onde a escola se insere?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 abr. 2019.



CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, Antonio Carlos de; FIALHO, Francisco; OTANI, Nilo. **TCC**: Métodos e Técnicas. Florianópolis: Visual Books, 2007.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.



EFETIVIDADE DOS ESPAÇOS E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA MICRORREGIÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS: DESAFIOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

SILVA, Meire Lúcia Andrade da
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
melucia26@hotmail.com

Eixo Temático 3: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão

RESUMO

O presente artigo objetiva socializar resultados parciais de pesquisas realizadas na Rede Mapa acerca dos princípios de gestão escolar democrática, com ênfase nos espaços e mecanismos institucionalizados conhecidos e em efetividade, com a intencionalidade de descrever como os membros dos Conselhos Municipais de Educação representantes dos docentes e da sociedade civil concebem essa materialização em seis municípios da Microrregião de Miracema do Tocantins. Desse modo, a abordagem é qualitativa, as informações e os dados coletados por meio de revisão bibliográfica, análise documental e questionário semiestruturado. Os resultados sugerem mais participação, mais autonomia, mais democracia, mais efetividade dos espaços e mecanismos institucionalizados conhecidos, bem como atuação dos membros. Isso por considerar que viabilidade da administração se constrói a partir da experiência real e se apoia em uma postura participativa e responsável de gestão educacional, promovendo maior participação e compromisso coletivo na construção da cidadania.

Palavras-chave: Sistemas e planos. Gestão Democrática. Contexto municipal. Educação e desafios.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais da quinta etapa de uma pesquisa realizada em rede, a Pesquisa Rede MAPA,¹ cujo objetivo é analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino, tendo em vista a atribuição que lhes foi conferida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 14) quanto à definição de normas de gestão democrática na educação básica, de acordo com suas peculiaridades. Essa etapa da pesquisa visa levantar informações que caracterizam as dinâmicas de participação em cada Sistema Municipal de Educação dos Estados participantes² da rede.

Neste artigo, são apresentados resultados da pesquisa realizada no Estado do Tocantins, especificamente, de Municípios que compõem uma das microrregiões do Estado, a de Miracema do Tocantins. O recorte empírico foi realizado a partir da identificação dos Municípios que possuem Sistema Municipal de

¹ Projeto de Pesquisa Gestão Democrática do Ensino Público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos Sistemas Municipais de Ensino. Coordenação Nacional do Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Universidade do Oeste de Santa Catarina) e Coordenação no Tocantins da Prof.^a Dr.^a Rosilene Lagares (Universidade Federal do Tocantins).

² (SC, RS, PR, RJ, MA, CE e TO).



Educação (SME) instituído, somando 7 (sete) Municípios,³ e ainda os que, dentre esses, tivessem o Conselho Municipal de Educação (CME) estruturado e ativo, somando um total de 6 (seis) Municípios.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Oliveira, Moraes e Dourado (2010) afirmam que gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Desta feita, Lagares (2008, p. 21) escreve que é necessário estudar sobre: organização, gestão, política e legislação da educação básica, mais precisamente, no âmbito municipal, buscando o conhecimento, a compreensão, a análise e a problematização no tocante à opção dos Municípios do Estado do Tocantins para a organização e a gestão de suas atribuições educacionais.

Com objetivo explicativo, orientamo-nos pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Silva e Menezes (2001, p. 20) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números [...]

Para a coleta de dados e informações, realizamos revisão bibliográfica, pesquisa documental e questionário semiestruturado, que será analisado e interpretado a partir da revisão bibliográfica. No que tange a revisão bibliográfica, assentamo-nos em Lima e Miotto (2007), para os quais a pesquisa de revisão bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Nessa a etapa, foi elaborado um questionário semiestruturado e convidado um representante de docentes e um representante da sociedade civil no CME a participarem da pesquisa, respondendo ao instrumento, organizado para obtermos elementos do campo da prática sobre dinâmicas concretas de participação operadas na gestão educacional no âmbito do sistema de ensino dos municípios, que segue as perguntas e respostas:⁴

- a) Sobre as oportunidades adequadas de participação da sociedade e as justificativas, os representantes dos Municípios destacaram:

Brasilândia

-Existem algumas oportunidades adequadas. “Às vezes as opiniões não são aceitas”. (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

³ **Municípios:** Brasilândia, Fortaleza do Tabocão, Goianorte, Guaraí, Miracema do Tocantins, Miranorte e Presidente Kennedy (em reestruturação).

⁴ As respostas dos entrevistados referente às letras B e C seguirão no apêndice 1, do texto.



-Existem muitas oportunidades, mas, são parcialmente adequadas. “Pouca participação na tomada de decisão da sociedade civil”. (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Fortaleza do Tabocão

-Existem algumas oportunidades adequadas. “A participação da comunidade na educação aqui no município é através de reuniões com pais ofertadas pelas escolas e quando tem conferência municipal de educação”. (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

-Existem algumas oportunidades adequadas. “A participação da comunidade na educação aqui no município é através de reuniões com pais ofertadas pelas escolas e quando tem Conferência Municipal de Educação”. (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Goianorte

-Existem algumas oportunidades, mas são inadequadas. “Por ser um município de pequeno porte as oportunidades de empregos são poucas”. (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

-Existem muitas oportunidades adequadas. “Precisamos nos qualificar melhor para atender com mais experiências em relação aos conselhos”. (Entrevistado B – Sociedade Civil, 2018).

Guaraí

-Existem muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas. “Até é oportunizado, porém falta maior consciência dos participantes”. (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

-Existem muitas oportunidades adequadas. “O município de Guaraí incentiva a efetiva participação da sociedade civil nos conselhos”. (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Miracema

-Existem algumas oportunidades adequadas. “Penso, que por meio dos Conselhos Municipais, a participação popular não deve ser vista como uma simples presença em grupos para defesa de interesses individuais, mas sim como uma intervenção positiva nas políticas públicas, um fortalecimento da cidadania, com tomada de decisões, respeito aos princípios que regem a Administração Pública e defesa da qualidade de vida dos cidadãos. A própria sociedade deve se conscientizar de seu direito e dever de participar da gestão pública municipal, uma vez que a sua participação é uma forma de se governar de modo interativo, equilibrando forças e interesses, e de se promover a democratização” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

-Existem muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas. “Às vezes o Poder Público oferece a oportunidade e a sociedade não se propõe a participar, até porque é um trabalho voluntário”. (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Miranorte

-Existem muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas. “Creio que as maiores oportunidades de participação da comunidade na educação, sejam através de Conferências e Fóruns de Educação, Grêmios Estudantis, bem como nas reuniões com pais ofertadas pelas escolas. Estas situações são comuns ao município, porém nem sempre são adequadas para uma participação efetiva. A que apresenta situação mais crítica, são os Grêmios que quando criados raramente funcionam, e quando funcionam, estão mais a serviço do diretor do que dos estudantes”. (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

-Existem muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas. “Penso que as oportunidades de participação da comunidade no âmbito educacional ocorre através das Conferências, Fóruns de



Educação e reuniões com pais de alunos que as escolas ofertam, mas estes espaços nem sempre são adequados para a efetiva participação da sociedade”.

(Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018) (informações verbais).

Das respostas dos entrevistados, destacam-se vários pontos como: as opiniões não são aceitas; pouca participação da sociedade civil nas tomadas de decisões; os conselheiros precisam estar qualificados para exercerem seu papel; a sociedade não se propõe a participar por ser um trabalho voluntário; os momentos de participação acontecem nas conferências, nas reuniões das escolas, em fóruns municipais de educação e órgão colegiados escolares. De modo geral, todos os municípios demonstraram ter oportunidade de participação, alguns de forma de forma adequada e na maioria deles, de forma parcial.

- b) Em relação aos elementos que comprovem a efetividade dos espaços e mecanismos de participação, as respostas dos entrevistados, na maioria, causa imaginação de um distanciamento no que se refere aos os espaços⁵ e os mecanismos⁶ de gestão democrática institucionalizados nos Municípios. Por outro lado, a voz dos mesmos trazem elementos que demonstram a atuação dos espaços e mecanismos, destacamos democratização, participação, informação, planejamento, falta de conscientização do Executivo e falta de conhecimento dos membros para as devidas atuações.
- c) Em relação aos três desafios a serem superados para avanço na democratização da gestão do ensino público na Educação Básica (nível de escola e/ou sistema), considerando as respostas dos entrevistados, percebemos que todos solicitam mais participação e espaços de discussões, por meio dos Conselhos, das Associações, dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Planos de Educação, dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração, dentre outros. Solicitam ainda, mais valorização, formação continuada, reconhecimento profissional e gestores com perfil de liderança para conduzir os trabalhos.

Mediante as falas dos entrevistados, faz-se necessário levar em consideração alguns fatores tidos como princípios democráticos, onde se destacam a participação, a autonomia, a transparência e o pluralismo. Assim, nos apoiamos em Araújo (2011) ao destacar que é preciso ampliarmos nossa compreensão sobre o funcionamento do Estado e nos tornamos capazes de não só reivindicar como também participar na elaboração, implementação e fiscalização das políticas públicas.

Por outro lado, Pires (2011) reforça que estes espaços de participação institucionalizados pelos princípios da gestão democrática têm gerado oportunidades para atores sociais, grupos, movimentos,

⁵ Espaços: Conselho Municipal de Educação; Conselhos Escolares; Fórum Municipal de Educação; Conferência Municipal de Educação ou equivalente; Grêmios Estudantis; Associações de Pais e Professores.

⁶ Mecanismos: Projeto Político Pedagógico; Plano Municipal de Educação; Eleição direta para diretores e outras.



associações localizarem suas demandas. São grupos que, frequentemente, por representarem minorias políticas, têm grande dificuldade de levar suas demandas aos legisladores e formuladores de políticas públicas.

É fato que os conselhos têm como base a participação social, a democracia, a universalização dos direitos e a ampliação da cidadania. Entretanto, para que esse mecanismo funcione efetivamente como órgão de controle social é preciso que a sociedade civil seja atuante, conhecedora de suas atribuições e que se imponha diante das situações que exijam sua intervenção. Ao passo que, para Santos (2011), os representantes da sociedade civil devem trazer legitimidade as decisões tomadas nesses espaços, e dessa forma, construir uma representação que contribua para o atendimento das necessidades e interesses dos diversos segmentos sociais.

3 CONCLUSÃO

Conforme os estudos, a análise documental e as respostas aos questionários, concluímos que as políticas educacionais, os espaços e mecanismos institucionalidades/conhecidos e institucionalizados/efetivos nos municípios em questão são de grande relevância, pois quando falamos em políticas na educação, destacamos a sua regulação com o objetivo de apresentar uma reflexão em torno da relação entre conhecimento e política no campo da educação.

Em consonância com os princípios da gestão escolar democrática, os municípios tem buscado seguir os procedimentos da gestão democrática, a exemplo disto é a institucionalização dos órgãos colegiados sendo: Conselho Municipal de Educação; Fórum Municipal de Educação; elaboração do Projeto Político Pedagógico; Associação de Pais e Mestres; Conselhos Escolares; instituição do Grêmios Estudantil e Grêmios Mirim; escolha de diretores escolares por meio do processo de consulta pública com a comunidade escolar, dentre outros. Isto significa que o processo de transferência de competências para as escolas, no quadro do reforço de sua autonomia, deve ser articulado com as medidas a tomar nos seguintes domínios: reorganização e redefinição funcional do sistema de ensino, o processo de transferência de competências e corresponsabilização da sociedade local e comunidade escolar interna.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão escolar**. Curitiba: IESDE, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes Dourado; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

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



LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45. Edição especial.

PIRES, Roberto. Regulamentação da participação no OP em Belo Horizonte: eficiência distributiva aliada ao planejamento urbano. In: MARQUETTI, Adalmir; CAMPOS, Geraldo de; PIRES, Roberto (org.). **Democracia Participativa e Redistribuição**: análise de experiências de orçamento participativo. São Paulo: Ed. Xamã, 2011.

SANTOS, Christiane Soní Costa da Cunha. **Gestão da escola pública**: desafio para a consolidação de uma educação democrática e participativa. 2011. 20 p. Artigo (Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Escolar) – Faculdade Redentor, Três Rios, 2011. Disponível em: <http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/31052012Artigo%20Christiane%20Soni%20Santos.pdf>, 2011. Acesso em 12/09/2019.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.



APÊNDICE A – Entrevistas

b) Em relação aos elementos que comprovem a efetividade dos espaços e mecanismos de participação, os representantes elencaram os seguintes:

Brasília

“O trabalho desenvolvido nas escolas.” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Mais democracia, menos burocracia e mais divulgação.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Fortaleza do Tabocão

“democratização, planejamento e participação.” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Democratização, planejamento e participação.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Goianorte

“Através de eventos realizados nas escolas, ações desenvolvidas voltadas para melhoria da educação municipal, ainda falta conscientização por parte do Executivo.” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Plano Municipal de Educação, Projetos Político-Pedagógico, Eleição direta para diretores das escolas da rede municipal.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Guaraí

“Os PPPs são revisados anualmente pela equipe da UE, o Plano Municipal de Educação conta com a supervisão de uma equipe coord., além de dispor de uma supervisora lotada na Semec, para fazer os devidos encaminhamentos.” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Os PPPs das Escolas Municipais são revisados e atualizados anualmente pela equipe da UE e da SEMEC, o Plano Municipal de Educação conta com a supervisão de uma Equipe Coordenadora, além de dispor de uma servidora lotada na SEMEC para fazer os devidos encaminhamentos, a eleição direta para Diretores das Escolas Municipais está prevista no PCCR e têm sido efetivada a cada dois anos.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Miracema

“A participação efetiva da sociedade, a comunidade escolar e trabalho coletivo.” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Falta de conscientização da sociedade, conhecimento da atuação de membro, sensibilizar e mobilizar participação.” (Entrevistado B - Segmento Sociedade Civil, 2018).

Miranorte

“Democratização, participação e fiscalização.” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Democratização, informação, inspeção.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

c) Três desafios a serem superados para avanço na democratização da gestão do ensino público na Educação Básica (nível de escola e/ou sistema):

Brasília



“Aceitar as opiniões das equipes da escola; ter mais participação dos professores nas decisões.” (entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Buscar a participação dos pais na escola; buscar cursos para capacitar os professores em pedagogia; dar premiação ao professor que se destacar no ensino anual.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Fortaleza do Tabocão

“Participação ativa da comunidade; atuação constante dos conselhos; conscientização das responsabilidades de cada atuante.” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Participação ativa da comunidade; atuação constante dos conselhos; conscientização das responsabilidades de cada atuante.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Goianorte

“Que tenha um espaço melhor para atividades pedagógicas; falta de tecnologia na escola para melhorar pesquisa por parte dos educandos; trabalhar de forma lúdica por parte dos professores.” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Escola autônoma; participação do conselho escolar; Conselho Municipal.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Guaraí

“Cumprir o PCCR; cumprir o PME e implementar as ações; autonomia da Gestão em relação também aos recursos financeiros.” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Não apontou.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Miracema

“Ter habilidade e liderança para o trabalho coletivo; saber lidar com os conflitos e desencontros; enfrentar os desafios cotidianos e buscar alternativas para atender os interesses da comunidade escolar.” (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Fazer com que os profissionais se sintam parte da rede; formação para conselheiros; compromisso do poder público municipal com a educação.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018).

Miranorte

“Conscientização da responsabilidade de cada um; participação efetiva; disponibilidade para construção.” (não explica). (Entrevistado A – Segmento Docente, 2018).

“Conscientização da responsabilidade de cada um; perfil de liderança; formação específica para o cargo de gestor escolar.” (Entrevistado B – Segmento Sociedade Civil, 2018). (informações verbais).



GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: PARTICULARIDADES

SILVA, Thalia Bezerra
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
silvathalia1997@gmail.com

CASTRO, Glédson Batista de
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
gledsonbaticastro@gmail.com

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
raicribeiro@hotmail.com

Eixo Temático 3: Sistemas municipais de ensino e democratização da gestão
Financiamento: CNPq

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivos compreender, sob o ponto de vista das leis de criação dos sistemas municipais de ensino do estado do Piauí, as particularidades da gestão democrática do ensino público através dos espaços e mecanismos de participação. A metodologia adotou a abordagem quali-quantitativa, com base na análise documental, tendo como objeto o conjunto de 97 Leis de institucionalização dos sistemas de ensino no estado do Piauí. Os espaços e mecanismos mais criados na legislação são o Conselho Municipal de Educação, o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político-Pedagógico e a Conferência Municipal de Educação.

Palavras-chave: Sistemas municipais. Gestão. Ensino público.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado à Rede Mapa, uma pesquisa em rede, à qual pertencem os Estados de Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Maranhão, Tocantins, Ceará e Piauí. O objetivo da Rede Mapa é analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos às tessituras dos princípios da gestão democrática no âmbito dos sistemas municipais de ensino público nos respectivos estados.

No cenário educacional contemporâneo, quando se fala de gestão democrática do ensino, é possível perceber que este fenômeno tem sido alvo de debates, principalmente no contexto dos sistemas de ensino, assim como também, da escola pública. A construção da gestão democrática implica uma luta pela garantia da autonomia do ensino, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas, e ainda, financiamento pelo poder público, entre outros. O princípio da participação na gestão democrática do ensino público tem como objetivo criar espaços e mecanismos para que os diferentes sujeitos sociais possam atuar e interferir em diferentes situações de decisão e responsabilização do processo de ensino.



Partindo desta perspectiva, temos como objetivo compreender, sob o ponto de vista das leis de criação dos sistemas municipais de ensino do estado do Piauí, as particularidades da gestão democrática do ensino público através dos espaços e mecanismos de participação.

A abordagem de pesquisa escolhida para realização deste estudo foi qualitativa e quantitativa. Quanto à natureza qualitativa, este estudo visa a identificação, o mapeamento e a análise dos espaços e mecanismos de participação na gestão democrática do ensino público, a partir das leis de criação dos sistemas municipais de ensino no âmbito do estado do Piauí. Em termos quantitativos, propomos quantificar a frequência com que os espaços e mecanismos recorrem nas referidas leis.

A técnica de coleta de dados foi a análise documental, tendo como base o conjunto de 97 Leis de criação dos sistemas municipais de ensino do estado do Piauí. Em Lüdke e André (1986), podemos encontrar evidências da importância em que se aplica esta técnica em pesquisa no campo da educação. A riqueza de informações que podemos extrair dos documentos justifica o seu uso em pesquisas na área da educação, principalmente, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

2 DESENVOLVIMENTO

A frequência dos municípios piauienses com sistema institucionalizado em dezembro de 2017 era de 40,17% (90 municípios), em dezembro de 2018 a frequência subiu para 43,3% (97 municípios), enquanto 56,7% (127 municípios) continuam vinculados à Secretaria Estadual de Educação e ao Conselho Estadual de Educação do Piauí.

O Piauí tem 224 municípios emancipados, apenas 97 deles possuem sistema de ensino institucionalizado. Considerando que esta pesquisa trata de municípios piauienses, achamos por bem apresentar as condições socioeconômicas, identificadas por mesorregiões (Norte, Centro Norte, Sudeste, Sudoeste), de forma a proporcionar uma visão geral de desenvolvimento dos municípios que estamos pesquisando.



Tabela 1 – Condições socioeconômicas das mesorregiões piauienses

		Atividade	Frequência
Mesorregiões	Norte	Pecuária	18%
		Agricultura	28%
		Psicultura	18%
		Turismo	18%
		Agropecuária	18%
	Centro Norte	Agropecuária	53%
		Pecuária	14%
		Comércio	3%
		Turismo	12%
		Exploração de pedras	3%
		Psicultura	6%
	Sudeste	Agricultura	9%
		Agropecuária	32%
		Pecuária	46%
		Agricultura	11%
		Psicultura	4%
	Sudoeste	Caprinocultura e ovinocultura	4%
		Pecuária	33%
		Caprinocultura e ovinocultura	4%
			Agropecuária

Fonte: IBGE (2010).

A economia do estado do Piauí tem como principais atividades: a agricultura, a pecuária, a agropecuária, a criação de ovinos e caprinos, a piscicultura e o turismo. Ressaltamos agropecuária, atividade presente nas quatro mesorregiões. O turismo é mais presente na mesorregião Norte, por ser de área litorânea, assim como a piscicultura. A mesorregião Sudoeste, localizada no sul do estado, em região de cerrado, tem como forte atividade a agropecuária, pelo favorecimento do clima, do solo, da vegetação e das terras férteis.

De acordo com um levantamento prévio sobre os municípios com sistemas próprios de ensino, levamos em consideração dados disponibilizados no site do Conselho Estadual de Educação (<http://www.ceepe.pro.br/>). São, atualmente 97 municípios¹ autônomos (43,3%) do total de municípios piauienses (224).

Tabela 2 – Frequência dos municípios piauienses com e sem sistema próprio de ensino por mesorregião

Mesorregiões	Norte Piauiense (32 municípios)		Centro Norte Piauiense (64 municípios)		Sudeste Piauiense (66 municípios)		Sudoeste Piauiense (62 municípios)	
	Com SME (11 M)	Sem SME (21 M)	Com SME (34 M)	Sem SME (30 M)	Com SME (28 M)	Sem SME (39 M)	Com SME (24 M)	Sem SME (38 M)
	34,37%	65,63%	53,1%	46,9%	42,42%	7,58%	8,7%	61,3%

Fonte: Conselho Estadual de Educação – PI e Rede Mapa/Coordenação no Estado do Piauí (2019).

¹ Cômputo realizado em 1 de março de 2019.



Os dados levantados nos permitem chegar a algumas considerações parciais: há mais municípios vinculados à Seduc/PI no estado, que municípios com sistemas próprios de ensino, com exceção da mesorregião Centro Norte, cuja capital do estado está localizada; os municípios autônomos têm competência jurídica de gerir seu próprio sistema de ensino; os municípios vinculados à Seduc não têm Conselho Municipal de Educação, logo, são subordinados às deliberações do Conselho Estadual de Educação do estado do Piauí.

Oliveira e Teixeira (2001) defendem a organização e a gestão da educação em nível municipal, por considerarem que espaços de participação em nível local representam possibilidade de democratização e, nesta lógica, vemos o município como potencializador da democracia. Segundo Sander (1993, p. 356), “a municipalização do ensino deve ser uma conquista segura dos municípios e não uma imposição ou delegação paternalista por parte do Estado ou da União.”

No *corpus* da legislação analisada, referente à Lei de criação de cada sistema, foi possível identificar os espaços e mecanismos de participação, de forma a possibilitar a democratização do ensino, conforme apresentamos na Tabela 3.

Tabela 3 – Frequência dos espaços e mecanismos de participação nas leis de institucionalização dos sistemas municipais de ensino

Espaços e mecanismos	Frequência				
	Norte Piauiense (11 leis)	Centro-Norte Piauiense (34 leis)	Sudeste Piauiense (28 leis)	Sudoeste Piauiense (24 leis)	Total (97 leis)
Conselho Municipal de Educação	11	34	28	24	97 (100%)
Plano Municipal de Educação	8	22	17	16	63 (72,4%)
Projeto Político-Pedagógico	7	14	9	5	35 (40,2%)
Conferência Municipal de Educação	2	11	14	7	34 (39%)
Conselho Escolar	2	10	15	6	33 (37,9%)
Plano Plurianual de Educação	2	9	8	5	24 (27,6%)
Lei de Diretrizes Orçamentárias	2	9	8	3	22 (25,3%)
Órgãos Colegiados	6	6	9	–	21 (24,1%)
Eleição da equipe diretiva	1	5	7	5	18 (20,7%)
Grêmios	3	3	1	4	11 (12,6%)
Conselho Fiscal	–	–	–	3	3 (3,4%)

Fonte: Rede Mapa/Coordenação no Estado do Piauí (2018).

De acordo com a Tabela 3, o Conselho Municipal de Educação e o Plano Municipal de Educação são os dois espaços e mecanismos de participação mais frequentes nas Leis examinadas. Todavia, vale destacar que o Conselho Municipal de Educação como espaços de participação está contemplado em todas as leis analisadas. O Plano Municipal de Educação (PME) contemplado em 72,4% das Leis nos permite dizer boa parte dos municípios, por uma exigência do Plano Nacional de Educação, têm elaborado seu plano. Conforme Dourado (2000), os espaços e os mecanismos de participação são como canais de efetivação da participação e do aprendizado no “jogo” democrático. Nardi (2018), sob essa ótica, considera que os mecanismos de participação constituem lugares ou ferramentas destinadas à materialização da gestão democrática do ensino público.



Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), nos cabe refletir sua ausência em mais da metade das Leis, já que é uma previsão no artigo 14 da LDB n. 9.394/96, como um dos principais princípios de participação democrática do ensino público. Os dados apontam que o PPP está presente em apenas 40,2% das leis. A Conferência Municipal de Educação e do Conselho Escolar aparecem com pouca frequência, embora também conste na LDB/96 e no PNE (2014). Os demais mecanismos aparecem numa frequência ainda menor na legislação, causando uma espécie de lacuna nas instâncias de materialização da gestão democrática no âmbito do município: Plano Plurianual de Educação, Lei de Diretrizes Orçamentárias, Órgãos Colegiados, Eleição da Equipe Diretiva, Grêmios, Conselho Fiscal.

3 CONCLUSÃO

Este estudo teve como finalidade apresentar particularidades da gestão democrática nas mesorregiões do estado do Piauí. Em relação aos dados coletados por meio desta pesquisa, podemos destacar que mais da metade dos municípios não possuem sistema próprio de ensino, organizado por lei municipal. No entanto, é plausível lembrar que todos possuem o Conselho Municipal de Educação, visto que este é um dos principais espaços/mecanismos de participação.

Embora o princípio da gestão democrática esteja amplamente amparado pela Constituição (1988) e reforçado na LDB (1996) e pela meta 19 do PNE (2014-2024), os responsáveis pelo seu cumprimento devem cumpri-lo, não apenas como uma imposição do Estado, mas principalmente, visando melhorias para o ensino público e a conquista da qualidade social da educação.

Em síntese, para o fortalecimento da autonomia dos municípios é fundamental que os governos locais ofereçam as condições necessárias para que sociedade possa envolver-se nos espaços e mecanismos de participação, a partir de uma ótica democrática.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 5 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8. Acesso em: 22 out. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação: Avaliação e Retomada do Protagonismo da Sociedade Civil Organizada na Luta Pela Educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: Polêmicas, Fundamentos e Análises. Brasília, DF: Líber Livro, 2007, p. 21-50.



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

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público na educação básica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018

PIAUI. **Municípios autônomos. Teresina**: Conselho Estadual de Educação. Disponível em www.ceepi.pro.br. Acesso em: 10 dez. 2018.



GESTÃO DEMOCRÁTICA NA MESORREGIÃO OCIDENTAL TOCANTINS

BRITO, Kátia Cristina C.F.
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
katiacristina@mail.uft.edu.br

SILVA, Aldeniza Pereira
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
aldenizaps@gmail.com

Eixo Temático 3: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

O texto apresenta resultados parciais da pesquisa realizada com membros dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), que representam os professores da microrregião Rio Formoso da Mesorregião Ocidental do Tocantins, e propõe questionamentos na área gestão democrática. Tem por objetivo geral identificar os desafios no âmbito dos Sistemas Municipais de Educação para implementar a gestão democrática. Objetivando especificamente: analisar a participação da sociedade nos processos de tomada de decisão a respeito de assuntos da educação pública municipal; e descrever o resultado da análise. Apresenta-se como questionamento: Quais são os desafios no âmbito dos Sistemas Municipais de Educação para implementar a gestão democrática na microrregião Rio Formoso? Para a produção de dados, utilizou-se de entrevista com os membros do CMEs que representam o segmento dos professores da Rede Municipal, cujas respostas indicam a estreita relação entre democracia e participação. Faz referência ainda ao tempo de experiência com representante no CME de cada Município.

Palavras-chave: Gestão. Gestão democrática. Sistema municipal de ensino. Participação.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre o princípio da gestão democrática na educação pública nacional se instalou, de forma mais efetiva, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da consequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para tanto, o presente texto visa apresentar dados da pesquisa desenvolvida na microrregião Rio Formoso da Mesorregião Ocidental do Tocantins, e tem como objetivo geral identificar os desafios no âmbito dos Sistemas Municipais de Educação para implementar a gestão democrática.

Atualmente, sabe-se que a implementação de uma gestão democrática, é importante, é uma exigência da sociedade, que a entende como um dos possíveis caminhos para uma transformação social, onde igualdade, solidariedade e justiça seja uma realidade para todos.

Sendo assim, corrobora Cury (2004, p. 55):

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.

Assim, a gestão democrática tem como princípio o diálogo, ao fazer com que os envolvidos no processo educativo se sintam parte do todo no que se refere às tomadas de decisões no cotidiano escolar. Para tanto, tomou-se como procedimentos metodológicos uma abordagem qualitativa, utilizou-se de entrevista com os membros do Conselhos Municipais de Educação (CMEs) que representam o segmento dos professores da Rede Municipal.

Tivemos como aporte teórico os autores Azevedo (2001); Cury (2004, 2006); Libâneo (2008, 2013); Oliveira, (2012); Veiga (1995, p. 18); dentre outros; e documentos oficiais como: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

2 DESENVOLVIMENTO

O conceito de gestão democrática, neste contexto, que permeia as reflexões, parte de Veiga (1995, p. 18), o qual afirma que para “que a ação administrativa democrática aconteça é necessária a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e nações administrativas e pedagógicas ali envolvidas.”

Libâneo (2008, p. 101) destaca que “a gestão é atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.”

Libâneo (2013, p. 89), ao discutir acerca de gestão democrática nos auxilia, afirmando que um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Cabe registrar a contribuição de Oliveira, (2012 apud CURY, 2012, p. 17), sobre a gestão democrática:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico da qualidade e possa gerar cidadãos ativos que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder.

Neste interim, reforça-se que o sistema educacional no Brasil é legitimado por leis específicas que procuram viabilizar políticas as quais possam contribuir com a melhoria do ensino/aprendizagem, bem como a qualidade do ensino nas escolas públicas. Pois, percebe-se que a gestão democrática há muito poderia estar alicerçada, como se dispõe a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Porém, efetivamente, começa a ser trabalhada muito lentamente após a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).



No texto *A UNDIME e os desafios da educação municipal*, publicado na Revista Estudos Avançados, Azevedo (2001, p. 141-142), destacou:

as definições legais têm sido instrumentos necessários para a melhoria do desempenho da educação nos Municípios, mas elas só acontecem e têm desdobramentos favoráveis em função do empenho da sociedade organizada e do poder público [...].

é justo constatar que vem crescendo, hoje, no Brasil, a consciência de que a educação é um direito de todos. Um instrumento fundamental para a construção da democracia brasileira, para a afirmação da nossa cidadania. Multiplicam-se os seminários, os encontros, os prêmios, a divulgação de experiências exitosas, as parcerias, o debate em torno da importância da educação.

[...] municipalização, financiamento, regime de colaboração são questões centrais no panorama da educação municipal, além de outras, não menos importantes, como formação de professores, avaliação de desempenho, autonomia das escolas, gestão democrática, projeto político-pedagógico [...].

[...] o crescente papel dos Municípios na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos tem exigido um perfil diferenciado dos dirigentes municipais de educação, que inclui formação técnica e, ao mesmo tempo, capacidade de formulação e gestão das políticas públicas educacionais. Em face desse novo cenário da política educacional no país, ficou evidente a necessidade de adoção de mecanismos para a melhoria da gestão municipal da educação. Um dos passos importantes desse processo consiste em conhecer o perfil das pessoas que estão à frente dos órgãos municipais de educação. Hoje a escolha do secretário municipal de educação a partir de critérios técnicos e a sua inserção em processos de formação continuada é uma exigência para que a administração do ensino público municipal atenda às necessidades da população quanto à escola pública, no que diz respeito à eficiência, à competência, à prática da democracia e da cidadania.

Diante do exposto, dentre os treze municípios que compõem a microrregião em estudo, identificou-se que sete possuem sistemas municipais de educação instituídos por lei, perfazendo um total de 54% dos municípios conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Municípios que possuem sistemas municipais de educação instituídos por lei

01	Araguaçu
02	Fátima
03	Formoso
04	Lagoa da Confusão
05	Nova Rosalândia
06	Paraíso
07	Sandolândia

Fonte: os autores.

Nesta ótica, o Plano Nacional de Educação – PNE – (2014/2024, art. 9º) enfatiza a importância da criação de Sistemas Municipais de Ensino por meio de legislação própria.



Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

A Constituição Federal de 1988 sinaliza para a ideia de Sistema Municipal de Ensino ao estabelecer em seu artigo 211 que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino.” (BRASIL, 1988). A LDB (Lei n. 9.394/1996), no entanto, estabelece a existência de Sistemas Municipais de Ensino, consolidando a ideia de Sistema Municipal ao instituído no Artigo 11.

Sob a luz da LDB, apresenta-se o Quadro 2 que diz respeito ao que se refere ao seguimento dos docentes no CME, dentre os sete municípios que instituíram sistemas na referida microrregião foram entrevistados docentes de todos municípios perfazendo um total de 100% do universo de pesquisa conforme os dados a seguir:

Quadro 2 – Tempo de experiência no Conselho Municipal de Educação

Tempo (anos)	N. de respostas	Percentual
Até dois anos	3	43%
Mais de dois até três anos	1	14%
Mais de três anos	3	43%
Total	7	100%

Fonte: os autores.

Nas entrevistas realizadas, observou-se que grande parte dos representantes do segmento dos docentes possuem pouca experiência como conselheiro por questões da demanda profissional, o que termina não lhe permitindo um estudo, mas aprofundado acerca da temática. Entretanto, identifica-se a presença de conselheiros que estão há mais de três anos possuindo assim maior vivência e possibilidade de mais interações e trocas nesse processo de representação. Observa-se ainda a ausência de processos de formação para os conselheiros.

Quanto ao Quadro 3, apresenta acerca das oportunidades para a participação da sociedade nos processos de tomada de decisão a respeito de assuntos da educação pública municipal.



Quadro 3 – Oportunidades para participação de tomada de decisão

Oportunidades para participação	N. de respostas	Percentual
Existem muitas oportunidades adequadas	3	42%
Existem muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas	2	29%
Existem muitas oportunidades, mas são inadequadas	0	0%
Existem algumas oportunidades adequadas	0	0%
Existem algumas oportunidades, mas são parcialmente adequadas	2	29%
Existem algumas oportunidades, mas são inadequadas	0	0%
Inexistem oportunidades	0	0%
Total	7	100%

Fonte: os autores.

Cury (2006) considera necessário destacar que o Conselho deve articular à sua legalidade a busca de uma legitimidade, e, ainda, acrescenta que o caminho do Conselho deve ser trilhado com, pelo menos, três veios a fim de produzir normas que não possam ir além da lei: o do direito, o do estudo dos problemas educacionais e o da relação entre ambos. Neste sentido, este colegiado deve ter em sua composição membros capazes de zelar pelo cumprimento das leis e de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

3 CONCLUSÃO

Conclui-se que o processo de implantação de mecanismos e espaços de gestão democrática é fundamental para estabelecer o diálogo a troca de experiências e saberes no CME da microrregião Rio Formoso da Mesorregião Ocidental do Tocantins. Ressalta-se que, no âmbito dos Sistemas Municipais de Educação, para implementar a gestão democrática na microrregião Rio Formoso tem enfrentado desafios, tendo como maiores deles a ausência de formação continuada para os conselheiros, e pouca participação nas tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. A Undime e os desafios da educação municipal. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, p. 141-153, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *In*: CHALI, Yussef Said. **Código Civil, código do processo civil, Constituição Federal**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

BRASIL. Lei n. 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.



BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 out. 2019.

CURY, Roberto Jamil. **Conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática na escola pública. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura: Secretaria da Educação Básica, 2004. p. 35-40.


CURY, Roberto Jamil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 1, p. 41-67, fev. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/18721/10944>. Acesso em: 10 out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.


OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papyrus, 1995.



Eixo IV

**Gestão democrática,
participação e poder
decisório**





A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA, HISTÓRICO ORAL DE EGRESSOS – EFA- PORTO NACIONAL

COSTA, Lorena Kabrini Barros
Universidade Federal do Tocantins
lkabrini@gmail.com

SILVA, Valdirene Cássia da Silva
Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA
Centro Universitário Católica do Tocantins – UniCatólica
valdirene.silva0@gmail.com

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

Este trabalho aborda a temática gestão democrática e participativa na história da Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFA), Tocantins, na perspectiva dos egressos à comunidade e engajada com as questões do campo. O objetivo desse estudo foi compreender de que forma a cultura do campo influencia no processo de formação acadêmica dos alunos egressos da EFA de Porto Nacional, em uma perspectiva metodológica qualitativa, utilizando como estratégia de pesquisa a história oral. A EFA apresenta um movimento educativo diferente no campo, não comprometido com os interesses do capital, mas com a intenção de contribuir com os camponeses em sua reivindicação por direitos sociais e cidadania.

Palavras-chave: Gestão democrática e participativa. Educação do campo. Memórias.

1 INTRODUÇÃO

Ao olhar para história da humanidade, após algumas transformações ocorridas nos últimos anos, percebe-se que a cultura do campo vem passando por processo de modernização tecnológica e cultural que tem impactado na vida cotidiana do homem do campo. A educação campo tem uma função social de resgate das origens dos povos camponeses, suas lutas e movimentos sociais, tradições e cultura. Por meio dela, valoriza-se os conhecimentos das práticas sociais dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de novas possibilidades de trabalho, moradia e estudo, como lugar de desenvolvimento sustentável.

Fez-se necessário compreender, por meio de entrevista, as memórias dos alunos egressos que passaram pela escola nos últimos anos; conhecer o processo de formação ideológica e a continuação dos estudos dos alunos egressos; e identificar as trajetórias culturais dos egressos.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação do campo vem se constituindo como produto das lutas dos trabalhadores do campo e de seus movimentos sociais, fortalecendo as raízes do campo para as novas gerações que vivem num movimento contínuo entre a realidade urbana x realidade do campo.



Na concepção de Kolling, Nery, Molina (1999, p. 63), a escola do campo é:

[...] aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação.

Neste caso, a educação do campo se torna um importante elo de ligação entre as culturas e tradições, um dos grandes exemplos, vivenciado no Estado do Tocantins, é a criação da escola família agrícola – EFA, de Porto Nacional. A Escola Família Agrícola de Porto Nacional é fruto dos trabalhos da Comunidade de Saúde – Comsaúde, desenvolvimento e educação – uma organização não governamental criada no município, em 1969, que sempre representou os trabalhadores do campo, por meio de suas organizações – as Associação de Agricultores Familiares e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (PORTO NACIONAL, 2018).

Após anos de lutas e reuniões para discutir as necessidades de formação dos povos camponeses das regiões do antigo norte goiano, deu-se início a organização que representava e defendia os direitos do trabalhadores rurais, impulsionando o desenvolvimento das atividades pelos camponeses.

Em 31 de janeiro de 1994, iniciaram-se as atividades de ensino-aprendizagem da escola. A cada ano uma nova turma, a ampliação da estrutura física, a aquisição de móveis e equipamentos, o aumento da equipe de monitores e o investimento na formação dos profissionais, famílias e estudantes. (PORTO NACIONAL, 2018).

No cenário da EFA, em Porto Nacional, foi marcado pela construção de processos de gestão educacional, no ponto de vista democrática e participativa, envolvendo as comunidades escolares, as equipes pedagógicas e administrativas no desenvolvimento de seu planejamento, sob a perspectiva da promoção humana e social numa formação mais ética, com valores pautados na cidadania.

Nessa perspectiva, Rocha (2007, p. 41) defende uma escola voltada às perspectivas do homem do campo:

O movimento reivindica a criação de políticas públicas que priorizem a superação da situação educacional, econômica, políticas e social da população pobre do meio rural, numa perspectiva que aponte para uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira que seja do interesse desta população. Que seja “uma educação específica e diferenciada”, “voltada aos interesses da vida no campo”, mais alicerçada numa concepção de educação como “formação humana” e comprometida com “uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo”.

Neste contexto, as experiências vivenciadas para a formação dos alunos do campo deverão ser baseadas na pedagogia da terra, em suas raízes, por suas lutas, através dos movimentos sociais, do direito a educação e moradia. Em consonância, Gadotti (2000, p. 17) enfatiza que a pedagogia da terra traz de volta



para o campo progressista “o perdido e superado conceito de internacionalismo socialista – travestido no discurso hegemônico de globalismo – com a construção do conceito de cidadania planetária.”

Ainda de acordo com o autor para a busca de uma visão mais global do mundo é necessário mudar a maneira de pensar. Desta forma, a formação ideológica entrelaça com a formação acadêmica, dando-lhe sustentabilidade e intencionalidade, articulando saberes e rompendo com o modo linear de ler e ver o mundo. Para Arroyo (1999, p. 9),

[...] os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores.

Nesse sentido, a educação campo tem uma função social de buscar o resgate das origens dos povos camponeses, suas lutas e movimentos sociais, suas tradições e cultura, que por meio dela podemos valorizar os conhecimentos das práticas sociais dos camponeses e enfatizar o campo como lugar de novas possibilidades de trabalho, moradia e estudo, visibilizando-o como lugar de desenvolvimento sustentável. O uso da história oral como método de ampliação do conhecimento e como fonte de consulta apresenta suas especificidades e através dela pode ir ao passado para traçar o futuro (ALBERTI, 2005, p. 21).

Nessa perspectiva, Alberti (2005, p. 21) defende:

Com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não tão recentes, mas a realização de entrevistas pressupõe o estudo de acontecimentos e/ ou conjunturas ocorridos num espaço de aproximadamente 50 anos.

A história oral é uma das principais fontes de investigação da pesquisa científica, por meio dela é possível levantar dados e informações quanti e qualitativamente que fazem parte da memória de um indivíduo ou de uma comunidade. Thompson (1998, p. 137-138) defende que se as fontes orais podem de fato transmitir informação fidedigna, tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado. “[...] As atenções do entrevistador são voltadas para perceber e registrar informações relativas as expressões faciais e corporais apresentadas pelas pessoas quando se manifestam.” (MONTYSUMA, 2006, p. 124).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, foi feita a pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento e seleção da bibliografia a respeito do tema, seguida da revisão da literatura. Para realização da segunda etapa, será elaborado um questionário semiestruturado e escolhidos três alunos egressos que concluíram os seus estudos na EFA, sujeitos da pesquisa. No segundo momento, realizado as entrevistas gravadas, previamente agendadas em local definido, com três alunos egressos da EFA, de Porto Nacional. Anteriormente, os entrevistados foram informados sobre o objetivo da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.



No terceiro momento, foi utilizada a estratégia da história oral que, antes de se trabalhar com as informações/dados levantados, faz-se a submissão e aprovação pelo entrevistado da entrevista transcrita e digitalizada, bem como as análises.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS LEVANTADOS NA PESQUISA

A pesquisa proporcionou compreender os sentidos e significados da experiência dos egressos com a EFA. De acordo com esses interlocutores, suas formações na EFA tiveram como pilares a formação cidadã e engajada com as questões sociais e do campo, eles adquiriram uma riqueza de saberes relacionados às plantas, terra, e animais por meio do convívio, que proporcionaram habilidades necessárias, para o desenvolvimento profissional.

De acordo com Barros, com formação em Engenharia Agrícola, a experiência na EFA foi o elemento chave para sua atual formação. Hoje, ela faz parte do quadro de servidores da Instituição, reproduzindo discursos e valores adquiridos aos seus alunos.

O egresso Ferreira, aluno do curso de Agronomia, atua hoje como estagiário, em pequenos plantios experimentais, cultivados nos espaços da escola família agrícola de Porto Nacional – TO. Segundo o egresso, buscar a EFA para sistematização dos seus conhecimentos adquiridos na faculdade foi intuitivo, uma vez que a instituição é sua referência de formação.

O último egresso, hoje professor de Ciências Biológicas, e parte do conselho diretivo da escola, Cerqueira, afirma que a vida dele só se tornou completa quando se descobriu na escola, além de sua formação escolar, a EFA contribuiu de forma significativa em seus princípios ideológicos nas questões sociais, rurais e das lutas dos trabalhadores do campo.

5 CONCLUSÃO

Essa pesquisa nos permitiu analisar a relevância pelas quais passaram os interlocutores quando lutaram para que seus filhos tivessem direito à educação, para que no futuro pudesse contribuir para no campo. A formação é um fator determinante para esses sujeitos, possibilitando uma melhor participação em seus processos, tanto social quanto econômico, mudando sua visão e construindo uma história, valorizando as suas tradições, numa perspectiva crítica, por meio do estudo, das lutas nas conquistas de seus direitos.

Aprender com o estudo permitiu a esses sujeitos uma educação emancipada, conhecimentos técnicos e práticos, desenvolvendo habilidades e competências, e a capacidade de saber fazer, usando o passado como base, o presente como semente, e o futuro uma certeza de colheita. Os interlocutores sinalizam em suas falas a influência da EFA, de Porto Nacional, na formação de cultura do campo de cada um deles, na perspectiva humana e social, pautada nos valores da terra.



REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio Janeiro: Ed. FGV, 2005.

ARROYO, Miguel. Educação básica e movimentos sociais. In: VV.AA. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: UnB, 1999. p. 15-52.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo: memórias**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.



A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONJUNTURA (FASCISTA?) DA PEDAGOGIA DO MEDO

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça
Universidade Federal do Ceará (UFC)
hermesonmenezes_ufc@yahoo.com

MENDONÇA, Cristiane Maria Oliveira
Centro Universitário da Grande Fortaleza (UniGrande)
cris.adm.ufc@gmail.com

SOUZA, Maria Rosângela de
Universidade Federal do Ceará (UFC)
mrsouzas@gmail.com

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

Este ensaio aborda a gestão democrática na conjuntura de propagação dos valores antidemocráticos no Brasil, marcadamente, dos princípios autoritários de caris fascista que tem disseminado uma pedagogia do medo. Amparado no método dialético, realiza-se uma reflexão filosófica tendo Gramsci como aporte teórico. Como conclusão, tem-se que os ideários autoritários têm dilacerado inúmeras conquistas sociais das classes trabalhadoras do Brasil e afetado a democratização da educação.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Fascismo. Pedagogia do Medo.

1 INTRODUÇÃO

No principiar do século XXI, o Brasil experienciou uma guinada à esquerda em seus fundamentos social-democráticos de caris neoliberal. Os governos trabalhistas dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), assentados em uma política de conciliação de classes, desenvolveram programas de redistribuição de renda e assistência social, além de avanços nos marcos legais a envolver as garantias de direitos da pessoa, das minorias e das mulheres.

No plano educacional, mesmo tendo mantido o dínamo da lógica neoliberal (privatista), ditada pelos organismos multilaterais e amparado da transferência de recursos da esfera pública para a iniciativa privada, os governos petistas implementaram significativos avanços: ampliação da universalização da educação básica e expansão universitária, possibilitando a redução do analfabetismo e o acesso à educação superior de expressivas fatias da sociedade brasileira.

Nesse contexto de conquistas e avanços sociais, conjecturou-se nos mais diversos segmentos da intelectualidade nacional que a democracia estava consolidada e os projetos autoritários estivessem sepultados no país. Estávamos errados. Na esteira dos movimentos sociais que se seguiram as Jornadas de Julho (2013)



e aos protestos contra a Copa do Mundo (2014) e as Olimpíadas (2016) no Brasil, assistiu-se ao impeachment da Presidente Dilma Rousseff (2016) e uma guinada à direita na política e na sociedade brasileira.

No governo de Michel Temer (2016-2018) e com a eleição de Jair Bolsonaro (2018), e seus primeiros meses de governo em 2019, tem-se assistido o avanço de uma onda conservadora e autoritária (fascista?), com forte influência das *think tanks* ligadas ao grande capital especulativo nas políticas sociais. Nessa esteira, disseminam-se pela grande mídia, sobretudo a ligada aos movimentos religiosos conservadores, ideias racistas, homofóbicas, machistas e de intolerância contra os não identificados ou pertencentes aos seus grupos sociais.

Diante desse cenário, a escola tem sido posta como espaço fundamental de afirmação ideológica e de controle social. Em seu espectro, erguem-se projetos como o Escola Sem Partido, Escola Cívico-Militares, Escolas Confessionais, dentre outras organicidades, que colocam a escola como espaço profícuo para a luta ideológica ou por hegemonia. Essa realidade põe em xeque não apenas a gestão democrática da sociedade, mas, a própria gestão democrática da educação pública.

O período que se seguiu ao impeachment de Dilma Rousseff (2016) tem gerado desafios à gestão democrática em seu enfrentamento ao *modus operante* das forças reacionárias e reprodutoras de uma gestão tradicional autoritária e excludente.

Ao refletir sobre uma pedagogia do medo, imposta por grupos conservadores reacionários, sujeitos recalcitrantes que não toleram avanços sociais, pondera-se sobre a experiência concreta de gestão democrática. E, nesse jogo de experiência, a escola ergue-se como um campo ímpar, como salienta Althusser (1980, p. 78): a escola é o “[...] aparelho ideológico de Estado [AIE] n. 1 [...]”, tendo em vista que em seu interior, por horas e anos a fio, crianças, adolescentes e adultos estão submetidos à ordem ideológica hegemônica.

E nessa dinamicidade deve-se impor, se necessário, as regras comportamentais que se espera dos subalternos por uma pedagogia do medo – pedagogia do controle, da coerção e coação social, impondo regras e comportamentos sociais tidos como adequados pelos grupos hegemônicos. Com Althusser (2008, p. 42), essa lógica é compreendida quando o autor busca explicar que todo AIE reproduz o modo de produção dominante, por isso a escola deve ser conquistada:

Toda formação social concreta depende de um modo de produção dominante. Isso implica imediatamente que, em toda formação social, exista mais de um modo de produção: pelo menos, dois e, por vezes, muito mais. No conjunto desses modos de produção, um deles é dito dominante e outros dominados. Os modos dominados são, sejam aqueles que subsistem do passado da antiga formação social, ou aquele que, eventualmente, está em vias de nascer no momento presente da formação social.

Nessa toada, evidencia-se que “Cada modo de produção, seja dominante ou dominado, possui, portanto, em sua unidade, suas Forças Produtivas e suas Relações de Produção” (ALTHUSSER, 2008, p. 43), ou, em outras palavras, cada sistema possui suas Forças de Reprodução, desenvolvendo-se um AIE: “[...] um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas [que dá suporte a preservação da ordem hegemônica ditada pelo Estado].” (ALTHUSSER, 2008, p. 104).



É nessa tessitura, a envolver os princípios de Gestão Democrática, Fascismo e Pedagogia do Medo, que o presente ensaio se materializa, como expressão de uma pesquisa ainda em desenvolvimento e que se ampara teoricamente no materialismo histórico-dialético, tendo Gramsci (1999; 2000) como principal mediador deste estudo. E, em seu desenvolvimento o texto encontra-se estruturado em duas seções. A primeira trata do fascismo e a segunda, à guisa de conclusão, aborda a gestão democrática e a pedagogia do medo, tendo como mediador as escolas militarizadas.

2 UMA CONJUNTURA TENEBROSA: O AVANÇO DO FASCISMO?

Segundo Leandro Konder (1977), em *Introdução ao fascismo*, nem todo movimento autoritário ou reacionário é fascista, e uma apartada de um rigor analítico pode conduzir a falsas interpretações ou a um determinismo. O fenômeno do fascismo, enquanto uma espécie gestada pelas relações sociais do Capital, tem no movimento político da direita, a distinção de seu gênero, cuja ideologia representa as forças conservadoras e reacionárias que conservam privilégios e ordem excludente assentada na propriedade privada e na hegemonia político-econômico e sociocultural de poucos.

Gramsci (2004) ao se referir ao fascismo italiano em 1921 e a demagogia da burguesia reacionária, com sua tendência imperialista, compreendeu as implicações deste fenômeno,

O fascismo é o nome da profunda decomposição da sociedade italiana, que não podia deixar de se fazer acompanhar pela profunda decomposição do Estado. Só se pode explicá-lo hoje se recordarmos o baixo nível de civilização a que a nação italiana chegou nestes sessenta anos de administração unitária. (GRAMSCI, 2004, p. 57).

O fascismo, ontem e hoje, com seus estereótipos hodiernos, tem como base a crise do Capital, em sua concretude e sócio-política-cultural e econômica a fim de conquistar de forma demagógica as massas. O fascismo ergue-se não como solução para a crise, mas como método repressivo de fazer política e de governar com fins de impedir que a crise do Capital resulte em revolução ou transformação no mundo do trabalho. Logo, o fascismo alimenta-se da luta contra os proletariados (classe-que-vive-do-trabalho) e ausência de consciência de classe.

Assim, o fascismo, alimenta-se da desesperança e do ódio. Ele não se reduz aos conceitos de ditadura, autoritarismo, despotismo ou movimento reacionário. Ele é “uma nova concepção política de direita.” (KONDER, 1977, p. 5).

Outro elemento constituidor do fascismo é sua política de propaganda e consumo dirigidos à sociedade de massas, desde a construção da imagem do líder (o Dulce, na Itália de Mussolini, e o Führer, na Alemanha de Hitler) à disseminação do imaginário de um império milenar – a reconstrução do Império Romano, a III Reich ou o sonho tupiniquim de um País do Futuro (ame-o ou deixe-o).

Mas, para disseminar-se e fundir-se ao imaginário coletivo, o fascismo necessita de apoio midiático e financeiro. Para Konder (1977), o apoio financeiro para o fascismo provém dos grandes conglomerados econômicos, que organizam com o Estado uma união de mútua dependência: os monopólios (em um mundo



de teórica liberdade econômica, só teórica) atuam lado a lado com um Estado forte (Estado mini-max, mínimo para o social e máximo para o capital, como diria Emir Sader sobre o Estado neoliberal).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o fascismo é um fenômeno de caráter conservador, que se traveste com uma face de modernidade e modernização (ordem e progresso), chauvinista, antiliberal e antidemocrático, antissocial e antitrabalhador. Esses elementos ontem e hoje ainda não são compreendidos pela sociedade de massa, e a esquerda ainda não conseguiu traduzir os tentáculos desse fenômeno ou como ele se espraia, conquistando mentes e corações. Como salienta Konder (1977, p. 33): “A esquerda, em geral, sentiu desde o começo a mais viva repulsa pelo movimento liderado por Mussolini. Mas não se empenhou a fundo em analisá-lo em seus primeiros passos, na medida em que não lhe reconhecia grande importância.”

Na sociedade de massas, nesta sociedade do espetáculo, como diriam os teóricos da Escola de Frankfurt, o fascismo adquire novos nuances, cujos efeitos devastadores são fruto da manipulação dos indivíduos pelo capitalismo e pela indústria cultural. O fascismo, portanto, não é algo acabado, mas está em movimento, desenvolvendo-se historicamente, ele possui elementos de continuidade e ruptura, adequando-se as mais diversas condições sócio históricas, metamorfoseando-se e ocultando-se nos mais diferentes discursos.

3 À GUIA DE CONCLUSÃO – A PEDAGOGIA DO MEDO

O fascismo, enquanto um fenômeno político, alçou ao poder em 1926 na Itália de Mussolini, e este movimento reacionário de nova tipologia ligada à demagogia política e ao ódio ofereceu as massas a ilusão de um novo mundo, de uma ordem ditatorial que lhe conduziram à prosperidade:

Ou seja, uma ditadura do capital financeiro, que se apoia sobre uma ampla rede de organizações de massa, sobre o consenso organizado da maioria da população; um regime, em suma, radicalmente diverso das velhas ditaduras conservadoras de tipo semiparlamentar ou militar. (COUTINHO, 1999, p. 51).

Essa ditadura é fruto de condições complexas e não uma mera determinação ou resultado mecânico da realidade; a questão do fascismo está envolta em uma totalidade social e histórica imbricada na perda de força da sociedade civil – sindicatos/partidos operários, partidos políticos, imprensa etc. (Por isso assiste atualmente tantos governos de tendências fascistas agindo para enfraquecer a sociedade civil).

Sua expansão se opera, no campo educacional, com seus “[...] monstruosos arbítrios, com suas destruições tão sistemáticas quanto irracionais [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 58) pelo autoritarismo tornado pedagogia, com o medo convertido em disciplina: a gestão democrática é substituída pelo autoritarismo.

No caso brasileiro, os ideários fascistas se ocultam no cerceamento da liberdade presente nas políticas de implantação das escolas militarizadas. Tomando como exemplo a onda de militarização do Distrito Federal, sob o governo de Ibaneis Rocha (MDB, 2019), assiste-se ao frenesi paranoico ou patológico pelo controle e repressão de qualquer ação social que questione a ordem vigente, tomadas como anomias.



As escolas militarizadas, seja nos moldes do Governo Federal, sob o comando de Jair Bolsonaro (PSL, 2019) ou de governadores que veem na disciplina militar um mecanismo de cerceamento da “balbúrdia” social, tem ocupado centralidade nos debates educacionais. O modelo de gestão dessas escolas é vendido como “gestão compartilhada” ou “escola cívico-militar”.

A gestão é maquiada e travestida como democrática, com a realização de “assembleias” tuteladas. Além disso, o controle ou a militarização ocorrem em escolas públicas de periferia, em típica ação de controle da natalidade das ideias, do cerceamento das liberdades reivindicatórias, mecanismo ou expediente educacional como a criação de “Pelotões mirins” e “Combatentes mirins”.

Nesse modelo de gestão, impõe-se um regimento de disciplina presente em um quartel. Estabelece-se a ordem, a hierarquia, o civismo (na visão militar), a religião e a moral, e o controle (aprofundado pela criação dos chamados “líderes de turma”, que tem a missão de dedurar os subversivos).

Com as escolas militarizadas espraia-se a pedagogia do medo e fortalece-se o mito da ordem e do progresso, com o falseamento da redução da violência e controle da delinquência juvenil. Mas, ao avançar sobre a individualidade da pessoa e do cerceamento da liberdade essa prática educacional e de gestão afirma-se como truculenta, antidemocrática e ilegal.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Presença, 1980.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2004. 6. v.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos (1910-1921)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.



CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIDORES COMO MÉTODO DE CONSTRUIR INDICADORES PARA GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO

MELO, Willian Augusto de
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus Paranavaí
profewill@yahoo.com.br

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

O objetivo deste estudo foi caracterizar o quadro funcional dos servidores da Secretaria da Educação do Estado do Paraná como método para construção de indicadores para organização e gestão do ensino público. Com método, utilizou-se a base de dados contidos no Portal da Transparência do Estado do Paraná, que tem por finalidade oferecer ao Cidadão Paranaense informações do Poder Executivo Estadual. A coleta de informações foi efetivada pela extração de arquivos disponibilizados pelo Portal da Transparência no subitem Servidores da Secretaria Estadual da Educação, que contém as informações sobre remuneração, cargo e local de trabalho dos servidores civis e militares - Ativos, Aposentados, da Reserva e Reformados, Pensionistas e beneficiários de Pensões Especiais, e de ex-Servidores – do Poder Executivo do Estado do Paraná, desde 2012. Por meio de análise descritiva e da estatística descritiva verificou-se que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná possui grande diferença entre proporção de servidores ativos (28,9%) e inativos (71,1%) de um total de 375.729 servidores. A proporção entre os gêneros não diferenciam-se quando verificados os dois subgrupos Ativos e Inativos com proporções aproximadas de 77% para o gênero feminino. Houve estabilidade entre Ativos e Não Ativos das medidas da idade e de remuneração dos servidores.

Palavras-chave: Indicadores de gestão no ensino. Gestão participativa. Políticas públicas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática (PARANÁ, 2019).

A Gestão Democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola. Assim, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel quanto participante da comunidade escolar (PARANÁ, 2019).

No setor público, as ações da área de gestão de pessoas podem ser entendidas como esforços orientados para a provisão, manutenção e desenvolvimento de pessoas nas organizações públicas (BERGUE, 2010). Essas ações são representadas por um conjunto de atividades e devem ser monitoradas e controladas por meio da medição de indicadores (ASSIS, 2012).

Embora a importância do uso dos Indicadores de Gestão de Pessoas não seja uma novidade para boa parte das organizações, alguns fatores atuais, como a necessidade de otimização dos processos



para a redução de custos, têm impulsionado as organizações e seus gestores para uma maior utilização de indicadores envolvendo a área de recursos humanos (CARLSON; KAVANAGH, 2012).

Com o objetivo de caracterizar o quadro funcional dos servidores da Secretaria da Educação do Estado do Paraná utilizou-se o método para construção de indicadores para organização e gestão do ensino público fundamental e médio. Para efetivação deste levantamento de informações de Recursos Humanos utilizou-se a base de dados contidos no Portal da Transparência do Estado do Paraná, que tem por finalidade oferecer ao Cidadão Paranaense informações do Poder Executivo Estadual (PARANÁ, 2019).

A coleta de informações foi efetivada pela extração de arquivos disponibilizados pelo Portal da Transparência no subitem “Servidores da Secretaria Estadual da Educação” que contem as informações sobre remuneração, cargo e local de trabalho dos servidores civis e militares - Ativos, Aposentados, da Reserva e Reformados, Pensionistas e beneficiários de Pensões Especiais, e de ex-Servidores - do Poder Executivo do Estado do Paraná, desde 2012. A publicação atende as normas que tratam da transparência da Administração Pública: Lei Federal n. 12.527/2011, Lei Estadual n. 16.595/2010 e Decreto Estadual n. 10.285/2014.

A busca dos dados foi feita utilizando o link “Download de Banco de Dados”, a qual disponibilizava informações referentes a todos os servidores públicos ativos ou inativos com diversas variáveis como nome, Instituição, Cargo, Município ou Quadro Funcional; a Remuneração Bruta é a somatória das vantagens e benefícios do cargo do servidor devidos no mês, eventualmente incluídos os valores correspondentes ao Terço de Férias e ao Décimo Terceiro.

Após importar os dados para planilha eletrônica do Excel for Windows, as informações foram filtradas para serem extraídas somente dos órgãos de interesse, neste caso da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). Assim prosseguiu-se a análise descritiva por meio de um Software estatístico R, para medidas de frequências simples para variáveis qualitativas como cargo, regime de trabalho, etc; e a estatística descritiva para variáveis quantitativas, como idade e salários.

2 DESENVOLVIMENTO

O conhecimento sobre a situação dos indicadores de recursos humanos, bem como os métodos que se utilizam para acesso e posteriormente análise destas informações, permitem que se tenha um diagnóstico de diferentes aspectos, propiciando uma gestão democrática e acima de tudo, transparente, com vista às necessidades de recursos tanto do presente e do futuro.

O Estado do Paraná é composto por 32 Núcleos Regionais de Educação, compete aos Núcleos a coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do ensino fundamental e médio, regular, ensino de jovens e adultos e ensino especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria (Mapa 1).



Mapa 1 – Distribuição dos Núcleos Regionais de Educação no Estado do Paraná



Fonte: Paraná (2019).

Com dados atualizados em 01/10/2019, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná possui grande diferença entre proporção de servidores ativos (28,9%) e inativos (71,1%) de um total de 375.729 servidores Ativos, Aposentados, Pensionistas e beneficiários de Pensões Especiais do Poder Executivo do Estado do Paraná, desde 2012 (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição das frequências simples de servidores públicos estaduais Ativos e Inativos na Secretaria de Educação do Paraná. Estado do Paraná, 2019

Variáveis (Ativos/Inativos)	Geral(Ativos/Inativos)		Somente Ativos	
	N	%	N	%
Situação				
Inativos (Desligados)	267.135	71,1	267.135	71,1
Ativos	108.594	28,9	108.594	28,9
Total	375.729	100	375.729	100
Tipo de Cargo				
Temporários	277.006	73,7	34.606	31,8
Efetivos	97.902	26,1	73.915	68,0
Em Comissão	821	0,2	73	0,06
Total	375.729	100	108.594	100



Variáveis (Ativos/Inativos)	Geral(Ativos/Inativos)		Somente Ativos	
	N	%	N	%
Gênero				
Feminino	291.535	77,6	84.642	77,9
Masculino	84.194	22,4	23.952	22,05
Total	375.729	100	108.594	100
Regime de Trabalho				
CLT	392	0,1	273	0,2
Outros	1	0,0	1	0,0
Temporário	276613	73,6	34332	31,6
Estatutário	98723	26,3	73988	68,2
Total	375729	100	108321	100

Fonte: o autor.

É possível dimensionar a magnitude dos servidores que enquadram-se como dependentes da Previdência e das despesas do governo para esta categoria. Em contraponto é possível verificar que dentre os servidores ativos a proporção dos efetivos foi bem maior do que os temporários (Tabela 1).

A proporção entre os gêneros não diferenciam-se quando verificados entre os dois subgrupos Ativos/Inativos com proporções aproximadas de 77% para o gênero feminino (Tabela 1).

Houve também uma estabilidade entre Ativos e Não Ativos dos valores da idade e de remuneração dos servidores (Tabela 2).

Tabela 2 – Estatística descritiva de idade e remuneração de servidores públicos estaduais Ativos e Inativos na Secretaria de Educação do Paraná. Estado do Paraná, 2019

Estatística Descritiva	Geral(Ativos/Inativos)		Somente Ativos	
	Idade	Remuneração	Idade	Remuneração
Média	43,2	2.422,00	45,6	8.074,70
Mediana	42	101,00	46	9,235,00
Número Mínimo	18	101,00	18	101,00
Número Máximo	92	21,089,00	75	21,089,00
Desvio padrão	11,5	4.461,00	10,2	5.143,30
Coefficiente de Variação	24,6	188,0	22,2	63,69

Fonte: o autor.

A média de idade dos servidores da área da educação foram muito próximas quando verificadas na sua totalidade como somente no grupo dos servidores ativos, 43,2 e 45,6 anos respectivamente com desvio padrão de aproximadamente 10 anos. Já na remuneração, média e mediana foram bem desiguais entre estes grupos (Tabela 2).

3 CONCLUSÃO



Foi possível explorar de maneira sistemática e objetiva uma grande quantidade de informações sobre uma planilha de mais de 375 mil linhas com dados qualitativos e quantitativos de servidores públicos da educação fundamental e média de um Estado. A construção de indicadores de gestão para área de educação pública é imprescindível para instrumentalizar as ações de planejamento estratégico direcionado a recursos humanos.

A verificação das necessidades de recursos humanos, bem como realizar diagnósticos de situação atual, estimular gestores e instituições a trabalhar com ferramentas de apoio às decisões mediatas e imediatas, que visem promover o controle, facilitar o planejamento e fortalecer os mecanismos de transparência da organização possibilitam avaliar as condições de trabalho atuais frente às condições esperadas de agentes, professores e demais gestores da educação pública (BASSI; SIMONETTO, 2017).

A transparência e o bom uso destes recursos que são disponibilizados a qualquer cidadão garantem a democratização das políticas públicas educacionais no país.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Marcelino Tadeu de. **Indicadores de Gestão de Recursos Humanos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2012.

BASSI, Eduardo Rocha; SIMONETTO, Eugênio de Oliveira. Concepção de um modelo de indicadores de gestão de pessoas: o caso dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Revista Práticas De Administração Pública Santa Maria**, v. 1, n. 1, p. 109-127, jan./abr. 2017.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão de pessoas em organizações públicas**. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

CARLSON, Kevin D.; KAVANAGH, Michael J. HR metrics and workforce analytics. In: KAVANAGH, Michael J.; JOHNSON, Mohan Thite (ed.). **Human Resource Information Systems: Basics applications and future directions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 2012

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. **Gestão Escolar. Gestão democrática, 2019**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1435>. Acesso em: 10 out. 2019.



CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LUIS EDUARDO MAGALHÃES-BA: EXERCÍCIO DE CIDADANIA?

GALLOIS, Cristiani Carina Negrão
Universidade Federal do Tocantins
negrão.gallois@hotmail.com

CARVALHO, Roberto Francisco de
Universidade Federal do Tocantins
rcarvalho@uft.edu.br

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

O artigo propõe discutir e refletir sobre a participação da sociedade civil no Conselho Municipal de Educação de Luís Eduardo Magalhães-BA, enquanto espaço público de cidadania, objetivando apresentar como ocorre a representação e a composição da sociedade civil nesse colegiado e a autonomia que possuem no processo decisório de suas ações. Com o intuito de entender a importância do Conselho Municipal de Educação para a democratização das políticas sociais educacionais, os estudos realizados na disciplina “Gestão da Educação no Território Municipal”, no curso de mestrado profissional da Universidade Federal do Tocantins e acervo de Bordignon (2009), nortearam esta pesquisa bibliográfica. Este estudo permitiu verificar, por meio de observações *in loco* e das folhas de frequência das sessões, que a participação dos membros conselheiros no processo decisório do referido Conselho Municipal de Educação pode ser caracterizada com maior realce pela natureza consultiva. Trata-se de um conselho com frágil autonomia e participação popular, uma vez em que há pouco conhecimento por parte dos membros que o constitui e por estarem vinculados ao poder local. Sendo assim, pode-se afirmar que a participação e autonomia dos conselheiros estão fragilizadas no que diz respeito à gestão democrática.

Palavras-chave: Conselho Municipal. Autonomia. Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa se deu com base na vivência como conselheira no município de Luís Eduardo Magalhães-BA. Entende-se que, de modo geral, a participação da população, por meio de membros representados pelos segmentos da sociedade civil e entidades, além de garantir um cunho mais democrático à gestão pública, possuem competências para intervir no *modus operandi* da máquina pública e dos governos municipais.

Diante disso, é evidente que a composição do colegiado no Conselho Municipal de Educação (CME) em Luís Eduardo Magalhães e a autonomia dos conselheiros se encontra comprometida, pois, em sua grande parte, a inserção desses membros ocorre basicamente por indicação do executivo municipal. O CME atua mais como órgão legitimador das demandas enviadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), e não como instrumento de participação social nas tomadas de decisões em relação à educação do município.



Nesta perspectiva, a atuação desse Conselho de Educação se distancia do processo decisório construído historicamente. Sob a influência do regime militar, iniciou-se de maneira lenta, gradual e segura uma luta pela redemocratização do país, o que resultou na promulgação da Constituição de 1988. Tais lutas trouxeram sugestões de atuação da sociedade civil em distintas instâncias da administração pública e inspiraram a composição dos órgãos colegiados da Educação, indicando os conselhos como lócus de discussão e de participação direta dos cidadãos nos processos decisórios nas instituições públicas de educação.

2 DESENVOLVIMENTO

A Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), assim como ficou chamada, baseada nos princípios de descentralização e de democracia, viabilizou a criação de mecanismos de atuação e da ampliação de espaços democráticos, reconhecendo o município como ente federativo e possibilitando-lhe maior autonomia política e administrativa. Esta organização constitucional apresentou uma nova configuração de Estado, aberto ao anseio social no domínio das políticas governamentais. Incorporados a Constituição, os Conselhos vieram com o propósito de se tornarem canais efetivos de participação e ferramentas inovadoras à gestão pública, outorgando o exercício de uma cidadania ativa, agregando forças vivas da sociedade civil à gestão de seus problemas à implementação de políticas públicas destinadas a solucioná-los.

Assim, os conselhos assumem uma nova natureza, a de órgãos de Estado, que buscam nova composição, funções e condições de funcionamento. Em sua nova configuração de órgãos de Estado, os conselhos de educação podem assumir o importante e relevante papel de protagonistas na formulação de políticas e diretrizes e dos planos de educação e na articulação da unidade nacional.

Para que esse órgão regulador do sistema de ensino no município funcione efetivamente como órgão de controle social é preciso que as pessoas que o compõe sejam atuantes, conhecedoras de suas atribuições, a posicionar-se frente às necessidades da comunidade que atuam.

Todavia, a função dos Conselhos de Educação é atuar como pontes, mediadores do diálogo entre o governo e as aspirações da sociedade. Isto é, sua função requer estudo e discernimento à luz da legislação vigente, a fim de que seja um trabalho qualificado e respeitado junto à comunidade. A atuação da sociedade nos rumos das políticas públicas é, sem dúvida, a forma mais legítima de democracia e para isso é necessário que ao serem constituídos abranjam os vários setores, trabalhadores, professores, funcionários, alunos e pais, assim como os representantes da educação particular. Com a Constituição de 1988, foi instituído o princípio da gestão democrática da educação, e os órgãos colegiados de educação continuaram com sua competência normativa e receberam mais algumas funções como de controle e de mobilização social. “[...] os Conselhos de Educação no Brasil foram historicamente concebidos como órgãos técnicos superior, com a função precípua de colaborar na formulação das políticas e diretrizes educacionais no interior dos sistemas.” (BORDIGNON, 2009, p. 57).



3 CONCLUSÃO

Observa-se que o papel do Conselho de Educação não deve ser entendido como o governo falando à sociedade, mas a sociedade falando ao governo, porém conforme esse estudo, a autonomia dos conselhos vem sendo galgada historicamente. O Estado deve respeitar o órgão colegiado como a voz do povo e integrantes legítimos das decisões políticas educacionais.

Criados e constituídos para democratizar o ciclo de políticas públicas no campo da educação, os Conselhos de Educação são indispensáveis para dar sentido à gestão democrática da educação e responder aos novos desafios colocados para a educação no século XXI. Para isso, se faz necessário que os Conselhos enfrentem e superem sentidos comuns, provendo informações e diagnósticos sobre os problemas públicos.

No que tange ao Conselho Municipal de Educação de Luís Eduardo Magalhães, os representantes não exercem plenamente a sua função mediadora entre governo e sociedade, dada à ausência de papel político e de inserção em algum tipo de militância que sustente e respalde a atuação do conselheiro.

Assim, conclui-se que há ainda um longo caminho a ser percorrido pelo poder público e, também, pela sociedade civil organizada, para ampliar a efetivação e funcionamento dos CME.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

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



ELEIÇÃO DE DIRETORES: (IN)TENSÕES NO PLANO DA PARTICIPAÇÃO EM PROPOSTAS MUNICIPAIS DE GESTÃO EDUCACIONAL

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

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

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório
Financiamento: Capes¹

RESUMO

O trabalho analisa o lugar que a eleição de diretores escolares ocupa em propostas de gestão de sistemas municipais de ensino catarinenses e o papel desse mecanismo, pondo em debate o tema da participação. Com base em documentos municipais e nos sentidos atribuídos pelos sujeitos entrevistados, destaca que a eleição assume significados e lugares distintos nas propostas. Conclui que o mecanismo pode corroborar a conformação de uma aparência participativa e em sua essência, ocultar e/ou naturalizar a lógica da produção de resultados educacionais.

Palavras-chave: Eleição de diretores. Gestão democrática. Participação.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, em seus diversos estágios, o capitalismo repercute na determinação de um modelo de democracia que, consoante sua natureza liberal, faz por estreitar cada vez mais o espaço democrático. De acordo com Wood (2003, p. 7), “[...] o capitalismo é, na essência, incompatível com a democracia [...]”, pois se o que está em foco é lucro e a manutenção da relação capital-trabalho, com trabalhadores que perdem de vista o pertencimento a uma classe, é possível considerar que essa democracia é das maiorias apenas na aparência.

Essa premissa nos remete às experiências de democracia inglesa e americana, que têm em comum a diluição do poder popular. Com base em Wood (2003), no primeiro caso, a política se corporifica no Parlamento e, no segundo, centra-se no governo federal. Nas palavras da autora, “a invocação do ‘povo’ pelos federalistas foi [...] apenas um meio de transferir a verdadeira soberania para o governo federal, dando-lhe o selo de soberania popular.” (WOOD, 2003, p. 189, grifo nosso). No Brasil, a questão dessa diluição do poder popular pode ser relacionada à experiência dos anos 1970/1980, pois, apesar dos movimentos sociais em

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



prol da democratização do país, importa lembrarmos, como ressalta Weffort (1984), que a chamada transição democrática se realizou pelo alto e o poder foi deixado pelos militares em mãos confiáveis.

Na esteira desses argumentos, compreendemos que discutir democracia implica levar em conta a dinâmica do capitalismo e da história, além da relação Estado-sociedade, em vista do papel assumido pelo Estado na conservação das relações capitalistas de produção. Como argumentaram Marx e Engels (2017, p. 27), “um governo moderno é tão somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa.” Assim, vemos reforçada a ideia de que a representação patrocinada pela democracia liberal converge para a aparência de que as maiorias participam, quando, na essência, no contexto da sociedade de classes, essa democracia contribui para diluir o poder popular.

A respeito do Estado, longe de ser instituição neutra, como propõem os apologistas da democracia pluralista, ele está identificado com interesses de classe, e em consonância com as reconfigurações decorrentes da economia, em âmbito mundial. No Brasil, temos uma mostra emblemática disso nos anos 1990, quando o neoliberalismo se afigurou no país, marcadamente a partir de reforma do Estado. Segundo Behring e Boschetti (2011), a reforma significou processos de modernização conservadora. Isto é, a aparência da reforma teve como justificativas, entre outras, a necessidade de o Estado ser modernizado, reduzir gastos e sua estrutura burocrática, além da ineficiência dos serviços. No entanto, em essência, significou uma estratégia para conservar a relação capital-trabalho, adequar o Estado segundo imperativos capitalistas.

Em face dos argumentos brevemente desenvolvidos, o trabalho tem por objetivo analisar o lugar que a eleição de diretores escolares ocupa em propostas de gestão de sistemas municipais de ensino catarinenses e o papel desse mecanismo, segundo a leitura de sujeitos locais, pondo em debate o tema da participação. Para tanto, pautou-se no exame de documentos dos municípios catarinenses com sistema de ensino institucionalizado, por entendermos, a partir de Duriguetto (2011), que o plano formal-institucional constitui uma dimensão da democracia na sua forma atual. Pautou-se, ainda, na análise dos discursos de sujeitos de escolas municipais, discursos esses obtidos mediante a realização de sete entrevistas semiestruturadas que enfocaram, com base na experiência vivenciada por esses sujeitos em suas escolas, o papel que assume a eleição de diretores.

Afora a institucionalização do sistema municipal de ensino ter sido um critério da delimitação dos municípios a serem investigados, também o foi a identificação, no corpus documental, da presença do mecanismo da eleição de diretores e/ou de princípio(s) de gestão democrática que remetesse(m) a esse mecanismo. Na sequência, foram analisadas as bases normativas dos municípios, nas quais buscamos identificar a presença do referido mecanismo e princípios – lei orgânica, lei do sistema municipal de ensino, normas complementares sobre gestão, inclusive sobre a eleição de diretores –, oportunizando o reconhecimento de três conjuntos de municípios, conforme detalhado a seguir.² No presente trabalho, as atenções recaem sobre o conjunto em que a eleição está prevista e regulamentada nas normas com unidade. Além de focar as normas desses municípios, também analisamos os depoimentos dos sujeitos de comunidades escolares de dois municípios desse conjunto.

² Maior detalhamento consta no trabalho de dissertação de mestrado, defendido em junho de 2018.



2 UMA ANÁLISE DA ELEIÇÃO DE DIRETORES NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

À luz de pressupostos do método crítico-dialético, buscamos realizar uma análise a partir do real, abstraindo aspectos desde a aparência do objeto. Nesse sentido, consideramos a possibilidade de os delineamentos da gestão democrática oferecerem, desde o plano formal-institucional, indícios de uma proposta de gestão tendente à contraposição ao sistema político característico da democracia liberal. Também, de oferecerem indicativos mais demarcadores da presença desse sistema político, cuja essência aglutina interesses capitalistas, conforme referido.

Assim, em vista do objetivo deste trabalho, destacamos a eleição de diretores escolares em bases normativas de 65 municípios catarinenses,³ na condição de princípio de gestão democrática e/ou como mecanismo de participação. Decorreu do processo analítico um agrupamento desse total em três conjuntos, cuja separação constituiu estratégia didática para o processo de análise dos achados. Levamos em conta o fato de a eleição constar na Lei Orgânica do município, ainda que não tenha sido matéria na legislação infra-orgânica, da mesma forma, a presença do mecanismo eletivo em legislação paralela à da institucionalização do sistema de ensino. A referência de fundo para esse agrupamento consistiu na identificação da eleição de diretores como parte de um projeto orgânico, com unidade, de gestão democrática da escola pública, razão pela qual buscamos por um perfil dessa gestão segundo elementos colhidos dos documentos municipais, conforme organizamos na Tabela 1.

Tabela 1 – Agrupamentos de municípios conforme a arquitetura do projeto de gestão democrática no plano formal-institucional

Conjunto 1 Eleição prevista nos documentos e sem regulamentação	Conjunto 2 Eleição prevista nos documentos e com regulamentação, mas sem unidade	Conjunto 3 Eleição prevista nos documentos com regulamentação e com unidade	Total
44,6% (29 municípios)	44,6% (29 municípios)	10,7% (7 municípios)	100% (65 municípios)

Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina (2018).

Em linhas gerais, captamos que a eleição ocupa lugares distintos nas propostas de gestão democrática dos municípios. No Conjunto 1, o perfil da proposta é demarcado por imprecisões e reprodução dos mínimos dispostos na legislação nacional, em termos de princípios de gestão democrática, espaços e mecanismos de participação. O segundo traz um perfil em que a orientação é imprecisa, e a eleição tende a não fazer parte de uma proposta de posição contra-hegemônica no plano da gestão.

Em primeiro lugar, a grande maioria dos municípios desse conjunto conta com outros documentos normativos relacionados à gestão, basicamente dispendo sobre Conselho Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação, Conselhos Escolares. A minoria (13,7%) inclui a eleição de diretores, seja em lei ou mesmo em decreto. Ainda sobre o Conjunto 2, foi possível verificar que há parte ou seção específica sobre a gestão democrática na lei que dispõe sobre os sistemas, mas o mecanismo da eleição para diretores escolares

³ 23% dos 280 municípios com sistema municipal de ensino institucionalizado.



não é mencionado por quase dois terços do total dessas leis que integram esse conjunto. Quanto às leis orgânicas, parte delas se mostra generalista quanto ao tema gestão democrática, enquanto a outra sugere ser um pouco mais incisiva, não deixando de mencionar o processo eletivo no corpo da lei, o que denota algum esforço no detalhamento do mecanismo. Constatou-se, ainda, que aproximadamente dois terços dos municípios possuem a eleição apenas como um princípio e não como mecanismo ou vice-versa, o que reforça o quadro de evidências indicativas de uma frágil unidade em termos de projeto local de gestão democrática.

Por fim, o terceiro conjunto, indicia um perfil cuja aparência envolve diversidade de princípios, de mecanismos e unidade entre eles, tendo a eleição como elemento articulado ao projeto de gestão. Em nossa leitura, o Conjunto 3, compreende os municípios cujas bases legais evidenciam a melhor arquitetura, no plano formal-institucional, de projeto local de gestão democrática. Neste conjunto, além de a eleição estar prevista nos documentos, foi identificada regulamentação dessa matéria e, principalmente, evidências que conferem unidade e densidade ao projeto.

Com base em Paro (2015) e outros estudiosos do tema, compreendemos que a eleição de diretores constitui um significativo recurso do processo de democratização da escola, por divergir do caráter autoritário e técnico que ainda prepondera nas formas de gestão. Entretanto, por mais que o mecanismo da eleição oportunize experiência de participação, sua presença no plano formal-institucional dos sistemas de ensino não garante que a eleição represente, de fato, resistência ao modelo liberal de democracia. A esse respeito, o Quadro 1 sintetiza o papel da eleição de diretores consoante os sentidos atribuídos por sujeitos que vivenciaram a experiência em suas escolas.⁴

Quadro 1 – Síntese da caracterização do papel da eleição de diretores pelos sujeitos entrevistados

Sujeito	Professora A	Mãe A	Estudante A1	Estudante A2	Professora B	Mãe B	Estudante B
Papel da eleição de diretor	Romper a indicação	Via mais democrática de escolha	Permite escolher alguém que tome decisões certas	Permite escolher alguém capaz de elevar a qualidade do ensino	Via mais democrática de escolha		Romper a indicação

Fonte: entrevistas com os sujeitos do Município A e do Município B (2018).

A partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, verificamos que a minoria reconhece no mecanismo da eleição direta um papel mais radical no processo de democratização da gestão, articulando-o, por exemplo, ao rompimento de práticas clientelistas, como é o caso da indicação política. Outros sujeitos ressaltaram o caráter técnico da gestão, considerando a eleição de diretores uma possibilidade de escolher alguém capaz de elevar a qualidade do ensino. Isso nos permite abstrair que a gestão democrática coexiste com modelos de gestão sintonizados com políticas de regulação por resultados e, na linha das reflexões de Paro (2015), com estratégias de modernização administrativa da escola, pautadas no mundo dos negócios.

⁴ Os sujeitos entrevistados pertencem a dois municípios distintos do Conjunto 3.



3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da análise do lugar que a eleição de diretores escolares ocupa nas propostas de gestão de sistemas municipais de ensino catarinenses, bem como do discurso dos sujeitos acerca do papel que a eleição assume em suas escolas, concluímos provisoriamente que o envolvimento das maiorias tende a se restringir ao momento de escolha do diretor, convergindo para características da democracia liberal, cuja participação, conforme referimos, é submetida a importante limitação.

Assim, temos um modelo de democracia que parece se valer da eleição para garantir aparência participativa, mas que, em essência, oculta e/ou naturaliza a lógica que sustenta um modelo de democracia submetido aos limites impostos pelos interesses capitalistas, com diluição do poder popular, participação limitada e recrudescimento da desigualdade, características pouco ou nada percebidas pelos sujeitos entrevistados. Por essa razão, vemos que o mecanismo da participação pela via das eleições tendeu a se distanciar do estabelecimento de algum contraponto ao sistema político vigente, no sentido de dar às formas democráticas, conforme Marx e Engels (2017), um novo conteúdo social ou de massas.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Democracia: apontamentos do debate liberal e marxista. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 289-300, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

WEFFORT, Francisco C. **Por que democracia?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.



FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONDICIONANTES HISTÓRICOS E CONJUNTURAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LUDUVICE, Paulo Vinícius Santos Sulli
Rede Municipal de Educação de Palmas – TO
viniedfisica@hotmail.com

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os condicionantes do financiamento da educação básica sobre a gestão democrática. A pesquisa se estrutura a partir de revisão bibliográfica e análise documental tendo como método a dialética. Infere-se, provisoriamente, que existe em alguma medida influência dos cortes e desinvestimento do financiamento sobre a efetivação da meta 19 do PNE que versa sobre gestão democrática. **Palavras-chave:** Financiamento. Gestão democrática. Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

Os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esse artigo exigem que a incidência da nossa análise sobre a conjuntura atual da educação básica perpasse, necessariamente, pelos condicionantes históricos-estruturais da educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao financiamento e a gestão democrática, tendo como referência temporal o período que se inicia com a Constituição Federal (CF) de 1988 até os dias atuais. Não temos pretensões de nos deter a todos os fatos, muito menos esgotá-los, isso significa dizer que nos deteremos não aos aspectos fenomênicos da realidade, mas aos aspectos essenciais que podem ser mensurados objetivamente através de evidências, nos afastando das imprecisões sensitivas (KOSIK, 1979).

Por isso é que, além de se analisar o presente relacionando-o com o passado, é imprescindível projetarmos o que pretendemos para o futuro e como faremos para atingir as nossas projeções. Ao mesmo tempo, isso quer dizer que precisamos apreender a realidade em seus múltiplos condicionantes. Sendo assim, nos parece bastante razoável analisarmos a materialização dos interesses e motivações das classes e setores de classe, no que diz respeito às implicações do financiamento da educação básica para com a gestão democrática.

É perceptível que o acesso à educação sistematizada – educação escolar – no Brasil não entrou no “circuito” da descolonização, pois, assim, as classes dominantes conseguem incidir diretamente no nível de consciência das massas, o que por consequência acaba interferindo na organicidade e na qualidade do enfrentamento feito pela classe trabalhadora. Como nos diz Fernandes (2015), a burguesia por meio do cerceamento educacional amplia suas vantagens estratégicas e perpetua o congelamento da descolonização.



O processo de redemocratização não teve a capacidade de romper com a lógica de descontinuidade das políticas públicas para educação, como também continuou fazendo silêncio para não enfrentar a necessidade de construção de um sistema nacional de educação, que requer mudanças significativas no financiamento e a construção de um processo de gestão democrática efetivo que abranja aspectos econômicos, sociais, educacional, cultural e não apenas do sufrágio universal, sendo essa única forma de pensar seriamente na educação como um dos fatores estratégicos para o desenvolvimento nacional (SAVIANI, 2014).

Como nos diz Araújo (2016), todo o arcabouço político, jurídico básico no Brasil fora construído historicamente em um processo tenso, de conflito de interesses de classes - de um lado as elites privatistas e do outro a luta dos trabalhadores e trabalhadoras principalmente os da educação.

Segundo Cara (2018), podemos destacar como exemplo desses conflitos a própria CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, a lei do Piso Nacional para os Professores em 2008 e fechando o ciclo de avanços o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Tomando como referência o PNE (2014-2024) e os conflitos de interesse com relação ao financiamento e a gestão democrática, saltam os olhos duas questões: a não exclusividade das verbas públicas para o financiamento da educação pública e a filiação teórico-conceitual de caráter estratégico-empresarial utilizado no PNE para definir a gestão democrática.

Apesar dos avanços – tendo como referência o período ditatorial anterior - as referidas medidas foram implementadas parcialmente ou deturpadas, tanto no que diz respeito ao financiamento quanto à gestão democrática. Podemos dizer, em síntese, que a política educacional brasileira historicamente tem apresentado as seguintes características: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação (SAVIANI, 2017).

Em suma, o que é perceptível neste processo de análise da sociedade brasileira e mais especificamente da política educacional pós-constituição de 1988 é que existe um fortalecimento desproporcional dos interesses da esfera privada em detrimento da esfera pública, que acabam fortalecendo o projeto de mercantilização da educação e avançando os valores da democracia neoliberal, o que operacionaliza a lógica de gestão e participação estratégico-empresarial (CARVALHO, 2016).

2 DESENVOLVIMENTO

Para podermos apurar a nossa análise com relação a conjuntura atual da educação básica brasileira, compreendemos como imprescindível trazermos para o centro do debate teórico-conceitual os elementos que fundamentam a política de austeridade que vem sendo implementada principalmente depois do golpe midiático-jurídico-parlamentar executado contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016 (SAVIANI, 2017).

Tomamos essa posição porque entendemos que o debate sobre a política de austeridade produz condicionantes objetivos sobre o financiamento da educação básica, e que, por consequência, incidem sobre a gestão democrática.

O Brasil é um dos países mais injustos do mundo e o enfrentamento a essa constatação segundo Rossi, Dweck e Arantes (2018) perpassa necessariamente pela política fiscal. Se é implementada uma política



fiscal restritiva não só não diminuiremos as injustiças como ampliaremos as desigualdades e *limitaremos as funções democráticas do Estado*. Se a própria estrutura democrática do Estado vem sendo sucumbida frente as sucessivas mudanças constitucionais não será a gestão democrática que terá avanços.

Essas medidas partem do discurso e da implementação da política de austeridade econômica, que pode ser definida conceitualmente como um ajuste econômico sustentado pela redução dos gastos públicos e diminuição do papel do Estado como indutor do crescimento econômico e construtor do bem-estar coletivo (ROSSI; DWECK; ARANTES, 2018).

A política de austeridade não é uma necessidade técnica, mas sim uma decisão política. Podemos ratificar essa assertiva em um dado bastante convincente da realidade que é a Emenda Constitucional 95/2016 que limita as despesas primárias – *com educação, saúde, previdência e assistência social* – do Governo Federal por vinte anos (2017-2037).

Vejamos que essas despesas estão relacionadas com as necessidades básicas da maioria da população brasileira, a classe trabalhadora. As despesas com relação a amortização dos juros da dívida pública, todavia, continuam sendo mantidas, evidenciando o caráter político que dar preferência as classes dominantes em detrimento da classe trabalhadora.

Por consequência, a EC 95/16 incide diretamente sobre a implementação do PNE (2014-2024). Segundo um balanço feito pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019), mesmo chegando na metade do seu período de vigência das 20 metas que compõe o PNE, apenas 4 tiveram avanços parciais as outras 16 metas continuam estagnadas. Muito deste descumprimento está relacionado com o desinvestimento, ou melhor, com o não cumprimento do financiamento de recursos públicos para materialização do PNE.

Em 2019, deveríamos alcançar 7% do PIB no que diz respeito ao financiamento educacional, contudo, não conseguimos atingir 6% e é bastante provável que não consigamos atingir os 10% em 2024, isso porque há um forte ataque dos setores que defendem a lógica privatista dos recursos educacionais em detrimento do financiamento público.

É possível inferir provisoriamente que existe em alguma medida influência dos cortes e desinvestimento do financiamento sobre a efetivação da meta 19 do PNE que versa sobre “Gestão Democrática” principalmente no tema que prevê “[...] recursos e apoio técnico da União para tanto.” (BRASIL, 2014, p. 315).

Além disso, cabe também investigarmos cientificamente qual a repercussão do financiamento sobre o controle social dos conselhos no processo de fiscalização do investimento público em educação nos municípios.

Essa investigação, portanto, se faz necessária principalmente porque precisamos superar a atual negação dos dados e das informações sobre a realidade que o governo Bolsonaro vem imprimido sobre o MEC e a política educacional brasileira, haja vista o esvaziamento e até mesmo extinção dos mecanismos de participação e fiscalização.



3 CONCLUSÃO

Com base no trabalho realizado até o momento, é plausível, seguindo as contribuições de Coutinho (2006), dizer que mesmo com a consagração de importantes direitos sociais na CF de 1988, conquistados em pleno ascenso da participação popular da classe trabalhadora brasileira, as classes dominantes continuam dando preferência as vias de golpes de Estado e aliarem-se ao que existe de mais atrasado no que diz respeito à economia, política e educação do que aderirem ao projeto de desenvolvimento nacional soberano e independente.

O processo de redemocratização materializado pós-constituição de 1988 também não apresentou um rompimento com a formação sócio-econômica brasileira, no máximo um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes que continuam em um processo constante de disputa pela condução do poder de Estado.

Em resumo, existe uma indisposição das classes dominantes no Brasil para com qualquer medida política que faça enfrentamento (por menor que seja) a Dependência Externa; a Desigualdade Social; e a Democracia Restrita (FERNANDES, 2015).

Na atualidade, as classes dominantes têm incorporado novos elementos de caráter econômico-ideológicos numa tentativa velada de recompor sua hegemonia, um dos principais elementos para implementar esta recomposição é composto do tripé neoliberal, política fiscal austera; liberalização do mercado; e privatizações.

O processo de revisão bibliográfica nos possibilita dizer que as medidas econômicas - não só econômicas – implementadas desde o Golpe de 2016 tentam reaver o que o programa neoliberal da década de 1990 não conseguiu implementar no que diz respeito à destruição do contrato social da CF de 1988. Podemos dizer que estamos indo ao encontro do passado neoliberal com uma evidente tentativa de materializar o ultraliberalismo nos dias atuais.

Podemos dizer com isso que o Golpe de Estado de 2016 é um programa que unifica as classes dominantes no plano econômico – e por vezes ideológico – portanto a educação, que no modo de produção capitalista é mais uma mercadoria, não ficaria secundarizada no processo de recomposição financeira pós-crise de 2008.

Como nos diz Saviani (2017), a questão do financiamento não é a panaceia para os problemas educacionais brasileiro, mas é uma questão *sine qua non* para garantir não apenas a gestão democrática, mas sim uma educação pública, gratuita, laica, de boa qualidade e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz. **O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.



BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 maio 2019.

CARVALHO, Roberto Francisco de Carvalho. Esfera pública, democracia e participação nas instituições sociais. In: FREIRE, Juciley Silva Evangelista; OLIVEIRA, Antonio Miranda de. **Educação, participação política e identidade cultural**: uma contribuição multidisciplinar para a formação docente no Tocantins. Palmas: Ed. UFT, 2016. p. 129-164.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativa. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

DWECK, Esther; SILVEIRA, Fernando Gaiger; ROSSI, Pedro. Austeridade e desigualdade no Brasil. In: OLIVEIRA, Ana Luiza Matos de Oliveira; DWECK, Esther; ROSSI, Pedro. **Economia para poucos**: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

FERNANDES, Florestan. **Poder e contrapoder na América Latina**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; ARANTES, Flávio. Política econômica da austeridade. In. **Economia para poucos**: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. – São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In Lucena, Carlos; Previtali, Fabiane Santana; Lucena Lurdes. A crise da democracia brasileira – Volume I – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.



GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: DESAFIO DO GESTOR ESCOLAR

LOPES, Leidiane Ribeiro Pinto

Universidade Federal do Tocantins – Palmas – TO (UFT)

leidyhappy@hotmail.com

LEAL, Luciene Pereira da Costa

Universidade Federal do Tocantins – Palmas – TO (UFT)

lucieneleal1971@gmail.com

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório.

RESUMO

O presente trabalho apresenta conceitos da gestão educacional democrática. Tem como objetivo analisar os desafios dessa gestão, assim como apresentar a importância de um trabalho coletivo para a transformação da realidade educacional. A abordagem metodológica utilizada é de cunho qualitativo e bibliográfico. Os estudos apontam o gestor como um profissional que compartilha suas ações com a comunidade escolar, tendo como objetivo a melhoria da escola como um todo.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Escola. Educação.

1 INTRODUÇÃO

No mundo atual, acontecem diversas mudanças na área da tecnologia, economia, social, política e cultural, com essas mudanças as ações voltadas para a área democrática tornou-se um tema pertinente de discussão em âmbito social, e a escola não ficou fora deste debate, trouxe à tona inúmeras questões referentes à democracia no que diz respeito à gestão democrática. A administração de uma escola até pouco tempo compreendia apenas gerir atividade, envolvia planejamento em torno de trabalhos burocráticos, entre coordenação e controle pessoal.

Considera-se gestão autoritária como um espaço sem coletividade, no qual apenas um gestor decretava os objetivos, tomava todas as decisões, ninguém tinha o direito de participar das decisões tomadas, o que gerava controvérsia, afinal, é na escola onde as pessoas desenvolvem suas habilidades intelectuais, emocionais e sociais. Partindo desse ponto, surge a necessidade de que cada um coloque em prática suas habilidades, opiniões acerca de determinados assuntos, com possibilidades de fazer parte das decisões, assim o gestor que era detentor de todo poder, se vê em posição de partilhar ideias e decisões em benefício da melhoria e desenvolvimento da educação.

Segundo Gadotti (2004, p. 16), “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.”

Paralelo às mudanças sociais, a educação em diferentes contextos pedagógicos e administrativos, precisa rever seus conceitos e buscar novas maneiras de organizar e direcionar a escola. Nessa perspectiva,



cabe ressaltar a importância de uma gestão democrática, tendo em vista que a problemática da educação continua sendo a qualidade do ensino e aprendizagem. E o desafio constante é como o gestor pode reverter esse modelo tradicional para a construção de uma gestão da escola pautada em relações democráticas que visem participação efetiva dos segmentos internos e externos da escola.

Diante desse quadro, busca-se nesse trabalho propor uma reflexão sobre o que é a gestão democrática, os desafios dessa gestão no contexto educacional e o papel do gestor para uma escola democrática.

Para os objetivos propostos, apresenta-se uma abordagem teórica acerca da gestão democrática no âmbito educacional, buscando compreender mecanismos que proponham melhorias no processo de funcionamento desta instituição. Agregam-se perspectivas teóricas e metodológicas afim de realizar uma identificação das racionalidades que criam os procedimentos para elaboração de uma escola democrática. Nesse sentido, tal estudo é fundamentado com as teorias de alguns autores, como Lück (2005, 2009), Gadotti e Romão (2004) e Carvalho (2001), entre outros que abordam a respeito do tema.

Esse estudo busca a fundamentação da gestão democrática como prática inovadora, rompendo, assim, as relações que ainda conservavam a função autoritária da gestão escolar, uma vez que concebe-se gestão democrática como forma de participação efetiva da comunidade escolar com relação a gestão de recursos, analisando os projetos, partilhando as questões que envolvem os processos pedagógicos e administrativos.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao longo da história brasileira, observamos uma rotatividade entre um regime social autoritário e o democrático, e muito se buscou pela democracia que por vezes foi reprimida pela compulsão dos poderes. A sociedade incessantemente lutou pela consolidação de seus direitos e ainda persiste na garantia deles, o grito de independência, o período da ditadura militar, enfim, todos estes momentos históricos se entrelaçaram em nossa sociedade. E, não foi diferente nas gestões escolares que foram marcadas pela centralidade de poderes e decisões arbitrárias, implantadas de formas autoritárias, com grande ausência de autonomia financeira, pedagógica e administrativa, reforçando um regime autoritário de liderar e gerir.

A consolidação da luta pela gestão democrática da escola pública foi marcada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (n. 9.394/96). Na década de 1990, houve o fortalecimento de um processo de reforma do Estado e da gestão, centrado na minimização do papel do Estado no tocante as políticas públicas. Somente ganhou espaço no final do século XX, que por meio de muitas tentativas frustradas de gestão, observou-se a necessidade de uma mudança de estratégias no que remetia ao processo de gestão.

Partindo desses pressupostos, analisaremos as transformações no âmbito educacional, no que se refere à gestão democrática.

Nesse sentido, ao definir democracia, Carvalho (2001, p. 57) é enfático na sua fala:



É um conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente.

Portanto, a democracia pressupõe a sobreposição do coletivo em detrimento do individual e a pluralidade de ideias que é própria da diversidade social, econômica, religiosa, através da objetividade do bem comum e melhoria nas condições sociais. A relação mútua de educação e democracia torna-se notável quando os envolvidos no processo educativo buscam a ascensão por meio da socialização e da pluralidade de ideias com ações em prol de avanços no contexto escolar.

Do mesmo modo, Lück (2005, p. 17) nos afirma, “ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão democrática envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado e na melhoria do processo pedagógico.”

A gestão democrática na educação é tarefa de todos, e deve iniciar na família, no governo, na sociedade, mas para que isso flua em perfeita harmonia, é preciso à participação de todos que estão inseridos no processo educativo, de um trabalho em equipe para que se alcancem movimentos reais, atitudes coletivas. Assim, para que ela se realize é preciso vivê-la dentro da rotina escolar, tornando esses mecanismos essenciais para este âmbito.

Esta forma de gestão contribui para o desenvolvimento da cidadania emancipada, quatro elementos são necessários para sua efetividade (BRASIL, 2007). São eles: participação, pluralismo, autonomia e transparência:

- a) participação – é quando os projetos são construídos pela mediação da coletividade, oferecendo a todos os participantes a oportunidade de desenvolver de forma conjunta ações que visam à melhoria da educação;
- b) pluralismo – quando há o reconhecimento da presença das diversidades e dos diferentes interesses daqueles que fazem parte da escola;
- c) autonomia – é a descentralização do poder, onde a escola pode se adequar às reais necessidades da comunidade na qual se encontra inserida, onde o seu Projeto Político Pedagógico – PPP – é construído de forma coletiva, visando à emancipação e à transformação social;
- d) transparência – é o retrato da dimensão política da escola, mostrando que esta é um espaço público que se encontra aberto à diversidade e às opiniões daqueles que participam da estrutura da escola.

Estes quatro elementos são os pilares básicos da gestão democrática, evidenciando que devem ser focados na prática social da educação, sempre na perspectiva de posturas e culturas efetivamente democráticas.



A gestão democrática é contrária à concepção de autoritarismo, pois se expande para uma visão democrática, a fim de estimular os integrantes a terem a oportunidade de expressar suas habilidades e lideranças. Portanto, todos devem participar independente de onde se enquadram no segmento da escola.

Segundo Gadotti e Romão (2004, p. 16),

É preciso entender o que é democratização para que se possa efetivá-la. A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização. [...] ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüente, para a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, para se propor metas de superação e de transformação do âmbito educacional se torna necessário a participação de todos e principalmente da formação real do gestor, pois ele deve ter não só uma formação acadêmica e profissional de qualidade, mas também a capacidade de liderança, para garantir que o processo democrático seja realizado.

3 CONCLUSÃO

Pelas revisões bibliográficas, foi possível considerar que a gestão democrática não pode ser apenas uma proposta da administração, mas deve atingir toda escola e a comunidade, até a sala de aula. É importante que pais, professores, conselhos, funcionários participem de toda a proposta pedagógica da escola, para que ela seja democrática e participativa.

Para dispor de uma gestão democrática na escola é preciso ter um gestor com capacidade de desenvolver ações coletivas e organizadas, e os membros da comunidade escolar devem efetivamente trabalhar em consonância, compartilhando responsabilidades.

A fim de promover uma educação igualitária e de qualidade a todos, é preciso vencer paradigmas dentro da escola, superar a ação de gestores autoritários que não participam da vida da escola, e permitir que todos os que fazem parte da comunidade escolar tenham a oportunidade de expressar suas opiniões, ideias, de modo que o processo educativo tenha sucesso significativo, e que o aluno seja capaz de compreender seus direitos e deveres dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília, DF: UnB, 2007.

CARVALHO, Maria C. da S. **Comunidade e Escola**. Brasília, DF: CONSED, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Guia da escola cidadã, v. 1).



LÜCK, Heloísa. A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série. **Gestão em Rede**, n. 62, p. 10-14, jun. 2005.

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



MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: O ATUAL ARRANJO NO PARANÁ

SANTOS, Mauricio Pastor
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
mpastor@seed.pr.gov.br

PEREIRA, Jhonata Moreira
Centro Universitário Euro Americano (UNIEURO)
jhonata.weeb@gmail.com

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa sobre a iniciativa que está sendo realizada no Paraná para continuidade da assistência técnica de monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação no Estado. A metodologia utilizada é o estudo de caso considerando que o arranjo estabelecido no Estado proporcionou, até setembro de 2019, a elaboração de 346 relatórios de monitoramento e 265 relatórios de avaliação dos PME, contribuindo para o cumprimento da premissa estabelecida nas leis municipais que prescrevem a avaliação periódica dos planos.

Palavras-chave: Planos municipais de educação. Avaliação. Assistência Técnica. Participação social.

1 INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), estabeleceu no Art. 8º, que os entes subnacionais deveriam elaborar seus correspondentes planos de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. A partir desse princípio, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), MEC, sistematizou e promoveu a atividade de assistência técnica para que os entes federados elaborassem e aprovassem seus planos de educação.

Da mesma forma, com o início da vigência dos planos, a SASE iniciou o processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação, por meio da instituição de metodologia composta por 4 etapas: Organizar o trabalho; Estudar o plano; Monitorar continuamente as metas e estratégias; e Avaliar o plano periodicamente (BRASIL, 2016).

Esse processo foi conduzido pela SASE até o final de 2018. Com a publicação do Decreto Federal n. 9.465/2019, que aprova a nova estrutura regimental do MEC (BRASIL, 2019a), essa atribuição passou a ser de competência da Secretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica que, até a data de realização desse estudo, não emitiu orientação ou publicou diretrizes sobre o tema.

Dessa forma, estados e municípios estão, atualmente, dependendo de iniciativas próprias para organizar eventual assistência técnica para continuidade do apoio às comissões coordenadoras e equipes



técnicas, constituídas nas leis dos planos com a incumbência de realizar a avaliação periódica do alcance das metas previstas em lei.

O objetivo desse trabalho consiste em apresentar resultados de pesquisa sobre a iniciativa que está sendo realizada no Estado do Paraná para continuidade da assistência técnica de monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação no Estado. Para isso, o estudo demonstra como foi concebido o arranjo institucional que permitiu a continuidade do trabalho em 2019, bem como a forma com que a assistência técnica se consubstancia no contexto da prática.

2 A ASSISTÊNCIA TÉCNICA PARA MONITORAMENTO DOS PME NO PARANÁ

A Rede de Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação constituída pela SASE, para os 26 Estados da Federação, teve no Paraná sua estruturação constituída a partir da organização administrativa já estabelecida pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), no que se refere à regionalização dos municípios do Estado divididos em 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE).

De acordo com essa concepção, os 399 municípios do Estado recebiam assistência técnica para o monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação (PME) por intermédio do Avaliador Educacional (AE) da Rede, que ao mesmo tempo exerce função de assistência aos municípios em outras demandas educacionais afetas ao desenvolvimento do seu trabalho no NRE. No Paraná, a grande maioria dos municípios está vinculada ao Sistema Estadual de Ensino. Dos 399 municípios, apenas 20 instituíram sistemas municipais de ensino. Essa realidade faz com que as ações colaborativas na educação sejam muito mais requeridas pelos municípios, em função do atendimento das normas estaduais que regulam a educação nos municípios sem sistemas próprios. O AE reside no município polo onde se localiza o NRE, o que se traduz em uma série de vantagens comparativas, em relação a outros modelos. Nesse formato, a relação entre as equipes dos gestores municipais locais, o conhecimento da realidade sobre cada município que faz parte do NRE, bem como as questões de logística envolvidas na atividade própria de assistência são equalizadas de modo a propiciar o alcance dos resultados previstos pela metodologia de monitoramento e avaliação em quatro etapas que fora proposta pela SASE.

A estreita relação estabelecida ao longo do tempo entre a estrutura da educação estadual local consolidara um trabalho que garantiu a aderência das instâncias municipais aos processos formativos desenvolvidos. Essa atuação junto aos municípios permitiu identificar ao longo do tempo, o principal obstáculo encontrado pelas equipes locais responsáveis pela atividade de monitoramento e avaliação dos planos de educação, que se traduz na ausência de boa parte de dados e indicadores desagregados por município e atualizados anualmente, que permitisse atribuir valor periodicamente às metas dos planos e a consequente elaboração de relatórios de avaliação que demonstrassem de forma consistente a evolução de cada uma delas.

Com o intuito de subsidiar o trabalho das equipes técnicas e comissões coordenadoras municipais na elaboração dos relatórios de monitoramento e avaliação dos PME, bem como organizar as informações para propiciar a participação da sociedade na gestão pública, a SEED em conjunto com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), sistematiza e disponibiliza anualmente, subsídios para



o monitoramento e avaliação do PME, de acordo com os indicadores propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018), para as 20 metas do PNE.

Esse arranjo estabelecido no Paraná, constituído por organização administrativa em 32 NRE, com municípios jurisdicionados a cada um deles e sistematização de subsídios para monitoramento dos PME ofertados periodicamente aos 399 municípios, possibilitou à SEED decidir dar continuidade à atividade de assistência técnica aos municípios, mesmo sem a mobilização que até 2018 o MEC proporcionava aos Estados e Distrito Federal.

3 CONCLUSÃO

A organização adotada pelo Estado do Paraná privilegiou a atuação dos 32 NRE promovendo a formação das equipes técnicas e comissões coordenadoras, assegurando a continuidade da atividade de assistência técnica para monitoramento e avaliação dos PME no Estado, a partir da mesma metodologia instituída pela SASE e da sistematização de subsídios com dados e indicadores para cada um dos municípios.

Essa organização proporcionou, até o setembro de 2019, a publicação no site PNE em movimento (BRASIL, 2019b) de 346 relatórios de monitoramento e 265 relatórios de avaliação dos PME, dos 399 municípios do Paraná.

Diante desse arranjo estabelecido no Paraná, a assistência técnica para monitoramento e avaliação dos PME consolida-se no Estado como atividade permanente, contribuindo para o cumprimento da premissa que está estabelecida nas leis municipais que prescreve a avaliação periódica dessa política pública da educação e para o conseqüente alcance das metas do PNE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jan. 2019a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal PNE em Movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 out. 2019b.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Inep, 2018.



PARTICIPAÇÃO POLÍTICA OU CAMPO DE REPRODUÇÃO DA DOMINAÇÃO PATRIMONIAL: NOTAS SOBRE CONSELHOS ESCOLARES

MOTTA, Ana Paula da
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anapauladamotta@hotmail.com

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

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

O trabalho tem por objetivo abordar evidências de reprodução e/ou resistência às formas de dominação patrimonial no interior dos conselhos escolares em sistemas municipais de ensino catarinenses. Destaca que, ao mesmo tempo em que os conselheiros entrevistados dão mostras de que seus colegiados atuam na tentativa de resistir às limitações impostas por expedientes típicos da dominação patrimonial, também oferecem indícios de elementos que são identificadores de uma atuação que serve à reprodução da cultura patrimonialista dentro das escolas.

Palavras-chave: Conselhos escolares. Democratização. Patrimonialismo.

1 INTRODUÇÃO

Para além de um mecanismo burocrático com tendência à reproduzir a dominação patrimonial, os conselhos escolares podem ser situados como um mecanismo na perspectiva de democratização da gestão escolar, que proporciona experiências de participação da comunidade. Entretanto, importa lembrar que a democracia capitalista anuncia e se vale da ideia de participação, sem que isso represente, de fato, qualquer ameaça à sua característica limitada. Dessa forma, temos um modelo democrático que conjuga elementos de perspectivas distintas, como as de acepção progressista em paralelo à lógica neoliberal.

A partir de um recorte do estudo realizado no curso de mestrado acerca de mecanismos de democratização da gestão, o objetivo do presente trabalho é abordar evidências de reprodução e/ou resistência às formas de dominação patrimonial no interior dos conselhos escolares, em sistemas municipais de ensino catarinenses. No que concerne aos procedimentos metodológicos, foram realizadas entrevistas com conselheiros escolares, sendo que a seleção do(a) respondente esteve submetida ao critério de adesão voluntária à pesquisa¹. Para a definição da escola, observou-se o critério de maior e de menor número de alunos matriculados, alternadamente, em paralelo ao porte populacional de municípios por mesorregião.

¹ Para este trabalho, trouxemos elementos de alguns dos respondentes, aqui identificados como Conselheira A, B, C e D. Todas são representantes do segmento dos(as) professores(as) da escola.



2 CONSELHOS ESCOLARES: DESVELAMENTO A PARTIR DA VOZ DOS CONSELHEIROS

Tendo em vista o objetivo sinalizado, apresentamos elementos da visão dos conselheiros a respeito da participação oportunizada no conselho escolar. Em geral, os posicionamentos dão conta de que esse colegiado é entendido como uma arena de democratização da gestão, um espaço legítimo de participação da comunidade. Significa, portanto, concebê-lo como espaço de socialização do poder e da tomada de decisão, com o objetivo de construção de um plano de ação coletivo e participativo para a resolução de problemas, para a criação de novos caminhos, através de relações mais horizontais. Pensar dessa maneira implica dizer que, cada membro precisa dedicar-se com responsabilidade ao exercício da função, conforme recomenda a Conselheira B: “[...] Você [deve] estar dentro da escola participando de tudo o que acontece, de todos os eventos, de tudo. Participar de um todo, se efetivamente você quiser participar. Porque se não for assim, você pode ser só um fantoche no conselho [...]” (informação verbal).

No entanto, segundo o conteúdo das entrevistas, a maioria dos conselheiros tende a não ter clareza sobre a finalidade do mecanismo. Ademais, faz-se recorrente uma espécie de denúncia acerca do desinteresse de alguns pais ou responsáveis em representar o segmento no colegiado, a ponto de haver indicação de nomes à função, como percebemos na fala da Conselheira C: “[...] nossa escola é de comunidade pequena. Então, a gente fez eleição, mas eles não gostam de participar. Então a gente teve que escolher porque os pais não gostam de participar destas coisas. Então a gente já pegou pais que frequentam mais a escola.” (informação verbal). Essa suposta apatia que envolve o segmento, perpassa, consoante Carozzi (2015), desde o desconhecimento dos documentos que orientam as ações educativas da escola e os que regem o funcionamento do conselho, até a participação limitada pela legislação, a ponto de não se reconhecerem capazes de, ao menos, participarem das reuniões.

Por outro lado, a partir de algumas respostas, é possível admitir que os representantes dos segmentos são ouvidos quando da atuação no colegiado. Esse é um dado importante porque, assim como Luiz e Barcelli (2013) anotam, é no espaço do conselho escolar que podem ser realizadas trocas de experiências, com vistas a servir de inspiração à elaboração de ideias e discursos. É nesse sentido que destacamos o comentário da Conselheira D: “Quando são feitas reuniões, é decidido todo mundo junto, todo mundo opina [...], tem direito à opinião [...]. E a gente vê o que é melhor [...]” (informação verbal).

Todavia, é preciso cautela quanto à generalização da ideia de que os conselhos escolares constituem espaços que conferem aos seus integrantes, sem restrições, oportunidades de voz e vez. Importa lembrar que há, inclusive, falta de espaço para mobilização, diálogo e interlocução com o segmento representado, ou entre os segmentos que compõem o órgão, podendo resultar em ações individualistas, voltadas a interesses próprios (LIMA, 2011). É o que alerta a Conselheira A, quando diz que o colegiado “[...] é muito importante a partir do momento que cada um tomar consciência de seu papel dentro do conselho, da sua representatividade, do valor que cada um tem dentro do conselho, da tomada de decisão que cada um pode fazer dentro da sua representatividade [...]” (informação verbal).

Notamos uma tendência à desvalorização da participação dos pais e alunos no domínio pedagógico, que costumam ser mais concentrados na esfera decisiva dos professores e da direção. A esse respeito, Lima



(2011) e Silva (2014) assinalam que algumas decisões costumam ser tomadas sem que sejam consultados todos os membros do colegiado – pais, alunos, professores e funcionários da escola –, além de casos em que as reuniões servem apenas para cumprir uma formalidade, para informar decisões tomadas de antemão entre o diretor e o representante dos professores.

Acerca de determinantes da participação política no âmbito dos conselhos escolares, quando questionados sobre a percepção que possuem quanto ao exercício do poder decisório oportunizado por tal instância, os conselheiros são unânimes em dizer que o poder de decisão emana do coletivo. Coletivo esse, que podemos entender como uma constituição derivada de um ambiente de debate, de negociações, de diálogo, enfim, de decisões em torno das necessidades e prioridades da escola (AGUIAR, 2008).

Com base nos depoimentos, foi percebido que o conselho escolar é, de modo geral, reconhecido como uma figura central para a democratização da gestão, o que concorda com a ideia de um espaço de transparência, corresponsabilidade e participação ativa de todos os integrantes em processos decisórios, que pode oportunizar a aprendizagem crítica e consciente da gestão democrática (LUIZ; BARCELLI, 2013). Sobressai a ideia de que o coletivo é quem decide o melhor para a escola, consoante à legislação vigente e às atribuições do órgão, o que pode configurar atitude com potencial para romper com relações clientelistas e interesses particularistas ou corporativistas (WERLE, 1997). Também, que esse colegiado representa a oportunidade de todos os segmentos argumentarem a respeito dos assuntos pedagógicos, administrativos e financeiros, com vistas à construção de um posicionamento coletivo.

Quanto aos entraves apontados pelos conselheiros, sinalizamos que há casos em que o conselho escolar é visto como um obstáculo burocrático à gestão da escola, uma vez que é devido ser chamado para reuniões, com o objetivo de debater assuntos da instituição, implicando, portanto, na deliberação unilateral do gestor. Além disso, a reunião dos membros, apresentação dos assuntos e audição das opiniões ficam, frequentemente, sob a coordenação do gestor, que costuma ser o presidente do colegiado e acaba por gozar de vantagem no favorecimento da sua opinião.

Isso também se deve ao fato de os próprios conselheiros, implícita ou explicitamente, esperarem tal postura do gestor, seja porque sentem mais segurança, seja por desresponsabilização ante as atribuições do colegiado. O depoimento da Conselheira A ilustra esse sentimento de cobrança em relação à figura do diretor: “Penso que precisa um pouco mais da gestão mesmo estar puxando, chamando, sentando para dialogar, para fazer as atas, para tomar decisões juntos [...]” (informação verbal). A esse respeito, Martins (2015) afirma que uma visão verticalizada das ações e decisões, ocasiona a concentração de poder e sobrecarga de responsabilidade na pessoa do diretor que, muitas vezes, aparece à frente dos processos, ocupando lugar de destaque, indo contra a proposta de descentralização do poder decisório.

Não obstante, há experiências de colegiados, dentre as mencionadas nos depoimentos, em que os processos de participação e de decisão sobre assuntos da escola são respeitados. Nessa direção, suplantado o corporativismo e o individualismo em favor de decisões construídas coletivamente, o sentimento é de que a escola age em nome de sua comunidade escolar e não em favor de um ou outro segmento, denotando que, a linha mestra do conselho escolar é estar a serviço da finalidade maior, que é a educação e o seu compromisso com a escola (CURY, 2000).



Questionados se a atuação no conselho escolar contribui efetivamente para democratizar a gestão da escola, os entrevistados foram unânimes no entendimento de que a atuação política é democratizante, o que ocorre desde a eleição dos membros do conselho pela comunidade escolar. No entanto, identificamos dúvidas, por parte dos respondentes, quanto a uma efetividade da socialização do poder decisório. É o que nos sugere a fala da Conselheira C: “E se eu não tivesse fazendo isso [atas, marcar reuniões, elaborar pautas] poderia estar outro no meu lugar. Mas então eu acho que eu estou fazendo o correto. Não sei se é o correto, mas é o que a gente está conseguindo para que o conselho ande assim, desta forma.” (informação verbal).

É possível perceber certo tom de realização em participar das decisões e dos debates proporcionados no âmbito do conselho, conforme destaca a Conselheira D: “Eu gosto de estar atuando como conselheira. Não pretendo sair tão cedo. Só se me tirarem mesmo. Eu gosto mesmo do papel que faço.” (informação verbal). A esse respeito, Paro (2001) ressalta que o estar participando de um colegiado reforça esperanças de realização de relações mais democráticas no interior das escolas, tendo em vista que cada representante e seu representado são ouvidos e tomam decisões no coletivo, com vistas ao desenvolvimento educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos resultados das entrevistas, entendemos haver algumas evidências pulsantes, que pesam em favor de uma perspectiva de reprodução da cultura política patrimonialista em detrimento de uma atuação de perfil contra hegemônico nos conselhos escolares pesquisados. Assim, ao mesmo tempo em que os conselheiros entrevistados dão mostras de que seus colegiados atuam na tentativa de resistir às limitações impostas por expedientes típicos da dominação patrimonial, também oferecem indícios de elementos que são identificadores de uma atuação que serve à reprodução da cultura patrimonialista dentro das escolas, de que são exemplos: o desconhecimento da finalidade do órgão e a falta de conscientização sobre o papel a ser exercido pelo conselheiro; uma atuação mais funcional, com ênfase nos aspectos financeiro e administrativo, restando o pedagógico nas mãos do segmento dos professores e da equipe gestora da escola; a falta de compreensão dos conselheiros quanto ao funcionamento do colegiado, bem como, sobre a forma como exercem a representatividade de seu segmento; a ausência de uma definição clara da abrangência de atuação do colegiado; e certa inibição à participação em vista de ser o gestor escolar o presidente do colegiado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos conselhos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008.

CAROZZI, Elizangela Silva. **Organização e gestão escolar**: uma análise do conselho escolar na rede pública municipal de Cascavel. 2015. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.



CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

LIMA, Iágrici Maria de. **Os conselhos escolares e a construção da gestão democrática no município de Jaboatão dos Guararapes**. 2011. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

LUIZ, Maria Cecília; BARCELLI, Juliana Carolina. Conselhos escolares e participação: a perspectiva de técnicos de secretarias municipais de educação do Estado de São Paulo. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 66-82, 2013.

MARTINS, G. B. **Gestão democrática na educação infantil**: qual o lugar dos Conselhos Escolares? 2015. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Roza Maria Soares da. **Gestão colegiada em escolas públicas estaduais**: confronto do sentido democrático no legal e no real. 2014. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselhos escolares: desafio em construção. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18., 1997. Porto Alegre, **Anais** [...]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. p. 265-276.



PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

SOUZA, Celestina
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
celestesouza@gmail.com

ARAUJO, Aldizia Carneiro de
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
aldiziapedagoga@gmail.com

AGUIAR, Adriana da Costa Pereira
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
adriana.cpa@hotmail.com

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

Com este artigo buscou-se refletir a respeito de perspectivas e desafios na promoção e efetivação da participação que atue como controle social, garantindo uma gestão democrática. Sua construção sustentase em revisão de literatura. A sociedade capitalista vive a democracia na perspectiva liberal, desenvolvendo uma gestão dos espaços públicos que mantém as divisões sociais, sem perspectivas para as transformações decorrentes do aumento da participação das massas no processo de produção nas instituições sociais.

Palavras-chave: Estado. Participação. Controle Social. Gestão democrática.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT (GEpeEM) e no Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE), vinculado a Anpae, TO, que tem como um dos principais temas de pesquisa a gestão democrática do ensino público nas bases normativas e condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino.

Ao analisarmos a gestão como fator histórico percebemos que a sociedade capitalista é gerida pelas relações entre Estado e Capital, em que o Estado sempre atuou como um fator de equilíbrio entre as falhas do mercado e a lógica de manutenção dos privilégios da classe dominante. Isto é, o Estado continuamente vem sendo um instrumento de validação dos interesses dos grupos detentores do poder, e servindo de gerenciador da crise proveniente da separação entre Capital e trabalho. E, particularmente, no caso do Brasil, o Estado não foi construído por transformações sociais como ocorreram em países desenvolvidos, de forma que na transição ao capitalismo vários elementos da velha ordem foram mantidos, e o poder do Estado foi fortalecido. Este processo de cima para baixo é conceituado por Gramsci como “revolução passiva”, em que existe certa conciliação entre as frações modernas e atrasadas da sociedade, buscando excluir as camadas mais populares de uma ampla participação no processo (COUTINHO, 2006).



Diante disso, no Brasil, a ruptura da situação colonial não rompeu com a ordem socioeconômica anterior, de forma que apenas reorganizou os interesses das classes dominantes. Essa ruptura não foi provocada por movimentos republicanos e populares, fazendo com que o Brasil se tornasse um Estado antes mesmo de ter se tornado uma Nação, visto que a Nação foi construída pelo Estado e não pela ação das massas populares. E na transição da ditadura à democracia, a relação entre sociedade e Estado entrou em crise, fazendo com que a sociedade civil crescesse e se organizasse expondo uma alternativa para transformação (COUTINHO, 2006).

Portanto, a participação popular, historicamente, foi renegada a sociedade como direito pela própria forma como nos constituímos como sociedade e país. E, nesse artigo, buscamos refletir a respeito das perspectivas e dos desafios na promoção e efetivação da participação que atue como controle social, garantindo assim uma gestão democrática.

2 DESENVOLVIMENTO

Os principais conflitos da sociedade capitalista se deram a partir do momento em que a produção humana materializada pelo trabalho, excedeu o suficiente para sua existência e essa produção excedente foi apropriada por uma pequena parcela da sociedade, que passou a ser dividida em classes, promovendo um abismo em que a grande maioria passou a ser explorada por meio da sua força de trabalho. Neste sentido, a produção dos indivíduos na sociedade deixou de atender as necessidades básicas da vida, de forma a garantir a sobrevivência individual e a continuidade da espécie, para congregarem em torno de objetivos comuns e compartilhando a realidade da vida, tornando o mundo um lugar público em que os seres humanos buscam autonomia além das suas necessidades particulares. Assim, o Estado surge como um instrumento capaz de controlar o convívio de diversos indivíduos no mesmo território, estabelecendo limites e ordenando as atitudes sociais, concretizando aqui a relação entre público e privado, em que o próprio Estado serve como intermediador desse processo, e esse espaço público deveria abrigar a igualdade de todos, no entanto os diferenciam reduzindo-os a meros consumidores, com uma perspectiva liberal com indivíduos motivados por interesses particulares (CARVALHO, 2013, 2018).

Este espaço público deveria ser definido como um espaço espontâneo de debates comunicativos da sociedade civil, como forma de mobilização, de comunicação e tematizadora dos problemas sociais, para que a emancipação humana possa se desenvolver, pois quanto mais ampla for a participação maior será a interação, garantindo a distribuição de direitos, possibilitando a constituição de sujeitos sociais mais autônomos e emancipados ratificando a esfera pública como campo de disputa pela participação efetiva.

Portanto, a sociedade capitalista vive a democracia na perspectiva liberal, promovendo uma gestão desses espaços públicos com vistas a manutenção das divisões sociais que temos, e não vislumbra transformações advindas pela ampliação da participação das massas no processo de produção nas instituições sociais (NOMERIANO, 2017).

A escola pública é uma dessas instituições sociais e que tem papel fundamental na formação da classe trabalhadora, visto que a grande maioria depende dela para ter acesso ao conhecimento sistematizado. E nesse sentido, como afirma Sá (2011), a escola não pode ser mera transmissora de informação, e deve



se transformar em um espaço de produção de análises críticas, capacitando os indivíduos a pensarem de modo reflexivo. Historicamente a escola exclui socialmente, visto que sempre atendeu a burguesia, mas lida cotidianamente com problemas sociais enormes e precisa se dispor a resolvê-los, e um dos caminhos é vencer o desafio da emancipação social como inclusão. E essa dificuldade da escola em lidar com esses problemas sociais, se traduz no distanciamento entre a teoria e a prática docente, a gestão democrática, e as condições de aprendizagem.

Portanto, é de suma importância resgatar a escola como um espaço de exercício da democracia e da solidariedade, de participação e construção dos sujeitos. E, como afirma Sá (2011), é necessário sobrepor a concepção que domina a escola, de que a emancipação se concentra no sujeito, e erigir a concepção de que o sujeito se constrói de forma coletiva e histórica, a partir de um processo dialético, conforme o projeto emancipatório marxista gramsciano.

E nessa perspectiva a gestão educacional é extremamente importante como condição e capacidade reflexiva, no intuito de promover a construção de projetos políticos pedagógicos emancipatórios, que busquem promover a superação do caráter neoliberal que permeiam as escolas. Assim, por meio de uma gestão educacional democrática, é possível analisar os limites e as possibilidades rumo à construção de uma escola emancipatória, democrática, crítica e libertadora. Assim, tanto a gestão educacional que se refere aos âmbitos dos sistemas educacionais, quanto a gestão escolar que diz respeito aos estabelecimentos de ensino, devem ter os princípios da gestão democrática como eixo transversal do planejamento e implementação de políticas públicas.

Dessa forma, a escola se configura como um espaço de participação fundamental para a aprendizagem e o exercício do poder por parte dos indivíduos. E essa participação não pode ser entendida como luta política travada, mas como uma participação que transforma e liberta, a partir dos espaços sociais constituídos.

Pela dialética da formação humana, ao garantir a participação nos microprocessos prepara-se os indivíduos para os processos macrosociais. E garantir esses micro espaços de participação como na elaboração do projeto político pedagógico, nos grêmios estudantis e demais órgãos colegiados dentro da escola preparamos o indivíduo para uma participação em processos mais macro da sociedade. Como exemplo, temos o Plano Nacional de Educação, e os planos subnacionais, que foram frutos de espaços de discussão e participação como as Conferências Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação. Podemos citar também os próprios Conselhos Municipais de Educação, que através dos movimentos de redemocratização da gestão no país, sua constituição se tornou obrigatória, e que a luta continua em garantir que desenvolvam suas funções em nome das aspirações da sociedade (BORDIGNON, 2009; VIEIRA, 2007).

No entanto, o próprio histórico de participação no país nos demonstra que este é um processo longo e demorado. E que esses conselhos precisam exercer funções além de consultivas e deliberativas, junto às gestões aos quais são vinculados. É necessário garantir a representatividade social, e que os conselhos não atuem apenas como mediadores entre o governo e a sociedade. É de suma importância que estes conselhos funcionem como agentes do controle social na decisão das políticas públicas que devem ser implementadas a partir da realidade de cada território.



3 CONCLUSÃO

Na conflituosa relação entre Estado e Capital, é preciso combater a difusão da lógica burguesa, principalmente, por meio da educação, e que esta não sirva de reprodução do capital.

E, para tanto, é necessário resgatar uma prática reflexiva no interior da escola, resgatando e disseminando o valor e a importância do intelectual como capacidade de construir um projeto político pedagógico emancipatório. E que a partir desse microprocesso de participação a formação do sujeito se complete na sua capacidade de participar ativamente nos macroprocessos. Assim, é de suma importância que a gestão tenha clareza da relevância da democracia e da participação no processo, atuando como liderança que busca qualidade na educação, a partir da democratização e da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na construção da sua proposta pedagógica, primando pela autonomia e articulando a escola com outras organizações da sociedade, que buscam justiça social, igualdade e democracia.

REFERÊNCIAS

- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 53-111.
- CARVALHO, Roberto Francisco de. Esfera pública, democracia e participação nas instituições sociais. *In*: OLIVEIRA, Antonio Miranda de; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **Educação, participação política e identidade cultural: uma contribuição multidisciplinar para a formação docente no Tocantins**. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão e participação universitária no século XXI**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 49-89.
- COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006. p. 173-200.
- NOMERIANO, Aline Soares; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto. **As Políticas Educacionais no Contexto dos Limites Absolutos do Estado e do Capital em Crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 35-73.
- SÁ, Giedre Terezinha Ragnini. **A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Gramsci**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 97-134.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.



POLÍTICA, DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA COMO VIVÊNCIAS ESCOLARES

LIMA, Penélope Ferreira de Medeiros
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
ppfmedeiros@hotmail.com

SOUZA, Andressa Diniz de
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
andressadinizesouza@gmail.com

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

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

Resultando de revisão bibliográfica, o texto apresenta uma interpretação da história Tecendo ideias, integrante do livro de literatura O PET no Universo Infantil: *histórias que ninguém ouviu*. A história relata uma conversa entre a professora e os seus alunos, no espaço da escola, em uma sala de aula do ensino fundamental. Reforça a tese de que política, democracia, participação e autonomia se aprende, também, na escola, e desde a infância, por meio das vivências. Demonstra que o diálogo e os conflitos são constitutivos dos referidos temas.

Palavras-chave: Programa de Educação Tutorial. PET PedPalmas. Literatura Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Com base em revisão bibliográfica, o texto apresenta uma interpretação da história Tecendo ideias (LAGARES, 2019b), do livro de literatura intitulado O PET no Universo Infantil: *histórias que ninguém ouviu* (LAGARES, 2019a), produzido pelo grupo do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins (PET PedPalmas).

Trabalha, segundo Minayo (2009, p. 21), “[...] com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”, abordados na história.

2 DESENVOLVIMENTO

Você já ouviu o ditado: “Inventando moda”?!

Isso mesmo, algumas crianças e a professora inventaram que iriam escrever uma história coletiva e publicá-la. (LAGARES, 2019b, p. 3).



A história, *Tecendo ideias* (LAGARES, 2019b), com ilustrações de Glausson Parlandino,¹ é uma narrativa fictícia, escrita na terceira pessoa do plural, na qual a autora traz como temáticas “política, democracia, participação e autonomia”, com um vocabulário acessível, para que os leitores, em especial, as crianças, possam entender. É uma criação que narra uma conversa entre a professora e os seus alunos, no espaço da escola, em uma sala de aula do ensino fundamental.

As crianças passaram dias refletindo sobre as explicações...

Daí, em mesa redonda, com as cabeças ‘a mil’, decidiram como agir para cumprir o desafio da produção da história coletiva.

A única certeza era a de que precisariam de diálogo, participação e democracia. (LAGARES, 2019b, p. 6).

Em se tratando especificamente do conceito de democracia, a autora a compreende como escreve Bordenave (1994), sendo um estado de participação, e, no qual, o diálogo e a participação são elementos constitutivos e constituintes: “Democracia é uma forma de sociedade, na qual as pessoas têm direitos garantidos; podem conversar sobre ideias diferentes; e o poder de tomar decisões pertence ao povo, não apenas a uma pessoa ou grupo de pessoas.” (LAGARES, 2019b, p. 4).

Em contraposição a concepção liberal que atrela a democracia, especialmente, ao direito ao voto, concebe a democracia como uma forma social, com características sociais, baseadas na criação dos direitos, no diálogo e no conflito: “A democracia é uma forma de vida social que desenvolve problemas que nunca serão resolvidos na sua totalidade, porque quando encontrada a solução, surge outro problema, qual seja, a questão da participação.” (CHAUÍ, 2008, p. 69).

Para Estêvão (2003, p. 29) a democracia está “[...] intimamente articulada com os direitos humanos, encorajando à participação e ao empenhamento de todos na construção do bem comum.”

Com essa concepção de democracia, a participação não se encerra na tomada de decisões e/ou na resolução de problemas, intentando o desenvolvimento crítico e pessoal, o que se apreende com o tempo. Ao participar, muitas vezes gera-se mais possibilidades (conflitos), ao invés de resolver os problemas.

Assentada na tese de Bordenave (1994, p. 11) de que “As pessoas participam em sua família, em casa, em sua comunidade, no trabalho, na luta política”, a autora reforça, por meio da história, a tese de que política, democracia, participação e autonomia se aprende, também, na escola, e desde a infância, por meio das vivências (LAGARES, 2019b). Em outras palavras, todos podem participar, integrar-se a um projeto, um movimento, sendo fundamental a tomada de consciência desse direito desde a infância.

Na obra literária, o diálogo entre a professora e os seus alunos demonstra que estão fazendo política, ao questionarem, discutirem, negociarem, construir regras coletivamente, estimularem a autonomia, observarem que o diálogo e o conflito são constitutivos da democracia, da participação e da política. Exemplifica que a participação começa em pequenos grupos e parte para grandes mobilizações: “[...] o sentido da democracia está em valorizar o todo, permitindo a participação das partes, como elemento

¹ Egresso do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins.



fundamental para se entender a necessidade real desse todo e construir políticas que sejam vantajosas para os envolvidos.” (VAZ, 2019, p. 30).

Estêvão (2003, p. 31) ressalta o papel da instituição escolar nesse propósito:

[...] a escola deverá assumir-se também pela sua relevância social, cultural e política, como uma organização eminentemente democrática nos seus princípios norteadores, quer em nível dos seus processos e dinâmicas, quer, obviamente, em nível das práticas que ocorrem no seu seio.

E este é o propósito, também, da história Tecendo ideias.

3 CONCLUSÃO

Da interpretação da história ‘Tecendo ideias’, defende-se que a escola, cuja natureza é eminentemente formativa, é um local frutífero para a vivência da política, da democracia, da participação e da autonomia. Isto, sabendo que esta instituição é uma arena de disputas.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Dias. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Revista latinoamericana de Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros>. Acesso em: 17 jan. 2019.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso em: 12 out. 2019.

LAGARES, Rosilene. Tecendo ideias. *In*: LAGARES, Rosilene (org.). **O PET no Universo Infantil: histórias que ninguém ouviu**. Palmas: Nagô, 2019b.

LAGARES, Rosilene (org.). **O PET no Universo Infantil: histórias que ninguém ouviu**. Palmas: Nagô, 2019a.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VAZ, Deusamara Dias Barros. **Gestão da educação no município de Araguaína/TO: condições institucionais para a democracia**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.



PRINCÍPIO NORTEADOR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: GESTÃO DEMOCRÁTICA

NOGUEIRA, Biannca
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
bianncaa@gmail.com

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

O trabalho aborda a temática gestão democrática no campo da educação, um dos princípios da Constituição Federal de 1988. Tem por objetivo discutir a importância do Projeto Político-Pedagógico na efetivação desta concepção de gestão. A gestão democrática abrange as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, implicando o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização, propiciando a participação coletiva dos diferentes segmentos no processo de tomada de decisões.

Palavras-chave: Gestão democrática. Projeto Político-pedagógico. Normas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática é um princípio consagrado no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal (CF), e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394 (BRASIL, 1996), define também normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo artigo 14: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.”

A gestão democrática exige uma ruptura na prática administrativa da escola com o enfrentamento de questões pedagógicas e outras, como exclusão, reprovação, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Assim, compreender em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática. Nesse sentido, ela visa romper com a separação entre questão técnica e política, concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática.

Por isso, neste trabalho tem-se por objetivo discutir a importância do Projeto Político-Pedagógico na efetivação desta concepção de gestão. Uma reflexão a respeito de possibilidades que a escola tem em trilhar o caminho da solidariedade, da experiência coletiva.

2 DESENVOLVIMENTO

A gestão democrática é aqui compreendida como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identifiquem problemas, discutam, deliberem e planejem, encaminhem, acompanhem, controlem e avaliem 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.

Além da CF e da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) mencionou a gestão democrática da educação pública, e refere-se a elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico, com a autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Segundo Gadotti (1994), a elaboração do Projeto Político-Pedagógico permite uma mudança de concepção sobre a escola pública, em que passa de “aparelho burocrático do Estado” para uma escola que reflete as conquistas da comunidade.

Para Cury (2005, p. 17), a elaboração do Projeto Pedagógico começa pelos estabelecimentos de ensino que “não pode fazê-lo sem a participação dos profissionais da educação.”

De acordo com Cury (2005, p. 17),

A gestão democrática, como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder.

Desta forma, percebe-se que acerca da gestão escolar pública, todos os documentos oficiais fornecem orientações para que as escolas construam sua gestão de forma democrática.

3 CONCLUSÃO

O processo de reflexão e participação durante o processo da gestão é fundamental para que todos compreendam o caminho da escola e compreendam como um todo esse trajeto e todas suas partes, para melhor envolvimento e realização do que está sendo pensado e dialogado. E o Projeto Político-Pedagógico pode ser um dos instrumentos que apoia essa concepção democrática, se elaborado, executado, acompanhado e avaliado com participação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 de julho de 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.



BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação Municipal**. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Olga Maria de. **O Projeto Político-Pedagógico**: instrumento para uma gestão escolar democrática. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

VEIGA Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2009.



SOCIEDADE CIVIL E ESPAÇOS E MECANISMOS DE GESTÃO DE DEMOCRÁTICA NA MICRORREGIÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS

NASCIMENTO, Patrícia Rezende do
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
patriciarez@uft.edu.br

SILVA, Meire Lúcia Andrade da
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
melucia26@hotmail.com

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

Eixo Temático 4: Gestão democrática, participação e poder decisório

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais da Pesquisa Rede Mapa, especificamente, em seis municípios da microrregião de Miracema do Tocantins. Analisa, por meio de referencial teórico, documental e pesquisa de campo, as possibilidades e a dinâmica de participação da sociedade civil em seis Conselhos Municipais de Educação considerados estruturados e ativos. Os resultados parciais revelam a presença de servidores públicos municipais como representantes da sociedade civil nos espaços de gestão democrática, constituindo, assim, um desafio à gestão.

Palavras-chave: Participação. Sociedade civil. Gestão democrática. Educação municipal.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais da quinta etapa de uma pesquisa realizada em rede, a Pesquisa Rede MAPA.¹ Essa etapa da pesquisa visa levantar informações que caracterizam as dinâmicas de participação em cada Sistema Municipal de Educação dos Estados participantes² da rede.

O recorte empírico apresentado neste trabalho foi realizado a partir da identificação dos Municípios que possuem Sistema Municipal de Educação (SME) instituído, somando 7 (sete) Municípios,³ e ainda os que dentre esses tinham o Conselho Municipal de Educação (CME) estruturado e ativo, somando um total de 6 (seis) Municípios: Brasilândia, Fortaleza do Tabocão, Goianorte, Guaraí, Miracema do Tocantins e Miranorte.

Interagindo os dados colhidos por meio do instrumento questionário, respondido por dois membros (um representante docente e um representante da sociedade civil) de cada CME, com os dados da análise

¹ Coordenação nacional do Prof. Dr. Elton Luiz Nardi e coordenação no Tocantins da Prof.^a Dr.^a Rosilene Lagares.

² SC, RS, PR, RJ, MA, CE e TO.

³ **Municípios:** Brasilândia, Fortaleza do Tabocão, Goianorte, Guaraí, Miracema do Tocantins, Miranorte e Presidente Kennedy (em reestruturação).



documental realizada na quarta etapa da pesquisa, este estudo analisa as possibilidades e a dinâmica de participação da sociedade civil dos seis CME estruturados e ativos.

Com objetivo explicativo, orienta-se pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Silva e Menezes (2001, p. 20) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Para a coleta de dados e informações, foi realizada revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, com questionário. No que tange a revisão bibliográfica, assentamo-nos em Lima e Miotto (2007), para os quais a pesquisa de revisão bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Assim, na primeira parte deste trabalho são apresentados fundamentos do contexto, teórico e documental, que reforçam a importância da participação da sociedade civil na gestão da educação brasileira. Na segunda parte do trabalho, são apresentados elementos utilizados pelos Municípios pesquisados para explicitar as possibilidades de representação da sociedade civil no CME, e o que esses elementos podem revelar sobre a dinâmica de participação desse tipo de membro. E, na última seção do trabalho, são tecidas algumas considerações sobre as possibilidades e dinâmicas de participação dos representantes da sociedade civil nos CME, *locus* dessa etapa da pesquisa, a partir do referencial teórico e documental.

2 SOCIEDADE CIVIL E PARTICIPAÇÃO: BASE TEÓRICA E DOCUMENTAL

A gestão da educação, considerada campo de formulação e de implementação de políticas de educação e de organização do trabalho educativo, é um processo que ocorre de acordo com determinada orientação, constituída a partir da dinâmica de relações que se desenvolvem nos contextos institucionais internos e externos, de forma a responder por certos objetivos. Para Bordignon e Gracindo (2000, p. 147), trata-se de um processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. Por isso é importante reconhecer que a gestão da educação tem natureza e características próprias, que transcendem à mera aplicação de princípios, métodos e técnicas administrativas.

A responsabilidade da sociedade está expressa na CF de 1988, no art. 205, na promoção e no incentivo à educação, como uma forma de legitimar, como interpretam Nogueira e Rangel (2011, p. 511), “[...] uma sociedade civil comprometida, que deve se posicionar, necessariamente, de mãos dadas com o Estado para assegurar o exercício desse direito.” O Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014), na mesma linha, institui e fortalece mecanismos e espaços de gestão democrática, ressaltando ainda a importância da participação de diferentes representantes da sociedade civil nas Conferências Nacionais de Educação (CONAES).

A gestão democrática da educação pública, para Bordignon e Gracindo (2004, p. 147), é apresentada, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com certa superficialidade, pois, ao determinar os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é o estabelecimento de normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, em primeiro lugar, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema; e, em segundo lugar, a garantia da



“participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” Ainda, na visão dos autores, no âmbito educacional, a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando a garantir processos coletivos de participação e decisão.

Diante dessa afirmação, identificamos na gestão da educação essa participação por representatividade institucionalizada de duas maneiras: 1) espaços e 2) mecanismos. Entendemos como espaços: Conselho Municipal de Educação, Conselhos Escolares, Fórum Municipal de Educação, Conferência Municipal de Educação ou equivalente, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Professores e outros; e, como mecanismos: Projetos Político-Pedagógicos, Plano Municipal de Educação, Eleição direta para diretores das escolas da rede municipal, outra forma de indicação de nomes para diretores das escolas da rede municipal e outros.

A participação apresentada nesse trabalho se delimita nos representantes da sociedade civil que compõem os CME dos municípios pesquisados.

3 POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E DINÂMICA DE PARTICIPAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE MIRACEMA

Os dados apresentados foram colhidos por meio de questionário submetido aos representantes da sociedade civil nos CME de seis Municípios da Microrregião de Miracema do Tocantins. Um grande desafio se pôs diante da meta estabelecida para essa etapa da pesquisa: o acesso aos representantes da sociedade civil, propriamente dito, e a compreensão, por parte de alguns dirigentes de educação municipal, da diferença entre representação da sociedade civil e representação docente (compreendidos como servidores dos municípios, efetivos ou não).

A Tabela 1 mostra que 83% dos representantes da composição dos membros que representam a sociedade civil são servidores públicos municipais e apenas 17% têm outros vínculos. Em outras palavras, apenas um município tem representante que não é vinculado a gestão municipal, porém anuncia-se como servidor.

Tabela 1 – Vinculação profissional dos conselheiros (2018)

Vinculação profissional	Total de 6 CME
Funcionário público municipal	(5) servidores, corresponde a 83%
Outra	Servidor, corresponde a 17%

Fonte: os autoras.

O “Tempo de experiência dos membros” dos CME mostra que a maioria dos representantes têm entre dois ou mais de três anos de atuação como conselheiros, porém em sua maioria sem um conhecimento que ultrapasse a experiência de conselheiro. Apenas um conselheiro afirmou ter recebido capacitação/formação para atuar no CME.



A Tabela 2 apresenta os espaços de participação institucionalizados conhecidos pelos conselheiros, sendo: Conselho Municipal de Educação – seis municípios; Conselhos Escolares, Fórum Municipal de Educação, Conferência Municipal de Educação ou equivalente e Associações de Pais e Professores – cinco municípios; Grêmios Estudantis – um município. Esse dado demonstra a fragilidade nos espaços onde é possível consolidar a participação da comunidade escolar mais estendida, por meio da atuação de pais/responsáveis e estudantes.

Tabela 2 – Espaços de participação institucionalizados conhecidos (2018)

Representantes	Conselho Municipal de Educação	Conselhos Escolares	Fórum Municipal de Educação	Conferência Municipal de Educação ou equivalente	Grêmios Estudantis	Associações de Pais e Professores	Outro
Sociedade civil	6_(100%)	5_(83%)	5_(83%)	5_(83%)	1_(17%)	5_(83%)	Semana da família na escola

Fonte: os autores.

Na pesquisa, também, observou-se uma diferenciação entre os espaços institucionalizados conhecidos e efetivos, ou seja, eles existem, os conselheiros conhecem, mas não estão existindo com efetividade. Pode-se inferir a partir dessa constatação que os conselheiros podem não estar sendo convidados para os momentos de debates e discussões dos assuntos, ou que os conselheiros se reúnem muito esporadicamente.

Em relação aos “mecanismos” de participação conhecidos e efetivos, os dados se mostram alinhados com a constatação do que se apresenta como “espaços” de participação. O conhecimento revelado pelos conselheiros demonstra a prevalência do mecanismo “Plano Municipal de Educação”, que se origina de uma ação do Estado, e a quase inexistência do mecanismo “Eleição para diretores de escola”, sendo apenas dois municípios que realizam esse tipo de escolha, embora se apresente como um importante instrumento de atuação da sociedade civil, pais/responsáveis e estudantes, na gestão das escolas, a começar pela escolha de quem irá dirigi-la.

Os dados ainda revelam uma forte associação entre os mecanismos institucionalizados conhecidos e os efetivos e confirma a consolidação de apenas dois, o Projeto Político Pedagógico e o Plano Municipal de Educação, em detrimento do mecanismo da Eleição para escolha democrática de Diretores de Escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados nesta etapa da pesquisa nos municípios que compõe a Microrregião de Miracema do Tocantins demonstram a forte presença de representantes da gestão municipal atuando como representantes da sociedade civil. Servidores públicos nos CME são a maioria identificada dentre os representantes entrevistados. Esse componente da análise pode respaldar tanto o entendimento de



prevalência do controle do Estado por meio da participação de conselheiros vinculados à ele, como a possível indisponibilidade de representantes reais da sociedade civil em atuar nos Conselhos de seus municípios.

Em relação as condições para a participação de representantes da sociedade civil, considerando a necessidade de algum conhecimento técnico a despeito dessa participação, faz-se necessária a disponibilização de formação para os membros. Por outro lado, a presença de servidores públicos municipais como a maioria da representação identificada parece eximir os Conselhos de investirem na qualificação de seus membros.

Essas condições de participação também aparecem como fragilidade no que tange aos mecanismos de participação, sendo baixa a presença daqueles que poderiam garantir uma maior atuação de pais/responsáveis e estudantes, como o grêmio estudantil e associações de pais.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão da Educação: o Município e a Escola*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei n. 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.

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

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 10, p. 35-45, 2007.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida; RANGEL, Juliano Soares. O estado federativo de cooperação e as políticas de municipalização do ensino: limites e potenciais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 509-526, jul./set. 2011.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2001.

