



POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM CENÁRIO ALAGOANO

**Javan Sami Araújo dos Santos
Salatiel Braga Trajano Júnior**

(Organizadores)

Javan Sami Araújo dos Santos
Salatiel Braga Trajano Júnior
(Organizadores)

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
EM CENÁRIO ALAGOANO

ANPAE
2020

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Jorge Nassim Vieira Najjar (Sudeste)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Márcia Ângela Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Editores

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - Editora

Sabrina Moehlecke - Editora Associada

Conselho Fiscal

Maria Couto Cunha

Erasto Fortes Mendonça

Cleiton de Oliveira

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas,
São Paulo

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago,
Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Sobre a Biblioteca Virtual da ANPAE

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

Ficha Catalográfica

SI586p

Políticas e Gestão da Educação Brasileira em Cenário Alagoano / Javan Sami Araújo dos Santos e Salatiel Braga Trajano Júnior (organizadores.), Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2020.

E-book, Formato PDF, 282 páginas
ISBN: 978-65-87561-02-8.

1. Política Educacional 2. Gestão da Educação 3. Educação Brasileira. 4. Alagoas. I. Santos, Javan Sami Araújo dos. II. Trajano Junior, Salatiel Braga. III. Título

CDD 379

CDU 37.014/49

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

@npae

Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Fundação Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
Campus Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF 70410-900
anpae@anpae.org.br – publicacao@anpae.org.br - <http://www.anpae.org.br>

Serviços Editoriais - Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar. - carlosaguiar48@gmail.com

Foto da Capa – Trecho da fachada do **Asilo das Órfãs Desvalidas N. S. do Bom Conselho** criado para receber as órfãs dos soldados alagoanos que morreram na **Guerra do Paraguai** (1864 e 1870), e as menores que perderam seus familiares durante a longa **seca** que atingiu o Nordeste naqueles anos. (Publicado em 20 de agosto de 2017 por **Ticianeli** em **Memória Urbana**)

Distribuição gratuita.

DEDICATÓRIA

Dedicamos este livro a todos os profissionais da educação brasileira, em especial aos de Alagoas, que diante da atual conjuntura sombria de desvalorização da profissão docente, não docente e do desmonte educacional, não perdem o foco e nem as esperanças de uma educação de boa qualidade!

AGRADECIMENTOS

Agradecemos profundamente a cada pesquisador (a) autor (a) associado (a) da seção ANPAE Alagoas que abraçou a ideia de escrever sobre Política e Gestão da Educação brasileira em cenário alagoano. Sem a dedicação, zelo e empenho de cada um, esse e-book e, conseqüentemente, as reflexões e discussões contidas nele não seriam possíveis.

EPÍGRAFE

“É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade”. Paulo Freire. Professora sim, tia não, 1995, p. 91

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Prefácio | 11 |
| ❖ <i>Romualdo Portela</i> | |
| <hr/> | |
| Apresentação | 17 |
| ❖ <i>Javan Sami Araújo dos Santos</i> | |
| ❖ <i>Salatiel Braga Trajano Júnior</i> | |
| <hr/> | |
| Capítulo 1. Participação na gestão educacional em Alagoas: necessidades formativas para a atuação de conselheiros municipais de educação | 20 |
| ❖ <i>Javan Sami Araújo dos Santos</i> | |
| <hr/> | |
| Capítulo 2. Complexidade da gestão das escolas públicas estaduais de Alagoas: um estudo de caso | 38 |
| ❖ <i>Salatiel Braga Trajano Júnior</i> | |
| ❖ <i>Javan Sami Araújo dos Santos</i> | |
| ❖ <i>Jorge Eduardo de Oliveira</i> | |
| <hr/> | |
| Capítulo 3. O Programa Escola 10 e os desafios da gestão da educação em Alagoas | 52 |
| ❖ <i>Cristina Maria Bezerra de Oliveira</i> | |
| ❖ <i>Maria das Graças Correia Gomes</i> | |
| ❖ <i>Wellyngton Chaves Monteiro da Silva</i> | |
| <hr/> | |
| Capítulo 4. Elementos da governança da educação pública da rede municipal de Maceió: a parceria Semed/PNUD e o Programa Viva Escola | 66 |
| ❖ <i>Georgia Sobreira dos Santos Cêa</i> | |
| ❖ <i>Elainy Paula Vitorino Braz</i> | |
| ❖ <i>Sandra Regina da Paz</i> | |
| <hr/> | |
| Capítulo 5. A contrarreforma do Ensino Médio no estado de Alagoas: análise do discurso oficial | 82 |
| ❖ <i>Geisa Carla Gonçalves Ferreira</i> | |
| ❖ <i>Geisa Ferreira dos Santos</i> | |
| ❖ <i>Samuel Barbosa Silva</i> | |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 6. Um estudo de caso sobre a avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito em Maceió | 98 |
| ❖ Lana Lisiêr de Lima Palmeira | |
| ❖ Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro | |
| <hr/> | |
| Capítulo 7. Um olhar para além da gestão da educação jurídica em Alagoas: quais as reais condicionantes das suas políticas expansionistas? | 115 |
| ❖ Lana Lisiêr de Lima Palmeira | |
| ❖ Carla Priscilla Cordeiro | |
| <hr/> | |
| Capítulo 8. A gestão democrática do ensino público municipal de Rio Largo/AL: as atribuições do gestor escolar | 132 |
| ❖ <i>Alex Vieira da Silva</i> | |
| ❖ <i>Eva Pauliana da Silva Gomes</i> | |
| ❖ <i>Givanildo da Silva</i> | |
| <hr/> | |
| Capítulo 9. Um olhar sobre a “nova” reforma do ensino médio: o modelo piloto adotado na rede pública estadual de Alagoas | 149 |
| ❖ Simone da Costa Silva | |
| ❖ Elione Maria Nogueira Diógenes | |
| <hr/> | |
| Capítulo 10. A política afirmativa na Medicina: uma questão em aberto na formação médica em Alagoas | 164 |
| ❖ Jusciney Carvalho Santana | |
| <hr/> | |
| Capítulo 11. A política de educação infantil em Alagoas: contrapontos da legitimação de um direito | 186 |
| ❖ Idnelma Lima da Rocha | |
| ❖ Edna Cristina do Prado | |
| <hr/> | |
| Capítulo 12. Política pública de alfabetização: influências governamentais no desenvolvimento do pacto nacional pela alfabetização na idade certa | 201 |
| ❖ Maria Jeane Bomfim Ramos | |
| ❖ Maria Betânia Gomes da Silva Brito | |
| <hr/> | |
| Capítulo 13. Aulas virtuais: a educação pública em Alagoas em tempos de pandemia COVID-19. | 212 |
| ❖ Abrãao Felipe Oliveira | |
| ❖ Jéssica Carneiro do Nascimento | |
| ❖ Vanessa Sátiro dos Santos | |

Capítulo 14. Plano Municipal de Educação no planejamento educacional local: a participação da sociedade 224

- ❖ Luciene Amaral da Silva
- ❖ Inalda Maria dos Santos
- ❖ Edna Cristina do Prado
- ❖ Isabela Macena dos Santos Marques

Capítulo 15. Educação e desigualdade social: apontamentos e desafios para a escola pública 239

- ❖ Maria José Santos da Silva

Capítulo 16. Leitura imanente: superação do analfabetismo funcional pela autogestão da formação de si 255

- ❖ Ciro Bezerra
- ❖ Rafael M. de Moura
- ❖ Fernanda Ferreira Cardoso
- ❖ Mayris da Paz Lima

Autores e Currículos 271

PREFÁCIO

Num contexto marcado pelo acirramento das disputas em torno dos destinos da educação brasileira, em que se confrontam, de um lado, uma agenda que prioriza o direito à educação e a garantia do aprendizado a todos e, de outro, uma agenda de restrição de recursos e, conseqüentemente, de direitos e o acirramento de uma retórica de ódio e interdição do outro, materializado em propostas como o escola sem partido, o corte de verbas para a educação, a ciência e a tecnologia, há a necessidade de se aperfeiçoar a reflexão sobre a situação da educação no país de modo a que nossa luta seja a mais consciente, racional e efetiva possível.

O lançamento do livro **Políticas e Gestão da Educação Brasileira em cenário alagoano**, organizado por Javan Sami Araújo dos Santos e Salatiel Braga Trajano Junior, diretores da ANPAE Alagoas, é alvissareiro. Só a partir de cuidadosos estudos sobre cada uma de nossas unidades federadas, incluindo os estados e os municípios, em suas mais variadas facetas, teremos condições de compor um quadro geral da situação nacional, em toda a sua diversidade e contradições. Tal síntese é tarefa coletiva que começa com o estudo minucioso de cada realidade regional e/ou local.

Particularmente importante é o estudo da gestão escolar. Por duas razões, pelo menos. A primeira, porque a gestão escolar é componente importante do sucesso escolar e das transformações pelas quais a educação deve, necessariamente, passar para garantir-se o direito a todos e em todos os níveis. A segunda, porque tal área de conhecimento tem recebido pouca atenção nos últimos anos no rol de temáticas privilegiadas pela pesquisa em educação. Dessa forma, investigar os processos em curso no estado de Alagoas, seus limites, seus avanços e os desafios que permanecem, tanto do ponto de vista político/administrativo quanto um apropriado balanço teórico dos aportes específicos do estado para a reflexão nacional/geral são

empreitadas dignas de nota e que podem permitir um aperfeiçoamento de nossa compreensão sobre os processos em curso.

Bastaria isso para justificar a importância da presente publicação. Entretanto, ela integra esforço geral da ANPAE de estimular a pesquisa e a reflexão sobre a política e a administração da educação como um de seus propósitos norteadores. Assim sendo, sinto-me muito feliz pelo convite dos organizadores para apresentar a presente obra. Para situá-la em nosso contexto, vale uma pequena digressão sobre os avanços conquistados nos últimos anos e desafios que permanecem no horizonte.

Se, nas últimas décadas, observamos substantiva alteração no fluxo escolar, particularmente no Ensino Fundamental, com sua virtual universalização (de 1990 para cá, ultrapassamos os 97% de matrícula líquida, as taxas de conclusão passaram de 22% para mais de 80%, em praticamente todas as unidades da federação), novos desafios se apresentaram para a garantia do direito à educação.

De um lado, as tarefas inconclusas da oferta educacional se evidenciaram. Em primeiro lugar, da educação infantil, notadamente da creche, onde atendemos apenas a 35% da população de 0 a 3 anos, com presença significativa da iniciativa privada. Ou seja, o atendimento público é pequeno. De outro, no ensino superior, onde ainda que tenhamos assistido a uma vigorosa expansão, tanto no ensino presencial quanto no ensino à distância, passando de 1,6 milhões de estudantes de ensino superior em 1990 para mais de 8 milhões em 2019, mantemos mais de 70% da matrícula em instituições privadas, principalmente em instituições de baixa qualidade, e ainda temos parcelas grandes da coorte etária dos 18 aos 24 anos sem acesso ao ensino superior. Atendemos menos até que nossos vizinhos latino americanos, mais pobres do que nós, com sistemas universitários de menor qualidade que o nosso. Assim sendo, expandir com qualidade o ensino superior permanece como importante tarefa para nossa política educacional.

De outro, a incorporação ao Ensino Fundamental regular, de parcelas da população historicamente alijadas do direito à educação, quer seja por falta de escolas, quer seja pela exclusão precoce do sistema escolar, principalmente devido às múltiplas reprovações, fez com que se evidenciasse a incapacidade de garantir o aprendizado dessas parcelas da população historicamente alijadas

do sucesso na escola. Superar tal situação representa o maior desafio de nosso sistema educacional exaustivamente evidenciado pelas provas nacionais e internacionais. Nosso nível de aprendizado é inferior ao da maioria dos países da OCDE, como atestado pelo PISA, resultado também indicado pelas provas nacionais e mesmo estaduais e municipais em alguns locais. Entretanto, assim como a distribuição de termômetros não é remédio para a febre, constatarmos que nossa escola, mesmo aquela a que têm acesso as camadas economicamente mais afluentes, tem resultados piores do que até as camadas populares de países desenvolvidos não é suficiente para encontrarmos as respostas de como alterar esse histórico atraso educacional. É necessário ir além disso.

De imediato, constatamos que nossa expansão educacional se deu subfinanciada, desde os anos 30 e particularmente dos anos 60. Estudos mostram que nossos padrões de financiamento são inferiores ao necessário para garantirmos condições mínimas de funcionamento de nossas escolas. Não tem sido pequena nossa luta para que a educação brasileira tenha um financiamento capaz de garantir o direito à educação de todos em todos os níveis. Desde nossa batalha pela reintrodução da vinculação constitucional de recursos para a educação, consubstanciada na Emenda João Calmon, em 1983, na luta pela sua ampliação na Constituinte de 1987-1988, na busca de uma regulamentação que garantisse a manutenção e desenvolvimento do ensino, na LDB, até a luta pela perspectiva de gasto do equivalente a 10% do PIB em educação, como finalmente conseguimos inscrever no Plano Nacional de Educação, de 2014. Entretanto, essa disposição legal não está sendo cumprida e é pouco provável que venha a sê-lo nos anos restantes de vigência do PNE, até 2024. De todo modo, os defensores da escola pública não desistimos. Transformamos lutas específicas e/ou localizadas em oportunidades de ampliar o gasto público com educação, de redistribuir o Fundo Público em benefício da maioria da população. Assim o fizemos nas jornadas que permitiram a institucionalização e regulamentação de um piso nacional de salário para o magistério, que compreendeu até mesmo dura e demorada batalha judicial que perdura até hoje em escaramuças Brasil afora, contra todo e qualquer administrador que quer burlar o dispositivo que garante um mínimo de remuneração para o magistério, pedra de toque de qualquer política

educacional que busque garantir qualidade de ensino para todos. Também nos empenhamos, desde a instituição do primeiro modelo de política de Fundos Contábeis, o Fundef em 1996 a ampliar o mecanismo de financiamento via subvinculações com a dupla finalidade de garantir um mínimo de gasto por aluno em cada rede de ensino, assim como reduzir as assimetrias nacionais e regionais. Para tal, é fundamental a complementação da União aos Fundos estaduais com menos recursos. Nesse sentido, a perspectiva de aumentarmos, no atual momento de debate sobre a constitucionalização do Fundeb, de 10 para 23% a complementação da União ao Fundeb (este texto é escrito no momento anterior ao debate do relatório da PEC 26/2020 no Senado) representa passo importante. Ainda que tenhamos de conviver com problemas, tais como a perspectiva de dirigir parcela da complementação associada a resultados, que pode ter efeito de acirrar desigualdades, indo, portanto, em sentido contrário ao que se espera das políticas de fundos contábeis, o balanço que se pode fazer desse processo é positivo, pois representa o acréscimo de novos recursos para o financiamento da educação. Nesse sentido, o aspecto mais significativo é a “trava” que estabelece que apenas 30% dos recursos da complementação da União ao Fundeb pode vir de recursos de MDE (além de proibir a utilização de recursos do salário educação para tal). Isso significa que 70% dos recursos da complementação da União devem vir de fora dos recursos de MDE. É dinheiro a mais para a educação de uma maneira geral. É uma vitória. Pequena ante nossas necessidades, mas uma vitória.

Entretanto, e é importante não nos esquecermos disso, os desafios avolumam-se. A melhoria da qualidade de ensino permanece como tarefa não cumprida, tanto do ponto de vista da pesquisa quanto da política educacional. Aqui temos concentrado o melhor de nossos esforços e o tema tem ocupado o centro do debate educacional no país nos últimos anos. Certamente, a gestão ocupa um aspecto importante na melhoria dos resultados e, permito-me detalhar dois aspectos.

De um lado, o papel fundamental que joga a legitimidade da gestão educacional na consecução de bons resultados. Esse aspecto tem sido descurado na grande maioria das redes de ensino no Brasil. Viceja entre nós uma visão autoritária de gestão educacional que crê na possibilidade de reformas efetivas sem a construção da necessária legitimação que só

processos democráticos podem conferir. É por isso que um dos pilares da atuação da Anpae no que diz respeito à gestão, tem sido a defesa da gestão democrática, tanto da unidade escola quanto dos sistemas de ensino. Só a participação de todos na construção das alternativas a serem implantadas garante que estas de fato o sejam. Assim, entendemos que processos democráticos são um fim em si, uma vez que fazem parte de um projeto de educação emancipadora. Menos percebido é que só a gestão democrática confere a legitimidade que se necessita para atingir a eficiência nos sistemas de ensino. Essa perspectiva é oposta à visão burocrática e tecnocrática que concebe a possibilidade da reforma educacional urdida em gabinetes fechados sem ampla discussão e participação de todos. Nós as rechaçamos, não só por serem autoritárias, mas também por serem ineficientes. Há ampla literatura que chama a atenção para a capacidade que a escola, e em sentido mais amplo, os sistemas escolares têm de resistir à mudança. Só para lembrar um aporte teórico importante, lembremos Licínio Lima, da Universidade do Minho, e o conceito de “infidelidade normativa”. A escola se organiza fazendo crer que cumpre as normas com as quais não concorda para se manter imutável. É essa a origem do fracasso das reformas autoritárias, cuja matriz empresarial é apenas a faceta mais nova de um histórico desastre educacional. Não se transforma a escola sem a participação ampla da comunidade escolar. Menos ainda contra ela.

O segundo aspecto que queria destacar é que apenas quando colocarmos no centro de nossas preocupações aquelas populações historicamente excluídas da escola, aqueles que no passado não tinham o direito a ter escola, porque não havia escola para todos, aqueles que eram excluídos da escola pelas múltiplas reprovações, e que ainda o são por essa forma, posto que nossos índices de reprovação, apesar de terem diminuído em relação ao que tínhamos quatro ou cinco décadas atrás, ainda permanecem em níveis elevados, são os que hoje são excluídos do aprendizado, o que está amplamente denunciado pelas inúmeras avaliações externas a que são submetidos nossos alunos. Os mais pobres, os negros e os meninos são os que têm os piores resultados na educação básica. Mudou a forma de exclusão, mas os excluídos são historicamente os mesmos.

Assim, além de nos preocuparmos com o desafio de obter melhores resultados, temos de nos preocupar em diminuir a desigualdade nos resultados. De nada adianta melhorarmos as médias das notas no país, numa rede ou até mesmo em uma escola se a distância entre os que aprendem mais e os que aprendem menos aumenta. Só quando as médias melhorarem e ao mesmo tempo a desigualdade diminuir estaremos nos aproximando da garantia do direito à educação para todos. Caso não atentemos para isso, estaremos apenas dando razão aos reprodutivistas que vaticinavam que o destino da escola é cancelar pelo mérito acadêmico a desigualdade social.

Exatamente por não nos conformarmos com isso é que continuamos lutando por uma escola que garanta o direito à aprendizagem para todos. E, nessa perspectiva, temos de ir adiante do que já sabemos. Já sabemos que as condições de desigualdade social, de classe, raça/cor e gênero com que os estudantes chegam à escola se transmutam nos resultados escolares. Insurgir-se contra isso significa nos colocarmos o desafio de fazer com que a escola não reproduza a desigualdade de origem, mas que reduza o efeito de tais desigualdades nos resultados de modo a que nossa escola pública seja, de fato, o que Anísio Teixeira, cujos 120 anos de nascimento comemoramos em 2020, a máquina que constrói as democracias. É essa reflexão inadiável que encontramos em cada página do livro que aqui apresentamos.

Com eles a Anpae, por meio da editora ANPAE propicia ao público leitor essa contribuição de seus associados de Alagoas.

Campinas, 24 de agosto de 2020.

Romualdo Portela

Presidente da Anpae

APRESENTAÇÃO

Oferecemos a todos uma obra coletiva, fruto da sistematização de discussões oriundas de pesquisadores, autores e coautores associados da ANPAE seção Alagoas, ocorrido em tempos da Pandemia do COVID-19, o qual nos impediu a realização presencial do IV Encontro Estadual da ANPAE-AL em 2020. Assim sendo, a seção ANPAE Alagoas publica o livro, no formato e-book, tendo como tema central “Políticas e Gestão da Educação Brasileira em Cenário Alagoano”.

O e-book reúne 16 (dezesesseis) textos produzidos por anpaeanos de Alagoas, que tratam em suas pesquisas e estudos, acerca das Políticas e Gestão da Educação Brasileira nas práticas dos Sistemas Educacionais, dos Órgãos Colegiados, das Redes de Ensino, das Unidades Escolares, entre outros correlatos contextos da Educação em Alagoas.

Os textos que compõem a obra assumem diferentes aportes teórico-metodológicos e estão relacionados às diversas discussões, reflexões em torno da investigação, desenvolvimento e práticas se seus respectivos autores e coautores. Inclusive, afirmando-se como uma proposta que referencia a atuação acadêmica e científica dos anpaeanos no constructo da sociedade, do cenário e da divulgação de pesquisas na área educacional em Alagoas.

Os organizadores da obra, assim como os demais pesquisadores, autores e coautores associados da ANPAE seção Alagoas, acreditam na transformação social por meio da educação e de suas conexões com as demais áreas do conhecimento. Mas, para o fortalecimento dos espaços escolares, enquanto campo educacional e pedagógico, expressamos nossa máxima acordando com Anísio Texeira (1936) quando afirmou que “Só existirá Democracia no Brasil no dia em que se montar no país, a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”.

A ANPAE Alagoas, com guerreiros que resistem e lutam pela Educação Pública, se engajam e estão juntos na guerra em prol da boa qualidade da Educação. É neste sentido que as parcerias entre seus membros associados nas suas mais diversas redes e sistemas de atuação educacional têm se

consolidado em diferentes frentes de performance, mobilização e defesa da Educação.

Acreditamos na missão da ANPAE em lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, assegurada ao longo da vida, através de sua participação na formulação e execução de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos valores da justiça social, da liberdade e da igualdade de direitos e deveres na educação e na sociedade.

A Diretoria Estadual da Seção Alagoas saúda e convoca todos os profissionais da educação para que, juntos, defendamos nossas trajetórias e bandeiras de luta que sempre foram firmadas na defesa da educação. Defendamos a gestão democrática como espaço de construção e transformação da escola pública, que deve ser plural e comprometida com a produção e socialização do conhecimento. Somente nesta condição, o conhecimento se constituirá como objeto de estudo e reflexão da educação e da escola, portanto, um bem universal e direito de todo o cidadão.

Nossa proposta de atuação, por meio dos textos escritos nesta obra, prevê ampliar e fortalecer parcerias e diálogos. Por isso, a nossa linha de trabalho segue "diálogo, gestão democrática, ações articuladas em rede, participação, controle e mobilização social" para coadunar com à finalidade da ANPAE.

Continuemos como a nossa atuação nos mais variados níveis da Educação Básica ao Ensino Superior e em todas suas etapas e modalidades educacionais. Isso nos aproxima do campo de luta em defesa do bem público que é inalienável: A EDUCAÇÃO.

Avante, ANPAE seção Alagoas!

Prof. Me. Javan Sami Araújo dos Santos

Diretor da ANPAE Alagoas

Prof. Me. Salatiel Braga Trajano Júnior

Vice-Diretor da ANPAE Alagoas



Capítulo I

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL EM ALAGOAS: NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A ATUAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL EM ALAGOAS: NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A ATUAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Javan Sami Araújo dos Santos

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

RESUMO

O presente trabalho partiu da necessidade constatada quanto à ampliação dos estudos sobre os caminhos da gestão democrática e participativa na rede pública dos municípios alagoanos, relacionada ao tema da atuação dos Conselheiros Municipais de Educação na democratização do Sistema de Ensino. Estudos de Santos (2012) mostram que no Estado as experiências com a Gestão Democrática na Educação aconteceram no município de Maceió, em 1993, com uma política implantada no modelo de gestão educacional democrático, e se estendeu à rede pública estadual de ensino em 1999 (CRUZ NETO, 2008). Mas, sem uma apreciação sobre a capacidade participativa dos conselheiros municipais no processo de gestão educacional. Metodologicamente o texto é de natureza qualitativa, de estudo bibliográfico e apresenta, mobilização e participação, enquanto pilares legitimadores da atuação dos Conselhos de Educação, envolto no princípio democrático que fortalece a ação dos conselheiros no cumprimento legal de suas funções. Diante do exposto, o trabalho mostra de que há a necessidade formativa para os conselheiros municipais de educação em Alagoas, numa perspectiva democrática de suas atribuições nos 102 (cento e dois) municípios.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Pró-Conselho. Participação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), traz a temática da formação para conselheiros municipais de educação, a partir da necessidade constatada quanto à ampliação dos estudos sobre os caminhos da gestão democrática e participativa dos conselheiros municipais de educação em Alagoas, financiada pela relacionado ao tema da mobilização, que é um dos pilares da função do Conselho Municipal de Educação (CME) para a democratização das políticas públicas nos Sistemas e Redes de Ensino. Tratará sobre um curso ofertado aos municípios de Alagoas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em consonância com o Ministério da Educação (MEC), que foi o Programa Nacional de Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), em 2015.

De acordo com as pesquisas sobre gestão educacional e participativa em Alagoas, ela precisa acontecer de forma democrática, pois se faz necessária a mobilização e a participação de todos os sujeitos inseridos (ou não) nos ambientes educacionais e toda sociedade civil organizada em seus municípios; pois, são nestes espaços que se iniciam e se promovem à socialização participativa dos indivíduos.

Com a gestão educacional numa perspectiva democrática devemos nos preocupar com a convivência e o diálogo entre sujeitos que pensam de formas diferentes e querem coisas distintas, de maneira que o aprendizado torne-se necessário a capacidade de discutir, de elaborar e planejar regras coletivamente, assim como a superação dos limites e das divergências. Para tanto, os princípios de convivência social, o respeito ao outro e às normas de convivência são praticadas cotidianamente na escola, por meio de um trabalho coletivo de participações em que se afirma a relação entre os sujeitos, e portanto, a gestão democrática não se simplifica apenas em decisões a respeito de aspectos e ações secundárias da unidade escolar. Necessita envolver análises das dificuldades e sucessos em busca de soluções coletivas para o sistema educacional.

Diante do exposto, é que na década de 1980, segundo Batista (2009), que a sociedade brasileira movimentaram-se coletivamente com a finalidade de

combater o modelo oligárquico e patriarcal que sustentava o poder autoritário do Estado e da coisa pública. Tudo isso, instituído pelos novos paradigmas de democracia e participação popular. Para ela, “à medida que este processo se ampliou foi se consubstanciando uma forma de gerir as políticas públicas, que pode aos poucos, atenuar as distâncias entre os cidadãos e o Estado”. (BATISTA, 2009, 14). Portanto, é diante deste cenário de redemocratização do país, que surgem os conselhos municipais de educação.

Os conselhos de educação existem há anos e não são novidades, pois estão legalmente inseridos na organização da educação brasileira. Neste sentido, os conselhos de educação passam a constituir-se instrumentos democráticos para assegurar a participação da comunidade e precisam desenvolver competências, práticas e saberes sobre como normatizar a gestão pública educacional, colaborando assim, com o planejamento da gestão do ensino municipal.

Para que os conselheiros municipais de educação pudessem atuar melhor em seus respectivos municípios, o Ministério da Educação (MEC), em 2003, implementou o programa Pró-conselho. O referido programa faz parte de uma política que articulou três eixos fundamentais, a saber: 1) a formação de conselheiros municipais de educação; 2) a criação, reorganização e fortalecimento dos conselhos municipais de educação; e 3) a autonomia dos sistemas de ensino no âmbito dos municípios. (BATISTA, 2009).

Neste sentido, este texto versa sobre uma proposta investigativa em andamento, que se insere na área da Gestão Educacional, em especial, no eixo da formação de conselheiros municipais de educação e tem sua intenção de análise, o processo formativo, que em 2015, foi ofertado pela UFBA, aos Estados de Alagoas, Bahia e Sergipe. Estamos falando do Programa Nacional de Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), especificamente, para a realidade do cenário de Alagoas.

1 GESTÃO EDUCACIONAL EM ALAGOAS

A gestão educacional fundamenta e organiza os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, além das responsabilidades que esses sistemas possuem, ela estabelece legalmente as formas de articulação entre as

instâncias para que produzam normativas, sejam consultivos, fiscalizadores, executem e deliberem sobre a processo educacional nas esferas do setor público e do setor privado.

Estudos de Santos (2012) mostram que no Estado as experiências com a Gestão Democrática na Educação aconteceram no município de Maceió, em 1993, com uma política implantada no modelo de gestão educacional democrático, e se estendeu à rede pública estadual de ensino em 1999 (CRUZ NETO, 2008). Mas, sem uma apreciação sobre a capacidade participativa de conselheiros municipais no processo de gestão democrática.

Na contemporaneidade, os conselhos de educação deveriam exercer a função normativa, deliberativa e de assessoramento para o bom desempenho das funções e atribuições do poder público municipal em matéria de educação, cabendo-lhes atuar taticamente na gestão dos sistemas de ensino, conferindo assim, as possibilidades de aplicação das políticas educacionais e o contínuo papel do Estado, enquanto regulador da vontade e da representatividade nacional. (BORDIGNON, 2002).

Diante do exposto, o estudo em andamento parte da seguinte questão central: Após a oferta do Programa Nacional de Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), no ano de 2015, houve uma contínua formação pelos municípios em Alagoas, propiciando aos conselheiros capacidade participativa em prol de fortalecimento da gestão democrática na educação? Estudos realizados na área de políticas e gestão educacional no Brasil (LORD, 2005; BUENO, 2009; BATISTA, 2009) têm demonstrado que a variável formação de conselheiros é um elemento fundamental para que se concretize a gestão democrática da educação.

Enquanto se valoriza uma sociedade democrática, as mesmas instituições de quem se espera que formem cidadãos democráticos – nossas escolas e espaços coletivos não escolarizados – afastaram-se, em muitos casos, dessa missão central e participativa. Atualmente, têm-se falado de intervenção estatal, via regulamentação de secretarias educacionais e dos conselhos de educação em escolas que fracassam nas avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e que têm índices educacionais baixíssimos. (ALAGOAS, 2019).

Neste sentido, faz-se necessário rememorar a máxima de um dos grandes defensores da escola pública brasileira: “Só existirá Democracia no Brasil no dia em que se montar no país, a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”. TEXEIRA (1936, p. 247).

Portanto, a gestão da educação precisa acontecer de forma democrática para que se faça necessária a participação de todos os sujeitos inseridos no contexto municipal e estadual. Sendo assim, ela necessita da colaboração de todos, pois ao longo do tempo, professores das mais diversas áreas manifestaram opiniões acerca da participação para uma democracia mais autônoma, crítica e descentralizadora.

Para tanto, a gestão democrática tem sido particularmente estudada a partir das últimas décadas do século XX, devido às profundas mudanças instauradas com a Lei 9394/96. Anteriormente à Lei, não se falava em democracia, participação e cidadania, a não ser em certos nichos de contestação social como sindicatos e partidos de esquerda [clandestinamente] colocando-os enquanto conquistas a serem realizadas por meio da luta social.

Um elemento importante a salientar é sobre o papel fundamental do Estado na formação de identidades sociais, pelo menos na construção da cidadania nacional. Neste sentido é preciso lembrar o fato de que a organização do Estado brasileiro (FAORO, 1995; FEDOZZI, 1999) se deu sob uma tradição que expressou culturalmente a gestão pública do tipo patrimonialista, de cunho autoritário e clientelista, formando identidades sociais permeadas por estes valores. Levando-se em conta este aspecto, a formação para uma identidade democrática e participativa, se vinculada a ação do Estado, sem a autonomia descentralizadora, pode ser que ainda respingue na proposta de formação de conselheiros, pois são esses aspectos que historicamente repelem a necessidade formativa nos municípios alagoanos.

Outro fato é que em pesquisas realizadas até o momento pelo Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL), percebeu-se a multiplicidade de estudos sobre gestão democrática (ALBUQUERQUE, 2018). Mas, poucos ainda analisaram as interfaces entre as políticas públicas de formação continuada e a continuidade do processo formativo pelos próprios municípios para o fortalecimento da gestão democrática com a atuação dos

órgãos colegiados na educação, que precisariam exercer fundamentalmente a função normativa (GRACINDO, 2008; LIMA, 2012) e de controle social.

Deste modo, especificamente sobre a realidade alagoana, no que tange à formação e atuação desses órgãos colegiados, ainda é pouca a produção acadêmica diante de sua relevante importância para um estado que amarga, ao longo dos anos, pífios indicadores educacionais.

2 IMPLANTAÇÃO DOS PROCESSOS DE GESTÃO NO BOJO EDUCACIONAL

Acerca da conjuntura do Brasil, que se baseia em investimentos e criações de programas e políticas na educação, Libâneo (2012, p.172), enfatiza que há ações de expansão para a oferta de educação. Tais políticas públicas educacionais também têm por objetivo, amenizar o alarmante quadro da educação brasileira, como também, garantir a melhoria das condições didáticas e pedagógicas. Ademais, em nosso país criam espaços para a participação efetiva da sociedade civil nos processos de discussão, elaboração e implantação destes programas e ações do governo, já que ao longo das últimas décadas, as instâncias governamentais têm explicitado em seus planos de governo, definições estratégicas que redirecionam as políticas educacionais com o objetivo de resolver problemas de gerenciamento que comprometem a qualidade da educação brasileira.

Para que compreendamos a implementação dos processos de gestão democrática no bojo educacional, bem como seus mecanismos, programas e políticas do Governo Federal voltadas para o âmbito da educação, principalmente por meio do objeto de estudo que este artigo pretende apresentar, é necessário que façamos, mesmo que me breves considerações, o levantamento das concepções teóricas sobre o Estado, Sociedade Civil e Gestão Democrática, a fim de fundamentarmos nossa discussão.

Dalmo Dallari, em seu livro *Elementos da Teoria Geral do Estado*, a respeito da sua origem e formação, levantou três aspectos sobre a teoria do aparecimento do Estado. Esses aspectos nos remetem ao entendimento de que primeiro surge à ideia na qual tanto o Estado quanto a Sociedade sempre existiram.

Contrariando esse pensamento, surge então o segundo aspecto, no qual, a sociedade sempre existiu sem o Estado, o criando em um determinado momento histórico e a partir de uma série de fatores que culminaram em seu surgimento. Por fim, uma terceira perspectiva de que o Estado é uma sociedade política bem definida e que como tal, possui suas próprias características, dentre elas as que visam a boa convivência entre os indivíduos que a compõem (DALLARI, 2005, p.53).

Sendo assim, o Estado surgiu por meio das necessidades econômicas dos homens e não pelo seu “estado de natureza”; sobre este aspecto, Dallari (2005, p.55), afirma que o Estado teria sido formado para se aproveitar dos benefícios da divisão do trabalho, integrando-se as diferentes atividades profissionais, caracterizando-se assim, o motivo econômico. Tendo como finalidade representar e atender aos interesses de um determinado grupo social, o Estado se desenvolveu estruturalmente e adquiriu algumas características que são provenientes de sua essência, como atender aos interesses da classe mais forte. Em sua relação com a sociedade civil, os estudos sobre as suas matrizes históricas são bastante similares, pois das teorias sobre seu surgimento, consta uma tese que remonta sua origem por meio das necessidades dos indivíduos, só que no princípio, tais interesses eram de se relacionarem educadamente uns com os outros, respeitando seus espaços, o que criaria uma exímia conduta moral.

Analisando a sociedade civil como um grupo que não está dentro da superestrutura que é o Estado e ao inserimos então como parte integrante da infraestrutura, Bobbio (1991), descreve três diferentes situações que envolvem a condição da Sociedade Civil como infraestrutura e do Estado como superestrutura, pois

Nas três diversas acepções o não estatal assume três diversas figuras: a figura da pré-condição do Estado, ou melhor, daquilo que ainda não é estatal, na primeira, na antítese do Estado, ou melhor, daquilo que se põe como alternativa ao Estado, na segunda, da dissolução e do fim do Estado na terceira (BOBBIO, 1991, p.35).

Partindo desse entendimento, no meio da Sociedade Civil pode se originar também as manifestações que lutarão pelas mudanças nas relações entre as

classes, como um grupo de indivíduos que possuem afinidades e interesses em comum e que não fazem parte diretamente do Estado, mas que podem contribuir para o desenvolvimento deste através de sua posição ideológica e de suas lutas pelos cumprimentos das obrigações do Estado. Nesta perspectiva, Neves (2005), Campos (1988), Saviani (2008), Gómez (2003), Lavalle (2013), Ballestrin e Losekann (2013) são autores que confirmam a conceituação.

Estando, pois, a Sociedade Civil fora do que não é regulado pelo Estado, ou seja, não pertencendo diretamente à superestrutura, poderá exercer o papel fiscalizador das ações do Estado. Tal papel se dá por meio de uma sociedade organizada, por meio de seus vários grupos que lutam pelos seus direitos omitidos nos setores em que julguem haver omissão ou falta de políticas e programas públicos.

Utilizando como fundamentos para análise o que foi exposto sobre Estado e Sociedade Civil, partimos para o entendimento de que a Gestão Democrática sozinha não dará o salto de qualidade para a Educação, devido ao seu alto grau de complexidade entre essas relações. Não podemos compreender as políticas públicas e seus programas apenas como sendo um instrumento utilizado pelo Estado para a dissolução de conflitos. Existem muitos fatores em volta das tomadas de decisão do governo que proveem de aspectos conflituosos e que privam sua maneira de mediar e resolver seus problemas com total autonomia, já que em sua composição, existem grupos sociais distintos que estão a todo o momento procurando ter seus interesses representados por sua figura. Inclusive, a formação continuada para os sujeitos que se inserem na cogestão da coisa pública.

As políticas educacionais, por exemplo, são frutos das ações adotadas pelo Estado e é por meio destes conflitos que ocorrem na sociedade, mais precisamente no campo social da educação que Almerindo Janela Afonso, diz ser

políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros actores colectivos e movimentos sociais (2001, p.16).

Portanto, é neste sentido que para a efetivação da gestão democrática existem vários mecanismos de decisão partilhada, inclusive para o fortalecimento de espaços de mobilização e participação com luta pela progressiva autonomia e descentralização, pois “têm sido as características mais distintas das políticas educacionais para os sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar”. (PARO, 2007, p. 02). Estas práticas, quando no bojo educacional são adotadas em programas governamentais, e são apontadas pela maioria, como um grande retrocesso às conquistas, em especial para a implantação plena da gestão democrática do ensino público, dos movimentos sociais e educacionais emergentes desde a década de 1980 e consagradas no ordenamento jurídico e legal, que ao longo dos anos, se mostram engavetadas.

3 O PROGRAMA PRÓ-CONSELHO E A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS

O curso ofertado pelo Pró-Conselho é uma das várias iniciativas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) voltadas ao fortalecimento dos sistemas de ensino. Essas ações se efetivam na criação e no fortalecimento de instâncias políticas e sociais, como é o caso dos Conselhos Municipais de Educação, que de acordo com as Diretrizes Nacionais, enfatizam os princípios de: democratização da gestão educacional; inclusão educacional; redefinição das políticas de financiamento; formação e valorização dos profissionais da educação.

O Pró-Conselho teve como principal objetivo capacitar técnicos educacionais, de forma a contribuírem para o fortalecimento e qualidade da gestão e para o exercício de papel estratégico na implementação da política educacional nos seus respectivos municípios, com vistas a garantir o direito de aprender e contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Básica com qualidade social nos municípios. Sua oferta, na modalidade a distância, se deu em um curso focado, especialmente, na gestão municipal da educação.

O curso Pró-Conselho tem como um dos objetivos principais, incentivar a criação de novos Conselhos Municipais de Educação. Com a participação neste referido curso, espera-se que haja atuação dos Conselhos Municipais de Educação na gestão da educação no município, inclusive para atuar na

normatização, mobilização e proposição das ações educativas e, estes se tornem uma instância efetiva de fiscalização.

Enquanto espaços de participação, os Conselhos de Educação, são significativos e demandam para o poder público, os desejos e anseios da sociedade e ainda fortalecem o princípio da gestão democrática na educação. Deste modo, assegura também o direito de todos à educação básica com qualidade social. Para essa capacidade de atuação, o curso tinha há época os seguintes objetivos específicos:

Capacitar conselheiros municipais de educação, bem como técnicos das Secretarias Municipais de Educação, especialmente dos sistemas que ainda não possuem Conselhos Municipais instituídos, para o exercício de suas diferentes funções, levando em conta a sua inserção institucional e a sua representatividade;

Contribuir para a criação de novos Conselhos Municipais de Educação;

Ampliar e aprofundar a capacidade de atuação dos conselheiros numa perspectiva crítica e emancipatória, oportunizando situações de reflexão e aprendizagem a respeito de temáticas relevantes como, por exemplo, a legislação educacional;

Estimular a troca de experiências entre conselheiros de diferentes municípios;

Oportunizar aos conselheiros o contato e a apropriação crítica das novas tecnologias, diferentes mídias e suas respectivas linguagens;

Assegurar a participação da sociedade civil na gestão educacional, por intermédio da criação de Conselhos Municipais de Educação e do seu fortalecimento como órgão de sistema de ensino;

Contribuir para a criação de redes estaduais e regionais de competências para discussão, organização e implementação de propostas de formação continuada de conselheiros municipais de educação, com a colaboração de suas instituições de origem.

(GUIA DO CURSISTA, 2013).

Neste texto tratamos de um programa a nível nacional, que no período de 2015, foi colocado em prática com a finalidade de fortalecer a gestão democrática nos sistemas e redes educacionais dos municípios em Alagoas. Neste sentido, ainda que inicialmente nos estudos do doutorado, descobrimos a falta de formação continuada para conselheiros municipais de educação, uma

vez que tendo como ponto de partida o Pró-Conselho atender a demanda formativa dos 102 (cento e dois) municípios, somente 12 (doze) participaram da oferta do curso no Estado.

Para tal situação alarmante da ausência de conselheiros no curso, nos colocamos a questionar e afirmar a seguinte tese: analisar o processo de formação do Pró-Conselho e sua relação com as ações de formação (não) implementadas pelos municípios em Alagoas, a partir da atuação dos egressos da turma 2015 do referido programa.

Os encaminhamentos dos estudos têm como objeto a análise de Conselhos Municipais de Educação em Alagoas, concernente à formação e atuação dos conselheiros, considerando o fortalecimento e os entraves decorrentes do processo formativo por meio da oferta, em 2015, enquanto conselheiros que representavam suas respectivas Secretarias Municipais de Educação. Portanto, temos o objetivo de compreender como se deu a capacidade formativa dos conselheiros no curso, na hipótese de verificar a mobilização e a participação, assim como o envolvimento no processo de fortalecimento da gestão democrática na educação alagoana.

Diante do exposto, já é sabido por estudiosos e operadores da educação, que o marco normativo fundamental que instituiu os conselhos municipais de educação, enquanto órgãos colegiados dos sistemas e redes municipais de ensino, tem sua legislação vigorada na Constituição Federal (CF) de 1988 a qual estabeleceu, em seu art. 18 o município como um ente federado autônomo e no princípio da “gestão democrática do ensino público”, no artigo 206, inciso VI.

Para além da Carta Magna de 1988, da lei de nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), da lei de nº. 13.005/2014 (Lei do Plano Nacional da Educação) e de outras legislações atuais, corroboram e fortalecem a Gestão Democrática, a Lei de nº. 7.795 de janeiro de 2016, que expressa na meta 19 do Plano Estadual de Educação (PEE) de Alagoas, a Gestão Democrática e suas variadas formas de participação descritas na estratégia 19.5 que deve-se:

Apoiar e estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como

instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiro; assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo: recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções. (PEE, 2016).

É neste sentido que podemos tentar tornar firme, a organização da educação para a descentralização do poder e com fulcro na Lei, pois somente assim, a autonomia e a gestão democrática dos sistemas e unidades de ensino, terão atendidos inclusive o regime de colaboração entre os entes federados.

Os Conselhos Municipais de Educação são órgãos normatizadores e mobilizadores, e devem valorizar este momento para ocupação dos espaços que lhes são de direito, estabelecendo relações de participação ativa com os gestores e educadores. Eles também são órgãos do sistema de ensino responsáveis por zelar pela legislação educacional.

A formação de um conselheiro de Educação deve primar pelos conhecimentos que lhes permitam saber de suas atuações, como: regulamentar, fiscalizar e propor medidas para melhoria das políticas educacionais em cada município. Quando a sociedade civil organizada é representada no conselho, se torna ativa a defesa dos direitos de todos os sujeitos que demandam nossa educação, e ainda atendem os regulamentos e leis municipais, estaduais e federais que se relacionam ao processo educacional.

Portanto, cabe aos conselheiros, em consonância com as Secretarias Municipais de Educação, garantir a mobilização e a participação de toda a sociedade civil para proteger e definir o que for necessário para assegurar o ensino e a aprendizagem. Os conselhos, orientados pelas leis e pelas normas regem a educação e garantem que as tomadas de decisão pelos sistemas de ensino reforcem os princípios constitucionais da gratuidade e da universalização da educação como direito subjetivo e como direito fundamental do referido serviço público escolar.

3.1 Resultados e discussões iniciais dos estudos

Apresenta-se como principal hipótese que o curso de formação continuada ofertado pelo Pró-Conselho, no ano de 2015, não foi capaz de capacitar conselheiros municipais de educação, bem como os técnicos educacionais, especialmente, dos sistemas que ainda não possuem Conselhos Municipais instituídos, levando em conta a sua inserção institucional e a sua representatividade.

Alagoas apresenta fragilidade na formação dos conselheiros em educação, uma vez que dos 102 (cento e dois) municípios do estado, apenas 74 (setenta e quatro) possuem conselhos de educação “ativos” (UNCME, 2020).

Deste modo, torna-se oportuno avaliar os porquês da ausência de criação de novos Conselhos Municipais de Educação, no sentido inclusive, de verificar as contramarchas que impediram de ampliar e aprofundar a capacidade de atuação dos conselheiros numa perspectiva crítica e emancipatória.

Tal fragilidade pode ser motivada, entre outros fatores pela continuidade da opressora cultura política oligárquica no Estado, que segundo pesquisas de Santos (2016), Brito (2017, 2012), Cruz (2008), Gomes (2013), entre outros, revelam temáticas relevantes sobre a aplicação da legislação e a participação da sociedade civil na gestão educacional.

Outro fator que pode ter contribuído para o não alcance dos objetivos do Pró-Conselho em Alagoas, foi a frágil implantação de órgãos colegiados incorporados por conselheiros municipais de educação sem a devida formação continuada ofertada pelos seus municípios e necessária constituição de um grupo coeso de profissionais da educação (servidores e não servidores municipais) e demais sujeitos da sociedade civil organizada. Para uma gestão democrática que fortalece os órgãos colegiados, enquanto cogestor do sistema de ensino, é relevante promover e garantir o aperfeiçoamento, a discussão, a organização e a implementação de propostas de formação continuada de conselheiros municipais de educação. A falta desses fatores somadas aos pífios índices sociais e educacionais no estado (INEP, 2019), também podem ser entre outros aspectos, responsáveis pelas interferências no fortalecimento

da mobilização e participação dos indivíduos nos Conselhos Municipais de Educação em Alagoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos que o processo de formação continuada para Conselheiros Municipais de Educação, ofertado pelo curso Pró-Conselho pretendeu fortalecer a Gestão Democrática para conselheiros municipais no Estado de Alagoas, mas sem uma apreciação do sucesso.

Verificamos que os conselhos municipais de educação no Estado de Alagoas até “garantem a participação e a representatividade da sociedade civil”, mas sem formação continuada, as chances de mobilização nos órgãos colegiados se expressam frágeis.

Analisamos que a representatividade no Conselho Municipal de Educação dos municípios de Alagoas pela sociedade civil, tendem ser numa perspectiva democrática, mas não para as tomadas de decisão em favor da efetivação da mobilização e participação como estabelecem as legislações que tratam das especificidades educacionais. Basta buscar, por teses e dissertações que abordam sobre temática educação para a democracia, que logo se revelam dados que expressam as dificuldades para a efetivação em Alagoas e a maioria de seus municípios.

Destacamos também as dificuldades estabelecidas entre o que preconiza as legislações educacionais após os anos de 1996, na LDB, com as influências engessadoras do formato político-partidário e oligárquico entrelaçados nos sistemas educacionais em Alagoas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019. Lei n.º 8.224/2019. Dispõe sobre a criação da bonificação por resultados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2019 a.

ALBUQUERQUE, Cíndia Maria Braga. **A gestão democrática na rede estadual de ensino de Arapiraca/AL: a atuação do conselho escolar**. 2018.

167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do estado e políticas educacionais e a emergência da regulação supranacional**. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 75, 2001. <Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02 de mar. de 2018>.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

BALLESTRIN, Luciana; LOSEKANN, Cristiana. **A abertura do conceito de sociedade civil: desencaixes, diálogos e contribuições teóricas a partir do Sul Global**. Revista Colombia Internacional 78, maio a agosto de 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BATISTA, Neusa Chaves. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação**. Tese. Doutorado em Educação. UFRGS: Porto Alegre, 2009.

BRITO, Maria Betânia Gomes da Silva. **Escola de Gestores, o curso de especialização em gestão escola no estado de Alagoas: Fala Gestor!** 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

BRITO, Maria Betânia Gomes da Silva. **Gestão democrática na escola pública alagoana: interfaces com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola)**. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Norberto Bobbio; tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BORDIGNON, Genuíno. Natureza dos conselhos de educação. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 45, jul./dez, 2002.

BUENO, Darci. **Conselhos Municipais de Educação na instituição dos sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS (Dissertação de Mestrado) 2009.

CRUZ NETO. Tiago Leandro. **Planejamento Educacional e Participação Democrática: um estudo sobre a rede pública estadual de ensino em**

Alagoas (1999-2004). Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). UFAL: Maceió, 2008.

DALLARI, Dalmo de A. **Elementos da teoria geral do Estado.** São Paulo: Saraiva, 2005.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro.** São Paulo: Globo, 1995, vol. II.

FEDOZZI, Luciano. **Orçamento participativo:** reflexões sobre a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1999.

GOMES, Claudia Campos Cavalcante Gomes. **A gestão democrática da educação em Alagoas:** metamorfoses no campo da cultura organizacional. 2013. 184 f. Orientadora: Edna Cristina do Prado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2013.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB.** In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares,** 2008.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resumo Técnico: Resultados do índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005 – 2017.** Diretoria de Estatísticas Educacionais / Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Brasília: 2019.

LIMA, Francisco Willams Campos. **Controle Social no Sistema Municipal de Ensino.** Belém: Ponto Press, 2012.

LAVALLE, Ádrian Gurza. **Sem pena nem glória: o debate sobre a Sociedade Civil nos anos 1990.** Revista Novos Estudos. CEBRAP, n°66, junho, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

LORD, Lúcio. **Conselho municipal de Porto Alegre:** estrutura, funcionamento e papel político-pedagógico. Porto Alegre, UFRGS/PPGEDU (Dissertação de Mestrado), 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia.** In: (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

SANTOS, Javan Sami Araújo dos.; PRADO, Edna Cristina do.; A indissociabilidade teoria e prática na gestão democrática em alagoas: uma análise dos planos de ação do curso de extensão em conselhos escolares. **Revista Gestão e Avaliação Educacional (REGAE)**, Santa Maria, v.5, n. 9, jan./jun. 2016. p. 63-73.

SANTOS, Javan Sami Araújo dos. **GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Interfaces, Possibilidades e Limites no Processo de Democratização nas Escolas da Rede Pública Municipal e Estadual de Maceió/AL**. 2012.1. 117 folhas. **Trabalho de Conclusão de Curso [TCC]** (Pedagogia Licenciatura - Educação) - Universidade Federal de Alagoas (UFAL - Campus A. C. Simões), Maceió/AL.

SANTOS, Isabela Macena dos. **Da indicação à eleição de gestores escolares em municípios alagoanos: ares de ruptura ou de permanências?** 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TEXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio; 1936.



1877-1886



Capítulo II

COMPLEXIDADE DA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ALAGOAS: UM ESTUDO DE CASO

COMPLEXIDADE DA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ALAGOAS: UM ESTUDO DE CASO

Salatíel Braga Trajano Júnior

Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo (SEMED/RL)

Javan Sami Araújo dos Santos

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Jorge Eduardo de Oliveira

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo caracterizar a complexidade da gestão das escolas públicas de educação básica do Estado de Alagoas, com base nos eixos mensurados na Nota Técnica nº 40, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a saber: porte da escola; número de turnos de funcionamento; e complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas. Realizamos um estudo de caso, a partir de revisão bibliográfica e documental, utilizando a análise de conteúdo de Bardin e de dados estatísticos de alguns indicadores educacionais publicados entre 2015 e 2019, em especial, o que em torno dos níveis de complexidade da gestão escolar em Alagoas. Em seu processo de desenvolvimento, que é de caráter quanti-qualitativo, nos guiamos pela perspectiva materialista dialética, na qual se pressupõe que as dinâmicas dos fenômenos sociais, assim como a sua concretude e totalidade, devem ser construídas historicamente. A delimitação temporal não nos levou a omissão da visão diacrônica do problema em questão, tendo sido possível apresentar a realidade educacional alagoana.

Palavras-chave: Alagoas. Complexidade da Gestão Escolar. Indicadores Educacionais.

INTRODUÇÃO

Em 17 de dezembro de 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de sua equipe técnica, divulgou a Nota Técnica nº 40, um estudo que “introduz um indicador para mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira” (INEP, 2014, p. 1).

De acordo com esse estudo, a complexidade da gestão escolar pode ser mensurada a partir de quatro eixos, a saber: porte da escola; número de turnos de funcionamento; complexidade das etapas ofertadas pela escola e, por fim, o número de etapas/modalidades oferecidas (INEP, 2014). Cada um desses eixos possui uma série de características, denominadas pelo INEP de variáveis, possuindo, assim, especificidades próprias.

Isto posto, o objetivo deste trabalho é caracterizar a complexidade da gestão das escolas públicas de educação básica do Estado de Alagoas, com base nos parâmetros apresentados na Nota Técnica nº 40. Trata-se de um estudo de caso, realizado a partir de revisão bibliográfica e documental, utilizando a análise de conteúdo de Bardin e de dados estatísticos de alguns dos indicadores educacionais publicados pelo INEP no período de 2015, ano subsequente à divulgação da nota, a 2019, último ano com dados mensurados sobre a problemática.

Sendo um estudo de caso, este artigo trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32), nos possibilitando, a partir da análise do objeto, “a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” (MARTINS, 2008, p. 11). Em seu processo de desenvolvimento, que é de caráter quantiquantitativo, nos guiaremos pela perspectiva materialista dialética, a qual pressupõe que “a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos *à priori*, mas construídos historicamente” (GOMIDE, 2013, p. 07).

Destarte, este trabalho está dividido em introdução; desenvolvimento - onde discorreremos brevemente sobre o lócus da pesquisa, no caso, o Estado de Alagoas; falaremos também nesta seção sobre alguns pontos da Nota Técnica

nº 40 do INEP e apresentaremos, fechando o desenvolvimento, os dados sobre a complexidade da gestão nas escolas públicas estaduais alagoanas – e considerações finais.

1 A COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR EM ALAGOAS: O QUE OS DADOS REVELAM?

1.1. Alagoas: o lócus da pesquisa

Conforme as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Alagoas localiza-se no nordeste brasileiro, tendo por estados limítrofes Pernambuco, Sergipe e Bahia; apresenta uma população estimada de 3.337.357 habitantes e possui 102 municípios distribuídos em uma área territorial de 27.843,295km², com clima predominantemente tropical, dentre os quais, Maceió, capital do Estado¹.

Todavia, considerando o axioma do renomado geógrafo brasileiro Milton Santos de que “território usado é o chão mais a identidade” (SANTOS, 1999, p. 14), não nos cabe mais compreender o Estado de Alagoas somente pelas descrições técnicas e indicadores estatísticos outrora mencionados. Por outro lado, nos cabe entender que território não se define somente como um simples lugar ou espaço, onde os acontecimentos transcorrem de maneira natural, como que se fossem guiados pelo destino, mas sim, “como espaço de reprodução da vida onde as relações sociais, econômicas, familiares, materiais e afetivas resultam da apropriação do território pelas forças sociais” (TRAJANO JR et al., 2017, p. 2).

Desse modo, transcendendo os informes técnicos e estatísticos, compreendemos que o território alagoano detém graves problemas em diversos setores sociais, como nos âmbitos da saúde, segurança pública, habitação, assistência social e educação; problemas estes que irão determinar “a qualidade de vida da população alagoana, que sofre constantemente com a precarização de diversos serviços públicos, e, na pior das hipóteses, com a falta deles” (TRAJANO JR et al., 2017, p. 2).

Focando exclusivamente no âmbito educacional, o Estado de Alagoas - que segundo o Censo Escolar/INEP 2018 possui uma rede pública estadual de

¹ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>.

ensino com mais de 310 escolas e 182 mil alunos - apresenta grandes desafios a serem superados, dentre os quais, a alta taxa de analfabetismo, correspondente a 20% da população acima de 15 anos; uma taxa de distorção de mais de 38%; e uma taxa de evasão de 13,8% no ensino médio, ambos percentuais acima das médias regional e nacional (ALAGOAS, 2017).

Além do mais, apresenta também pífios desempenhos em avaliações externas, tanto em nível nacional quanto internacional. Em nível nacional, temos os seguintes resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Tabela 1. Progresso da série histórica do IDEB em Alagoas

| | IDEB OBSERVADO | | | | | | | METAS PROJETADAS | | | | | | | |
|----------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| ANOS INICIAIS | 2.9 | 3.3 | 3.3 | 3.4 | 3.7 | 4.1 | 4.9 | 2.9 | 3.3 | 3.7 | 4.0 | 4.3 | 4.6 | 4.9 | 5.2 |
| ANOS FINAIS | 2.5 | 2.7 | 2.7 | 2.5 | 2.7 | 3.1 | 4.0 | 2.5 | 2.7 | 2.9 | 3.3 | 3.7 | 4.0 | 4.2 | 4.5 |
| ENSINO MÉDIO | 2.8 | 2.6 | 2.8 | 2.6 | 2.6 | 2.8 | 3.3 | 2.8 | 2.9 | 3.1 | 3.3 | 3.7 | 4.1 | 4.4 | 4.6 |

Fonte: INEP

A Tabela 1 nos mostra que, na última edição divulgada do IDEB, Alagoas conseguiu atingir as metas projetadas para o Ensino Fundamental, entretanto, as notas alcançadas não foram suficientes para colocar o Estado no topo do *ranking* nacional das unidades federativas. Ao analisarmos as notas do Ensino Médio, percebemos que a situação se agrava, uma vez que o Estado nunca conseguiu nesta etapa educacional atingir as metas que lhes são destinadas.

No âmbito internacional, citaremos, como exemplo, o resultado alagoano no *Programme for International Student Assessment (PISA)*² que oferece informações acerca do “desempenho dos estudantes vinculado a dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola” (INEP, 2019, p. 13). São mensurados nesta avaliação as áreas cognitivas de leitura, matemática e ciências. O relatório que utilizaremos do PISA será o de 2016, – penúltima edição –, pois nele consta o desempenho nacional e por Estado. Neste ano, temos os seguintes dados:

² Programa de Avaliação Internacional de Estudante.

Tabela 2. Desempenho do Brasil e do Estado de Alagoas no PISA - 2016

| UNIDADE AVALIADA | ÁREAS COGNITIVAS | | |
|---------------------|------------------|------------|------------|
| | CIÊNCIAS | LEITURA | MATEMÁTICA |
| BRASIL | 401 pontos | 407 pontos | 377 pontos |
| ALAGOAS | 360 pontos | 362 pontos | 339 pontos |

Fonte: INEP

Percebe-se, pela Tabela 2, que Alagoas não alcançou a média nacional em nenhuma das três áreas cognitivas do PISA. Cabe salientar que, na área de ciências, Alagoas foi o Estado com o pior desempenho nacional, obtendo apenas 360 pontos e média de acertos de questões de apenas 23,6%. Também foi o estado que apresentou maior dificuldade nas resoluções das questões na área da leitura, com média de acerto de 31,2%, se tornando o pior Estado avaliado nesta área cognitiva, com 362 pontos. De forma similar, em matemática, Alagoas mais uma vez ocupou a última posição nacional, com 339 pontos (INEP, 2016).

Assim sendo, podemos constatar que Alagoas configura-se ao longo dos anos como a unidade da Federação Brasileira detentora de alguns dos piores índices educacionais do país, independente do Programa ou avaliação que ele participa. Tais resultados são muito em parte frutos de vários anos com baixos investimentos públicos na educação básica estadual (TRAJANO JR et al., 2017).

1.2. Algumas considerações sobre a Nota Técnica nº 40 do INEP

Como mencionado na introdução deste trabalho, no final do ano de 2014, o INEP divulgou a Nota Técnica de nº 40, introduzindo no país um indicador para mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de educação básica brasileira (INEP, 2014). Até então, a complexidade da gestão escolar brasileira era mensurada através de fatores permeados pelas questões pedagógicas, administrativas e financeiras, não havendo uma base de cálculo que quantificasse a complexidade pelos eixos: porte da escola; número de turnos de funcionamento; complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas.

Logo, por meio dessa metodologia de mensuração, o INEP assume que

a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão (INEP, 2014, p.1).

O eixo porte da escola, por exemplo, estabelece a complexidade da gestão escolar a partir da quantidade de alunos matriculados nela, ou seja, “assume-se que escolas que atendem a mais alunos são mais complexas” (INEP, 2014, p. 1). Esse eixo divide-se em 6 categorias, a saber: “até 50 matrículas, de 51 a 150 matrículas, de 151 a 300 matrículas, de 301 a 500 matrículas, de 501 a 1000 matrículas e mais de 1000 matrículas” (INEP, 2014, p. 1).

O eixo ‘número de turnos de funcionamento’ avalia, como o próprio nome já indica, a quantidade de turnos de funcionamento das escolas, os quais foram classificados, de acordo com o seu horário de início, em: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16:59h) ou noturno (17:00h às 4:59h); bem como avalia a quantidade de turmas em cada turno. Assume-se que escolas que funcionam em mais turnos são mais complexas (INEP, 2014).

Acerca do eixo ‘complexidade das etapas ofertadas pela escola’, o INEP, através de sua nota técnica, utilizou, em sua base de cálculo, o número de etapas/modalidades ofertadas pela escola, categorizando-as em: “educação infantil regular; anos iniciais regular; anos finais regular; ensino médio regular; educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado); educação de jovens e adultos (EJA) (qualquer etapa); educação especial” (INEP, 2014, p. 1).

Dessa forma, a pontuação final desse eixo pode variar entre 1 e 7, a depender do número de etapas/modalidades oferecidas pela escola. Por exemplo, pontuará 1 a escola com apenas uma etapa ou modalidade ofertada e 7, aquela unidade de ensino que ofertar todas elas, ou seja, para o INEP, as escolas que oferecem mais etapas são mais complexas (INEP, 2014).

Por fim, tem-se o eixo ‘número de etapas/modalidades oferecidas’, que, diferentemente do que analisa o eixo anterior, vai indicar “qual das etapas

ofertadas pela escola atenderiam, teoricamente, alunos com idade mais elevada” (INEP, 2014, p. 1). No tocante a isso, a nota técnica parte do pressuposto

de que quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, gerencia-se um número maior de docentes, mais arranjos para a organização das grades curriculares são necessários e mais desafios se enfrenta para a manutenção do aluno na escola (questões como distorção idade-etapa, conciliação entre trabalho e estudo, questões motivacionais, etc). Para isso as escolas foram classificadas nas seguintes categorias: escolas com oferta de matrículas até a educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental; até os anos finais do ensino fundamental; até o ensino médio ou a educação profissional; com oferta de EJA (independente da etapa) (INEP, 2014, p. 1).

Para se chegar ao nível de cada escola ou sistema educacional por eixo, o INEP utiliza os micro dados disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019). Os dados que serão apresentados na próxima seção apontarão o percentual de escolas da respectiva agregação em cada um dos níveis da escala do indicador.

Vale mencionar também que o Censo Escolar não coleta o horário de início das turmas com mediação didático-pedagógica semipresencial ou a distância (EAD), deste modo, “as escolas que ofertam uma ou mais turmas nessas mediações têm o número de turnos de funcionamento (definido pelo horário de início das turmas) tratado como ausente” (INEP, 2019, p. 24).

1.3 - Analisando os dados do INEP sobre a complexidade da gestão escolar

Antes de apresentarmos os dados sobre a complexidade da gestão escolar em Alagoas, segundo os critérios apresentados na Nota Técnica de nº 40 do INEP, faz-se necessário descrever cada um dos 6 níveis de complexidade, uma vez que “os níveis de complexidade de gestão são tratados segundo as características predominantes das escolas pertencentes a cada um deles” (INEP, 2019, p. 22), possuindo os seguintes conjuntos de características:

Nível 1 - Escolas que, em geral, possuem porte inferior a 50 matrículas, funcionam em único turno, ofertam uma única etapa de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Nível 2 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Nível 3 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam os Anos Finais como etapa mais elevada.

Nível 4 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 2 ou 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

Nível 5 - Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada.

Nível 6 - Escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada (INEP, 2019, p. 23-24).

Buscando facilitar a compreensão dos dados, dividimos as escolas da esfera administrativa estadual conforme a zona em que elas estão localizadas (urbana ou rural). Primeiramente, será apresentado o percentual de escolas por nível do indicador de complexidade de gestão em Alagoas da zona urbana (Tabela 3).

Tabela 3. Percentual de escolas por nível do indicador de complexidade de gestão em Alagoas – Zona Urbana

| ANO | ESCOLAS (%) POR NÍVEIS DE COMPLEXIDADE | | | | | |
|------|--|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2015 | 0,4 | 9,6 | 13,2 | 27,2 | 33,5 | 16,1 |
| 2016 | 0,7 | 11,0 | 12,1 | 26,8 | 37,9 | 11,5 |
| 2017 | 1,1 | 11,3 | 13,9 | 26,3 | 38,3 | 9,1 |
| 2018 | 1,5 | 12,7 | 12,4 | 26,2 | 38,5 | 8,7 |
| 2019 | 0,7 | 15,0 | 12,0 | 27,0 | 38,0 | 7,3 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os dados apresentados na Tabela 3 nos mostram que as escolas alagoanas da rede pública estadual, localizadas na zona urbana, estão, em sua

grande maioria (cerca de 75,0%), entre os níveis de complexidade de gestão de 4 a 6, indicando predomínio de média e alta complexidade de gestão.

A partir dessa informação, infere-se que a maior parte das escolas de educação básica da rede estadual de Alagoas possui, em geral, um porte entre 150 e 1000 matrículas, funciona de 2 a 3 turnos, com oferta mínima de 2 e máxima de 4 etapas de ensino e apresenta o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

Dentre os níveis de maior complexidade da gestão, as escolas que se encontram no nível 5 são majoritárias e correspondem a uma média de 37,2% das escolas estaduais. O número de escolas enquadradas no nível de complexidade 6, por outro lado, tem declinado, apresentando uma queda de mais de 50% em 5 anos.

Em contrapartida, a rede pública estadual possui poucas escolas de baixa complexidade em sua zona urbana, não chegando a ter nem 1% de média no nível 1, embora as escolas que apresentam um grau de complexidade de gestão de nível 2 mostrem uma leve tendência de crescimento ao longo dos anos.

Acreditamos que o fato da rede pública estadual de educação ter mais escola de alta complexidade de gestão do que de baixa se deva à obrigatoriedade da oferta de ensino, uma vez que cabe aos estados, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (SENADO FEDERAL, 2017, p. 13).

Sobre a complexidade da gestão das escolas públicas de educação básica de Alagoas, localizadas na zona rural, temos os seguintes dados:

Tabela 4. Percentual de escolas por nível do indicador de complexidade de gestão em Alagoas – Zona Rural

| ANO | NÍVEIS | | | | | |
|------|--------|------|------|------|------|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2015 | 5,9 | 14,7 | 17,6 | 14,7 | 38,2 | 8,9 |
| 2016 | 2,9 | 14,7 | 23,5 | 14,7 | 38,2 | 6,0 |
| 2017 | 0,0 | 22,9 | 14,3 | 20,0 | 40,0 | 2,8 |
| 2018 | 2,9 | 11,4 | 14,3 | 22,9 | 42,9 | 5,6 |
| 2019 | 2,9 | 5,7 | 14,3 | 31,4 | 40,0 | 5,7 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Semelhante ao que acontece com as escolas da zona urbana, as unidades de ensino localizadas na zona rural também são em sua maioria de média e alta complexidade de gestão, embora possuam uma menor média percentual, 66,4%. Todavia, chama-nos a atenção o fato de que a média de escolas com uma alta complexidade da gestão venha crescendo, passando de 61,8% em 2015 para 77,1% em 2019.

As escolas que se encontram no nível 5 de complexidade de gestão também são a maioria na zona rural, passando por uma dinâmica de crescimento e estabilização ao longo dos 5 anos analisados. O mesmo processo de crescimento ocorreu com as escolas de nível 4, visto que mais do que dobrou o número de unidades de ensino no mesmo período.

Observa-se que as escolas que possuem nível 6 de complexidade de gestão seguem o padrão da zona urbana, apresentando uma quantidade pouco significativa. Estas escolas possuem no máximo 50 alunos matriculados, funcionando em um único turno e ofertam uma única etapa de ensino, geralmente a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada.

De acordo com o Censo Escolar 2018, o Estado de Alagoas possui 18 escolas na zona rural que ofertam a educação infantil de maneira regular, o que faz com que tais unidades educacionais provavelmente se encaixem no nível 1 de complexidade da gestão. Ainda analisando as escolas de baixa complexidade, a Tabela 4 indica uma inconstância na quantidade de escolas com complexidade de nível 2, enquanto as escolas de nível 3 mantem-se estável nos últimos anos.

Acreditamos que o aumento do percentual médio das escolas com baixa complexidade na zona rural se deva ao fato de que muitas escolas se localizam em pequenos povoados ou dentro de fazendas, possuindo, dessa forma, um número limitado de crianças e jovens em idade escolar - o que diminui a capacidade do Estado em matricular alunos -; condições estruturais precárias quando comparadas as escolas de maior porte, o que limita o número de turmas abertas e, a dificuldade de acesso à própria escola, limitando o raio de matrícula aos que moram no entorno escolar.

CONCLUSÃO

O estudo apresenta que a complexidade da gestão escolar pode ser mensurada a partir de quatro eixos e que cada um desses eixos possui características em que o INEP denomina de variáveis. Estas variáveis assumem especificidades próprias, que estabelecem o quanto pode ser fragilizada a gestão escolar de uma unidade de ensino, com foco a garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo com as complexidades da gestão escolar e suas variáveis, o Estado de Alagoas alcançou as metas projetadas para o Ensino Fundamental. Contudo, as notas alcançadas não foram suficientes para colocar o Estado entre os estados de melhor desempenho educacional do país. Ao analisarmos a tabela 1 percebemos que a situação se agrava no Ensino Médio, e esse dado está atrelado a falta do domínio de saberes nas disciplinas de Ciências e Matemática, assim como também de leitura, conforme dados mostrados pelo PISA.

Revelamos que Alagoas configura-se ao longo dos anos como a unidade da Federação Brasileira detentora dos piores índices educacionais do país. E isso, como já mencionamos, é fruto de uma complexa relação de trabalho administrativo, pedagógico, financeiro que também nos demonstram as nuances da atuação do gestor escolar e a necessidade de formação continuada para sua prática, ou seja, a gestão escolar também precisa da participação de todos os sujeitos inseridos no ambiente escolar.

Portanto, os eixos da complexidade da gestão escolar e suas variáveis apresentadas na Nota Técnica nº 40, mesmo que introduza indicadores para as escolas de educação básica brasileira, precisam repensar o que de fato buscamos junto a função social da escola. Até porque, crianças, adolescentes, jovens e adultos, quiçá não dizer também idosos, são detentores dos direitos educacionais e necessitam de boa qualidade no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, se estiverem matriculados em escolas com mais alunos, segundo a Nota Técnica nº 40, “assume-se que são mais complexas”. (INEP, 2014, p. 1).

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Indicadores Básicos de Alagoas**. – Ano 3, n.3 (2014)- . -Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, 2017.

GOMIDE, Denise. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. XI Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR, Cascavel – Paraná, 2013.

INEP. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

_____. **Nota Técnica nº 040/2014 - Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília: DF, 2014.

_____. **Percentual de escolas por nível do indicador de complexidade de gestão³ segundo localização e dependência administrativa - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2019**. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília: DF, 2019.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008.

SANTOS, Milton. **O território e o saber local: algumas categorias de análise**. Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro, ano XIII, nº 2, 1999.

SENADO FEDERAL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

TRAJANO JR, S.B. et al. **Educação em Alagoas (2010 – 2015): o que os dados revelam?**. IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU. João Pessoa: PB, 2017.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.



Capítulo III

O PROGRAMA ESCOLA 10 E OS DESAFIOS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS

O PROGRAMA ESCOLA 10 E OS DESAFIOS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS

Cristina Maria Bezerra de Oliveira

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus Arapiraca

Maria das Graças Correia Gomes

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus Zumbi dos Palmares

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus Edmilson de Vasconcelos Pontes

RESUMO

O presente trabalho tem como base estudos sobre políticas públicas em educação, a partir da materialização do Programa Escola 10 como estratégia para fortalecer o ensino público alagoano, elevando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tem como objetivo identificar as implicações do Programa Escola 10 para a mudança de paradigma da gestão da educação básica pública do estado de Alagoas. É de abordagem qualitativa, com base epistemológica fundamentada no materialismo histórico-dialético, utilizando a pesquisa documental e bibliográfica nas análises de questões relacionadas ao objeto de estudo. Este trabalho evidencia o modelo gerencialista em que se insere a proposta do Programa Escola 10, enquanto política pública, ao tempo em que, por este motivo, se torna uma ameaça à gestão democrática instituída no estado de Alagoas desde a década de 1990. Também destaca a tendência crescente do aumento do IDEB ao longo de suas edições, tanto para os anos iniciais como para os anos finais do ensino fundamental, com exceção do ensino médio, que mantém uma tendência linear constante. Aponta ainda o aumento de responsabilidades atribuídas ao professor, em especial as burocráticas, acarretando ansiedade e desgaste ao profissional e comprometendo sua autonomia administrativa e pedagógica em decorrência de uma gestão de cunho gerencial.

Palavras-chave: Gerencialismo. Gestão escolar. Política pública educacional.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho tem como base estudos sobre políticas públicas em educação, a partir da materialização do Programa Escola 10 como estratégia para unir estado e os municípios alagoanos no sentido de fortalecer o ensino público aumentando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tem como objetivo identificar as implicações do Programa Escola 10 para a mudança de paradigma da gestão da educação básica pública do estado de Alagoas.

Para melhor compreensão do estudo sobre políticas públicas, ou ações públicas, trazemos o conceito de “[...] dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos” (MULLER; SUREL, 2002, p. 11). Farenzena (2011), baseada em Muller e Surel (2002), considera políticas públicas como decisões ou ações de governo que são expressão do poder público, constituem um quadro normativo de ação e formam uma ordem ou espaço de relações entre os atores para regulação de consensos e conflitos. Segundo a autora, adicionalmente, as políticas públicas de educação expressam percepções ou visões de mundo no que diz respeito ao lugar e o papel da educação na sociedade.

De abordagem qualitativa, nossa base epistemológica da pesquisa está fundamentada no materialismo histórico-dialético, permitindo uma construção gradativa e atualizada do objeto de estudo e possibilitando maior interação durante o processo de investigação e a análise dos dados empíricos com o objeto. Para isso, lançamos mão da pesquisa documental e bibliográfica que nos auxiliaram nas análises de questões relacionadas ao objeto de estudo, no caso, o Programa Escola 10.

O texto está dividido em três partes: a primeira traz uma breve contextualização sobre o estado de Alagoas e em qual cenário sua educação se desenvolve; na segunda parte, trazemos a reforma do aparelho do Estado e as implicações do gerencialismo para a educação básica alagoana; finalizando, na terceira parte temos a materialização e as impressões do Programa Escola 10 na rede pública de educação básica de Alagoas.

Alguns pontos ficaram evidenciados neste trabalho a partir do modelo gerencialista em que se insere a proposta do Programa Escola 10, enquanto

política pública. E nessa medida, destaca-se como uma ameaça à gestão democrática instituída no estado de Alagoas desde a década de 1990. Finalmente, vale destacar o aumento de responsabilidades atribuídas ao professor, em especial as burocráticas, acarretando ansiedade e desgaste ao profissional e comprometendo sua autonomia administrativa e pedagógica em decorrência de uma gestão de cunho gerencial.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE ALAGOAS

Os estudos sobre política da educação, que consideram o Brasil como um espaço politicamente homogêneo, deixam de considerar particularidades como as que têm caracterizado Alagoas, mesmo no contexto do Nordeste brasileiro. Esse processo de homogeneização tem respondido mais às demandas dos grupos hegemônicos transnacionais, diante de seus interesses neocolonizadores que, mesmo abastecidos os grupos locais com materiais para construção do processo de mudança, é evidenciada certa cumplicidade dos setores hegemônicos locais com as práticas políticas do grande capital transnacional.

É importante observar que o contexto educacional de Alagoas se desenvolveu em meio a um cenário de grandes desigualdades sociais e econômicas, no qual as oportunidades educacionais nunca foram igualmente distribuídas, o que gerou um elevado número de jovens e adultos que não conseguem concluir a escolarização básica. Esse trágico fato afeta sobremaneira os estudantes pertencentes aos grupos econômicos, sociais e étnico-raciais menos favorecidos da população (OLIVEIRA, 2010).

Considerando os dados dos indicadores da realidade educacional de Alagoas, percebe-se uma dívida histórica que se apresenta na negação do direito de acesso dos alagoanos à escolarização básica, e que, notoriamente, se perpetuou por muitas décadas. A negação desse direito compromete o desenvolvimento econômico e social do Estado, o exercício pleno da cidadania, a qualidade de vida do cidadão, o acesso ao conhecimento e aos bens culturais produzidos pela sociedade e a qualificação para a inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, o fenômeno do fracasso escolar precisa ser combatido com políticas públicas que promovam ações articuladas e investimentos

adequados e proporcionais à dimensão da desigualdade educacional no estado (ALAGOAS, 2012, p. 12).

Tais indicadores, apesar da linha histórica de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentar uma tendência ao crescimento, ainda mantém o estado em um ranking com as piores colocações. Isso levou o estado de Alagoas a adotar estratégias que buscassem alterar esse cenário. Assim é que, ao assumir o governo de Alagoas em 2015, Renan Calheiros Filho (MDB) e seu vice governador, que também acumulou o cargo de Secretário de Estado da Educação, Luciano Barbosa (MDB), promoveram mudanças significativas na educação do estado. Dentre essas mudanças, ainda em 2015, está a alteração na nomenclatura das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) para Gerências Regionais de Educação (GERE). Essa mudança já denota uma incoerência naquilo que se propalava na educação alagoana, quanto ao modelo de gestão democrática, pois,

Ao tratar como 'gerentes' os responsáveis pelo funcionamento das secretarias, transporta-se para o setor público a lógica empresarial, tornando os serviços públicos semelhantes a negócios. Além do mais, a figura do gerente assume uma personificação oposta à figura do político, do profissional ou do administrador (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358).

Em 2016, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) realiza uma parceria público-privada com a Fundação Lemann por meio do Programa Formar, que além de assessoria na área de "gestão para resultados" para a equipe gestora da SEDUC, também promove uma mudança de paradigma na gestão das escolas por meio da formação continuada para a equipe gestora das escolas estaduais, provocando o deslocamento da gestão democrática para a gerencialista. No mesmo ano, não só as antigas coordenadorias foram substituídas pelas gerências, mas, a própria gestão da escola assume essas características gerencialistas, que de certa forma, representa uma "[...] possível ruptura com o princípio da gestão democrática, da colegialidade e da participação" (LIMA, 2013, p. 58).

Um fato curioso que nos chama a atenção é que o(a) gerente regional, desde 2015, é aquele(a) diretor(a) de escola pública estadual ou municipal que

alcançou o maior IDEB, ou seja, a cada dois anos muda-se a liderança regional para “premiar” o(a) dirigente escolar que garantiu destaque para a sua escola. Assim, essa política de “bonificação por desempenho”, de certa forma gera uma competição entre as instituições escolares, reforçada por outro tipo de bonificação, agora, para todos(as) da escola, o 14º salário, com previsão na Lei n.º 8.224 de 19 de dezembro de 2019 (ALAGOAS, 2019a), após a implantação do Programa Escola 10. Esta Lei estende essa bonificação a todos os profissionais da SEDUC e das GEREs.

É nesse contexto de correlação de forças que a educação pública alagoana vai sendo desenvolvida de forma “invertida”, onde o “poder” se sobrepõe às ideias e as reivindicações populares deixam de ser prioridades nos encaminhamentos de mudanças no contexto educacional. Como afirma Peroni (2015), a educação é parte de um projeto de nação, pelo qual é disputada por visões antagônicas, e é cada vez mais crescente a disputa pela direção e conteúdo da educação pública, como veremos em detalhe na seção seguinte.

O DESLOCAMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A GERENCIAL

Em resposta à crise fiscal dos Estados Nacionais, conhecida como **Consenso de Washington**, com base nas teorias da terceira via e do neoliberalismo sob alegação de que o Brasil passava por uma crise oriunda dos governos anteriores, em 1995, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, deflagrou o processo de reestruturação do Estado Nacional com a implementação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – (PDRAE).

As políticas sociais, no Plano Diretor da Reforma de Estado (BRASIL, 1995) são controladas por resultados e o incentivo à competição, com foco no cliente, cuja “descentralização envolve o controle democrático, os resultados desejados devem ser decididos politicamente, quase-mercados não são mercados, o cliente não é apenas cliente mas um cliente cidadão revestido de poderes que vão além dos direitos do cliente ou do consumidor” (PEREIRA, 1999, p. 8). Com essa reforma, as políticas sociais passaram a ser responsabilidade de toda a sociedade e não exclusiva do Estado, dessa forma,

de propriedade pública não-estatal ou privada, conforme cita o então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Antonio Carlos Bresser Pereira:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

A ideia que se visualiza é a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade, e outras, compartilhadas com os municípios, bem como, a privatização de empresas estatais. Quanto às organizações públicas, a proposta era

[...] mudar o modelo de gestão aparentemente burocrático e patrimonialista, para um modelo de gestão gerencial. Neste modelo, o cidadão não é mais visto como um sujeito de direito, mas sim um cliente que consome serviços públicos. A lógica da gestão é agora a lógica do mercado. O Estado passa a ser um grande supermercado, dividido em seções, onde o “cliente” vai em busca das suas necessidades supridas por programas de governo pontuais (ROSSI, 2010, p. 53, grifos do autor).

Nos pressupostos do gerencialismo a atenção é focada para os resultados, na verificação da eficiência e eficácia dos serviços, por isso a necessidade de uma gestão descentralizada para que a decisão esteja mais próxima do local no qual será aplicada a prestação dos serviços, dessa forma é preciso a avaliação de quem recebe os serviços, os clientes, e torna-se imprescindível ambientes competitivos dentro das instituições públicas e de objetivos direcionados à produtividade. Nessa nova forma de gestão o Estado assume outra postura e passa a administrar os recursos e as políticas, saindo do Estado provedor para o Estado regulador (BALL, 2004). Uma regulação a serviço do mercado e não aos que mais necessitam, a classe mais desfavorecida.

Vale ressaltar que a perspectiva do gerencialismo diverge do processo de democratização, uma luta da sociedade civil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e não só nas questões políticas, mas também nas educacionais, com os princípios da gestão democrática na escola.

Democratizar a educação é muito mais que lançar políticas públicas para monitorar a evasão, construir ginásios ou mudar a forma de organização do ensino, a exemplo dos ciclos ou da progressão continuada. Democratizar a educação é, antes de tudo, garantir o acesso à educação escolar (cujo direito está garantido na Constituição Federal), no que podemos dizer que Alagoas praticamente já alcançou essa universalização, mas, e principalmente, não perder de vista a função social da escola e sua responsabilidade com a democratização das sociedades, garantindo condições de aprendizagens. Como diz Evaldo Vieira (1998, p. 12), “a democracia não pode ser compreendida como um estágio, mas como um processo”.

Mesmo que a democracia tenha um aspecto de universalidade, a igualdade acaba sendo determinante apenas no plano formal, uma vez que seus limites no capitalismo ficam reduzidos à participação da minoria, permitindo a ocorrência de desigualdades, não tendo alcance efetivo a todos. Nesta medida, como ressalta Afonso et al. (2007, p. 3, grifo dos autores), “O apelo ideológico pode ser confrontado com as práticas autoritárias dos governos democráticos. Em todo o ‘mundo democrático’ quanto maior a resistência dos trabalhadores, maior a repressão, maior o autoritarismo e maior o apelo à garantia das instituições”.

Desta forma, considerando que Alagoas adotou o modelo de gestão democrática nos anos 1990, percebem-se retrocessos nesse processo, uma vez que vem apresentando traços do gerencialismo em suas atuais políticas educacionais, a exemplo do que ocorre a partir da implementação do Programa Escola 10, e que trataremos na seção seguinte.

O PROGRAMA ESCOLA 10

O Programa Escola 10 é uma política pública do estado de Alagoas, iniciada em 2017, e “consiste em um pacto pela educação, de iniciativa do governo estadual, unindo estado e municípios, e busca garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federativos envolvidos” (SILVA; FARENZENA, 2020, p. 532).

Embora o lançamento e o início das parcerias entre o estado e os municípios tenham ocorrido em março de 2017, apenas em dezembro deste

mesmo ano o governador Renan Calheiros Filho (MDB) encaminhou um projeto de lei à Assembleia Legislativa do Estado (ALE) visando instituir o Programa Escola 10. Contudo, somente no ano seguinte a Lei n.º 8.048, de 23 de novembro de 2018, é sancionada e publicada pelo governo no Diário Oficial do Estado de Alagoas (SILVA; FARENZENA, 2020, p. 540).

De acordo com a Lei n.º 8.048, os municípios aderidos ao Programa Escola 10 habilitam-se a receberem apoio técnico e financeiro do estado, “na forma de material didático complementar, pagamento de bolsas a profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das unidades de ensino, realização de avaliações externas”, com o “fim de garantir a efetiva implementação das ações pactuadas entre as partes” (ALAGOAS, 2018). Ressalta-se que, em 2017, com o lançamento do Programa Escola 10, foi constituída uma rede de articuladores de ensino lotados nas Secretarias Municipais de Educação e Escolas das Redes Públicas Municipais e Estadual de Ensino de Alagoas que tem por objetivo o compartilhamento e alinhamento de ideias e ações, em regime colaborativo com a SEDUC, com o propósito de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e a equidade nas redes públicas de Alagoas (SILVA; FARENZENA, 2020), o que evidencia uma característica do gerencialismo por meio do monitoramento das ações do/a professor/a.

Vale destacar que o Programa Escola 10 se assemelha a outros modelos adotados em estados e municípios brasileiros, a exemplo do **Prêmio Escola Nota Dez**, do estado do Ceará. E quanto a este, Mota (2016, p. 8297) destaca como sendo “utilizado como uma ferramenta de controle e gestão, pois a premiação está vinculada aos resultados da prova de Língua Portuguesa [...]”. E quanto a essa questão, observamos que em Alagoas esse controle e monitoramento da gestão e atividade dos professores ocorre por meio da rede de articuladores de ensino, criada pelo Escola 10, e pelos Técnicos de Acompanhamento Pedagógico (TAP), envolvendo desde o preenchimento de formulários à observação de aula.

Vale observar que o regime de colaboração no modelo cearense é bem peculiar, pois a premiação não ocorre prioritariamente como bonificação salarial, mas como recursos às escolas e, ainda, como previsto na política, com um “apoio financeiro para escolas de baixo desempenho, pressupondo ainda um

apoio técnico-pedagógico das escolas premiadas para as escolas apoiadas” (KOSLINSKI; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017, p. 819).

Diferentemente do caso cearense, em Alagoas a premiação ocorre exclusivamente valorizando as escolas com os melhores resultados no IDEB, sem qualquer apoio às que apresentarem os menores resultados, justamente as que mais necessitam desses investimentos. Assim é que foi aprovada uma Lei específica (Lei n.º 8.171, de 8 de outubro de 2019) criando o Prêmio Escola 10, instituindo uma premiação “destinada aos municípios em que as escolas públicas tenham atingido as metas e os requisitos estabelecidos pela [...] SEDUC” (ALAGOAS, 2019b), destinando 10 milhões de reais para os anos iniciais e mais 10 milhões de reais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Em outro momento, com a aprovação da Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019, foi instituída a “Bonificação por Resultados, a ser paga aos servidores lotados e em efetivo exercício na [...] SEDUC, decorrente do alcance de metas do [...] IDEB, previamente estabelecidas” (ALAGOAS, 2019a). Em suma, visando atender ao Programa Escola 10, as premiações ocorrem através de repasses aos municípios que atenderam às metas estabelecidas pelo Programa ou através de bonificação aos profissionais envolvidos no processo, inclusive àqueles lotados na própria SEDUC. Já no modelo cearense, dos valores repassados às escolas premiadas, apenas uma pequena parte, 20% do total, pode ser destinado à bonificação de professores, gestores e demais servidores.

Não obstante, sendo os docentes os principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes, por sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, recai sobre estes a cobrança pelos resultados das proficiências, os indicadores e, ainda, a responsabilidade pelo pagamento do abono aos profissionais de cada escola, sendo esta uma forma de regular o trabalho pedagógico do/a professor/a e comprometer o trabalho coletivo e a qualidade do ensino, o que seria o objetivo do programa.

Silva e Farenzena (2020, p. 544) destacam que, no debate de ideias em torno do Programa Escola 10, é o “seu traço competitivo, com gratificações e prêmios, uma lógica distante dos princípios de gestão democrática do ensino e de regime de colaboração na educação”. Assim, embora seja um dos esforços do estado na tentativa de melhorar seus indicadores educacionais, tem consequências nefastas para a democratização da educação, uma vez que vem

trabalhando numa perspectiva gerencial e empresarial incompatíveis com uma educação pública que precisa atender a realidade socioeconômica local, exigindo a manutenção e o desenvolvimento de iniciativas que favoreçam o aperfeiçoamento de políticas públicas que “proporcionarão melhores condições educacionais para a população, em especial aquele segmento que depende da educação pública estadual e municipal” (SILVA; FARENZENA, 2020, p. 544).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado de Alagoas adotou como política pública de educação o Programa Escola 10, que traz no seu bojo ações de modelo gerencialista, onde a forma de governar que importa nos remete às atitudes empresariais como prática para a escola pública. De acordo com Ball (2010) há diversas características do gerencialismo: modelo de organização centrado nas pessoas, em que desperta um espírito empreendedor de todos os empregados; motivação das pessoas em produzir com qualidade, no esforço em busca da excelência; gerentes tornam-se líderes para promover um compromisso coletivo da corporação em ser o melhor. Nesta perspectiva, o gerencialismo evidencia uma ameaça à gestão democrática instituída no estado de Alagoas desde a década de 1990, com a eleição para diretores e a formação de conselhos escolares.

Com relação ao IDEB, Alagoas vem apresentando crescimento e foram significativos os esforços dos articuladores e gestores das escolas em se responsabilizar por ações que garantiram esse resultado, onde a atenção às áreas de Língua Portuguesa e Matemática se tornou relevante no contexto da escola. No entanto, esses indicadores educacionais de Alagoas apresentam uma tendência linear crescente para os resultados da rede pública do estado, desde a sua primeira edição, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental, com exceção para o ensino médio, que vem apresentando uma tendência linear constante. Ou seja, esse crescimento do IDEB já era identificado antes mesmo da implantação do Programa Escola 10 (INEP, 2017, 2020).

O que temos visto no cotidiano da escola pública estadual, é um aumento das responsabilidades, principalmente burocráticas, por parte de cada professor(a) e demais membros da equipe gestora em função da proposta de

melhoria da “qualidade da educação”, onde o melhor aproveitamento nos exames é o fator unívoco desta qualidade nas escolas públicas de Alagoas. Tais ações devem ser realizadas em curto prazo, provocando ansiedade e desgaste em toda equipe da escola, por conta da imposição de ações padronizadas e rotinas pré-estabelecidas. Acreditamos que, hoje, existe uma política de culpabilização dos professores que se sentem pressionados no cumprimento das tarefas impostas pela SEDUC, excluindo da escola e reduzindo nos professores a sua autonomia administrativa e pedagógica, o que se caracteriza como uma gestão de cunho gerencial e promotor de tensões no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves; SILVA, Ilse Gomes; COUTINHO, Joana A.; MACHADO, Eliel Ribeiro. Democracia, Neoliberalismo e Políticas Públicas no Velho e Novo Mundo: desafios para o século XXI. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 11, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/3807/1919>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

ALAGOAS. Lei n.º 8.048/2018. Institui o Programa Escola 10. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió, ano 106, n.º 960. 26 nov. 2018, p. 1.

ALAGOAS. Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019. Lei n.º 8.224/2019. Dispõe sobre a criação da bonificação por resultados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2019 a.

ALAGOAS. Lei n.º 8.171, de 8 de outubro de 2019. Lei n.º 8.171/2019. Dispõe sobre a criação do Prêmio Escola 10 e autoriza o Poder Executivo Estadual premiar os municípios que atingirem as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2019 b.

ALAGOAS, Secretaria de Estado da Educação. **Diagnóstico do Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2012.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105–1126, 2004. DOI: 10.1590/S0101-73302004000400002.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37–55, 2010.

BRASIL, Presidente. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 96–112, 2011.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, 2020.

Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; RIBEIRO, Eduardo; OLIVEIRA, Luisa Xavier De. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “prêmio escola nota dez”. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 804–846, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v28i69.4087>.

LIMA, Lícínio C. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. *In*: PERONI, VERA MARIA VIDAL (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. 1. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 58–81.

MOTA, Maria Océlia. Políticas de responsabilização: o Prêmio Escola Nota Dez e o Programa de Intervenção Pedagógica. *In*: **XVIII ENDIPE - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira**. Cuiabá: XVIII ENDIPE, 2016. p. 8293–8304.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco; Tradução: Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra De. **Universalização do Ensino Fundamental em Alagoas: rastreando modos e meios de sua efetivação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público (RSP)**, Brasília, DF, v. 50, n. 4, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações das Relações Público-Privadas para Democratização da Gestão**. 2015. Tese (Professor Titular da Carreira de Magistério Superior) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROSSI, Alexandre José. **Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do Programa Brasil Sem Homofobia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro Da; FARENZENA, Nalú. O Programa Escola 10 no contexto da educação alagoana. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 5, n. 1, p. 531–546, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i1-900>.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a Sociedade Civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XIX, n. 56, p. 9–22, 1998.



Capítulo IV

ELEMENTOS DA GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ: A PARCERIA SEMED/PNUD E O PROGRAMA VIVA ESCOLA

ELEMENTOS DA GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ: A PARCERIA SEMED/PNUD E O PROGRAMA VIVA ESCOLA

Georgia Sobreira dos Santos Cêa
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Elainy Paula Viturino Braz
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Sandra Regina da Paz
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

O estudo trata das origens e mecanismos da governança da educação no município de Maceió, inquirendo a parceria da Secretaria Municipal de Educação com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Programa Viva Escola, que condensa ações da política educacional do município. Orientado pela perspectiva crítico-dialética, o estudo adota a abordagem qualitativa, fazendo uso de análise documental e de conteúdos de entrevistas semiestruturadas. As categorias consentimento ativo e agenda globalmente estruturada para a educação são centrais para as argumentações apresentadas, que focam em mecanismos de governança para a incorporação da agenda global da educação na política educacional local. Objetiva-se identificar motivações e movimentos da governança da educação pública de Maceió, explorando aspectos da parceria Semed/PNUD e do Programa Viva Escola. Conclui-se que a governança da educação pública em Maceió tem resultado na incorporação da agenda global na política educacional local, sem reversão da distância entre escolarização e acesso efetivo ao conhecimento.

Palavras-chave: Governança da Educação. PNUD. Programa Viva Escola.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as alterações materiais e subjetivas envolvendo as forças produtivas e as relações de produção – constitutivas do rearranjo do bloco histórico (GRAMSCI, 2011a) – vêm mobilizando forças diversas, de modo a conferir coerência e legitimidade à atualização da coerção do capital sobre o trabalho. Nesse movimento, estão inclusos esforços de organismos e de governos para o ajustamento do campo da educação, em seu sentido amplo de formação humana, aos desígnios do desenvolvimento capitalista (BASTOS; 2017; KAZAMIAS, 2000; 2010).

Pela amplitude geopolítica das mudanças sociometabólicas do capital (MESZÁROS, 2002), todas as esferas e dimensões das relações sociais são afetadas. No campo educacional, especificamente, um conjunto de medidas vem moldando a pauta de políticas locais segundo parâmetros de políticas globais, conformando o que Dale (2004) chama de agenda globalmente estruturada para a educação. Os esforços para esse ajustamento sintetizam a ideia de governança da educação.

Embora seja um termo polissêmico, é possível sintetizar a noção de governança como uma forma específica de colaboração entre setores públicos e/ou privados diversos, para colocar em ação um conjunto de práticas que garantam a gestão e o controle de corporações e de governos, no sentido de se alcançar os melhores resultados na resolução de problemas de diversas ordens (GALLON; SEVERO, 2015; MARQUES, 2007; REIS, 2013). A governança, em uma perspectiva crítica, pode ser entendida, então, como expressão de uma economia política global da educação (BASTOS, 2017) que preza pelo ajustamento das políticas educacionais ao movimento do capital. Os organismos internacionais desempenham, nesse sentido, papel fundamental na sistematização e na propagação de princípios e de práticas de governança. Para tanto, o estabelecimento de parcerias com governos é ação estratégica privilegiada para orientar e moldar a agenda de políticas locais aos parâmetros das políticas globais (DALE, 2004). A perspectiva crítica de governança é aquela que orienta os argumentos desenvolvidos neste texto.

Pressupondo que as relações entre as perspectivas globais e as dinâmicas locais assumem diferentes feições, a depender das contingências e

vicissitudes das realidades onde a política educacional se manifesta, este estudo problematiza origens e mecanismos da experiência da governança da rede de educação pública de Maceió. Para tal, o objeto inquirido é a parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed), com foco no Programa Viva Escola. Objetiva-se, dessa forma, identificar motivações e movimentos da governança da educação pública de Maceió, explorando aspectos da parceria Semed/PNUD e do Programa Viva Escola.

Assumindo uma perspectiva crítico-dialética, de modo a captar movimentos diacrônicos e sincrônicos constitutivos da “[...] processualidade real do objeto” (NETTO, 2019, p. 38), o conjunto de investigações que embasa este texto³ adota uma abordagem qualitativa, cuja metodologia incluiu estudo de fontes teóricas e empíricas. Os principais referenciais teóricos da análise de fundo do estudo são Gramsci (2011a, 2011b) e Dale (2004), que ancoram, respectivamente, as noções de consentimento ativo e de agenda globalmente estruturada para a educação. Outros autores são referenciados, com os quais se dialoga para fundamentar a argumentação apresentada. A exploração do objeto incluiu levantamento e análise de documentos de política educacional (EVANGELISTA, SHIROMA, 2018), incluindo produções do PNUD e do programa Viva Escola, além de matérias sobre a parceria Semed/PNUD divulgadas pela Assessoria de Comunicação da aludida secretaria. Ainda, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois representantes do PNUD envolvidos diretamente na parceria com a Semed⁴.

Além desta introdução e das reflexões finais, o texto destaca o contexto que precedeu a parceria Semed/PNUD e a criação do programa Viva Escola, apresenta elementos atinentes à parceria e ao programa e destaca estratégias de consentimento ativo utilizados para balizar a governança da educação em Maceió.

³ Trata-se de investigações realizadas em anos recentes pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado e Educação (GP-TESE), em especial o estudo de Braz (2019).

⁴ O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufal (Parecer nº 3.315.952/2019). No texto, os entrevistados serão identificados como ReprPNUD1 e ReprPNUD 2.

O CONTEXTO EDUCACIONAL ANTERIOR À PARCERIA SEMED/PNUD ARTICULADA AO PROGRAMA VIVA ESCOLA EM MACEIÓ

Maceió, capital de Alagoas, é um município localizado no litoral do Nordeste brasileiro, que abriga quase um terço da população residente no estado⁵. Segundo dados de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), a Semed gerencia uma rede de 139 estabelecimentos de ensino, com 49.344 matrículas, distribuídas da forma indicada na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Matrículas na rede pública municipal de Maceió – 2019

| Etapa | Matrículas |
|------------------------------|-------------------|
| Creche | 2.978 |
| Pré-escola | 6.177 |
| Ensino fundamental | 32.995 |
| Educação de jovens e adultos | 7.194 |
| Total | 49.334 |

Fonte: Inep (2020).

Considerando as avaliações em escala nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Maceió apresenta os seguintes resultados, como expõe o Quadro 1:

Quadro 1 – Resultados e metas do Ideb de Maceió – 2005 a 2021

| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Anos iniciais | 3.1 | 3.6 | 3.8 | 3.8 | 4.1 | 4.4 | 5.0 | | |
| | Metas | 3.2 | 3.5 | 4.0 | 4.2 | 4.5 | 4.8 | 5.1 | 5.4 |
| Anos finais | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| | 2.3 | 2.5 | 2.6 | 2.3 | --- | 3.4 | 3.8 | --- | |
| | Metas | 2.3 | 2.5 | 2.8 | 3.3 | 3.7 | 3.9 | 4.2 | 4.5 |

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/> (2020).

Embora não seja uma rede de ensino volumosa, em comparação com outras capitais brasileiras, Maceió é o maior município de “[...] um dos estados mais pobres e desiguais do Brasil” (MELO, 2013, p. 91), o que dá ideia da confluência de desafios a serem enfrentados para se atingir as metas do Ideb.

⁵ Dados consultados em <https://cidades.ibge.gov.br/>.

No início da década de 2010, a situação educacional de Maceió apresentava problemas de diversas ordens: baixas taxas de matrícula líquida, precariedade na infraestrutura da rede de escolas, altas taxas de distorção idade/série e de abandono escolar e, como corolário desse conjunto de problemas, baixo rendimento escolar, apesar da ampliação dos índices de conclusão do ensino fundamental (MELO, 2013). A histórica adesão de Maceió a programas do governo federal, como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado em 2007, não tem sido capaz de alterar este cenário.

Além de instituir a perspectiva gerencial no planejamento das unidades escolares, por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), a adesão do município ao plano supracitado pressupunha, de forma correlata, a assunção da aferição de índices como medida privilegiada da qualidade educacional. Ao analisar os resultados do PDE-Escola em Maceió, Azevedo (2013) indica a estreita articulação entre o planejamento estratégico das escolas e a busca de elevação do Ideb, que passou a figurar como instrumento de controle da rede pública municipal.

As notas do Ideb de 2009 e de 2011 renderam os piores desempenhos de Maceió entre as capitais nordestinas (BOTLER *et al.*, 2014). O enfrentamento dessa situação parece ter motivado, à época, a criação do Programa Cidade Educar, objeto de uma parceria entre o MEC, o PNUD e a Semed, firmada em 2010⁶, com ações previstas para serem desenvolvidas até 2013, objetivando “[...] universalizar o acesso à educação básica e melhorar a qualidade da aprendizagem” (MACEIÓ, 2011, p. 3). Interrompida em 2012, por problemas diversos⁷, a iniciativa da Semed, na ocasião, inaugurou, na gestão municipal da educação, a parceria com o PNUD, o qual vinha, desde 2008, estabelecendo relações de cooperação com o governo de Alagoas; no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Programa Geração Saber condensava a parceria do órgão com o referido organismo internacional (AMORIM; PAZ, 2012).

⁶ O estudo de Araújo (2009) faz referência a um documento do Cidade Educar datado de 2007, voltado para a formação continuada de professores, ao qual não se teve acesso e nem é citado na fonte da Semed sobre o programa consultada neste estudo (MACEIÓ, 2011).

⁷ Segundo ReprPNUD 2, as experiências anteriores do “[...] PNUD em Maceió e no estado, result[aram] em uma certa resistência das pessoas [profissionais da educação]”. O estudo de Barros (2013) indica que a formação continuada de professores foi a principal medida implementada nesse curto período da primeira relação entre a Semed e o PNUD.

Nem a instituição do PDE-Escola na rede municipal, nem a articulação da Semed com o PNUD foram suficientes para reverter o problemático cenário educacional da rede municipal de Maceió (AZEVEDO, 2013), mesmo tendo havido ampliação de recursos (BOTLER *et al.*, 2014).

O tratamento desse contexto pelo grupo político eleito em 2012 – e reeleito em 2016 – passa a ser orientado, então, pela ideia de governança pública como modelo de gestão orientado para o alcance de resultados, disseminada por toda estrutura administrativa do município⁸ (LAGES Jr., 2017). Na educação, durante o governo de Rui Palmeira, a retomada da parceria da Semed com o PNUD e a instituição do Programa Viva Escola serão expressões dessa orientação, como se destacará a seguir.

BREVE APRESENTAÇÃO DA PARCERIA SEMED/PNUD E DO PROGRAMA VIVA ESCOLA

A subordinação da política educacional aos direcionamentos, ações e recursos do governo federal, como de resto ocorre em todas as áreas sociais (CARVALHO, 2016), é traço recorrente da gestão da educação em Maceió. Na história recente, notadamente após a promulgação da Constituição de 1988, o primeiro momento que indicou relativa inflexão nessa trajetória data das medidas efetivadas pela Semed entre 1993 e 1996, durante a gestão do então prefeito Ronaldo Lessa, que, entre outras ações, instituiu e deu publicidade a rotinas administrativas – como concursos públicos – e regulamentou o princípio da gestão democrática na rede pública de educação de Maceió (CRUZ NETO, 2008). Mais recentemente, o segundo momento indicativo de definição de uma política educacional relativamente autônoma em Maceió é aquele que constitui o objeto deste texto. Ressalva-se, contudo, o não rompimento com o *continuum* indicado por Carvalho (2016).

A retomada da parceria Semed/PNUD, em novas bases, resultou da proatividade da secretária de educação que, pessoalmente,

⁸ Como aperfeiçoamento dessa diretriz, em 2017 foi criado o Gabinete de Governança (GGOV) em Maceió, para “[...] avaliar, direcionar e monitorar a atuação da gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade” (LAGES Jr., 2017, p. 8).

[...] foi à Brasília buscar o PNUD e conseguiu. Não foi fácil para eles aceitarem porque já existia uma certa resistência à Maceió. Mas, ao mesmo tempo, para o PNUD era um desafio por se tratar de uma cidade com os índices lá embaixo.

Assim, a parceria Semed/PNUD, intermediada pelo MEC, foi retomada em 2013, não só por conta da situação caótica da educação no município, mas também pelo comprometimento da gestão local em cumprir o previsto no termo de adesão materializado no Projeto 77150 (PNUD, 2014), também chamado de Projeto de Cooperação Técnica MEC/Pnud II (MACEIÓ, 2014). No mesmo ano foi criado o Programa Viva Escola⁹, inicialmente com caráter experimental, envolvendo 27 escolas municipais com as piores médias no Ideb. De fato, o Viva Escola foi a principal estratégia para a entrada do PNUD na política educacional de Maceió, de modo que a parceria “[...] Semed/PNUD é que se integra ao Programa Viva Escola, porque a gente não queria criar um projeto a parte de uma política oficial para a educação” (ReprPNUD 1). Ou seja, o programa extrapola as ações da parceria, englobando outras atividades e novos parceiros.

Assim é que, a partir de 2015, o Viva Escola passou a aglutinar todas as ações da parceria Semed/PNUD e a emblemar a política educacional do município como um todo, com vistas à melhoria da qualidade da educação, por meio da definição de padrões mínimos de funcionamento, com foco em quatro áreas: infraestrutura, gerenciamento, ensino-aprendizagem e formação de professores (MACEIÓ, 2014).

Tendo a parceria Semed/PNUD como indutora e o Programa Viva Escola como canalizador das mudanças desejadas, a política educacional de Maceió, a partir de 2013, desencadeia ações simultâneas e pluridimensionais que buscam, em última instância, alinhar a rede municipal de educação a premissas de uma agenda global, como pretendido pelo PNUD em suas ações (SOUZA, 2013). Em 2016, isso se torna explícito com o emparelhamento das ações da parceria Semed/PNUD com as metas da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁰ (PNUD, 2016).

⁹ Inicialmente, o Viva Escola tinha como base de suas ações as “[...] experiências vivenciadas pelo PNUD nos estados do Maranhão e Piauí, onde foi desenvolvida uma nova metodologia” que planejava executar atividades em um grupo de escolas municipais com baixos índices educacionais (MACEIÓ, 2013, p. 2).

¹⁰ A Agenda 2030 é uma declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), firmada em 2015, que reúne 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a eles relacionadas, que

A parceria Semed/PNUD e o Programa Viva Escola constituem dimensões articuladas para a estruturação da política educacional, de modo a introduzir, em Maceió, o que Dale (2004) identifica como uma agenda única de desenvolvimento para a educação. Dessa maneira, a parceria e o programa induzem e canalizam pressupostos e ações para a governança da educação pública em Maceió. Como processo de ajuste e de alinhamento a perspectivas nem sempre definidas pelas localidades onde as políticas se materializam, a governança pressupõe não só o engajamento de gestores municipais – embora isto seja fundamental – mas também o que Gramsci (2011b) anuncia como o consentimento dos governados para que se tornem sujeitos ativos na defesa e execução de ações em prol de um projeto que não foi por eles definido. Na parceria aqui tratada, foi, de fato, necessário mitigar resistências de diferentes ordens, como indicam declarações de ReprPNUD 2.

Consentimento ativo e governança na/da política educacional de Maceió

A investigação de Braz (2019) identificou três principais estratégias de consentimento ativo da parceria Semed/PNUD, incorporadas como ações do Programa Viva Escola: elaboração de documentos norteadores da política educacional, formação de uma rede de parceiros das ações da Semed e formação continuada dos profissionais da rede municipal. Importante ressaltar a organicidade de tais estratégias, uma vez que não constituíram etapas lineares, mas movimentos simultâneos e articulados, presentes no conjunto de ações da parceria Semed/PNUD aglutinadas no Programa Viva Escola, como se exemplificará a seguir.

Os documentos norteadores elaborados pela parceria em tela consolidariam o Viva Escola como a “coluna vertebral da Educação de Maceió” (MACEIÓ, 2014, p. 3). Elaborados ao longo da parceria Semed/PNUD, os documentos do Viva Escola envolveram inúmeros parceiros, como ilustra o

Quadro 1 a seguir:

Quadro 2 – Documentos do Programa Viva Escola e parceiros envolvidos

| Título do documento | Parceiros envolvidos |
|--|--|
| 2014 | |
| Diretrizes curriculares para o ensino fundamental | Semed / PNUD |
| 2015 | |
| Matrizes disciplinares para o ensino fundamental | Semed / PNUD |
| Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió | PNUD / Semed / Ufal / Outras universidades / Instituto C&A |
| 2016 | |
| Guia de educação especial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió | Unesco / PNUD / SEMED / ONG Escola de Gente |
| Guia prático de gestão escolar da rede municipal de ensino de Maceió | Semed / PNUD / MEC / Ufal |
| Diretrizes da avaliação da/para aprendizagem da rede municipal de ensino de Maceió | Semed/ MEC / PNUD / Ufal |
| Universalizar a alfabetização em Maceió: subsídios para a política pública | IPC-IG ¹¹ / Semed |
| 2018 | |
| Orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) | PNUD / IPC-IG / Universidades federais / Semed / Unesco |

Fonte: As autoras, com base nos documentos do Programa Viva Escola¹².

Além dos parceiros envolvidos na elaboração dos documentos do Viva Escola, inúmeros outros atuavam/atuam em projetos executados na rede pública municipal, como exemplifica o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Exemplos de parcerias do Programa Viva Escola (2013-2019)

| Ação desenvolvida e período | Instituições parceiras da SEMED | Objetivo |
|--|---|--|
| Programa Guarda Faz Escola (2010 – Em andamento) | Ministério da Justiça, Secretaria Municipal de Segurança Comunitária com Cidadania (SEMSCC) | Reduzir os índices de violência nas periferias de Maceió |
| Programa Paralapracá (2013-2018) | Instituto C&A, ONG Avante | Melhorar a qualidade do atendimento da educação infantil |

¹¹ Criado em 2004, Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo o IPC-IG é um órgão do PNUD responsável por promover ações transnacionais de caráter inovador para facilitar o crescimento econômico, de forma inclusiva, em países com altas taxas de vulnerabilidade social (Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-no-brasil/ipc-igpnud/>>. Acesso em: 10 jul. 2019).

¹² Todos os documentos estão disponíveis em <http://www.maceio.al.gov.br/semad/publicacoes-orientacoes-e-guias/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

| | | |
|---|---|--|
| Projeto Entre na Roda e Projeto Brincar (2013-2014) | Fundação Volkswagen | Incentivar o hábito da leitura junto a estudantes e professores |
| Projeto Quebra Tabu (2013-2014) | Instituto Kaplan, Federação das Indústrias do Estado de Alagoas (FIEA) | Capacitar professores sobre educação sexual |
| Programa Se Liga e Programa Acelera (2013 – Em andamento) | Instituto Aryton Senna | Diminuir a distorção de idade-série e a evasão escolar |
| Plataforma dos Centros Urbanos (2013 – Em andamento) | Unicef, Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) | Diminuir a evasão escolar |
| Programa Juventude Viva (2014) | Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria Executiva do Gabinete do Prefeito (SEGP) | Promover a valorização étnica e cultural em escolas municipais com altos índices de vulnerabilidade social |
| Projeto Dengue Nunca Mais (2014) | Instituto Lagoa Viva, Braskem | Conscientizar sobre formas de prevenção da dengue |
| Programa de Educação Ambiental Lagoa Viva (2014-2018) | Instituto Lagoa Viva | Desenvolver princípios de sustentabilidade nas escolas |
| Programa Mentelnovadora (2014 – Em andamento) | MindLab | Capacitar professores para o desenvolvimento de jogos metacognitivos e de raciocínio lógico |
| Programa Jovens Ambientalistas (2015-2017) | Instituto Lagoa Viva, Braskem, outras instituições não identificadas | Envolver estudantes em projetos sustentáveis |
| Projeto Escolas do Encontro (2015-2016) | <i>Scholas Ocurrentes</i> , outras instituições não identificadas | Capacitar professores de ensino religioso das escolas municipais |
| SisLAME (2015 – Em andamento) | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Fundação Lemann | Modernizar instrumentos de gestão administrativa |
| Projeto Edukatu (2015-2016) | Instituto Akatu, Instituto Lagoa Viva | Trocar conhecimentos e práticas sobre consumo consciente entre professores e alunos |
| Programa de Escolas Associadas (2015 – 2019) | Unesco | Criar uma rede internacional pela cultura da paz |
| Projeto Educação pela Paz (2015-2017) | ONG Maceió Voluntários, Universidade Tiradentes (Unit) | Promover a cultura da paz e a cidadania para melhorar a qualidade da educação pública |
| Projeto Escola Sustentável (2016-2018) | Braskem, Instituto Lagoa Viva, Secretaria Municipal de Proteção ao Meio Ambiente (SEMPMA) | Estabelecer ações de sustentabilidade e autossuficiência em escolas |
| Pontos de Cultura (2017 – Em andamento) | PNUD, Ministério da Cultura, Fundação Municipal de Ação Cultural (FMAC) | Valorizar a cultura afro-brasileira e nordestina nas escolas da periferia |

| | | |
|---|---|---|
| Projeto Escolas Ativas (2018 – Em andamento) | PNUD | Incorporar movimento, atividades físicas cotidianas e as práticas corporais nas ações pedagógicas |
| Projeto Educonex@o (2019 - Em andamento) | Instituto Crescer, Instituto Net Claro Embratel | Ofertar serviços de TV a cabo e internet nas escolas municipais |

Fonte: Elaboração das autoras com base em notícias divulgadas em *sites* oficiais (da Semed e dos parceiros) no período de 2013 a 2019.

A rede de parceiros que o Programa Viva Escola vem potencializando reforça a compreensão de que a governança pressupõe a interação de sujeitos e/ou instituições atuantes na política educacional, sejam públicas ou privadas, conquanto tenham a intencionalidade de seguir a ordem hegemônica instaurada (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

Os documentos e as parcerias indicadas anteriormente contam com o envolvimento de profissionais da rede municipal de educação de Maceió de diferentes formas, que vão desde reuniões e palestras a atividades sistemáticas de formação continuada. Esse conjunto expressa, assim, a instituição de variados mecanismos de governança da educação, em âmbito local (PAZ; BRAZ, 2017).

REFLEXÕES FINAIS

No evento de encerramento da parceria Semed/PNUD, em outubro de 2019, gestores municipais e representantes do PNUD destacaram que a sinergia entre as duas instituições em Maceió impactou positivamente indicadores educacionais, aglutinou sujeitos e entidades diversas e, nas palavras da secretária de educação, deixou “[...] um legado muito importante, pronto para qualquer gestão que venha dar continuidade como projeto de [E]stado” (PNUD BRASIL, 2019, p. 1). O crescimento de seis décimos do Ideb das séries iniciais do ensino fundamental em 2017 – de 4,4 em 2015 para 5,0 – foi o resultado mais significativo do Viva Escola, segundo a equipe gestora local (SEMED/MACEIÓ, 2018). Não poderia haver interpretação mais coerente com a governança orientada para o alcance de resultados que vem conduzindo a política educacional de Maceió. É preciso reconhecer e sublinhar a competência das equipes gestoras da Semed e do PNUD na condução desse processo para alinhar a política educacional local aos propósitos da agenda global para a

educação capitaneada por organismos internacionais, a ponto de a parceria ser apresentada como modelo a ser replicado em outras redes públicas de educação¹³.

Entretanto, como indica o estudo de Vidal (2015) sobre expectativas de docentes – das redes municipais de Curitiba, Fortaleza e Maceió – frente à questão da aprendizagem escolar, há dimensões que ainda merecem a consideração devida, conforme se vê na incidência de problemas indicados por profissionais da rede municipal da capital alagoana: carência de infraestrutura física (53,6%); sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas (39,6%); insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente (31,4%); não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno (31,3%); carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica (20,7%). Parece ainda mais grave que, apesar da elevação de índices em avaliações de larga escala, o quadro descrito por Melo (2013) da situação da educação em Maceió há uma década pareça bastante atual: “[...] o nível das habilidades e dos conhecimentos apresentados [pelos alunos do ensino fundamental] não condiz com o esperado para indivíduos neste estágio educacional”.

Para finalizar, segue um convite à reflexão: se concordamos com Botler *et al.* (2014, p. 6) que a “A qualidade da educação está atrelada à democratização do ensino [...]”, não seria forçoso reconhecer e sublinhar os limites do alinhamento da política educacional local ao glossário e aos manuais de organismos dominados pelos que dominam o mundo?

Referências

AMORIM, L. H.; PAZ, S. R. **O projeto Geração Saber da Secretaria de Estado de Educação e Esporte de Alagoas**: finalidades e objetivos. Relatório de pesquisa. Maceió: Pibic/Ufal, 2012. p. 1-20.

ARAÚJO, A. C. A. de. **A construção da autonomia docente nas escolas da Rede Municipal de Educação de Maceió**: uma análise das escolas

¹³ Sugere-se a exploração de dois sítios para se ter ideia da amplitude da repercussão da parceria Semed/PNUD:

<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/projects/educacao-em-maceio.html> e <https://www.projetoemedpnud.org/>.

auto-formadoras. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação- Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2009. 114 p.

AZEVEDO, J. de A. **Qualidade em educação**: relação entre PDE-Escola e a evolução do índice de desenvolvimento da educação básica nas escolas públicas de Maceió. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação- Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2013, 127 p.

BARROS, A. M. A. **Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação** – SEMED, Maceió- AL. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo- Pontifícia Universidade Católica - SP. São Paulo, 2013, 205 p.

BASTOS, R. M. B. *No profit left behind*: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. 326 p.

BOTLER, A. *et al.* Qualidade na educação municipal: um estudo comparativo entre o IDEB e o IDHM educação no nordeste brasileiro. **Periódicos UFPE**, Recife, v. 1, n. 1, p.1-13, 2014.

BRAZ, E. P. V. **Governança da educação pública em Maceió**: uma análise do programa Viva Escola (2013-2018). Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2019, 153 p.

CARVALHO, C. P. de. **Formação histórica de Alagoas**. 4 ed. Maceió: Edufal, 2016.

CRUZ NETO, T. L. da. **Planejamento educacional e participação democrática**: um estudo sobre a rede pública estadual de ensino em Alagoas (1999-2004). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004. p. 423-460.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teóricos- metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo.

In: CÊA, G.; Rummert, S. M.; Gonçalves, L. (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Ed. FURG, 2018. p. 3-31.

GALLON, S.; SEVERO, M. B. Debate Teórico em Torno do Tema Governança: Reflexões Preliminares. **Revista de Cultura Política**. v.1, n. 1, 2015, p.65-769.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2011a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2011b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.

Acesso em: 20 abr. 2020.

KAZAMIAS, A. M. “Crisis and Reform in US Education: A Nation at Risk, 1983 and All That”, in: **Education in Times of Transition**, World Year Book of Education 2000, p. 214-231, 2000.

LAGES Jr, J. *et al.* Institucionalização do gabinete de governança e da gestão por resultados no município de Maceió. Congresso CONSAD de gestão pública, n. X, 2017, p. 1-21. Brasília – DF,. Disponível em:

<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Painel-17_02.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

MACEIÓ. Boletim SEMED. **Educação recebe segunda missão da cooperação técnica com MEC e as Nações Unidas**. Jan/2014. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/2014/01/educacao-recebe-segunda-missao-tecnica-do-mec-e-nacoes-unidas/>> Acesso em 10 abr. 2019.

MACEIÓ. Boletim SEMED. **Educação: Prefeitura de Maceió firma parceria com Nações Unidas**. out/ 2013. Disponível em:

<<http://www.maceio.al.gov.br/2013/11/sem-ed-realiza-primeira-missao-da-cooperacao-tecnica-com-o-mec/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MACEIÓ. Boletim SEMED. **Maceió supera meta estabelecida pelo Ideb na prova brasil**. Ago/2018. Disponível em: <

<http://www.maceio.al.gov.br/2018/09/maceio-supera-meta-estabelecida-pelo-ideb-na-prova-brasil/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MACEIÓ. Boletim SEMED. **Setores da Semed socializam ações do programa MEC/PNUD**, fev. 2011. Disponível em:

<<http://boletimsemed.blogspot.com/2011/02/?m=0>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MARQUES, M, C. Aplicação dos princípios da governança corporativa ao sector público. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 11-26, jun. 2007.

MELO, L. M. C. Educação em Maceió: uma descrição do cenário atual. In:

SILVA, A. M. A. da (Org.). **Economia de Maceió: diagnósticos e propostas para a construção de uma nova realidade**. Maceió, Ed. UFAL: Ipea, 2013, p. 79-101.

Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19792>. Acesso em: 3 jul. 2020.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, J. P. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx.

In: CÊA, G.; Rummert, S. M.; Gonçalves, L. (Orgs). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019, p. 13-59.

PAZ, S. R.; BRAZ, E. P. V. A governança educacional do PNUD em Alagoas: os novos paradigmas políticos e de gestão para educação básica. In:

DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, M. da C. V. (Orgs.). **Políticas públicas em educação: episteme e práticas**. Ed. CRV, Curitiba, 2017. p. 103- 121.

PNUD. **Após 5 anos de parceria, Secretaria de Educação de Maceió e PNUD avaliam resultado final de projeto**. 2019. Disponível em:

<<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/apos-5-anos-de-parceria--secretaria-de-educacao-de-maceio-e-pnud.html>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

PNUD. **Portfólio dos projetos do Pnud Brasil à luz dos objetivos de desenvolvimento sustentável**. 2016. Disponível em:

<https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/ODS/undp-br-Portfolio-ODS-PNUD_ArquivoCompleto.compressed.pdf> Acesso em: 10 abr. 2019.

PNUD. **Revisão substantiva e plano de trabalho da contribuição voluntária do Ministério da Educação (Mec) ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)**. 2014. Disponível em:

<<https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/BRA/2.%20Anexo%20IV%20-%20Plano%20de%20Trabalho%20II%20Jul%202014.doc>>. Acesso em: 1 dez. 2018.

REIS, I. Governança e regulação da educação: Perspectivas e

conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p.101-118, 2013.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação & Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2014.

SOUZA, L. G. de. **Avaliação pública de políticas educacionais**: concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil. Tese- doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. 190 p.

VIDAL, E. M. *et al.* Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1- 20, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/ep/article/view/164238/157604>>. Acesso em: 3 jul. 2020.



Capítulo V

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE ALAGOAS: ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE ALAGOAS: ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL

Geisa Carla Gonçalves Ferreira¹⁴

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Geisa Ferreira dos Santos¹⁵

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Samuel Barbosa Silva¹⁶

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a contrarreforma do ensino médio no Estado de Alagoas, bem como os impactos desta política pública na formação dos jovens da classe trabalhadora. Para isso realizamos uma pesquisa bibliográfica partindo do Materialismo Histórico Dialético (MARX, 1818-1883) como corrente teórico metodológica para a sustentação das análises que foram realizadas a partir da Análise do Discurso inaugurada por Michel Pêcheux (2014). Concluímos que o discurso oficial da contrarreforma do ensino médio defende uma perspectiva de educação escolar que atenda aos mecanismos do Estado burguês que visa a adequação da formação dos trabalhadores à lógica de reprodução do Capital.

Palavras-chave: Contrarreforma do Ensino Médio. Formação. Educação. Política Pública. Discurso Oficial.

¹⁴ Graduada em Pedagogia (UFAL). Mestre e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Grupo de Pesquisa: Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE).

¹⁵ Graduada em Pedagogia (UNEB); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas-UFAL e Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UESSBA). Grupo de Pesquisa em Gestão, Políticas Educacionais, Economia Solidária, Trabalho e Tecnologias Sociais (GENTTES) na linha de estudos marxismo e educação.

¹⁶ Graduado em Letras-português (UPE), Especialista em Língua Portuguesa e suas literaturas (UPE), Especialista em Gestão Escolar (FATIN), Mestre e Doutorando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). É membro dos seguintes grupos de pesquisa: 1) GEDON (Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Ontologia - UFAL/PPGLL); 2) GrAD (Grupo de Análise de Discurso - UFAL/PPGLL) e 3) GEPAD (Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise de Discurso - UPE).

INTRODUÇÃO

O ano de 2016 foi um ano de mudanças profundas no contexto político brasileiro, foi o ano no qual se consagrou um golpe parlamentar contra uma presidente democraticamente eleita pelo voto popular, como veremos no decorrer deste texto. Partindo deste cenário político buscaremos neste estudo analisar a contrarreforma do ensino médio no Estado de Alagoas, bem como os impactos desta política pública na formação dos jovens da classe trabalhadora.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica partindo do Materialismo Histórico Dialético (MARX, 1818-1883) como corrente teórico metodológica para a sustentação das análises e tivemos como principais apoios teóricos Marx (2008); Marx; Engels (1998); Mészáros (2011); Neves (2005); Santos (2019) e Herbert; Pêcheux (2011).

As análises foram feitas a partir da Análise do Discurso inaugurada por Michel Pêcheux (2014) por entendermos que o discurso tem sua base sociohistórica e ideológica, dessa forma, questionamos a transparência da língua(gem) nos processos discursivos, isto é, enquanto “movimento dinâmico e contraditório, movências de sentidos e de sujeitos”. (SILVA SOBRINHO, 2018, p.76). Sendo assim, nos propomos a desvelar o funcionamento da ideologia dominante do discurso oficial da contrarreforma do ensino médio e quais as reais consequências de tal política para a formação dos filhos da classe trabalhadora.

Após a análise do discurso oficial da contrarreforma do ensino médio no Estado de Alagoas, tendo como porta-voz o Superintendente da Educação em Alagoas, concluímos que este discurso defende uma perspectiva de educação escolar que atenda aos mecanismos do Estado burguês que visa a adequação da formação dos trabalhadores à lógica de reprodução do Capital.

NEOLIBERALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Diógenes (2014, p. 22) explica que “a intenção das políticas públicas de corte educacional é a de consertar, o que entendem serem os defeitos na escola pública e não condição estrutural da ordem estabelecida”, pois a lógica que se

privilegiou nos últimos governos, mais especificamente no Governo do Partido dos Trabalhadores foi o de continuidade de um “movimento adaptativo aos interesses do capital transnacional”. As políticas públicas fazem parte da luta de classes própria da sociedade capitalista, são as forças antagônicas que fazem as políticas públicas surgirem ou não, é a classe trabalhadora organizada que faz com que as políticas sejam ou não pautas de debates e ações por parte do Estado.

A partir da década de 1990, com o capitalismo financeiro internacional e nacional, o Estado vem sofrendo redefinições em seu papel para atender ao novo projeto de sociedade burguesa, que passa a requerer um novo tipo de homem/mulher e trabalhador (a). Nesse sentido, segundo Neves (2005), o aparelho estatal vem intensificando, com seus instrumentos legais e ideológicos, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de confirmação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa, de modo que programa posturas e práticas condizentes com essa lógica capitalista.

Emerge desse contexto um redirecionamento das políticas educacionais, para os diversos níveis e etapas, a fim de atender a nova lógica de recomposição do sistema do capital, priorizando assim, uma formação de sujeitos adaptados às novas demandas de produtividade e competitividade em tempos de reestruturação produtiva do capital.

Sob essa ótica, na década de 1990 organismos multilaterais, como Banco Mundial, em uma conferência denominada “Conferência de Educação para Todos” formularam algumas orientações para os rumos da educação nos países da América Latina, incluindo o Brasil, e Caribe que limitou a Educação Básica “a conteúdos mínimos - saber ler, escrever e calcular, necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, qualificar minimamente o trabalhador”. (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3286).

Além disso, esses organismos internacionais elegeram a educação como instrumento primordial para a melhoria da rentabilidade econômica desses países, bem como para justificar a ineficácia quanto ao crescimento econômico deles.

Pensar em educação sob a perspectiva do neoliberalismo é esmiuçar as suas esferas em torno das políticas públicas em suas interfaces. Assim, é possível apontar a história da educação brasileira, estabelecendo uma crítica

com relação à realidade instável referente ao governo de investidora conversadora do governo em voga que tem apontado suas atitudes sob uma aliança ultraconservadora, neoliberal, militarista e muitas vezes radical no âmbito da educação, gerando inúmeras incertezas, questionamentos e temor por uma parte da população brasileira, enquanto outras pessoas parecem concordar com as medidas, uma vez que tais perspectivas já estavam previstas no plano de governo no período das eleições.

Na contemporaneidade muito se tem falado de conservadorismo da educação e de uma possível retomada de valores neoliberais, aos quais estavam prescritos no plano de governo para a campanha eleitoral falando-se de uma possível “inversão de prioridades”. Concomitantemente é importante destacar do que se trata a educação conservadora e a investidora neoliberal tem se reverberado no âmbito da contrarreforma do ensino médio, conforme veremos no decorrer deste texto.

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Em 2016 foi consagrado um golpe parlamentar no Brasil que mudou o rumo da política do país e marcou a ascensão de uma “nova” direita radical e ultraconservadora que atualmente governa o Estado brasileiro. O golpe disfarçado de impeachment estabeleceu uma agenda política de carácter contrarreformista e de austeridade para a classe trabalhadora.

Dentre as contrarreformas do então governo golpista de Michel Temer (2016-2018) tivemos a contrarreforma do ensino médio de 2016, imposta via medida provisória nº 746 e posteriormente convertida na lei 13.415 de 2017. Após assumir a presidência, Michel Temer anunciou o slogan de seu governo: “ordem e progresso”. Para “um dos interlocutores do presidente interino, a ideia é lembrar a necessidade de recuperar o país da desorganização política, econômica e social e retomar o crescimento econômico” (BERGAMO, 2016). (FERREIRA, 2017, p. 302).

Como aponta Ferreira (2017) após o golpe inúmeros ataques aos direitos sociais foram realizados sob o slogan “ordem e progresso”. Para o

então governo o país necessitava de mudanças em vários setores sociais e uma das primeiras ações realizadas foi a publicação da Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016 que impôs um teto de gasto para a saúde e educação. Tal medida foi fortemente combatida pela sociedade civil organizada que era contrária a EC que atacava diretamente os investimentos em educação e saúde.

Utilizamos o termo contrarreforma por entender que se trata de um retrocesso, como afirma Ferreira (2017) ao analisar tal política do governo Temer. O termo reforma, apesar das críticas, é um elemento que remete a mudanças e transformações, sentidos bem diferentes da natureza da contrarreforma do ensino médio de 2017, que representa um atraso para a educação secundária brasileira; um retorno ao modelo dos anos de 1971, período militar, no qual a educação técnica era compulsória e limitava a formação dos jovens a um ensino voltando para o tecnicismo, algo muito semelhante com a política imposta pelo governo Temer para o ensino médio.

A principal mudança no ensino médio foi a redução do currículo por meio dos chamados itinerários formativos, que segundo a lei 13.415 de 2017 “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Ao condicionar a oferta dos itinerários as possibilidades dos sistemas de ensino, o governo limita a educação dos jovens da classe trabalhadora dependentes do sistema público de ensino que sofre com a falta de investimento, um problema historicamente enraizado no país, que será ainda mais intensificado com os efeitos da EC nº 95.

O caráter simplista e reducionista da reformulação imposta pela contrarreforma para o currículo do ensino médio demonstra que, para o Estado brasileiro, o que importa é materializar o receituário elaborado pelo FMI e BM na tentativa de adequar os países periféricos às demandas do mercado, receituário este elaborado sem a participação destes países alvos das “reformas”, ou seja, estamos vivenciando a implantação de uma política pensada e imposta por países hegemonicamente dominantes representantes do capital.

Ao analisarmos o documento do MEC que expõe os motivos da necessidade da contrarreforma, disponível no site da Câmara dos Deputados¹⁷, fica evidente o quanto toda a argumentação é forjada com bases em relatórios de avaliação de larga escola, que visa uma padronização e a defesa do ideário neoliberal representado pelos organismos internacional, em especial o Banco Mundial. Para o MEC, no item 4 do documento

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BRASIL, s/p, 2017).

A tese usada para justificar o “fracasso” do modelo, até então atual, foi justamente a mesma utilizada pelo Banco Mundial ao afirmar que

Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas (sic) para o mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, p.4, 2011).

Tal semelhança de discurso não é mera coincidência, muito pelo contrário, a oratória de culpabilizar a escola, ressaltando o que o BM chama de a “incapacidade dos sistemas de educação” e propondo uma mudança adequada às exigências do mercado, é a mais clara expressão da busca pela hegemonia capitalista que precisa do controle do currículo para formar o trabalhador adaptado ao novo modelo de acumulação flexível do capital.

É possível identificarmos o caráter simplista e reducionista de perspectiva de educação para essas organizações representantes do capital. Frigotto e Motta (2017, p. 357) afirmam que

¹⁷ Conforme Araújo (2019) o discurso oficial trata-se de um processo sócio-histórico com fins determinados e, em última instância, visa à reprodução do capital. Em nossa análise, o discurso da superintendência de políticas públicas da Educação do Estado de Alagoas torna-se oficial porque recupera um já-dito do discurso oficial do governo de Estado de Alagoas e que, ao circular, produz efeitos de sentidos nos demais órgãos da Educação, principalmente, no ambiente escolar. Agradecemos a profa. Dra. Juliana Araújo (SEDUC/AL) por contribuir em nossa discussão a respeito do discurso oficial.

Essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.

O caráter autoritário, que os autores sinalizam, vai desde o instrumento inicial da contrarreforma que foi feita por meio de Medida Provisória, à falta de diálogo e participação dos representantes da classe trabalhadora. Mesmo diante de muita resistência e oposição de professores, alunos, gestores, representantes de movimentos sociais da educação a contrarreforma foi feita com um amplo apoio do Congresso Federal, mídia e setor empresarial. A seguir veremos, a partir da análise do discurso como a contrarreforma está sendo discutida no Estado de Alagoas.

O DISCURSO OFICIAL DA CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE ALAGOAS

No desenvolvimento deste estudo nos propomos a dialogar com a Análise de Discurso, inaugurada por Michel Pêcheux, para analisar o funcionamento dos processos discursivos, a partir do discurso oficial¹⁸, sobre a contrarreforma da educação no ensino médio no Estado de Alagoas. Conforme explica Orlandi (2015, p. 13), “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

¹⁸ Conforme Araújo (2019) o discurso oficial trata-se de um processo sócio-histórico com fins determinados e, em última instância, visa à reprodução do capital. Em nossa análise, o discurso da superintendência de políticas públicas da Educação do Estado de Alagoas torna-se oficial porque recupera um já-dito do discurso oficial do governo de Estado de Alagoas e que, ao circular, produz efeitos de sentidos nos demais órgãos da Educação, principalmente, no ambiente escolar. Agradecemos a profa. Dra. Juliana Araújo por contribuir em nossas conversas a respeito do discurso oficial.

Por entendermos que o discurso tem sua base sociohistórica e ideológica, questionamos a transparência da língua(gem) nos processos discursivos, isto é, enquanto “movimento dinâmico e contraditório, movências de sentidos e de sujeitos”. (SILVA SOBRINHO, 2018, p.76). O discurso para Herbert/Pêcheux (2011b) é um instrumento de transformação da prática política, por isso, a língua (gem) funciona como “a base comum de processos discursivos diferenciados” (Pêcheux, 2014, p. 81). Pêcheux (2014) ao trazer o discurso como objeto de estudo questiona a evidência do dizer, a produção de sentidos e a constituição do indivíduo em sujeito por meio da ideologia¹⁹.

A materialidade discursiva analisada trata-se de uma matéria jornalística do ano de 2018²⁰ em que professores do Estado de Alagoas são entrevistados para falar sobre a contrarreforma do ensino médio, para tanto, recortamos a nossa análise em uma sequência discursiva composta pelo discurso oficial da educação do Estado de Alagoas que é enunciado pelo Superintendente de Políticas da Educação do Estado de Alagoas.

A noção de condições de produção é fundamental nos estudos da análise de discurso, pois, como afirmam Pêcheux e Fuchs (1997, p. 182) são “determinações que caracterizam um processo discursivo, inclusive as características múltiplas de uma situação concreta que conduz à produção do sentido linguístico”, em outras palavras, tais condições permitem que a produção do sentido linguístico esteja além da “materialidade léxico sintática” (SILVA, 2015). Para tanto,

Essa noção traz um componente amplo (determinações que caracterizam um processo discursivo – apontando para um componente interdiscursivo), como também considera um caráter mais restrito (características múltiplas de uma situação concreta que conduz à produção do sentido linguístico). (SILVA, 2015, p. 107).

Em nosso gesto de interpretação, elencamos às condições de produção do discurso à crise estrutural do capital (Mészáros, 2011b) que atinge inteiramente todas as esferas que compõem o sistema capitalista. No Brasil, na

¹⁹ A noção de ideologia que assumimos é a partir de uma perspectiva discursiva, isto é, ideologia enquanto função social da relação entre linguagem e mundo (ORLANDI, 2015).

²⁰ <https://gazetaweb.globo.com/portal/especial.php?c=64693> Acesso em 08/06/2020.

década de 1990, a crise do capital se alinha com o discurso da ideologia neoliberal em que “tudo é transformado e subordinado em mercadoria, privatizado e subordinado aos interesses econômicos”. (SANTOS, 2019, p. 54).

O recorte temporal nos permite analisar o discurso da Reforma do Estado brasileiro que é estruturado a partir de “resoluções e mudanças fortemente determinadas pelas transformações do mercado de trabalho, as exigências do capital estrangeiro, a luta dos/as trabalhadores/as face às ofensivas do capital”. (ARAÚJO, 2019, p. 55). Conforme explicam Zanardini, Rosa e Hotz (2011) às transformações advindas da acumulação flexível do capital e de organização do trabalho capitalista,

[...] exigem que o Estado e suas instituições revejam sua forma de intervenção para que possam continuar garantindo as condições necessárias para a reprodução do sistema social. É nessa direção que se consolida no Brasil da década de 1990, período de acirramento da reestruturação produtiva, a reforma do Estado e da Educação Básica”. (p. 25).

A produção intradiscursiva (nível linguístico) acerca da contrarreforma da educação no ensino médio, implementada pelo governo Michel Temer, não se trata de um discurso puramente novo, ao contrário, a produção do dizer depende da relação com um já-dito (interdiscurso) que recupera dada memória discursiva.

Sendo assim, nenhum discurso é adâmico (Bakhtin/Voloshinóv, 2006), ao contrário, está costurado por uma rede de discursos que se relacionam com o saber discursivo em determinado momento sócio-histórico (ORLANDI, 2012a), portanto a produção dos sentidos e seus efeitos ideológicos na ordem do dizer dependem dessa indissociável relação com as condições de produção do discurso e o interdiscurso. Na sequência discursiva (SD) temos o discurso oficial representado pela fala do Superintendente de Políticas da Educação do Estado de Alagoas (porta-voz do discurso oficial):

SD: Vamos fazer as adequações necessárias. Pela reforma vai ter que ofertar o ensino de base e o complementar na área que o estudante escolher, inclusive profissionalizante, no mesmo horário de ensino. A ideia é que no mesmo turno a gente trabalhe a base e o itinerário formativo.

A contrarreforma da educação é explicitada no discurso oficial como um avanço aos interesses dos estudantes da educação pública no processo formativo voltado para o emprego. Para tanto é preciso compreender que o funcionamento discursivo é “um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p. 17), e como produto da sociedade capitalista é contraditório por excelência.

Dessa forma, o discurso acima recupera um já-dito sobre os interesses neoliberais através das reformas no Estado brasileiro. O discurso para se fazer as “adequações” por meio da contrarreforma, se sustenta na ideologia do capital, sendo assim, não produz o mesmo efeito de sentido ao considerá-la numa perspectiva da ideologia do trabalho. As “adequações” são necessárias para atender quais interesses? Por quê a necessidade de se investir numa base profissionalizante? O que implica a reforma da educação para o Estado brasileiro?

Como já advoga Marx (2014) o Estado aparece para representar os interesses da classe burguesa, mas para que a sua estrutura favoreça tais interesses se faz necessário que pareçam ser os mesmos interesses da classe dos trabalhadores. Dessa forma, os processos discursivos que daí emergem são orientados pela ideologia capitalista e produz efeitos de sentido distintos.

Para o Estado significa a política de atuação mínima, na qual se exonera de aplicar os direitos sociais da educação pública, mesmo que nos limites estabelecidos pelo capital, e se propõe a atender aos serviços prestados pela privatização que tem por objetivo garantir a manutenção da força de trabalho, por meio do tecnicismo, e empregabilidade - através de um trabalho precarizado - para uma pequena parcela dos estudantes (futuros trabalhadores/as), enquanto os demais são lançados ao desemprego e/ou ao desalento²¹.

No entanto, há outras formas de se produzir efeitos de sentido para que a contrarreforma da educação signifique diferentemente, produzindo evidência de que o acesso à educação profissional reduzirá o desemprego. Existe um jogo

²¹ Long (1953) entende o desalento “enquanto fenômeno agudizado em momentos de recessão, quando trabalhadores optam por deixar de procurar emprego”. Numa perspectiva discursiva Ericson (2019) considera o desalento enquanto efeito de sentido, produzido na fratura emprego – desemprego, em sua insuficiente capacidade de significar o que dela escapa.

discursivo que tensiona e ofusca os interesses neoliberais no qual produz efeitos de identificação de que os interesses são comuns para todos.

O discurso oficial atualiza uma memória de um já-dito sobre a contrarreforma da educação para atender a reprodução das relações socioeconômicas, ou seja, há um discurso que insiste em ressoar e produz efeitos de sentido diferentes na relação capital – trabalho. O ensino profissionalizante tem por objetivo apenas moldar os estudantes a nova realidade de acumulação flexível do capital, mas não tem por objetivo romper com a lógica do trabalho enquanto expropriação dos trabalhadores/as para fins econômicos.

Ademais, há um não-dito que significa na ordem do dito quando se diz que “o estudante vai escolher” quais caminhos deseja traçar para sua vida profissional, pois não é dito que essas escolhas já foram realizadas antecipadamente atendendo a uma proposta de base da educação com fins neoliberais, promovendo, assim, o discurso meritocrático que responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso mediante às suas escolhas. Não se questiona a ordem de produção/reprodução material que tenciona às contradições de classes.

Todavia, este discurso da liberdade de escolha/autonomia do estudante é um efeito que se constitui a partir da contradição do discurso que se sustenta sob a ideologia dominante neoliberal. Para isso, “cria mecanismos discursivos para produzir efeitos de esperança, de dias melhores para o trabalhador (*estudante*), ‘abafa’ e silencia a realidade da produção capitalista”. (AMARAL, 2019, p. 87, acréscimos nossos).

Há *derivas no fio do discurso* que *escapam* e nos permitem analisar o silêncio, do ponto de vista discursivo, como aquele que “recorta o dizer”. No discurso oficial é silenciado que a proposta da contrarreforma da educação contradiz o que é dito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto base para “equidade” e “qualidade” da educação pública brasileira, reduzindo assim a carga horária do ensino de base e contemplando apenas três disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.

Também não se questiona a qualidade de ensino em que os/as estudantes da escola pública terão no ensino de base uma vez que se cogita dividir no mesmo turno com o itinerário formativo, além disso, existe um

agravamento do ensino médio aos estudantes do turno da noite uma vez que muitos deles vivem uma realidade social mais precária. Ademais, a contrarreforma educacional torna-se uma exigência apenas para rede pública de ensino, deixando às redes privadas fora dessa proposta de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

A partir da análise da sequência discursiva é possível perceber que a contrarreforma educacional de 2017 está alinhada aos interesses de reprodução do capital que necessita de um determinado perfil de trabalhador demandado pela reestruturação produtiva oriunda dos avanços tecnológicos.

O Estado brasileiro, Estado neoliberal, adota uma agenda reformista nos anos 1990 e que até os dias atuais vem sendo implantada, ora de maneira mais conservadora, imposta por uma direita radical, como é o caso do momento político atual, ora mais progressista, como foi nos governos anteriores.

O fortalecimento do projeto neoliberal e o avanço do conservadorismo no Brasil redirecionam fortemente as políticas públicas educacionais no país. Conforme discorreremos ao longo do texto, assistimos nos últimos a uma tempestade de reformas, projetos e cortes na educação, em um claro ataque ao serviço público educacional.

Por meio do discurso conservador, o projeto de governo atual busca consolidar seu projeto educacional fundamentado em teorias anticientíficas, militaristas e dentro de uma lógica “moralista” contrária às demandas que vinham sendo implementadas no país desde o processo de redemocratização da década de 1980, na luta pela democratização da escola, ampliação dos direitos educacionais, desde o acesso à permanência, bem como todo o debate sobre os direitos do cidadão.

Ao aprofundar o debate consideramos que fortalecimento do projeto neoliberal não dialoga com as necessidades da população brasileira, composta por trabalhadores que não estão representados em um projeto que tem ultrapassado a perspectiva de governo, que corrobora para a afinidade nociva do Estado com o mercado, privatizando os setores públicos e sucateando a educação pública com cortes e retrocessos. Este capítulo é finalizado com a

necessidade de valorização do ativismo acadêmico e político, em resistência científica às ao enredo educacional reducionistas, conservador e neoliberal que assombram a realidade brasileira em suas esferas formativas no seio da educação pública.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. Virgínia Borges. O discurso do trabalho e suas múltiplas expressões materiais e ideológicas. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, on-line, www.entremeios.inf.br], Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 20, Especial, Dossiê “Língua, discurso e trabalho na contemporaneidade”, p. 85-100, dez. 2019.

ARAÚJO, Juliana Tereza de Souza Lima. **O processo de (re) significação da aposentadoria na sociedade brasileira: discurso, trabalho e capitalismo**. Maceió: Edufal, 2019.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2006.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo executivo. Washington, 2011, 16p.

BRASIL. Legislação Informatizada - Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016 - Exposição de Motivos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em 19.06.2020, às 22:44.

DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de educação: concepções e pesquisas**. Fortaleza: UFC, 2014. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3126_1394.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

ERICSON, S. Desalento: efeito de sentido da ofensiva neoliberal sobre o trabalho. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso, ISSN 2179-3514, on-line, www.entremeios.inf.br], Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí

(UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 20, Especial, Dossiê “Língua, discurso e trabalho na contemporaneidade”, p. 45-60, dez. 2019.

FERREIRA, E. B. **A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017.

FRIGOTTO, G; MOTTA, V. C. da. **Por Que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017)**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

HERBERT, T./PÊCHEUX, M. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especificamente, da psicologia social. In.: ORLANDI, Eni. (org.). **A Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 2ª ed., Campinas: Pontes, 2011, p. 21 – 54.

LONG, C.D. Impact of effective demand on the labor supply. **The American Economic Review**, 458–467, 1953. Disponível em www.jstor.org/stable/1831509. Acesso em 19/06/2020.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, A. M. B. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba-PR: PUCPR, 2009.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução: Luiz Cláudio de Castro e Costa.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. **Papel da Memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In.: GADET, F; HAK, T. (orgs.). **Por uma**

análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

SANTOS, G. F. dos. **A contrarreforma do ensino médio no contexto do estado brasileiro neoliberal.** Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Os (des) arranjos das lutas entre posições idealistas e materialistas na análise de discurso. In.: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; BALDINI, Lauro José Siqueira (orgs.). **Análise de Discurso e Materialismos:** prática política e materialismos. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SILVA, S. E. V. da. **Agronegócio e agricultura familiar:** a desfaçatez do Estado e a insustentabilidade do discurso do capital. Maceió: EDUFAL, 2015.

I. M.; ROSA, M. S.; HOTZ, K. G. O processo de reestruturação produtiva e a reforma do Ensino Médio: implicações para os trabalhadores. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 22-31, 2011.



Capítulo VI

UM ESTUDO DE CASO SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO EM MACEIÓ

UM ESTUDO DE CASO SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO EM MACEIÓ

Lana Lisiêr de Lima Palmeira²²

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro²³

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como a avaliação do ensino e aprendizagem é vista nos documentos institucionais das faculdades de Direito do município de Maceió/AL. A partir de uma metodologia qualitativa, foi analisado o conceito de avaliação da aprendizagem, em autores da área, e os Projetos Políticos Pedagógicos das IES que oferecem o curso de Direito na capital alagoana. Dentre os resultados observados, percebeu-se que existe uma confusão conceitual sobre a avaliação da aprendizagem, e que ela ainda assume um viés tradicional e positivista em grande parte dos documentos analisados.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino; Direito.

²² Professora da UFAL, Doutora e Mestra em Educação, Graduada em Direito, Licenciada em Pedagogia e Filosofia. E-mail: lanallpalmeira@outlook.com.

²³ Doutora em Educação e licenciada em Pedagogia. Mestra e bacharela em Direito. Professora do ensino superior privado em Maceió/AL. E-mail: professoracarlapriscilla@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas dos cursos de Direito, na contemporaneidade, é a qualidade das práticas de ensino que são realizadas em sala de aula. Professores que adentram esse espaço com feições sisudas, transformando-o em extensões de seus gabinetes e escritórios; aulas que apenas reproduzem o teor da legislação, doutrina e jurisprudência; avaliações que se resumem à aplicação de provas, testes e a realização de seminários, dentre outros instrumentos, são exemplos de práticas bastante comuns em faculdades de Direito. Foi justamente neste contexto que a ideia desta pesquisa surgiu, a partir da realidade dos cursos jurídicos.

A avaliação do ensino e aprendizagem é um dos pontos mais frágeis desses problemas inerentes ao ensino do Direito. Trata-se de um tema que não tem sido debatido dentro das faculdades porque nelas ainda prevalece a visão tradicional do ensino e, conseqüentemente, da avaliação. Mesmo na contemporaneidade, com os avanços científicos em todas as áreas, a relação entre ensino do Direito e Pedagogia permanece debilitada, pois a avaliação do ensino e aprendizagem ainda se reveste de um instrumento de classificação e exclusão social dentro dos cursos.

Diante desta realidade surgiu o problema da presente pesquisa: como a avaliação da aprendizagem é percebida nos documentos institucionais de cursos, como Projeto Político Pedagógico (PPC) ou regulamentos gerais, nas Faculdades de Direito de Maceió?

Partiu-se de uma análise qualitativa da temática, a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica. Esta pesquisa teve como principal objetivo compreender o conceito de avaliação da aprendizagem a partir de autores como Romão (2011), Haydt (2004), Hoffmann (2014a; 2014b), Luckesi (2002), Sobrinho (2003), Vianna (2005), que estudam a temática. Além disso, buscou-se também foi investigar como a avaliação da aprendizagem é vista pelos cursos de Direito em Maceió.

Adotou-se, para a análise dos dados, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Este método pode ser conceituado, de forma mais geral, como um conjunto de técnicas para a compreensão de mensagens, que utiliza um

procedimento específico de investigação, que segue uma série de procedimentos pré-definidos. Assim, pretendeu-se “des-velar” o sentido da avaliação do ensino e aprendizagem na *práxis* dos cursos jurídicos no município de Maceió a partir da análise mencionada.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação do ensino e aprendizagem não ocorre com a medição do que o aluno sabe ou do quanto ele consegue reproduzir de um dado conteúdo. Essa visão remonta a um tipo de avaliação de cunho classificatório, que mede o que o aluno sabe de um dado conteúdo sob uma ótica pré-determinada e pune o erro (LUCKESI, 2002). Para que a avaliação do ensino e aprendizagem ocorra ela deve ter caráter processual, começando junto com o planejamento do ensino. Deve reconhecer as dificuldades do aluno, dando ao professor a oportunidade de modificar suas estratégias e mediar a produção do conhecimento. Deve levar em consideração a subjetividade que é inerente a todo indivíduo (HOFFMANN, 2014a; 2014b). Deve, assim, ser dialética, dialógica, mediadora, justa e transparente. Deve permitir que todos os sujeitos – professores e alunos – dialoguem juntos em prol da aprendizagem do começo ao fim do processo.

A avaliação é uma prática indissociável do ensino e, por isso, assume um caráter processual, que tem início bem antes do período letivo, com o planejamento do projeto pedagógico do curso, a partir da inclusão das políticas avaliativas dentro das políticas institucionais de qualquer IES. Professores, gestores e discentes devem participar, sempre que possível, da construção das linhas gerais da avaliação do ensino e aprendizagem, uma vez que ela precisa assumir um caráter diagnóstico, a todo tempo (VIANNA, 2000; 2005).

Isso significa, em outras palavras, que a avaliação deve servir ao processo de ensino, a partir da identificação das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das competências desejadas a partir da sala de aula. Ela não pode ser realizada como instrumento de averiguação de conhecimentos e saberes, em momento posterior e separado do ensino, porque isso seria o mesmo que usar a avaliação como um simples instrumento de medição de conhecimentos, com caráter classificatório. O professor que não reconhece

esse caráter processual acaba por estimular, de forma consciente ou inconsciente, a massificação geral de seus alunos, que passam a concentrar suas energias em obter aprovação em exames, decorando os conteúdos que são necessários para isso, ainda que não os compreendam de fato ou que algo não lhes faça sentido. Cria-se uma cultura de repetição, de aplicação de teorias, ideologias e normas jurídicas sem a percepção da conjuntura que as cerca e dos objetivos que as fundamentam.

O professor precisa reconhecer sua missão em sala de aula – de mediador do processo de construção do conhecimento – para que possa atuar melhor ao lado de seus alunos, permitindo a evolução na construção dos saberes de cada um (HOFFMANN; 1995). Embora os conhecimentos científicos assumam um caráter objetivo, dada sua própria natureza, não se pode esquecer que cada indivíduo é perpassado por sua própria história de vida, o que significa, em outras palavras, que o conhecimento nascerá, em sala de aula, a partir do olhar do aluno, que o compreenderá, mesmo com as bases constituídas de maneira científica de cada saber, a sua própria maneira.

O processo avaliativo começa com a compreensão das políticas institucionais para a avaliação do ensino e aprendizagem, que são as linhas mestras orientadoras da atuação dos professores no ensino superior. Devem ser planejadas dentro do plano de ensino e aprendizagem previsto para a disciplina, documento no qual o planejamento da ação docente e discente se apresenta a comunidade acadêmica, antes do início do semestre letivo (RODRIGUES, 1999). Os discentes precisam se apropriar desse planejamento, realizando intervenções em todos os âmbitos, garantindo que a avaliação tenha um caráter democrático.

É muito usual que o professor estabeleça sua forma de atuação e indique, no início de cada semestre, quais instrumentos avaliativos ele utilizará para compor o conceito mínimo que garantirá ao discente avançar ao longo do curso. Pouco usual, ou mesmo inexistente em alguns locais é a prática de democratizar a construção do planejamento do ensino para o curso que se materializa no PPC, o que demandaria uma grande quantidade de esforço em tentar conciliar as opiniões e necessidades de todos. Mas a democratização do processo de ensino e aprendizagem passa por esse caminho, irremediavelmente.

Não se pode desconhecer a necessidade dos professores garantirem aos alunos o acompanhamento dos resultados do processo de ensino. Não se trata apenas de devolver o instrumento avaliativo após correção, ou mostrar quais eram as respostas certas e as erradas. Trata-se da análise, por parte do professor, do que cada erro significa, para que a partir disso sejam repensadas as práticas de ensino e as dificuldades dos discentes possam se transformar em subsídios para a mudança na ação do professor (ROMÃO, 2011). Reconhecer o erro e apontar o que seria certo, na correção de uma prova, é insuficiente para promover o aprendizado (HAYDT, 2004). A ação do professor só termina quando ele de fato propicia ao aluno a oportunidade de modificar sua compreensão equivocada sobre um dado saber, construindo o seu próprio conhecimento.

A AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE DIREITO: UM ESTUDO DE CASO

Diante dessas questões, torna-se importante compreender como a avaliação do ensino e aprendizagem é tratada nos cursos de Direito.

Escolheu-se uma metodologia qualitativa para tanto – o estudo de caso –, levando em consideração o contexto regional em que a presente pesquisa foi desenvolvida. Por isto, a presente seção trabalha com o conceito de avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito no estado de Alagoas, a partir da análise documental das IES. A metodologia da análise de dados utilizada para esse momento foi a análise de conteúdo, que, palavras de Bardin (2011, p. 36-37), consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que instrumentalizam as várias formas de interpretação dos conteúdos subjacentes às mensagens. Por isso, ela vai servir a uma série de objetivos, como, por exemplo, para a compreensão da axiologia subjacente a um determinado conteúdo, que é o que se pretende com a análise do conceito de avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito.

A realidade dos cursos jurídicos em Maceió

Como mencionado, realizou-se um estudo qualitativo sobre o papel da avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito hoje, tomando como

recorte os cursos existentes em Alagoas. Após a análise dos dados oficiais do MEC sobre os cursos atualmente em funcionamento, foram listadas as seguintes IES dentro do estado:

QUADRO 1: IES em Alagoas de acordo com o E-MEC

| IES | VAGAS ANUAIS | SITUAÇÃO | Cidade |
|--|--------------|----------|---------------|
| Universidade Federal de Alagoas (UFAL) | 156 | ativa | Maceió |
| Centro Universitário Cesmac (Cesmac) | 600 | ativa | Maceió |
| Faculdade da Seune (Seune) | 200 | ativa | Maceió |
| Faculdade Estácio de Alagoas (Estácio) | 272 | ativa | Maceió |
| Centro Universitário Maurício de Nassau de Maceió (Uninassau Maceió) | 255 | ativa | Maceió |
| Centro Universitário Maurício de Nassau de Maceió (Uninassau Maceió) | 240 | ativa | Maceió |
| Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió (FAMA) | 100 | ativa | Maceió |
| Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT/AL) | 162 | ativa | Maceió |
| Instituto de Ensino Superior de Alagoas (IESA) | 100 | ativa | Maceió |
| Faculdade da Cidade de Maceió (FACIMA) | 100 | ativa | Maceió |
| Faculdade São Vicente (FASVIPA) | 100 | ativa | Pão de Açúcar |
| Instituto de Ensino Superior Santa Cecília (IESC) | 100 | ativa | Arapiraca |
| Faculdade UNIRB Arapiraca | 150 | ativa | Arapiraca |
| Centro Universitário Tiradentes (FITS) | 360 | ativa | Maceió |
| Faculdade Raimundo Marinho (FRM) | 100 | ativa | Maceió |

| | | | |
|---|-----|-------|---------------------|
| Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) | 40 | ativa | Maceió |
| Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) | 40 | ativa | Arapiraca |
| Faculdade Maurício de Nassau Maceió ²⁴ (FMN) | 100 | ativa | Maceió |
| Faculdade Pitágoras de Maceió | 150 | ativa | Maceió |
| Faculdade Cesmac do Sertão (Cesmac Sertão) | 120 | ativa | Palmeira dos Índios |
| Faculdade Cesmac do Agreste (Cesmac Agreste) | 240 | ativa | Arapiraca |
| Faculdade Raimundo Marinho de Penedo | 200 | ativa | Penedo |
| Total de Vagas: 3.885 | | | |

Fonte: E-mec, 2019, adaptado.

Legenda: CC: Conceito do Curso; CPC: Conceito Preliminar de Cursos; IDD: Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado; Enade: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Como se pode ver do quadro acima, existem 21 instituições em funcionamento, ao menos de acordo com os dados do MEC. Diante da quantidade de IES que ofertam o curso, e da impossibilidade de se realizar uma análise documental em todas elas, foi realizado um novo recorte: foram analisados apenas os documentos das IES que se concentram na capital do estado de Alagoas, a cidade de Maceió, que concentra $\frac{3}{4}$ das vagas do estado.

Restaram, após o novo recorte, 13 IES da mencionada localidade. Para constituir o *corpus* da pesquisa foram selecionados os projetos pedagógicos de cada IES e, ante sua ausência, os regulamentos ou regimentos gerais disponibilizados para acesso público. Deve-se lembrar que é dever das IES manter os discentes informados e atualizados sobre as formas de avaliação do

²⁴ Observe-se que o grupo educacional responsável pela Faculdade Maurício de Nassau possui três faculdades inscritas perante o E-mec, tendo o grupo um total de 440 vagas anuais. Para fins deste estudo, as três inscrições perante o E-mec foram contabilizadas juntas nos quadros que seguem.

ensino e aprendizagem e as metodologias de ensino, de acordo com o parecer CNE/CES nº 236/2009 (BRASIL, 2020a) e com a Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017 do MEC (BRASIL, 2020b). Assim, trata-se de dever de toda IES disponibilizar esses documentos publicamente. A partir dessa premissa, a coleta do material de estudo se efetuou de duas maneiras: a) com a análise dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, através de sua plataforma *on line* intitulada “E-mec” (<http://emec.mec.gov.br/>); b) através dos sítios eletrônicos das próprias IES²⁵ e c) por pedido formal a coordenação de curso via *e-mail*²⁶.

Pré-análise

Nesta etapa foram escolhidos os documentos que serviram de base à pesquisa, a partir da “leitura flutuante”, momento em que se analisam os documentos que serão submetidos à apreciação. É preciso se “deixar invadir” pelas primeiras impressões, absorver as significações mais superficiais. A partir do recolhimento dos materiais, teve início a constituição do *corpus*, que, nas palavras de Bardin (2011, p. 96), “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

A constituição do *corpus*, nesta tese, seguiu a regra da representatividade, que consiste em recolher uma amostra dos documentos para, a partir dela, realizar a análise. Como bem destaca Bardin (2011, p. 97-98), “para se proceder à amostragem, é necessário ser possível descobrir a distribuição dos caracteres dos elementos da amostra”, e, neste sentido, “nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem”. Além da regra da representatividade, foi seguida também a regra da homogeneidade, que prevê que os documentos pretendidos à análise deverão ser homogêneos, ou seja, devem apresentar singularidades que os conectem entre si e os tornem semelhantes, e da pertinência, que prevê que os documentos “devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao

²⁵ UFAL, 2019; CESMAC, 2019; FAT/AL, 2019; IESA, 2019; FACIMA, 2019; FRM, 2019; UNEAL, 2019; FMN, 2019; PITÁGORAS, 2019.

²⁶ SEUNE, FAMA, FITS.

objetivo que suscita a análise”. Também foram seguidas as regras da não seletividade e pertinência, uma vez que todos os documentos encontrados dentro das características delimitadas para constituição do *corpus* foram utilizados, sendo fontes adequadas de informação (BARDIN, 2011, p. 98).

De acordo com os dados do sistema informatizado do Ministério da Educação (E-mec, 2019), atualmente existem 1546 cursos de Direito no Brasil que oferecem 310.242 vagas em todo o território nacional. Desses cursos, 20 faculdades de Direito estão no Estado de Alagoas, oferecendo um total de 3.885 vagas anuais à população. Do total de vagas do estado, a maioria das vagas está concentrada na capital Maceió (2.895 do total geral). Assim, 74,51% de todas as vagas dos cursos de Direito em Alagoas estão distribuídas na capital. Destas, é preciso enfatizar que apenas 6,77% são ofertadas por instituições públicas.

Com base nessa relação, é possível evidenciar que a maioria das vagas está distribuída na capital e são ofertadas pela iniciativa privada. O processo de mercantilização dos cursos de Direito se evidencia a partir dos dados coletados, uma vez que essa esfera do ensino é praticamente monopolizada pela iniciativa privada.

Formulação das hipóteses e objetivos

Na fase de formulação de hipóteses, foram utilizados procedimentos de exploração, com a criação de hipóteses através do método dedutivo, que passaram a guiar a análise. As seguintes hipóteses serviram de base para análise do material:

- A avaliação do ensino e aprendizagem não é prevista ou tem uma previsão resumida nos PPC e regulamentos dos cursos de Direito;
- A avaliação do ensino e aprendizagem assume uma feição meramente somativa;
- A avaliação do ensino e aprendizagem se confunde com os seus instrumentos mais usuais de realização, como provas, seminários, estudos de caso etc.

Após a formulação das hipóteses, foram formulados também os objetivos:

- Explorar o conceito de avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito da cidade de Maceió/AL;
- Compreender o papel que a avaliação ocupa no planejamento geral do ensino nesses cursos.

Assim, com as hipóteses, objetivos e indicadores narrados, foi preparado o material, dando-se início a numeração dos elementos do *corpus* da pesquisa.

Preparação do material

A fase posterior à pré-análise foi a preparação do material, na qual ele foi reunido e editado, como uma forma de preparação ao momento da inferência. Nesta fase o material foi explorado, tratado e codificado. A codificação consistiu em transformar os dados do texto em representações do conteúdo. Envolveu três momentos essenciais: a escolha das unidades de registro (recorte); a escolha das regras de contagem (enumeração) e a escolha das categorias (classificação) (BARDIN, 2011).

As unidades de registro escolhidas para análise foram “avaliação”, “ensino”, “aprendizagem”, “avaliação do ensino e aprendizagem”, “avaliação do ensino e aprendizagem”; “verificação da aprendizagem”, aglutinadas na unidade de contexto “verificação do rendimento escolar”. A partir delas, foram encontradas novas unidades de registro que deram origem a composição das unidades de contexto.

A partir dos dados colhidos através do sistema do Ministério da Educação (E-mec), foi possível buscar os documentos das IES que detalhassem como deveria ocorrer o processo de ensino e aprendizagem, tal como o PPC ou dos cursos de Direito das mencionadas instituições no município de Maceió, no que diz respeito ao processo de avaliação do ensino e aprendizagem. Optou-se, desde o início, por não citar nominalmente cada uma das IES investigadas, a fim de preservar a imagem das mesmas.

QUADRO 2: Cursos de Direito em Maceió

| IES | Cidade | Disponibilização do PPC ou regulamento geral |
|-----|--------|--|
| A | Maceió | Sim |
| B | Maceió | Sim |
| C | Maceió | Sim |
| D | Maceió | Sim |
| E | Maceió | Sim |
| F | Maceió | Não |
| G | Maceió | Não |
| H | Maceió | Não |
| I | Maceió | Sim |
| J | Maceió | Sim |
| L | Maceió | Sim |
| M | Maceió | Sim |
| N | Maceió | Sim |

Fonte: elaboração da própria autora

A partir da análise dos PPC/Regulamento Geral das IES que disponibilizaram o documento *on line*, foi possível identificar como a avaliação do ensino e aprendizagem vem sendo realizada nos cursos, ao menos no campo do planejamento. Do total de instituições que ofertam o curso de Direito em Maceió, 4 (23,08% do total) não disponibilizaram o PPC, regulamento ou regimento geral na instituição, em seus endereços eletrônicos ou por e-mail. Assim, em relação a representatividade do *corpus*, foi analisado um total de 76,92% das IES na capital alagoana, e os dados produzidos a seguir dizem respeito a essa parte observada.

ANÁLISE DOCUMENTAL

Assim, tornou-se possível analisar os projetos pedagógicos e regulamentos dos cursos de Direito em Maceió, para compreender como a

avaliação do ensino e aprendizagem tem sido planejada nas faculdades e qual papel tem assumido nesse contexto.

Ao todo, foram contabilizadas 13 faculdades de Direito no município de Maceió. Foram tomadas como categorias analíticas “avaliação”, “ensino” e “aprendizagem”. A partir da documentação que foi disponibilizada por cada IES publicamente, tornou-se possível construir o perfil que a avaliação do ensino e aprendizagem possui para cada curso de Direito. Desta forma, evidenciou-se dentre os cursos analisados que a avaliação tem natureza classificatória, pois é realizada sempre com o objetivo de medir o conhecimento em dada unidade curricular, fazendo o aluno avançar para o semestre seguinte.

A partir da escolha prévia das unidades de registro relacionadas à avaliação do ensino e aprendizagem foi fundamental para guiar a análise dos documentos que compunham o *corpus* da pesquisa. A partir delas, foram identificadas novas unidades de registro, levando-se em consideração a enumeração das mesmas, a partir da regra da frequência ponderada. Elas foram aglutinadas em unidades de contexto, sendo o resultado apresentado a seguir:

QUADRO 3: Análise do *corpus*

| TEMA | UNIDADES DE REGISTRO | UNIDADES DE CONTEXTO | FREQUÊNCIA | HIPÓTESES |
|--|--|---------------------------------|------------|---|
| Avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito | 1) aprovação; 2) nota; 3) média; 4) frequência; 5) instrumentos avaliativos; 6) avaliação discente. | Processo avaliativo | 2 | A avaliação é confundida com a medição de conhecimentos. |
| | 1) rendimento; 2) rendimento escolar; 3) avaliação; 4) exames | Avaliação do desempenho escolar | 2 | |
| | 1) ensino; 2) práticas pedagógicas; 3) leitura e discussão de textos, seminários. | Metodologia flexível; | 2 | O uso de instrumentos considerados “alternativos”, como leitura e discussão de textos e a realização de seminários é considerado uma metodologia flexível das práticas pedagógicas em sala de aula. |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | | | Na verdade, os instrumentos avaliativos são confundidos com a própria avaliação, que acaba assumindo um viés somativo, mesmo com a intenção contrária. |
| | 1) Supervisão; 2) Aulas expositivas; 3) Participação dos estudantes; 4) avaliação discente. | Papel do professor | 1 | O professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo, cabendo a ele “organizar” a forma de intervenção dos estudantes. |
| | 1) processo educativo; 2) instrumento de aprendizagem; 3) percurso dos estudantes; 4) desenvolvimento de habilidades e competências; 5) critérios explícitos e compartilhados; 6) superação de dificuldades | Avaliação do ensino e aprendizagem com natureza formativa | 3 | Reconhece-se a natureza formativa da avaliação necessária ao desenvolvimento do educando. |

Fonte: elaboração da própria autora.

Com isto, tornou-se possível compreender o papel exercido pela avaliação no processo de ensino e aprendizagem nas IES analisadas. Algumas IES reconhecem a importância de um perfil formativo à avaliação. No entanto, ainda prevalece uma grande confusão sobre conceito de avaliação, uma vez que ela não assume, de fato, uma feição processual na maioria dos PPC das IES analisadas, resumindo-se a aplicação de instrumentos avaliativos ao final das unidades curriculares, sem planejamento para o retorno ou *feedback* que caracteriza uma avaliação formativa.

CONCLUSÃO

Observa-se que a avaliação do ensino e aprendizagem assume duas perspectivas básicas nos PPC e regulamentos dos cursos de Direito analisados: ou é confundida com a medição de conhecimentos, de um lado, ou sua

natureza formativa e processual é reconhecida, de outro. Passemos a análise de cada uma dessas visões.

Na primeira visão observada, em que a avaliação é confundida com a medição de conhecimentos, os PPC ou regulamentos analisados preveem a avaliação como sinônimo de prova, exercício, seminário, trabalho individual ou em equipe, devendo ela ocorrer ao final das unidades curriculares e devendo ser expressa em conceitos.

Nessas IES em que a avaliação assume perfil somativo e classificatório, caso o aluno atinja o conceito mínimo, ele avança para o semestre seguinte. Caso não atinja, possui o direito de realizar a recuperação da nota, revendo seu desempenho por meio de reposições, reavaliações, provas finais. Não se reconhece, nessa visão, o caráter processual da avaliação, que acontece nos momentos definidos nos regulamentos institucionais. O erro é encarado como uma falha, sendo punido com a reprovação. Não se menciona, nesses casos, a necessidade de acompanhamento do discente ou da análise de seu desempenho como resultado das dificuldades no ensino. Por consequência, é inexistente a figura da autoavaliação do professor e da adequação de suas práticas às dificuldades dos alunos.

Observou-se, em um dos PPC analisados, que o uso de instrumentos alternativos as provas escritas e orais são tidos como uma metodologia flexível, considerando-se práticas pedagógicas que devem ser adotadas pelo professor em sala de aula. O desconhecimento sobre metodologias realmente flexíveis e até mesmo inovadoras no processo de ensino e aprendizagem é evidente, ao ponto em que instrumentos tradicionais que se diferenciam das provas são considerados a única alternativa viável a utilização das mesmas. Falando-se em metodologias inovadoras, não foi encontrada menção alguma, nos PPC e regulamentos, sobre sua utilização no processo de avaliação do ensino e aprendizagem.

De forma geral, o professor ainda assume o papel de protagonista do processo de ensino, tanto que foram encontradas unidades de registro como “avaliação discente”, “supervisão”, “aulas expositivas” e “participação dos estudantes” quando foi feita menção ao papel do professor nos documentos analisados.

Por outro lado, em alguns documentos analisados a avaliação do ensino e aprendizagem é conceituada sob um prisma formativo, reconhecendo-se seu caráter processual, a necessidade de utilização dos instrumentos avaliativos para identificar as dificuldades dos discentes, a necessidade de acompanhamento do percurso dos estudantes e de critérios explícitos e compartilhados para a aprovação ou reprovação dos discentes. Só que, mesmo nesses documentos, a operacionalização da avaliação acabava seguindo uma lógica somativa e classificatória, de forma contraditória, uma vez que ela deve acontecer nas etapas avaliativas pré-determinadas e a partir de instrumentos pré-determinados. É como se houvesse a intenção, por parte da IES, de modificar a forma que a avaliação ocorre, mas ainda faltasse o planejamento adequado para isso.

Por fim, percebeu-se que a avaliação é confundida com os seus instrumentos mais usuais de realização, como provas, seminários, estudos de caso etc., pois mesmo quando o viés formativo foi identificado em algum documento, a forma de operacionalização da avaliação assumia um viés somativo e classificatório, sendo seus instrumentos apontados como se fossem a própria avaliação, uma verdadeira distorção sobre o seu real significado.

A mudança no perfil da avaliação, nas IES analisadas, se faz necessária a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Isso não é tarefa, apenas, do professor, mas deve começar a partir do planejamento institucional em cada instituição de ensino. É preciso ressignificar a avaliação e sua função para que ela possa assumir, de fato, um perfil dialético.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 236/2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces236_09_homolog.pdf>. Acesso em: 30.06.2020a.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017 do MEC**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380012/do1-2018-09-03-portaria-normativa-n-23-de-21-de-dezembro-2017--39379864>. Acesso em: 30.06.2020b.

E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**
Cadastro e-MEC. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380012/do1-2018-09-03-portaria-normativa-n-23-de-21-de-dezembro-2017--39379864>. Acesso em: 30.06.2019.

HAYDT, Regina C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** Mito & Desafio. 16.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 9d. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. *et al.* **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. *In* ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional:** Teoria-planejamento-modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** São Paulo: Liber Livro, 2005.



Capítulo VII

UM OLHAR PARA ALÉM DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA EM ALAGOAS: QUAIS AS REAIS CONDICIONANTES DAS SUAS POLÍTICAS EXPANSIONISTAS?

UM OLHAR PARA ALÉM DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA EM ALAGOAS: QUAIS AS REAIS CONDICIONANTES DAS SUAS POLÍTICAS EXPANSIONISTAS?

Lana Lisiêr de Lima Palmeira²⁷

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Carla Priscilla Cordeiro²⁸

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

Pretendeu-se, com o presente estudo, investigar a expansão da educação jurídica no Estado de Alagoas, buscando, como objetivo central, levantar as razões pelas quais as pessoas buscam se tornar bacharel em Direito no Estado, respondendo, assim, ao problema fulcral da pesquisa, a saber: quais os antecedentes e condicionantes que têm exercido influência na recente expansão do ensino jurídico em Alagoas, considerando a característica vertiginosa desse crescimento em confronto com outros cursos de nível superior? Nesse sentido, este trabalho adotou como opção teórico-metodológica a abordagem de natureza qualitativa, com ênfase na revisão de literatura e na análise de 2 (dois) tipos de questionários semi-estruturados, dos quais participaram 471 (quatrocentos e setenta e um) estudantes de Direito de 5 (cinco) instituições alagoanas e 227 (duzentos e vinte e sete) candidatos ao Vestibular do curso de Direito de uma determinada instituição de ensino superior do Estado. No tocante aos resultados, constatou-se que a maioria dos pesquisados demonstrou ter escolhido o curso por razões que se ligam de forma intrínseca à permanência da tradição cultural alagoana, que ainda continua a enxergar o Direito como um campo de destaque excepcional, já que as profissões da referida área parecem, ao menos no imaginário das pessoas, conferir prestígio, poder e status social aos que as escolhem.

Palavras-chave: Educação Jurídica. Alagoas. Políticas Expansionistas.

²⁷ Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Direito, licenciada em Filosofia e Pedagogia. Professora Adjunta da UFAL. E-mail: lana.palmeira@arapiraca.ufal.br.

²⁸ Doutora em Educação, Mestra em Direito. Graduada em Direito, licenciada em Pedagogia. Professora do CESMAC. E-mail: professoracarlapriscilla@gmail.com

INTRODUÇÃO

A ideia que motiva este trabalho nasceu da observação do incremento do ensino superior privado em Alagoas, com um crescimento particularmente significativo do ensino jurídico.

Segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação, o curso de Direito mais tradicional do Estado, mantido pela Universidade Federal de Alagoas, permaneceu sozinho por exatamente 40 anos. Apenas em 20 de setembro de 1973, por meio da Lei Municipal nº 2044, é que surge um outro em Alagoas, no processo de fundação do Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC. Durante os 26 anos seguintes, o panorama da educação jurídica em Alagoas foi exatamente este: apenas 02 bacharelados em Direito, o da UFAL e o do CESMAC, dividindo o foco das atenções de uma gama de pessoas que sonhavam e disputavam ferreamente sua graduação em Direito.

Foi a partir de 1998 que o ensino superior privado começou a entrar em cena em Alagoas com mais força, mas, apenas em 09 de março de 2001 é que foi autorizado um novo curso de Direito além dos dois existentes. A Faculdade de Alagoas – FAL – foi a Instituição de Ensino Superior com o primeiro dos cursos de Direito de uma nova leva no Estado, que já surgiu ofertando 160 vagas semestrais.

Daí em diante, seria autorizado mais outro curso de Direito no Estado, no Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael - CESAMA, desta feita na cidade de Arapiraca, com 100 vagas anuais.

Ainda no ano de 2002, mais precisamente em 27 de dezembro, seria editada a portaria MEC nº 3856/2002, que autorizou o funcionamento do curso de Direito da Faculdade Alagoana de Administração – FAA, com 100 vagas anuais.

Logo em seguida, no ano de 2003, mais quatro cursos de Direito surgiriam no cenário alagoano, a saber: em 17 de julho, o curso de Direito da Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste – SEUNE é autorizado com 200 vagas anuais; 30 dias depois, viria a autorização do curso de Direito da Faculdade de Maceió – FAMA, com 160 vagas anuais; por fim, o curso de Direito da Faculdade de Ciências Jurídicas de Alagoas - FCJAL, mantida pela

Fundação Educacional do Baixo São Francisco Dr. Raimundo Marinho, sediada no município de Penedo, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, com 200 vagas anuais.

Nessa sequência e contemplando dados recentes constantes no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação, encontramos mais cinco novos cursos de Direito no Estado de Alagoas, mantidos respectivamente pela Faculdade Raimundo Marinho, pela Faculdade Maurício de Nassau, pela Faculdade Integrada Tiradentes – FITS, sediadas em Maceió, além do curso mantido pelo Instituto de Ensino Superior Santa Cecília, e do curso de Direito da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, sediados em Arapiraca.

Assim, é inegável que uma forte repercussão foi gerada em vários segmentos sociais do Estado de Alagoas – sobretudo nas áreas de Política da Educação e Direito - que passaram a levantar inúmeras hipóteses sobre a expansão observada na seara do ensino jurídico. Diversas respostas e conclusões foram rapidamente apontadas, revelando os mais diversificados entendimentos e dividindo, assim, os posicionamentos acerca do novo fenômeno.

Entretanto, essas tentativas de respostas são todas praticamente embasadas em um mesmo aspecto, que poderia ser assim resumido: as razões de natureza econômica seriam o móvel básico e, por assim dizer, central do crescimento desses cursos de Direito em Alagoas, focando essa expansão apenas como busca de consolidação de um status sócio-econômico ou de ascensão social, o que configuraria a educação jurídica como um novo tipo de ramo promissor de emprego e renda dentro da economia alagoana.

Todavia, essa resposta sempre parecia bastante simplista e de curto alcance explicativo para o fenômeno como um todo, não respondendo, portanto, de forma global aos porquês de tamanha expansão.

Assim, primeiro em razão da formação da pesquisadora, na área do Direito e da Educação, foi sentida a necessidade de investigar mais a fundo o fenômeno da expansão da educação jurídica no território alagoano.

Dessa forma, seguindo o raciocínio acima levantado, deparou-se justamente com o problema em torno do qual gira a presente pesquisa, a saber: quais os antecedentes e condicionantes que têm exercido influência na recente

expansão da educação jurídica em Alagoas, considerando a característica vertiginosa desse crescimento em confronto com outros cursos de nível superior?

Com a supramencionada problemática e baseada no raciocínio de que, se havia uma oferta cada vez mais crescente do curso de Direito no Estado, era porque logicamente havia uma demanda acentuada para esse tipo de mercado, ou seja, uma procura pelo curso equivalente ou maior do que o número das vagas ofertadas, buscou-se rastrear a motivação daqueles que sempre tinham querido cursar Direito, expressa pela alegria e o entusiasmo com que recebiam essa expansão, retomando o sonho de possuir tal graduação, indo, assim, ao encontro das novas instituições, como se fosse tal encontro o verdadeiro renascer dos seus sonhos.

Desses candidatos ao curso pensou-se ser fundamental obter respostas cheias de valor simbólico e, por isso, carregadas de razões que ajudariam a ampliar e aprofundar o acervo de explicações para o fenômeno da vertiginosa ampliação da oferta de vagas no curso de Direito em Alagoas – na verdade, proporcionalmente a maior do país nos últimos anos.

Assim, estabeleceu-se como um dos objetivos do estudo desvelar o que levam os estudantes a optarem por esse curso, tendo em conta, sobretudo, os seus respectivos anseios profissionais, em confronto com a realidade sócio-histórica, cultural e conjuntural da sociedade alagoana.

Para tanto utilizou-se, no trabalho de caracterização dos candidatos a bacharel, os dados do Censo realizado pelo INEP/MEC, num trabalho mais calcado na vertente sociológica, complementado por questionários aplicados com estudantes do curso de Direito de várias instituições do Estado, com 51 questões (cada uma com cinco alternativas), através dos quais se tentou explorar tanto o nível sócio-econômico desses estudantes, quanto as suas razões para a escolha do curso de Direito e os correlatos objetivos profissionais, nesse aspecto, também calcado na sociologia, buscando dar ênfase ao que, em relação aos sentidos e representações, essa disciplina pode contribuir.

Além desse questionário acima referido, ao qual nominou-se de questionário 1, aplicou-se também um outro tipo de questionário, denominado de questionário 2, com os candidatos ao vestibular de uma das novas faculdades de Direito da capital do Estado, na época em que a instituição

estava realizando inscrições para o certame seletivo. Com isso, pretendeu-se conseguir atingir um público diferenciado do que já tinha sido estudado, ou seja, com o questionário 1 já tinham sido feitas análises com aqueles que estavam cursando Direito e, com esse questionário 2, conseguiu-se explorar o que poderia ser um novo campo, correspondente ao universo daqueles que poderiam ou não ingressar em uma Faculdade de Direito, aqueles que se encontravam ainda no campo do desejo.

O questionário 2, também estruturalmente fechado, foi redigido de forma mais sucinta que o anterior, dispondo de apenas 10 questões (também com cinco alternativas cada).

Dessa forma, pensa-se ter podido fazer uma análise mais abrangente, que garantiu maior segurança para testar algumas das hipóteses referidas inicialmente, conforme se passará a expor a seguir.

1. QUAIS AS RAZÕES DECLARADAS PARA SER BACHAREL EM DIREITO EM ALAGOAS?

Ao iniciar a pesquisa de campo propriamente dita, foi aplicado um questionário com 471 estudantes de Direito de diferentes instituições alagoanas e outro com 227 candidatos ao Vestibular do curso de Direito de uma determinada instituição de ensino superior do Estado.

Dessa forma, de posse de todas essas informações, demonstrar-se-á sequencialmente os resultados, fazendo, a partir da caracterização geral permitida por elementos objetivos colhidos, as análises, observações, ponderações e interpretações.

1.1 Estrutura Metodológica que permitiu um primeiro mergulho no sentido das representações que têm os estudantes de Direito sobre o curso.

É fundamental destacar que os questionários que serviram de base para coleta de dados foram aplicados em cinco instituições privadas de ensino superior no Estado, sendo contempladas, em 2 das instituições, turmas que funcionam no turno diurno-matutino e, nas outras três, turmas que funcionam

em turno noturno. A ideia de abranger turmas dos dois turnos se deu considerando que, geralmente, os que fazem um curso noturno são pessoas que, pelo menos em sua maioria, trabalham durante o dia, enquanto quem faz um curso diurno é o estudante que geralmente tem as despesas custeadas pela família para se dedicar apenas ao curso. Pensou-se, assim, que em razão da diferença apontada, pudessem existir também diferenças no que se refere às razões da busca do curso por tais estudantes, o que merecia ser cuidadosamente analisado. Assim sendo, dos 471 pesquisados, 259 são de turno diurno-matutino e 212 de turno noturno.

Foram contemplados com tais questionários alunos de 2º, 4º, 5º, 8º e 9º períodos do curso de Direito, sendo analisados 80 estudantes do 2º período, 117 estudantes do 4º período, 202 estudantes do 5º período, 37 estudantes do 8º período e 35 estudantes do 9º período.

É imperioso ressaltar ainda que, das cinco instituições trabalhadas, quatro são da capital do Estado e uma do interior, sediada na cidade de Arapiraca, segunda maior cidade do Estado. A preocupação de analisar estudantes de, pelo menos, uma instituição do interior deveu-se à possibilidade de que pudessem existir particularidades entre capital e interior também no que diz respeito às motivações da busca pela profissão estudada.

Entretanto, como as leituras separadas dos questionários, no que concerne ao turno do curso (manhã/noite) bem como à capital e ao interior, não apresentaram diferenças significativas, trabalhou-se os mesmos de forma geral, analisando-os no universo total dos questionados.

1.2 Tentando desvelar as razões para se desejar ser Bacharel em Direito em Alagoas

Almejando enxergar para além do que mostram os números, nos questionários 1 e 2 buscou-se informações que permitissem perceber sentidos na opção tão significativa pelo curso de Direito – no caso de Alagoas, mais acentuada do que em outras unidades da federação.

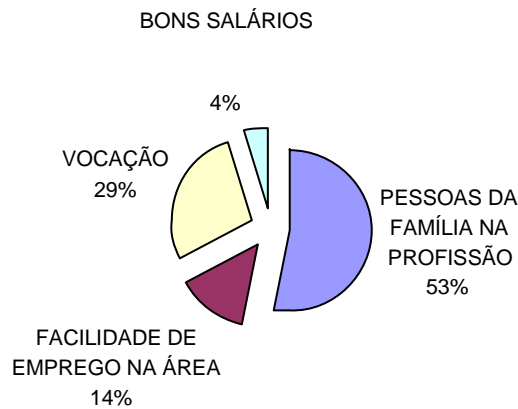
Numa dessas questões, quando perguntados acerca da principal contribuição do curso para os atuais estudantes, 86 deles (18,2%) disseram ser

a obtenção de diploma de nível superior; 98 pesquisados (20,8%) disseram ser a aquisição de cultura geral; 237 (50,4%) disseram ser a aquisição de formação profissional; 13 pesquisados (2,8%) disseram ser a aquisição de formação teórica; 36 pesquisados (7,6%) responderam que eram as melhores perspectivas de ganhos materiais e 01 pesquisado (0,2%) incluiu por iniciativa própria a alternativa “F”, respondendo como principal contribuição do curso “ a capacidade de promover mudanças nos paradigmas sociais vigentes, no sentido do desenvolvimento social”. Por essas respostas, ao menos explicitamente, o argumento dominante de que a principal razão para a enchente dos cursos de Direito seria de natureza financeira já poderia ser posta em dúvida, vez que foi a opção menos assinalada.

Isso toma ainda mais corpo em relação ao que foi apurado na questão que indagava sobre o que levou o pesquisado a escolher o curso de Direito, questão esta considerada uma das mais importantes para a pesquisa, na qual 206 pesquisados (43,7%) disseram que foi o fato de possuir pessoas da família nesta área, sendo que desses 206, um pesquisado ao lado dessa alternativa puxou uma seta e escreveu “pai, mãe, avô, padrinho, tio etc...” e outro pesquisado, após assinalar esta alternativa, escreveu no espaço abaixo “Dar continuidade à tradição familiar”. 97 pesquisados (20,5%) disseram que escolheram Direito por vocação enquanto somente 89 pesquisados (19%) disseram ter escolhido Direito pela facilidade de emprego que o mercado oferece e 49 pesquisados (10,4%) disseram que escolheram Direito face aos bons salários das carreiras jurídicas.

Essa última opção, pouco significativa no caso dos que já fazem o curso, quando confrontada com as respostas dadas pelos vestibulandos, parece ter também sentido desprezível, pelos dados do gráfico que segue, mesmo quando combinada com a opção referente à facilidade de emprego para o bacharel em Direito:

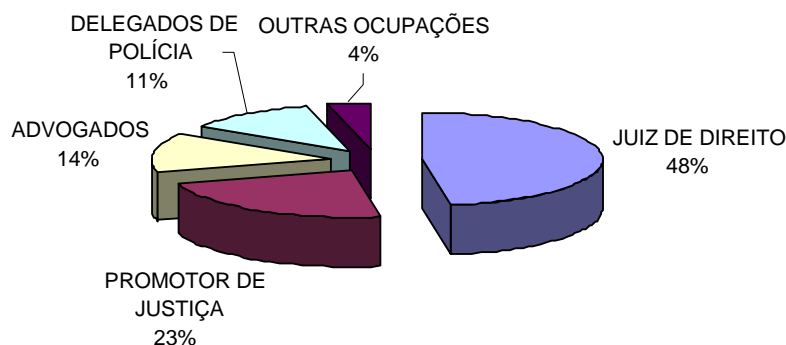
**GRÁFICO 1 - RAZÕES PARA ESCOLHA DO CURSO
PELOS VESTIBULANDOS 2006**



No entanto, os 53% dos vestibulandos, ao assumirem que a razão da escolha foi ter pessoas da família na profissão, expressam de forma crescente uma razão que, para os que já fazem o curso, era representada por apenas 43,7%. Sabe-se que o caráter de tradição familiar apresenta-se como um elemento de permanência significativamente presente no *ethos* alagoano, que faz com que as continuidades sejam mais presentes e constantes do que as rupturas. Em geral, somente são preservadas as tradições que são caras ao grupo ou a este são apresentadas como tais.

Esse argumento acima parece se confirmar quando são consideradas as respostas dadas pelos vestibulandos ao item que pedia para assinalar as ocupações no campo do Direito que gostariam de exercer após a conclusão do curso:

GRÁFICO 02 - OCUPAÇÕES QUE OS VESTIBULANDOS DESEJAM EXERCER QUANDO FORMADOS



Agrupando as ocupações que conferem poder e prestígio a quem as exerce – juiz de direito, promotor de justiça e delegado de polícia – tem-se um montante de 82% que expressam o desejo de exercer funções que poderiam, num certo sentido, ser consideradas como funções de mando, com prevalência para a de juiz de direito que, em nossa sociedade, parece ser a “profissão imperial” por excelência.

E isso toma ainda mais força ao se observar que, dos 30 pesquisados que já fazem o curso e que escolheram a opção “E”, que oferecia possibilidade de uma resposta mais pessoal, porque encontrava-se em aberto, algumas respostas foram dadas como segue:

“Sou funcionário público estadual do Poder Judiciário”.

“Base nas futuras decisões”.

“Realização pessoal”.

“Busca de realização profissional”.

“Meus pais querem ter um filho advogado, enquanto eu só penso em teatro”.

“Pressão familiar”.

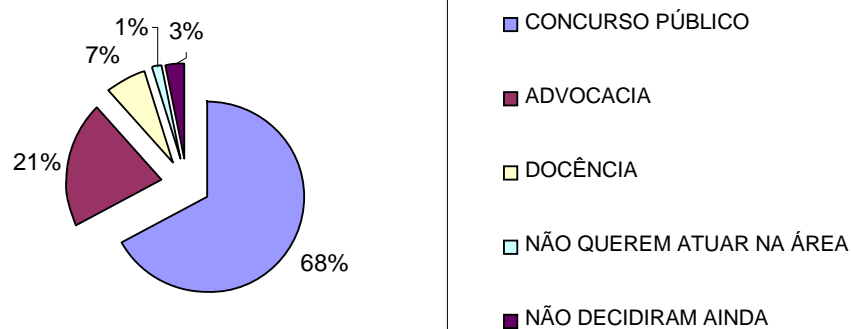
Tentando analisar o sentido mais profundo contido nas respostas acima, percebeu-se, por exemplo, que o fato de ser funcionário público estadual do

Poder Judiciário, indicada por um dos estudantes, combinada com outra resposta sua dizendo que a principal contribuição do curso para ele era a aquisição de formação teórica, na verdade pretendia dizer que o objetivo maior de sua opção era o de se enriquecer teoricamente e, ao mesmo tempo em que passaria a desempenhar melhor as suas tarefas atuais, teria possibilidade de ascensão no campo, já que poderia vir a assumir funções próprias de um profissional do Direito no Poder Judiciário.

Ao procurar interpretar as respostas daqueles que se dizem movidos por um desejo de realização pessoal ou busca de realização profissional, e ao analisá-las em conjunto com as respostas desses pesquisados à pergunta que indagava acerca de ser o Direito a sua primeira graduação, percebeu-se que dois pesquisados, por exemplo, responderam que já possuem uma graduação anterior ao Direito, o que pode levar a acreditar que eles não conseguiram alcançar satisfação com as referidas profissões, vindo ao encontro do Direito com esse objetivo, qual seja, de se realizar pessoal e profissionalmente. No entanto, nada impede que essas razões se coadunem com as respostas que dizem que os pais querem ter um filho advogado ou que a “escolha” responde à pressão familiar. Nesse último caso, inclusive, quando se pensa no peso da tradição, é emblemático ter do estudante que se disse pressionado textualmente, a resposta que segue: “Meus pais querem ter um filho advogado, enquanto eu só penso em teatro”. E, nesse aspecto, o que é mais interessante ainda é que, na questão de número 48 do referido questionário, quando indagados sobre o que pretendiam fazer no campo profissional após a conclusão do curso, tanto esse estudante que é alvo de pressão familiar, quanto outro que apresentou como razão o desejo dos pais, responderam: “Não pretendo trabalhar na área do Direito”, o que assinala de forma incontestável que eles estão cursando Direito sem apresentar qualquer afinidade com o curso, apenas cedendo às determinações das respectivas famílias que buscam preservar a tradição, enquanto investem numa carreira capaz de dar a quem a exerce prestígio e poder, sobretudo se tiver a configuração perfeita de uma “carreira imperial”.

Quanto aos desejos profissionais dos que fazem o curso, os dados obtidos não destoam tanto daqueles apresentados pelos vestibulandos, como podemos ver no gráfico a seguir:

GRÁFICO 03 - FUNÇÃO QUE OS ESTUDANTES DESEJAM EXERCER



É que, se for considerado que “concurso público”, dentre as categorias constantes do gráfico acima, quer dizer ser juiz de direito, promotor, procurador ou delegado de polícia, que são as ocupações de maior destaque dos profissionais do Direito, embora o percentual aqui presente esteja aquém dos 80% apresentados pelos vestibulandos para essas opções, assim mesmo é significativo, além de querer nos indicar que, num certo sentido, os mais jovens – talvez devido à pressão familiar e ao peso da tradição –, diferentemente do que seria de se esperar, desejam mais o Direito como instrumento de prestígio e poder, evidentemente que sem perder de vista a dimensão econômica, do que os alunos que já fazem o curso e que, na média, têm mais idade. E isso se confirma explicitamente pela resposta dos que já fazem o curso, em relação às preferências em termos de concursos públicos: 42,2% disseram preferir a magistratura, 22,5% disseram-se atraídos pela promotoria de Justiça, 13,8% disseram preferir ser Procuradores de Estado, enquanto 12,1% afirmaram preferir ser Delegados de Polícia. O interessante é que os dois pesquisados, dentre os que se disseram atraídos pelo concurso público, mas não pretendiam desempenhar nenhuma ocupação própria do profissional em Direito, assinalaram, em questão anterior, que pretendem seguir docência, o que explica que é esse o único desejo profissional deles, justificando assim o desinteresse pelas carreiras jurídicas propriamente ditas, o que, evidentemente,

não descarta a busca por prestígio e poder; pelo contrário, penso que reforça essa motivação, já que, fazendo Direito para ensinar, pretendem ser formadores dos que desempenham essa profissão, além do que, em um campo profissional que começa a ter um número acentuadamente crescente de profissionais, ser professor é ainda um diferencial e uma posição de destaque. Logicamente que, ao levantar esse argumento, não se descarta aqueles que exercem a docência por outros motivos, inclusive pela força vocacional, por escolhas ideológicas ou até mesmo éticas.

Perguntado aos estudantes se há a pretensão em fazerem outro curso, após concluída a graduação em Direito, 34,4% disseram que pretendem fazer mestrado e/ou doutorado na área do Direito, enquanto 38% disseram que pretendem fazer especialização e/ou aperfeiçoamento, sem especificar a área. Enquanto isso, somente 1,7% disseram explicitamente que pretendem fazer mestrado e/ou doutorado em outra área, enquanto 8,3% disseram que ainda pretendiam fazer outro curso de graduação, o que mostra a centralidade do curso para 72,4 dos estudantes. Juntando a esse montante os 17,6% que disseram não pretender fazer mais nenhum curso, temos mais de 90% dos atuais estudantes de Direito fazendo desse curso uma meta central de suas vidas profissionais .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das conclusões referentes ao perfil sócioeconômico e cultural dos estudantes e candidatos do curso de Direito em Alagoas, no momento presente, buscando ressaltar aqui, os condicionantes para o avassalador crescimento do curso nos dias atuais, ficou evidenciado , pelo que os dados demonstraram, que possuir pessoas da família na área do Direito foi a principal razão que levou os pesquisados, em sua grande maioria, à decisão de fazer tal curso.

No que concerne à principal contribuição da graduação em Direito, a maioria dos pesquisados avaliou que a aquisição de formação profissional é o que há de mais importante no curso que estão realizando, entendendo-se isso como formação, sobretudo, com vistas às ocupações públicas no campo do Direito. Por isso, a maior parte dos estudantes tenciona fazer concurso público, e dentre os inúmeros concursos da área jurídica a Magistratura é a pretensão

do maior número de pesquisados, tanto dos que já estudam Direito como dos candidatos ao curso.

Todavia, é inegável que boa parte dos números encontrados deverão se revelar para muitos como grandes novidades, frente ao que o senso comum e até muitas opiniões de pessoas abalizadas afirmam como justificativa para a ampliação vertiginosa dos cursos de Direito em Alagoas. Um deles é, sem dúvida, o correspondente ao que motivava a escolha do curso de Direito pelos estudantes. Pelo que se costuma afirmar, a maioria das respostas esperadas deveria ser – caso fosse fundada a explicação de cunho econômico para o incremento do curso – a facilidade de emprego que o mercado oferece ao bacharel em Direito ou os bons salários das carreiras jurídicas. Embora tivesse como hipótese central desse trabalho que essas não seriam as razões fulcrais para a escolha da carreira e, conseqüentemente, para a ampliação do mercado, para surpresa geral, essas não foram as alternativas mais escolhidas.

Como campeã de escolhas, tanto no questionário 1 como no questionário 2, apareceu a alternativa “A” - possuir pessoas da família na área. Essa resposta levou à reflexão de um aspecto que é bastante marcante entre os bacharéis em Direito, a saber, a questão das verdadeiras linhagens de bacharéis em Alagoas, o que imediatamente remete o olhar aos primórdios da profissão, em confronto com a aristocracia togada.

No estudo realizado por Ferreira sobre o país como um todo, em que ela se deteve numa análise acerca dos advogados no período imperial, a pesquisadora já pôde observar a relação do parentesco que se perpetuava na busca pelo curso jurídico, fator este também detectado e com bastante destaque no presente estudo, como se pode observar anteriormente.

Segundo Ferreira,

outra distinção que também se configura, ao simples exame dos nomes das listas estudadas, é a presença, mais em 1880, da continuidade familiar na opção por essa profissão. Por exemplo, temos Agostinho Máximo Nogueira Penido e Jerônimo Máximo Nogueira Penido (pai e filho) e José Máximo Nogueira Penido; Augusto Teixeira de Freitas Júnior e Sênior; Antônio Joaquim Ribas e Júlio Adolpho Ribas; Desembargador Dr. Luiz Fortunato de Brito Abreu e Souza Menezes e Dr. Luiz Fortunato de Brito Abreu e Souza Menezes Filho. Uma referência que dizia muito

sobre a continuidade familiar eram os endereços comuns que estavam registrados ao lado dos nomes. (FERREIRA, 2003, p.68).

Em Alagoas, isso é, sem dúvida, um traço bastante característico, bastando apenas escrutinar nomes de Desembargadores, Juízes, Procuradores e Promotores de ontem e de hoje, no decorrer da história alagoana.

Com esses elementos confirma-se a hipótese de que, no caso da grande procura pelo curso de Direito em Alagoas, há, acima de tudo, uma permanência da tradição cultural alagoana, que ainda continua a enxergar o Direito como um campo de destaque excepcional. Evidentemente que com isso não se apaga a presença da tradição em outras profissões de prestígio – de natureza imperial, para usar um termo já trabalhado anteriormente – como a Medicina, por exemplo, mas é impossível deixar de sublinhar, pelos elementos até aqui exibidos que, no caso do Direito, a tradição continua com um peso central e considerável.

Reforça-se, assim, a percepção de que vários fatores do passado continuam exercendo influência no presente alagoano, como, por exemplo, o conservadorismo de mentalidades que ainda impera no campo profissional.

Em linhas gerais, tem-se nitidamente delimitado que a representação que a sociedade alagoana faz do Direito é majoritariamente a de que este é um campo profissional de valor indiscutivelmente extraordinário, capaz de proporcionar as mais diversas espécies de retornos, seja no âmbito profissional, seja no âmbito financeiro, seja no âmbito de realização pessoal.

Também merece destaque o número consideravelmente elevado de estudantes de Direito e candidatos ao curso que ambicionam ser magistrados, isto é, juízes de Direito. Tal resultado já era totalmente esperado, já que se visualiza rotineiramente a grande valorização que é atribuída aos juízes de Direito. Parece até existir, dentro do panorama jurídico, uma hierarquia, onde o topo da pirâmide se encontra representado pela figura do magistrado, muito embora a Constituição Federal assegure a igualdade de posições, ao disciplinar que a advocacia e o Ministério Público são funções essenciais à justiça.

Entretanto, a sociedade, de forma geral, pensa ser o juiz um ser especial, confundindo a sua atribuição de sentenciar processos com o poder de decidir

destinos. Açam que, por trás daquelas exuberantes becas pretas, existem seres quase que divinos, sendo comuns comentários do tipo “o juiz tem a caneta”, ou seja, o juiz pode muito.

Dessa forma, por acreditar que muitos procuram o Direito visando, antes de tudo, status social, não houve surpresa com as respostas relativas a essa questão. Pelo contrário, acredita-se que tais informações espelham a mais pura realidade, chegando-se a pensar até mesmo que muitos estudantes já ingressam nas faculdades de Direito, no sonho maior de se tornarem juízes, pelo destaque e imponência de que tal profissão se reveste e isso foi perfeitamente confirmado no questionário 2, no qual 47,6% dos candidatos afirmaram desejar ser juízes de Direito, antes mesmo de serem aprovados ou conhecerem algo mais sobre o curso.

Esse desejo por parte dos candidatos em se tornarem juízes, promotores e delegados é tão acentuado que quase todos os pesquisados disseram que no caso de reprovação naquele vestibular, tentariam novamente vestibular para o curso de Direito, o que demarca a determinação, ou melhor, a meta que eles traçaram para a sua vida profissional, meta esta que, pelo que se percebe, não encontra sentido em um outro campo de atuação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fernando. **Aspectos da História do Direito no Brasil: Opressão e Bacharelismo - A Gênese do Positivismo**, Recife: Nossa Livraria, 2003.

BASTOS, Aurélio Wander. **Os Cursos Jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras**: ensaio sobre a criação dos cursos jurídicos. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

COELHO, Edmundo Campos. **As Profissões Imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930)**. São Paulo: Record, 1999.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: por uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1979.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**, 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas Ao Bacharelismo**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **História do Ensino Superior em Alagoas: Verso & Reverso**. Maceió: Edufal, 1997.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: História- ,Histórias**. 3 ed. Maceió: Edufal, 2001.

ZAIDAN FILHO, Michel. **A Crise da Razão Histórica**. Campinas: Papiros, 1989.



Capítulo VIII

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE RIO LARGO/AL: AS ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE RIO LARGO/AL: AS ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR

Alex Vieira da Silva

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Eva Pauliana da Silva Gomes

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Givanildo da Silva

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO:

O processo histórico da educação no estado de Alagoas é demarcado por contradições, conflitos e tensões. Tendo em vista as possibilidades de mudanças a partir dos aspectos legais, torna-se possível compreender a gestão escolar como dimensão desse cenário. O objetivo do presente artigo é apresentar as atribuições do gestor escolar no município de Rio Largo, no estado de Alagoas, por meio da Lei n. 1.734, de 23 de setembro de 2016, a qual instituiu a gestão democrática, após duas décadas da atual LDB. A pesquisa tem uma metodologia pautada na abordagem qualitativa com caráter bibliográfico e documental. Os resultados apontaram que o gestor escolar, no contexto analisado, possui múltiplas atribuições, envolvendo as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, sendo necessário ter uma formação sólida e epistemologicamente centrada na questão humana e nos aspectos concernentes à gestão escolar, uma vez que a atuação desse profissional permeia a complexidade das políticas educacionais global e local.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Atribuições do Gestor Escolar. Legislação.

INTRODUÇÃO

O panorama educacional brasileiro é representado pelos aspectos legais, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os quais asseguram que a educação é um direito social, logo, ele deve ser institucionalizado mediante as políticas educacionais. O poder público, por sua vez, tem o papel de contribuir na oferta da educação com qualidade para todos, viabilizando estratégias de participação, de responsabilidade coletiva e de organização democrática nas práticas educativas, por meio da concepção de gestão escolar preconizada nos dispositivos legais direcionados à educação.

Neste sentido, a política educacional possibilita que os sistemas e as redes de ensino tenham, em suas legislações e orientações para a área, a concepção de gestão escolar democrática, com a finalidade de concretizar os pressupostos de uma educação pública para todos, por meio da construção coletiva do projeto político-pedagógico e da vivência do Conselho Escolar (LDB/1996), como órgão máximo nas decisões internas.

Em meio aos dilemas educacionais, a concepção de gestão escolar configura-se como um importante mecanismo para a efetivação de uma educação pautada nos princípios constitucionais. Assim, por meio da gestão participativa para a educação básica, é possível consolidar uma educação pública, a qual concretize os anseios dos movimentos²⁹ que lutam em prol de uma escola democrática, laica, inclusiva e referenciada socialmente.

Nessa discussão, cabe levantar as inquietações oriundas de resultados de pesquisas (SANTOS, 2011; MARQUES, 2011; GOMES, 2015) que retratam a complexidade da vivência da gestão democrática no cenário escolar, devido às múltiplas realidades que existem no país (ABICALIL, 2014). As principais

²⁹ Entre os movimentos, destacam-se: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUNDIR); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA).

evidências são constatadas quando se analisam as diferentes realidades dos 5.570 (cinco mil, quinhentos e setenta) municípios brasileiros, os quais são responsáveis pela oferta da educação básica, bem como a organização de suas legislações.

Outra dimensão que se faz necessário discutir é o papel do gestor escolar no contexto da escola e suas múltiplas funções, tendo em vista que as orientações para esse cargo são diversificadas, gerando repercussão na atuação e no desempenho profissional. Desse modo, o objetivo do texto é apresentar as atribuições do gestor escolar no município de Rio Largo, no estado de Alagoas, por meio da legislação da gestão democrática, Lei n. 1.734, de 23 de setembro de 2016, que instituiu a gestão democrática no município de Rio Largo, no estado de Alagoas.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, as opções metodológicas desta pesquisa estiveram pautadas na abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e análise documental, as quais contribuiriam para a compreensão das principais sistematizações presentes na Lei n. 1.734, de 23 de setembro de 2016.

A revisão da literatura foi compreendida como “o referencial teórico de um pesquisador pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades” (LUNA, 2000, p. 32). Essa foi uma importante parte da pesquisa a ser desenvolvida, levando em consideração que o levantamento de discussões sobre a temática em questão seria a melhor estratégia para o início das análises.

A análise documental foi relevante, pois, por meio dela, foi possível fazer reflexões sobre o objeto de estudo. Na visão de Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc”.

O texto está estruturado em duas partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, discute-se acerca da atuação do gestor escolar e a complexidade de suas múltiplas funções. Na segunda parte, analisa-se o papel do gestor escolar por meio da legislação da gestão democrática da rede pública municipal de Rio Largo, no estado de Alagoas.

A COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR EM SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES

A escola pública, em todo o seu percurso, tem diferentes histórias, memórias, posturas e nuances que são desencadeadas no processo histórico e político, oriundo da política educacional e das concepções de sociedade que são postas no contexto global. Essas ações possibilitam a reflexão de que a política educacional é uma dimensão complexa, dinâmica e resultado de uma tensão entre diferentes correlações de forças que dinamizam o processo, por meio de suas visões e defesas da educação pública.

A educação é um campo em construção (SILVA, 2015), é complexa (APPLE, 2001) e dinâmica, tendo, em suas bases, concepções políticas que são inerentes ao processo político de cada época, repercutindo nas normatizações e nas diretrizes para a área. A escola pública, por sua vez, é filha do seu tempo e sofre as mudanças por meio das configurações políticas que são construídas na arena política e social.

No contexto das mudanças, cabe levantar uma discussão sobre as percepções postas na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996, as quais apresentam uma concepção de educação democrática e inclusiva, oriunda de um anseio de construção coletiva de uma sociedade para todos, sendo que o projeto da educação é o caminho possível para direcionar as ações e as propostas planejadas pela política educacional.

Esses dois marcos legais foram aprovados em tempos e contextos distintos, tendo, assim, bases epistemológicas diferentes. A CF/1988 nasceu do auge das lutas democráticas, dos direitos humanos e das conquistas sociais e políticas pós-ditadura militar. A LDB/1996 foi aprovada oito anos depois, em um contexto de tensão política, e no seio de uma política de cunho neoliberal, decorrentes das concepções postas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em meio a essa complexidade, é possível afirmar que as contradições presentes no contexto das práticas educacionais são frutos dos entraves inseridos no âmbito das legislações.

As políticas educacionais que surgiram pós-LDB/1996 foram pautadas em um contexto de contradição, de tensão e de insegurança política, visto que os caminhos trilhados pela educação pública estiveram norteados por práticas de

cunho neoliberais, os quais orientaram as ações a serem vivenciadas na escola pública. Pode-se perceber essa afirmação quando se pensa sobre o projeto político-pedagógico da escola como dimensão identitária, complexa e democrática. Esse projeto é a dimensão que deveria nortear as escolas em seus fazeres educativos, no entanto, em meio às inúmeras atividades burocráticas que são cobradas dos profissionais, não é possível, em algumas realidades, construir coletivamente o projeto, indo de encontro aos anseios dos grupos políticos que lutaram pela construção de um projeto de escola nas décadas de 1970 e 1980.

Outra dimensão posta na LDB/1996, em relação à gestão democrática, é a atuação do Conselho Escolar como órgão máximo das decisões escolares, sendo vivenciado por diferentes segmentos. A gestão gerencial, inspiradas pelas políticas neoliberais, conduziram para que as ações burocráticas tivessem ênfase no fazer escolar, criando as atuais Unidades Executoras (UEX), as quais são configuradas como empresas, com registro em cartórios, tendo características diferentes das ações do Conselho Escolar. Cabe destacar que as escolas públicas só recebem os recursos oriundos dos programas³⁰ do governo federal, caso tenham o registro da UEX, impondo um modelo de educação pautado na perspectiva empresarial e nos anseios dos organismos internacionais³¹.

No contexto da complexidade da política educacional, muitas são as contradições no âmbito da gestão escolar, no financiamento da educação, na formação dos professores e gestores, no currículo, na avaliação da aprendizagem, na relação público-privado e no planejamento educacional. Essas dimensões foram e são objetos de disputa dos diferentes projetos de

³⁰ Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Mais Alfabetização.

³¹ São organismos que interveem na política social e influenciam os caminhos da organização da sociedade a partir dos seus interesses. Os mais conhecidos no âmbito das configurações políticas são: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA).

sociedade, redimensionando as práticas e as ações desenvolvidas no “chão” da escola pública (COSTA; LIMA; LEITE, 2015).

Em meio às tensões e aos conflitos instaurados no âmbito da política educacional, o papel do gestor escolar também se renova, apresentando diferentes características, mediante as configurações políticas e legislativas, contribuindo para a complexidade das funções desempenhadas por esse profissional. De um modo geral, o gestor escolar desempenha funções diversas, uma vez que está presente em todas as dimensões organizativas da escola.

Costa, Lima e Leite (2015, p. 74) apresentam que:

O trabalho do gestor escolar é bastante complexo e demanda conhecimentos de naturezas distintas. Assim, a construção dos conhecimentos necessários ao exercício da gestão é um processo contínuo, que se materializa de forma contínua e em relação direta com os desafios que emergem do cotidiano institucional e da relação do gestor com as diferentes instâncias de gerenciamento da educação e com os sujeitos das práticas educativas.

O diálogo com novas perspectivas e encaminhamentos no contexto complexo da educação e, sobretudo, na escola pública é uma ação necessária na construção de itinerários formativos que contribuam com a viabilização de espaços que favoreçam emancipação, criatividade e formação integral. Assim sendo, “a compreensão da amplitude dos objetivos da educação pode trazer maior comprometimento dos gestores para com os mesmos, além de aumentar a efetividade das ações realizadas no dia-a-dia da gestão” (MEDEIROS *et al.*, 2014, p. 134) isso porque a especificidade do cargo que o profissional ocupa requer a concretização de metas, de planejamento, de organização interna, entre outros aspectos.

Ao discutir sobre o papel do gestor no “chão” da escola, cabe relacionar os seus afazeres com as orientações políticas global e local, ampliando as suas responsabilidades e cobranças, de modo que esse profissional sinta-se responsável por resultados educacionais, oriundos das políticas em larga escala, bem como pela organização escolar exclusivamente por sua atuação. Na visão de Costa, Lima e Leite (2015, p. 81):

O atual contexto das políticas educacionais contemporâneas é marcado pela perspectiva neoliberal que articula a educação a interesses mercadológicos. Tal perspectiva vem demandando do gestor escolar a priorização de construção de uma profissionalidade sustentada em critérios de uma racionalidade técnica, orientados pela teoria da administração geral, que o permitam atuar de forma eficiente e eficaz no processo de gestão, de modo a alcançar o máximo de resultados com o mínimo de recursos.

As políticas de cunho gerencial, pautadas na perspectiva neoliberal, intensificam a responsabilidade dos profissionais da educação, de modo que, cada vez mais, eles tenham, em suas ações, dinâmicas escolares que estejam pautadas nos princípios de eficiência, eficácia, produtividade e resultados quantitativos das metas estabelecidas pelos órgãos superiores. De um modo geral, os gestores escolares são vistos pelos construtores das políticas educacionais como os profissionais que podem contribuir para a concretização de uma dinâmica escolar atrelada à lógica do mercado e dos anseios neoliberais.

A busca por resultados quantitativos não pode caracterizar a função primária das escolas, uma vez que a função social da escola é contribuir na formação humana e integral dos estudantes, dinamizando as práticas e construindo itinerários que contribuam para a emancipação de todos, visto que “as atividades dos atores e suas relações com o universo da escola geram fenômenos que podem influenciar, com maior ou menor intensidade, o alcance dos objetivos da escola e da qualidade da educação” (MEDEIROS, *et al.*, 2014, p. 116).

Nesse complexo contexto, as redes e os sistemas de ensino têm o desafio de construir, coletivamente com os diferentes profissionais, legislações que melhor apresentam o papel de cada profissional da educação, favorecendo caminhos que contribuam para o desempenho das funções educacionais. A próxima seção dialoga com a legislação da gestão democrática do município de Rio Largo, com ênfase nas atribuições do gestor escolar.

A LEGISLAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE RIO LARGO: AS ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR EM FOCO

A legislação da gestão democrática do município de Rio Largo foi sancionada pela Lei n. 1.734, de 23 de setembro de 2016. Ela foi resultado de um trabalho intenso dos profissionais da educação local e foi vista pela sociedade como um avanço para o campo educacional, pois segue os princípios constitucionais, destacando-se a CF/1988, a LDB/1996, e a política educacional, tendo como referência o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 .

Em relação ao papel do gestor escolar, a legislação apresenta múltiplas dimensões para o profissional, como é possível perceber no artigo 12:

Art. 12 Caberá à equipe gestora da Unidade Escolar:

I - representar a escola, responsabilizando-se pelo seu adequado funcionamento nos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e nas relações interpessoais.

II - coordenar a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em conjunto aos conselhos escolares observando às resoluções legais em cada programa educacional e as orientações da Secretaria municipal de Educação - SEMED;

III - apresentar ao Conselho Escolar ao final do ano letivo, o relatório de atividades, tendo como referência o Projeto Político Pedagógico visando o aprimoramento das aprendizagens dos estudantes da unidade de ensino e o melhoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - manter arquivados e à disposição da Secretaria Municipal de Educação os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno Escolar, Planos de Trabalho da escola;

V - organizar o quadro de pessoal da escola, respeitadas as determinações da Secretaria Municipal de Educação, mantendo o cadastro atualizado, assim como os registros dos servidores lotados no estabelecimento de ensino;

VI - divulgar para a comunidade escolar os resultados pedagógico, administrativo e financeiro;

VII - manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando por sua conservação, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar e do seu entorno;

VIII - dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos órgãos do Sistema Municipal de Ensino;

IX - adotar as medidas administrativas cabíveis em tempo hábil, referentes aos alunos, professores e demais servidores, visando manter o bom funcionamento da escola, a ética, a moralidade e a impessoalidade, sob pena de advertências escritas que se somando três resultará em intervenção na Gestão Escolar, e, possível, afastamento ou perda da função de gestor escolar.

X - acompanhar diariamente a frequência de alunos e professores, comunicando aos pais quando a ausência do aluno for superior a três dias letivos consecutivos, a fim de assegurar a frequência diária dos alunos à escola, e, sempre que configurar omissão dos pais ou responsáveis, acionar, o Conselho Tutelar ou Ministério Público, mediante ofício com cópia para a Secretaria Municipal de Educação;

XI - garantir a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;

XII - fornecer os dados e informações requeridas pela Secretaria Municipal de Educação, bem como dados referentes ao Censo Escolar, observando rigorosamente os prazos estabelecidos pelas normas e técnicas administrativas do serviço público;

XIII - estimular o envolvimento dos pais, da comunidade, de voluntários e parceiros que contribuam para a melhoria do ambiente escolar, do atendimento aos alunos e da boa qualidade de ensino, bem como o desenvolvimento de iniciativas que envolvam os alunos dentro e fora do ambiente escolar;

XIV - auxiliar a Secretaria Municipal de Educação no estabelecimento de programas educacionais, de desenvolvimento do quadro funcional da escola, assegurando condições para o seu cumprimento e estimulando professores e servidores a cumprirem-nos;

XV - implementar e assegurar condições de funcionamento para o conselho escolar;

XVI - divulgar para os pais e responsáveis pelos alunos a proposta do Projeto Político Pedagógico que será o norte a ser trabalhado durante um ano letivo, atualizando-o a cada ano.

As disposições sinalizadas sobre o papel do gestor escolar no âmbito das escolas públicas de Rio Largo apresentam múltiplas funções para o profissional, sendo este concebido como um agente de inúmeras atividades, tendo, como fio condutor, a concepção da gestão democrática. Cumpre mencionar que o acompanhamento dessas atividades pelo gestor escolar torna-se uma atribuição que demanda tarefa coletiva e a presença de uma equipe que possa

compartilhar as ações com a finalidade de alcançar os objetivos do artigo 12 da Lei analisada.

Para Medeiros *et al.*, (2014), as atribuições do gestor escolar são multifacetadas, situação em que ocorre uma multiplicidade de funções, sendo que esse profissional é responsável por questões de caráter burocrático, administrativo, pedagógico, financeiro, relacional, organizacional, estando a serviço de um sistema no qual o Estado avaliador cobra resultados da escola e de seus profissionais e o gestor, como liderança local, é requisitado por diferentes frentes para responder positivamente às políticas de resultados.

A legislação aponta dimensões importantes para a gestão escolar, destacando-se a existência do Conselho Escolar como órgão máximo nas decisões, como preconiza a LDB/1996, sinalizando a necessidade da existência do compartilhamento das decisões e a transparência nas ações vivenciadas no “chão” da escola, conforme mostra o artigo 13 da Lei nº 1.734/2016: “nas matérias pertinentes ao cotidiano na unidade de ensino, caberá ao gestor escolar, ouvir o conselho escolar, para praticar os atos necessários à administração”.

Desse modo, é possível perceber que o Conselho Escolar é, no âmbito da legislação, a dimensão central das decisões, uma vez que é composto por diferentes segmentos e o gestor escolar tem o papel de respeitar as decisões desse órgão, direcionando à comunidade local e escolar as deliberações coletivas, oriundas da plenárias e das discussões.

A legislação da gestão democrática do município de Rio Largo apresenta diferentes nuances sobre a gestão escolar e os profissionais que ocupam o cargo. Uma das características que podem contribuir para a reflexão é a dimensão apresentada no artigo 16 da referida Lei em análise, quando afirma que “o gestor escolar terá seu desempenho avaliado segundo: visitas, observações, monitoramentos e deliberações da Diretoria de Gestão Democrática e Política Educacional, Diretoria de Recursos Humanos, Diretoria de Ensino e Diretoria Financeira”.

O gestor escolar, nessa lógica, está constantemente sendo avaliado por todo um conjunto hierárquico que demanda do profissional resultados, dados precisos de toda a escola, ações burocráticas, confirmando a teoria de que a função do gestor escolar é uma atuação complexa e em constantes mudanças

(COSTA; LIMA; LEITE, 2015). Assim, nota-se que o gestor escolar é o agente responsável pelo andamento da escola e será cobrado pelo seu desempenho, situação que tem, como base, as políticas neoliberais que direcionam ações de práticas avaliativas para o “chão” da escola, reconfigurando os fazeres do campo educacional.

Nesse contexto, “as políticas educacionais orquestradas no Brasil contemporâneo vêm apresentando à sociedade duas grandes referências que têm ganhado destaque e se apresentado de forma contraditória no chão da escola” (COSTA; LIMA; LEITE, 2015, p. 66), sendo que uma delas é a perspectiva do mérito, colocando a produtividade como referencial de qualidade para os profissionais da educação. Essas sinalizações impactam o dia a dia do trabalho do gestor escolar, colocando-o em uma situação complexa e desafiadora, especialmente, no âmbito dos resultados quantitativos. Essas características são princípios que configuram o Estado meramente gerenciador e avalista das políticas local e global em vigor.

A lógica posta no contexto da sociedade neoliberal para a educação é a responsabilidade exclusiva dos profissionais pelos resultados, de modo que essas práticas intensifiquem-se e todos compreendam que a política de resultados é um dos caminhos necessários para sustentar o discurso da qualidade da educação. Dessa forma, “a sociedade neoliberal globalizada vai definindo sua própria compreensão de conhecimento e impondo as maneiras de produzi-lo e trabalhá-lo na formação de seus futuros quadros” (ALMEIDA, 2018, p. 22).

Acerca das competências atribuídas ao gestor escolar pela legislação do município de Rio Largo, em Alagoas, percebe-se que:

Art. 30. Compete ao gestor e vice-gestor enviar à Secretaria Municipal de Educação:

I. Anualmente ou sempre que solicitado:

- a) número de alunos matriculados na unidade de ensino;
- b) número de salas de aulas, distribuição por turno e turmas;
- c) lotação e carga horária do pessoal docente;
- d) lotação e carga horária do pessoal administrativo.

II. Mensalmente:

- a) controle e frequência do pessoal docente;
- b) controle e frequência do pessoal administrativo;
- c) controle e frequência do pessoal discente.

As questões administrativas requeridas pela legislação são ações que estão atreladas ao sistema de monitoramento docente, discente e demais profissionais da escola, dando um retorno aos órgãos competentes, com a finalidade de controlar os diferentes atores. Essas atribuições são questões compartilhadas pelo gestor com os profissionais técnico-administrativos, que são imbuídos de desenvolver essas questões.

A legislação sinaliza, em diferentes artigos, que o gestor escolar é o profissional responsável pelos resultados dos testes local e global que acontecem na escola, sendo necessário o monitoramento dos professores e dos estudantes. Nessa perspectiva, a responsabilidade pelos resultados é exclusivamente dos professores e gestores, mas, caso seja necessário, o Conselho Escolar deve ser acionado para averiguar possíveis falhas na condução das práticas educativas e eventuais resultados negativos.

Art. 31. O gestor da Unidade Escolar deverá proceder à avaliação de desempenho dos professores, fundamentada com base legal, a fim de responsabilizar-se pelo resultado da aprendizagem dos alunos.

Art. 43. A equipe gestora, professores e comunidade escolar são responsáveis em promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo os bons resultados, dentro das expectativas estabelecidas pelo IDEB.

Parágrafo Único - cabe ao gestor, juntamente com a equipe técnica e o corpo docente, definir os procedimentos a serem usados com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

Art. 47. A equipe gestora, como responsável pelos resultados da Unidade Escolar, é passível de orientações e intervenções *in lócus* por técnicos, diretorias de Gestão Democrática e Ensino, face aos resultados obtidos de avaliações internas ou externas.

Art. 48. Compete à equipe gestora detectar os professores que não possuem competência técnica necessária para o desempenho de suas funções, e tomar as decisões cabíveis administrativamente em consonância ao conselho escolar.

Mais uma vez, é possível notar o caráter de monitoramento e as cobranças por resultados pelos profissionais da educação, sendo que o gestor é um importante mediador desse processo. Desse modo, instaura-se, no “chão” da escola, a cultura de mercado, a busca desenfreada por bons resultados quantitativos, desconsiderando a cultura local, as características

socioeconômicas do público atendido, bem como os desafios que os profissionais enfrentam no dia a dia da escola pública. Essa ação justifica-se, especialmente, porque “as exigências neoliberais de adequação da dinâmica do país atingem também o campo educacional” (ALMEIDA, 2018, p. 22).

Nessa dimensão, pode-se perceber que a atual legislação da gestão democrática do município de Rio Largo está em consonância com princípios gerenciais que têm, em suas bases estruturais, a produtividade, a eficiência e a busca por qualidade com características quantitativas, como é preconizada na meta 6 (seis) do atual PNE (2014-2024). As influências das políticas neoliberais estão presentes nas legislações municipal, estadual, distrital e federal, sinalizando as mudanças ocasionadas nos princípios educacionais, de modo que “o atual contexto das políticas educacionais contemporâneas é marcado pela perspectiva neoliberal que articula a educação a interesses mercadológicos” (COSTA; LIMA; LEITE, 2015, p. 81).

Cabe fazer a ressalva de que as políticas educacionais globais influenciam as locais, portanto, as tendências postas na concepção de sociedade repercutem diretamente nas legislações dos sistemas e redes de ensino, bem como nas práticas diárias dos profissionais da educação (MEDEIROS, *et al.*, 2014). O gestor escolar, em meio às mudanças de concepções políticas, é um profissional que tem suas atribuições afetadas pela lógica mundial vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar um olhar sobre as atribuições do gestor escolar no município de Rio Largo, no estado de Alagoas, por meio da Lei n. 1.734, de 23 de setembro de 2016, a qual instituiu a gestão democrática após duas décadas de atual LDB/1996. Esta pesquisa deu-se por meio de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Compreende-se que a política educacional é resultado das correlações de forças e da concepção de sociedade que se pretende instaurar a longo prazo, convergindo em mudanças nos princípios sociais e educacionais. Desse modo, as sinalizações da política global interferem na construção de políticas locais, as quais respondem positivamente aos apelos do sistema, por meio de legislação, da concepção de gestão, de currículo e de avaliação da aprendizagem. A resposta positiva às sistematizações, aos anseios macro da política nacional é uma ação

que viabiliza a construção de uma sociedade pautada nos apelos políticos das grandes corporações, sendo que a educação é um meio de concretização desses ideais.

Nessa lógica, por meio dos princípios mercadológicos, a concepção da gestão democrática, conquistada a partir dos movimentos organizados nas décadas de 1970 e 1980, bem como intensificada a partir da década de 1990 nos marcos legais, é ressignificada, apresentando as mesmas características, mas com bases epistemológicas diferentes. Assim, a participação, a descentralização e a autonomia são vistas como dimensões que responsabilizam a comunidade escolar e local pela gestão financeira e, especialmente, pelos resultados oriundos das políticas de avaliação em larga escala. Os caminhos da gestão escolar em uma perspectiva democrática e gerencial são tênues, sendo, em algumas realidades, difíceis de perceber os limites entre eles.

A legislação da gestão democrática do município de Rio Largo/AL está inserida nesse cenário global e complexo, o qual requer a responsabilidade dos resultados educacionais por meio da atuação do gestor escolar, inserindo, em suas atribuições, complexas ações, as quais são dimensões orquestradas pela política de cunho neoliberal. Nessa lógica, os caminhos que a legislação apresenta estão emergindo em um cenário de contradição, ora percebe-se princípios democráticos, como a atuação do Conselho Escolar como órgão máximo, ora evidenciam-se aspectos gerenciais, como a cobrança por bons resultados nas avaliações e o monitoramento dos docentes, a ponto de responsabilizá-los, caso não se obtenha resultados positivos nos testes padronizados, não levando em consideração os múltiplos fatores que assolam a realidade local.

As reflexões postas, diante dos aspectos abordados, levam à discussão sobre a necessidade de uma formação para o gestor escolar pautada em uma perspectiva humana e emancipadora como ponto de partida. As dimensões administrativa, pedagógica, financeira, relacional e burocrática são importantes, no entanto, a evidência do diálogo, do compartilhamento das decisões e a escuta sensível são aspectos necessários para a construção de uma escola pública, democrática, inclusiva, laica e referenciada socialmente.

O ponto de partida para a reflexão acerca das saídas de emergência é a necessidade de rompimento com dimensões que tenham, como caráter central, os bons resultados dos testes estandardizados. Diante das múltiplas realidades educacionais, faz-se necessária a valorização da cultura e dos saberes locais, de modo que a construção do currículo seja pautada na experiência dos profissionais da educação e a atribuição principal do gestor escolar seja contribuir na construção de uma escola dinâmica, plural e sensível aos apelos locais. Eis, portanto, o desafio!

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. O plano Nacional de Educação e o regime de colaboração. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263. Jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/440>>, acesso em 16 de jun. 2020.

ALMEIDA, M. I. Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva. In: PIMENTA, S. G. [et al.] **A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE FAGED/UFBA**, 2018. Salvador : EDUFBA, 2019.

APPLE, M. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014: Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L.; LEITE, M. C. S. R. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **RBPAE**, v. 31, n. 1, p. 65 - 84 jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/58915/35195>>, acesso em 12 de jun. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GOMES, E. P. da S. O processo de implementação da gestão democrática na rede de ensino municipal em Maceió-AL. In: SANTOS, I. M. dos. (Org.).

Planejamento e Política Educacional no Brasil: diferentes contextos e perspectivas. Maceió: EDUFAL, 2015.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, L. R. Os conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas. In: GOMES, A. M. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MEDEIROS, M. L. *et al.* Gestão escolar: afinal, que fins estão sendo buscados? **RBPAE**, v. 30, n. 1, p. 115-138, jan/abr. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50016>>, acesso em 13 de junh. 2020.

RIO LARGO. **Lei n. 1.734, de 23 de setembro de 2016**. Dispõe sobre a legislação da gestão democrática do ensino público municipal de Rio Largo. Rio Largo/AL, 2016.

SANTOS, A. L. F. dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: GOMES, A. M. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, G. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2015. 136 p.



Capítulo IX

UM OLHAR SOBRE A “NOVA” REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O MODELO PILOTO ADOTADO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS

UM OLHAR SOBRE A “NOVA” REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O MODELO PILOTO ADOTADO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS

Simone da Costa Silva³²

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Elione Maria Nogueira Diógenes³³

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a análise das possíveis implicações da reforma do Ensino Médio promovida pela nº 13.415/2017 para a rede pública estadual de educação de Alagoas. Para atender tal finalidade, à luz da perspectiva materialista-histórica, o estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental dos marcos legais nacionais e estaduais, como o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio e o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular do sistema estadual de educação alagoano. Os autores consultados para análise dos dispositivos legais foram Kuenzer (2017), Saviani (2003) Ferretti; Zibas e Tarturce (2004). Conclui-se que, de modo semelhante ao que é proposto na esfera nacional, no estado de Alagoas a proposta experimental adotada encontra-se alinhada aos imperativos do novo modelo produtivo que demanda uma formação marcada por diretrizes como projeto de vida, protagonismo e individualismo, que visam ofuscar as bases da real causa da desigualdade social.

Palavras-chave: Novo modelo produtivo. Reforma do Ensino Médio. Implementação em Alagoas.

³² Doutoranda em educação pela Universidade Federal de Alagoas, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas simonecostaufal@gmail.com

³³ Professora doutora da Universidade Federal de Alagoas, elionend@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Segundo Frigotto (2012) quanto mais regressivo e desigual for o estágio em que o capitalismo se encontra, mais é exigida da educação uma formação orientada pela lógica economicista, fragmentária e tecnicista. Nessa perspectiva, dentro de uma conjuntura complexa, sobretudo, do ponto de vista econômico e político, é sancionada mais uma reformulação no Ensino Médio brasileiro.

A reforma, desencadeada pela lei nº 13.415/2017, encontra-se inserida no bojo de acirramento das crises do modo de produção capitalista, cujo sistema é mantido a partir da cooperação das Políticas Públicas, as quais se reformulam, hegemonicamente, para atender as demandas postas por esse sistema que, constantemente, exige algumas correções para a sua manutenção.

Sob essa ótica, o modelo de Ensino Médio proposto emerge da necessidade de uma formação mais estreitada às novas demandas de produtividade que buscam a formação de sujeitos orientada pela nova conjuntura de sociabilidade, em que não cabe a educação escolar uma formação ampla de cunho crítico, mas a qualificação dos indivíduos para sobreviver em contexto permeado pela gritante desigualdade estrutural orientada pela reestruturação produtiva.

Nesse sentido, a partir da sua reorientação curricular, a reforma preconiza um percurso formativo que permite uma oferta diversa para as diferentes realidades, por isso encontra-se dividido em dois momentos, a saber: uma formação geral de no máximo 1800 horas e uma diversificada, na qual o estudante terá uma formação isolada por meio dois ou mais itinerário das áreas de conhecimento ou de formação técnica profissional, a depender das condições dos sistemas de ensino.

A fim de implementar essa reforma nos diferentes estados da federação, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu um Programa de Apoio que abarca a criação de escolas pilotos a partir de 2019. Para atender a tal fim, as secretarias de educação deveriam elaborar um Plano de Acompanhamento das propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) e as unidades de ensino

contempladas pelo programa, por sua vez, tinham que elaborar uma Proposta de Flexibilização.

A partir da análise desses documentos que dão orientações para as primeiras propostas de implementação do Novo Ensino Médio, sobretudo, no estado de Alagoas, baseado na metodologia histórico-dialética que toma como ponto de partida a produção da vida material por considerar que todas as relações sociais são fundadas nas condições materiais existentes, este trabalho tem como objetivo a análise das possíveis implicações da reforma sancionada a nível nacional para a rede estadual de educação de alagoana. Com base nisso, inicialmente, neste estudo serão problematizadas as mudanças nucleares que são preconizadas pela reforma. Para a compreensão das implicâncias desse redesenho para o sistema de educação de Alagoas, anteriormente a essas ponderações são apontados alguns pressupostos que sustentaram a reorientação do Ensino Médio no Brasil.

Portanto, o estudo justificou-se em virtude da possibilidade, a partir da análise dos desdobramentos iniciais, de se evidenciar os possíveis impactos que essa reforma poderá acarretar para a rede estadual de educação em Alagoas.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO ALAGOANA

A reforma promovida pela lei 13.415/2017 preconiza a reestruturação de dois pontos cruciais do Ensino Médio: a carga horária de formação e o currículo, que envolve um percurso educacional ofertado por meio de itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

Além da oferta dividida por meio de cinco percursos, a lei prevê também uma formação comum para todo o Ensino Médio brasileiro, que deve ter como duração máxima mil e oitocentas horas do total de toda a formação de nível médio, em que ao estabelecer “apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “de acordo com a definição dos sistemas de ensino” pode significar **autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária**

menor, uma vez que a lei não estabelece o mínimo” (KUENZER, 2017, p.334, grifos nossos), o que poderá representar um aumento da carga horária da formação por itinerários.

Essa reconfiguração curricular apresenta diversas limitações, dificultando processos educativos amplos, por reduzir o currículo comum em todo o Ensino Médio a no máximo mil e oitocentas horas, cuja diminuição poderá resultar em percursos formativos desiguais por centralizar uma trajetória fragmentada, por meio de diversos itinerários, que dependerá das condições de oferta de cada rede, em que a repercussão no âmbito de muitas escolas públicas poderá ser o desmonte da educação para as classes trabalhadoras, já que não há necessidade de se investir na melhoria dessas instituições em razão da oferta ter que adequar-se as restrições das condições objetivas apresentadas pela escola, transferindo, portanto, para o estudante a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso educacional, como consequência de sua aptidão ou escolha.

Quanto ao tempo de estudo a lei preconiza a ampliação da carga horária anual para mil e quatrocentas horas, ou seja, para uma oferta da educação de nível médio em tempo integral, entretanto,

A maioria dos jovens, cerca de 51,2% trabalham e estudam, sendo hoje, este o principal motivo que muitos abandonam a escola. A necessidade do auto sustento, aliado a que a renda deste estudante, complemento a renda familiar, acaba por, motivar o seu abandono escolar. Em algumas regiões brasileiras, as mais carentes economicamente, como o Norte e Nordeste este números são ainda mais verificados e confirmados. (LIMA; CABRAL; GASPARINO, 2009, p.11125).

Diante disso, é necessário questionar a que interesses servem a mais recente reforma do Ensino Médio? Haja vista que essa reformulação desconsidera até mesmo a realidade do estudante trabalhador que necessita conciliar a rotina de trabalho com a sua vida escolar, como elucidam Lima; Cabral e Gasparino (2009). Com isso, faz-se necessário a compreensão dos pressupostos que impulsionaram o modelo adotado por essa reformulação da etapa média de educação no Brasil.

2.1 Elementos cruciais para o entendimento da reforma

A reformulação do Ensino Médio brasileiro é decorrente de uma dinâmica evidada pelas exigências de estreitamento da educação as ordenanças do modo de produção capitalista em crise. Nessa direção, é importante ressaltar a necessidade de que a natureza e as configurações dessa mais nova reforma, forjada pela lei 13.415/2017, devam ser analisadas na conjuntura de propostas educacionais iniciadas na década de 1990, uma vez que elas caminham em perspectiva convergentes, atendendo as diretrizes que buscam uma formação do trabalhador referenciado nas novas demandas de produção.

Essa proposição é confirmada pelo parecer do Congresso Nacional nº 95/2016, que ao expor as razões pelas quais a reforma deveria ser aprovada, afirma que o modelo anterior do Ensino Médio era prejudicial, possuindo altas taxas de evasão e resultados insuficientes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo para o congresso um modelo que não permite aos estudantes “desenvolverem suas habilidade e competências, pois são forçados a cursarem, no mínimo, **treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho** (BRASIL. 2017, p.7, grifos nossos)”.

Assim, a reconfiguração no nível Médio a partir da lei 13.415/17 encontra-se circunscrita nos novos pressupostos de organização do trabalho, regida pela concepção toyotista. Assim,

Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990 (KUENZER, 2017).

Com base nisso, é requerido que a formação para a classe que sobrevive do trabalho esteja embasada no regime de acumulação flexível, no toyotismo, que requer a formação de profissionais flexíveis, aptos a aprender a aprender em um mundo em constantes mudanças promovidas pela dinamicidade da nova lógica de produtividade, que requer uma “força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários” (KUENZER, 2017, p.341).

Nesse sentido, a vigente reforma do Ensino Médio é expressão das novas orientações de organismos multilaterais para o ajustamento da educação aos ditames do modo de produção capitalista. Esse pressuposto está confirmado no Parecer nº 95/2017 do Congresso Nacional quando afirma que aprovação de tal estruturação deu-se em consonância com as orientações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), por isso “um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas de conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional” (BRASIL, 2017, p.8).

Vale ainda dizer que, o aprofundamento nas áreas de conhecimento dar-se-á no limite de um teto de mil e oitocentas horas de estudos, o que permite presumir que a formação por itinerários será priorizada a depender da rede de ensino.

Assim, o Ensino Médio passa a assumir uma concepção mais pragmática, em que a sua proposta formativa incorpora uma feição mais imediatista e comprometida com a conformação dos sujeitos, pautando-se na intensificação da teoria do capital humano a fim convencer de que a educação/qualificação é uma condição preponderante para ingresso e permanência no mercado de trabalho.

É nesse cenário “que a formação e qualificação profissional assumem um papel relevante na formação de trabalhadores de novo tipo, ou seja, mais adaptado às novas exigências da produtividade e competitividade” (CÊA, SILVA, SOUZA, 2015, p.89). Com isso, a formação técnica ganha expressividade, pois além de ajustar o trabalhador à nova lógica do capital, ela também retira dos sujeitos à possibilidade de compreender as bases contraditórias que sustentam a sociedade vigente.

Com efeito, os pressupostos da reforma promovida pela lei nº 13.415/2017 estão ajustados ao projeto de adaptação ética e moral do sujeito às novas exigências do processo de trabalho, à luz da atual lógica produtiva. Em vista disso, uma formação mais elevada, que propõe a constituição da capacidade de abstração, será reservada aos responsáveis pela tarefa de mando e controle no processo de produção, o que tal reforma poderá promover ao admitir a coexistência de dois modelos: um para as escolas que ofertarão todos os itinerários e outro para instituições que terão no máximo a oferta de

dois percursos formativos, visando, unicamente, a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Diante disso, com o intuito de atender ao que estabelece essa reforma sancionada em 2017, a rede pública estadual de Alagoas propôs a reformulação das práticas curriculares de 176 escolas que aderiram à reformulação de sua etapa média de educação escolar por meio do Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE), constituindo orientações para a construção de proposta de flexibilização curricular a fim de atender o novo formato de Ensino Médio.

2.2 A Proposta de Flexibilização Curricular para as escolas piloto em Alagoas

Para fortalecer o processo de implementação do Novo Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC) criou um Programa de Apoio que propõe a criação de escolas pilotos a partir de 2019, exigindo, para tanto, das Secretarias de Educação a elaboração de um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) a fim de orientar as escolas na elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC).

Com a criação das escolas pilotos o MEC visa iniciar a efetivação, ainda de modo experiencial, de uma nova proposta curricular sob égide da reforma de 2017, pois conforme o Ministério essa experiência visa levantar:

[...] as diversas dimensões que compõem o processo de implantação do novo currículo, conhecendo suas fragilidades e realizando as adaptações necessárias nas escolas. Também permitirá coletar e analisar dados e, por fim, **avaliar os resultados do processo de implantação do novo currículo durante um período determinado para, na sequência, realizar essa implantação, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio.** (BRASIL, 2018, p.16, grifos nossos).

Como é possível notar, as Propostas de Flexibilização Curricular devem ser tomadas como um instrumento de aprendizado para a implementação do

Novo Ensino Médio, uma vez que essa proposta servirá para avaliar os entraves e adaptações necessárias para a adoção desse modelo em todas as escolas de Ensino Médio.

Nesse sentido, considerando que as Proposta de Flexibilização Curricular deve tomar como “base às orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC da SEE” (BRASIL, 2018, p.20), a secretaria estadual de educação de Alagoas criou as Orientações e o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular para nortear as escolas de sua rede na construção de seus modelos curriculares.

Conforme esses documentos norteadores da secretaria estadual, as escolas, ao elaborarem o seu PFC, devem construir um planejamento de ações que busquem um modelo curricular que “contribuam diretamente para o aumento da aprendizagem e **redução da evasão dos estudantes**” (ALAGOAS, 2019, p.3, grifos nossos). Com isso, conforme o documento cabe aos docentes “realizar pesquisas para inserir na PFC ações que valorizem práticas pedagógicas inovadoras e criativas, rompendo com modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.” (*ibidem*, p.5).

A partir dessas orientações gerais, é possível evidenciar que na PAPFC da rede estadual de ensino de Alagoas há uma redução das razões da evasão do estudante, pois, segundo esse documento, ao desenvolver práticas pedagógicas inovadoras a escola estará superando o fenômeno da evasão, no entanto, muitos casos de abandono escolar têm origem em fatores externos à escola. Desse modo, dissimulam as reais motivações que levam o aluno a evadir no Ensino Médio, que dentre essas, encontra-se à luta pela sobrevivência, na qual muitos discentes abandonam os estudos em virtude da inserção precoce e, em sua maioria, precária no mundo do trabalho.

Saviani (2003) para a superação dos métodos tradicionais da educação é preciso ir além da inovação, mantendo-se a consciência dos condicionantes históricos da educação, sendo necessário, para tanto, a construção de método que mantenha constantemente a vinculação entre educação e sociedade.

Ao tratar dos diversos modelos que podem ser adotados pelas secretarias de educação as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução nº 3 CNE/CEB, Art. 17) afirma que,

§ 7º As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização [...]

No que diz respeito ao estado de Alagoas, o modelo curricular normatizado para todas as escolas pilotos que aderiram à reforma deve ser estruturado pelos Ateliês Pedagógicos que “devem ser inseridos nas Propostas de Flexibilização Curricular - PFC a **serem implantados em todas as unidades de ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio**”. Esse modelo, conforme essa rede de ensino, configura-se em um “espaço definido pela Secretaria da Educação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem o trabalho nas áreas do conhecimento e nos itinerários formativos.”. (ALAGOAS, 2019, p.8, grifos nossos).

Ainda é preciso ressaltar que, esse modelo de organização das áreas de conhecimento adotado na rede ensino alagoana, consiste na ambientação das salas de aula em formatos de ateliê por área de conhecimento ou formação técnica e profissional, em que os materiais, mobiliários e equipamentos devem ser disponibilizados consoantes às áreas a que estão destinados.

A justificativa para esse modelo foi o fato de que, conforme o plano de acompanhamento da secretaria, “verificou-se a persistência de práticas pedagógicas que não atendem satisfatoriamente às demandas sociais e as do mercado de trabalho, além da formação humana.”. Com isso,

[...] a Secretaria de Educação propõe uma transformação da sala de aula, a partir de uma nova ambientação e forma de sistematização e de tratamento didático para os conteúdos trabalhados, que proporcionem práticas pedagógicas inovadoras e criativas e garantam experiências de ampliação do conhecimento dos estudantes nas Unidades de Ensino Médio. (ALAGOAS, 2019, p.13).

A proposta adotada pela rede de ensino alagoana, a fim de promover práticas pedagógicas que atendam as demandas sociais, as do mercado e,

como é alegada, a formação humana, apresenta a necessidade de práticas inovadoras com a inserção de novas concepções, que estimule “o exercício da criatividade, a imaginação e as habilidades no processo de ensino-aprendizagem, em um ambiente que proporcione a criação de novas experiências, as quais consideram as necessidades e interesses dos(a) estudantes” (ALAGOAS, 2019, p.13).

Cabe destacar que tal proposição, ao tentar superar os modelos tradicionais e atender satisfatoriamente as demandas elencadas acima, recorre a princípio de uma concepção de educação burguesa, que primam por uma formação de sujeitos que adequem-se, por meio de sua criatividade, a uma sociedade em constantes mudanças provocadas pela dinamicidade do novo modelo produtivo, sendo pautada, portanto, pelo interesse e escolha do aluno, tal como ocorreu na experiência da Escola Nova que, segundo Saviani, acabou reforçando a desigualdade ao retirar a centralidade do conhecimento, que “é instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2003, p.55).

De modo sintético, a proposta construída pelo sistema estadual de educação alagoano orienta que os modelos adotados pelas instituições de ensino levem em conta os seguintes aspectos: Ampliação da carga horária das turmas do Ensino Médio para 1000 horas anuais; Ações e propostas que visem o desenvolvimento do Projeto de vida em todas as escolas do Ensino Médio de Alagoas; Implantar ações e propostas pedagógicas para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil (ALAGOAS, 2019, p.2).

No que diz respeito ao projeto de vida, para secretaria, esse aspecto versa sobre as práticas pedagógicas “com direcionamento em três sentidos: o autoconhecimento, a convivência familiar e comunitária e a orientação profissional dos estudantes” (ALAGOAS, 2019, p.6), de modo que assegure

[...] o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, **considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade.** (ALAGOAS, 2019. p.1, grifos nossos).

O que se nota com essas afirmações, é que um dos pontos nucleares do modelo de flexibilização em Alagoas, o projeto de vida, busca contemplar a formação dos indivíduos para atender as rápidas transformações dos novos padrões de acumulação provocada pelo toytismo.

Quanto ao protagonismo, diz respeito a “Projetos Didático-Pedagógicos **que privilegiem propostas de intervenção comunitária**, que identifiquem problemas no território e proponham atividades que visem solucionar ou minimizar os efeitos desses problemas” (ALAGOAS, 2019, p.12, grifos nossos). Entretanto, é preciso salientar que proposta como essa que ressaltam o protagonismo, segundo Ferretti; Zibas e Tartuce (2004), transferem para o sujeito, sobretudo, para os setores empobrecidos, a responsabilidade de superação dos problemas sociais, uma vez que

[...] carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva [...] Nesse sentido, apesar do teor de questionamento das decorrências negativas do “pós-industrialismo”, o protagonismo pode encaminhar a promoção de valores, crenças, ações, etc. de caráter mais adaptativo que problematizador. (FERRETI: ZIBAS:TARTUCE, 2004, p.423)

Por fim, além dos pontos basilares da implementação da reforma do Ensino Médio em Alagoas, que está sendo adotada através do modelo das escolas pilotos, vale destacar as orientações que estão sendo fornecidas pelo PAPFC para a construção dos itinerários, que conforme o Programa de Apoio do MEC, esses deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando os interesses e necessidades dos estudantes, a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2018, p.4).

Nesse intento, de construir os itinerários, a secretaria tem tomado como norte “as necessidades, interesses e aptidões dos estudantes” a partir da “elaboração, validação, aplicação e análise dos resultados dos questionários de escuta dos estudantes” e outros instrumentos e estratégias criados pelas Unidades de Ensino para escuta dos moradores, pais e docentes. (ALAGOAS, 2019, p.5)

Além disso, outro ponto que será consideração para a escolha dos itinerários são as potencialidades do território. Desse modo, apesar de afirmar que as necessidades dos estudantes, interesses e aptidões serão fundamentais para a construção dos itinerários, evidenciar-se que há um condicionamento dessa escolha, uma vez que cada instituição deverá ofertar pelo menos duas áreas de conhecimento ou de formação técnica profissional, não sendo obrigada a ofertar mais que isso. Ainda cabe problematizar, o fato de que para a oferta da educação técnica e profissional, os arranjos produtivos locais serão determinantes para a definição desses itinerários, configurando assim, uma formação desenvolvida nos limites do modo de produção capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar as possíveis implicações do Novo Ensino Médio para a rede estadual de educação de alagoana. Para atender a tal fim, investigou-se os normativos nacionais e aqueles desenvolvidos pela secretaria de educação de Alagoas que tivessem como propósito nortear as primeiras experiências de implementação dessa reforma no estado.

Para a compreensão do fenômeno estudado, percebeu-se a necessidade de levantar as múltiplas determinações que influenciaram a reformulação do Ensino Médio brasileiro. Com isso, além de apresentar os pontos nucleares dessa etapa, foram abordados os pressupostos econômicos e políticos que formam a base de sustentação da reforma. A partir dessa reflexão, percebeu-se que a atual reconfiguração do Ensino Médio trata-se de um ajuste dessa etapa de ensino as demandas de recomposição da base capitalista, cujos pressupostos norteadores partem de uma reestruturação produtiva por meio de um paradigma que flexibiliza a produção e as relações de trabalho. Em virtude disso, tal reformulação na etapa média sustenta-se a partir da necessidade da formação de trabalhadores flexíveis, polivalente, aptos para a aprender a aprender e dispostos ao consenso.

Apoiada nessas constatações acerca das bases conjunturais da reforma, estudou-se o Programa de Apoio do Novo Ensino Médio desenvolvido pelo MEC; o Plano de Acompanhamento das propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) e as Orientações Técnicas para as Proposta de Flexibilização da rede estadual de ensino alagoana. Assim, a análise desses documentos permitiram

evidenciar que as orientações para a implementação da reforma no estado de Alagoas também estão subordinadas aos imperativos das mudanças oriundas da crise estrutural do capital.

Desse modo, o estudo desses documentos que dão orientações para as primeiras propostas de efetivação do Novo Ensino Médio permitiram a elucidação de algumas implicações da reconfiguração promovida nessa etapa para a educação pública alagoana, a começar pelos elementos nucleares adotados na implementação da reforma nesse estado, que são: a organização de ateliês e o ensino pautado no projeto de vida e no protagonismo do estudante. Tais elementos indicam que a proposta assumida por essa rede atende ao modelo de educação exigido pela nova lógica econômica que responsabilizam os sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso apesar da larga desigualdade social, bem como propõe uma educação de caráter pragmático e racional, a depender classe social dos sujeitos. Portanto, o modelo indicado para as escolas pilotos, ao ofertar no máximo dois itinerários e focar em princípios como o protagonismo e uma proposta que centraliza apenas o método de ensino, pode apresentar um Ensino Médio desmembrado do conhecimento histórico social necessário para desvelar as bases que sustentam o modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. *Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC. Orientações Técnicas para Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC das Unidades de Ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio no Estado de Alagoas. Alagoas, 2019.*

_____. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC. **Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular – PAPFC.** Alagoas, 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.** Portaria 649/2018. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 CNE/CEB de 21/11/2019.**

_____. Congresso Nacional. **Parecer nº 95.** Brasília, 2016.

_____. **Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

CÊA, G; Silva, C; Souza, J. Marcas e Limites da Educação Profissional no Brasil: Compromisso Nacional Todos pela Educação e Programa Brasil Profissionalizado. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro de Aguiar de Oliveira; SANTOS, Inalda Maria dos (orgs) **História e Política da Educação: Teoria e Prática**. Maceió: EDUFAL, 2015.

FERRETI, Celso, J; ZIBAS, Dagmar M. L; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. O protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423,

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola. A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto de Acumulação Flexível. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LIMA, Cláudia R.; CABRAL, Vera Lúcia M.; GASPARINO, Elisandra. **Políticas públicas educacionais brasileiras: o ensino médio no contexto da LDB, PNE e PDE**. Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2009, p. 11121-11135. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3052_1914.pdf.
Acesso em: 15 ago. 2017

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.



Capítulo X

A POLÍTICA AFIRMATIVA NA MEDICINA: UMA QUESTÃO EM ABERTO NA FORMAÇÃO MÉDICA EM ALAGOAS

A POLÍTICA AFIRMATIVA NA MEDICINA: UMA QUESTÃO EM ABERTO NA FORMAÇÃO MÉDICA EM ALAGOAS

Jusciney Carvalho Santana³⁴
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

O presente estudo deriva da continuidade de pesquisas iniciadas no doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas UFAL. A tese “Tem preto de jaleco branco: ações afirmativas na Faculdade de Medicina da UFAL”, defendida em 2015, também foi revisitada a partir da publicação do livro impresso “Tem preto de jaleco branco? Os primeiros 10 anos de políticas afirmativas no curso de Medicina da UFAL (2005-2015)”, aprovado no edital lançado pela Editora da mesma instituição em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão do Estado de Alagoas e Imprensa Oficial Graciliano Ramos de Alagoas, em 2017. Trata-se, portanto, de uma revisão de literatura, com o objetivo de priorizar a discussão sobre a demanda pela luta antirracista, no contexto da educação superior pública, em virtude das tensões políticas no governo atual e os desafios postos para o fortalecimento dessa política de inclusão. Conforme classificação do IBGE, a população afro-brasileira corresponde a 56,2% (PNAD, 2019), que continua subrepresentada nas universidades públicas, especialmente em cursos de maior concorrência nos processos seletivos. A partir das ideias de Santana (2015, 2017), uma das conclusões desse artigo compreende que as políticas afirmativas devem continuar sendo entendidas como a condição necessária do Estado para garantir a ampliação da democracia para gerar o acesso e prover os meios para permanência de pretos, pardos e indígenas na formação médica, cujos censos do IBGE, desde 1960, considera a Medicina a carreira profissional mais branca dentre as profissões no Brasil.

Palavras-chave: Educação Superior; Políticas Afirmativas; Universidade Pública.

³⁴ juscineycarvalho@gmail.com

INTRODUÇÃO

Conforme apontam estudiosos da história da educação superior no Brasil, os fatores socioeconômicos que caracterizam a exclusão social no Brasil, determinaram a implantação tardia da educação superior em todo o país (SANTANA, 2015), ao mesmo tempo em que forjou uma educação elitista, excludente conservadora, ancorada na visão eurocêntrica de mundo, que desconsiderou a história, a cultura africana e indígena.

Assim sendo, a despeito das recentes conquistas na última década, com a implementação das políticas afirmativas nas universidades públicas, a democratização do acesso ao ensino superior continua sendo uma bandeira de luta histórica, especialmente nas regiões do norte e nordeste e, ainda mais, no interior dos estados.

No caso de Alagoas, apenas a partir da década de 70, do século XX, esta expansão foi implementada, porém no contexto ditatorial, vinculada ao projeto econômico e com forte estímulo ao setor privado (VERÇOSA, TAVARES, 2006). Compreende-se que o resgate histórico sobre a educação superior, no Brasil, foi condição anterior para compreender, nessa reflexão, como se desenvolveu o ensino superior alagoano.

O olhar, neste estudo, que está focalizado em Alagoas por fazer parte do nordeste brasileiro, por ser este um dos estados nordestinos que lidera os piores índices de educação, sendo um dos mais gritantes no ranking de analfabetismo em todo Brasil, conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD (2018). O estudo³⁵ revela que, em Alagoas, entre os 10% da população com menores rendimentos, 82% são pretos ou pardos, enquanto as pessoas brancas são apenas 17% deste total.

É consenso que a mobilidade social e a forma mais concreta para garantir a ruptura com esse fenômeno de assimetrias salariais, por exemplo, se dá mediante o sucesso acadêmico, com um maior número de estudantes

³⁵ Divulgação sobre a realidade de Alagoas nas Desigualdades Sociais por Cor e Raça, IGBE, 2018, disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf.

negros(as) concluindo cursos de graduação que poderão ampliar suas oportunidades no mundo do trabalho.

Dentre as carreiras almeçadas pelos jovens, entre 18 e 24 anos, a Medicina carrega as maiores expectativas. Está acima da média de outras profissões como Direito, Engenharia Civil, Arquitetura e Administração, cursos de bacharelados que historicamente sempre foram os mais desejados pela juventude brasileira.

Considerando as questões postas, o presente artigo está estruturado em três seções. Primeiramente, estão apresentados o contexto da educação superior no Brasil e em particular, em Alagoas. Na segunda parte, o panorama sobre a oferta e as características sobre a formação médica nas instituições brasileiras, com o foco nas alagoanas. Na última seção, algumas considerações sobre o cenário educacional e as demandas atuais sobre novas ações necessárias na luta antirracista para consequente contribuir para efetivação das políticas afirmativas no curso de Medicina, que ainda segue liderando como carreira mais branca no Brasil.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ALAGOAS

Em levantamento recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), 21,8% dos habitantes de 15 anos ou mais não sabem ler nem escrever no estado. Sobre essa exclusão no âmbito educacional, Barros afirma que o “analfabetismo em Alagoas não é só um *apartheid* de classe, é principalmente um drama de cor” (BARROS, 2007, p. 36). Afirma ainda que é essa construção de estereótipos que limitam o desempenho da população negra, refletindo, por sua vez, nos índices preocupantes de evasão e repetência no ensino médio.

Com as políticas afirmativas, por força da lei, algumas ações vêm sendo desenhadas, para minimizar os efeitos do preconceito etnicorracial, na educação básica, não somente através dos materiais didáticos, mas, sobretudo, a partir das práticas educativas. Em termos de políticas públicas, a estratégia tem avançado (com grandes desafios ainda), a partir da obrigatória incorporação no currículo escolar oficial (rede pública e rede privada) da História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/2003) e Indígena (Lei nº

11.645/2008), nos diferentes níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e, em Alagoas, no caso da rede pública estadual de ensino, através da Lei nº 6814/2007³⁶.

Não somente no que diz respeito às oportunidades de mobilidade social a partir da educação, talvez seja um consenso que Alagoas carrega em sua história o peso da exclusão social da população negra, contraditoriamente onde existiu tanta luta pela libertação e justiça social, comandada por Zumbi, maior símbolo de resistência negra, líder do Quilombo de Palmares, que desde a implantação em 2007, foi transformado em **Parque Memorial Quilombo dos Palmares**, em um platô (área plana) do alto da Serra da Barriga. O local, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN, em 1985, recria o ambiente da República dos Palmares – o maior, mais duradouro e mais organizado quilombo já implantado nas Américas³⁷.

Lira (2014), na análise conjuntural em Alagoas, entre os anos 2000 e 2013, verificou que a perpetuação do uso da máquina pública pelas oligarquias rurais, culminou com a escassa ação estatal, e, com isso, reforçou a manutenção dos índices da desigualdade no estado.

A implantação das políticas neoliberais no país na década de 1990 teve repercussão drástica em Alagoas, especialmente porque foi associada à utilização da máquina pública estadual para dar suporte à reestruturação produtiva do setor sucroalcooleiro. A falência das finanças estaduais, resultante desse quadro, desestruturou a oferta de políticas sociais. Dessa forma, em 1995, os indicadores sociais de Alagoas expressavam a situação de miséria e pobreza da população. (LIRA, 2014, p.55).

Em suas reflexões, a mesma autora pondera que na primeira década do século XXI, engendrou-se num esforço da sociedade brasileira (e também sociedade alagoana) em reverter o cenário desigual, tendo os movimentos

³⁶ A lei autoriza a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEE e do Conselho Estadual de Educação a elaboração das diretrizes para implementação da lei nº 10.639/2003 junto à rede de ensino estadual. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/26792348/pg-12-executivo-diario-oficial-do-estado-de-alagoas-doeal-de-17-05-2011>.

³⁷ Informações extraídas do Portal da Serra da Barriga, em http://serradabarriga.palmares.gov.br/?page_id=101.

sociais, em especial o Movimento Negro (SANTOS, 2007, MARTINS; SANTOS, 2013), contribuído nas lutas empreendidas. No caso alagoano, existiu a necessidade da tomada de conscientização de que os problemas do estado não poderiam ser resolvidos apenas sob o olhar da economia local.

Fez-se necessário tratar das várias faces da desigualdade social: a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade etnicorracial, a desigualdade urbano x rural e as diversas formas de discriminação, como a dirigida contra a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais). Essas questões foram tematizadas, polemizadas, e o Estado Brasileiro começou a assumir políticas públicas específicas, voltadas para superação das desigualdades, o resgate de direitos e o combate aos preconceitos, formados historicamente, inclusive, para legitimar o processo de exclusão social. (LIRA, 2014, p. 56).

Dentre as mudanças assistidas no estado, reflexo das transformações no Brasil afora, Lira chama a atenção para a política para assegurar a renda mínima, via Programa Bolsa Família³⁸, com forte repercussão para incremento da população economicamente ativa em Alagoas, entre 2001 e 2011, cujo maior efeito foi para diminuição dos indigentes, destacando que “o relevante foi a redução da população sem renda, de 28% para 17%, e um maior percentual de trabalhadores alcançando a renda de um salário-mínimo e o acesso à seguridade social e previdência”. (LIRA, 2014, p. 60).

Não obstante, a maior parte da população do estado continua nas faixas de renda mais baixas, além da persistência das desigualdades regionais, inter-regionais, de gênero, raça/etnia (LIRA, 2014), Alagoas concentra problemas sérios de violência, segundo pesquisa recente de Cruz Neto:

Para reforçar o cenário sobre a violência em Alagoas como explicação para a linha de análise que adotamos, trazemos dados sobre a violência em Alagoas, em 2012, obtidos no “**Mapa da Violência 2012**”³⁹: os novos padrões da violência homicida no Brasil” (WAISELFISZ, 2011) que revela índices assustadores sobre a violência em Alagoas, em ordem crescente a partir dos anos 2000. Em 2010, enquanto no Brasil o índice de violência foi de 26.2, no estado de Alagoas o índice

³⁸ O Programa Bolsa Família foi criado pelo Governo Federal através da Lei nº. 10.836/ 2004.

³⁹ Grifo do autor.

foi de 66,8, sendo na capital de 100,7 e no interior 46,8. (CRUZ NETO, 2014, p. 163).

O autor acrescenta em seu trabalho, sobre a percepção dos gestores escolares sobre os processos de gestão democrática, no interior das escolas da rede pública de Alagoas, que desde os anos 1980 o estado esteve acima da média de violência do Brasil. Desse modo, conforme também salientado por Lira (2014), estão demandadas políticas públicas para ampliação e melhoria na oferta dos serviços públicos destinados à sua população, sendo as áreas de saúde, segurança e a educação, as mais atingidas, e que carecem, portanto de maior investimento estatal e federal.

No âmbito educacional, por exemplo, a concepção e implementação de políticas públicas que possam garantir a escolaridade com vistas à formação profissional, configura-se como sendo um dos caminhos possíveis para ampliar a mobilidade dos grupos de maior vulnerabilidade social.

No que tange à trajetória do ensino superior em Alagoas, justifica-se, portanto, a necessidade de identificar quais são estratégias políticas concebidas e, aquelas em desenvolvimento, com vistas à garantia de processos mais democráticos no acesso ao ensino superior, e, em especial, como têm sido tais investimentos nas universidades públicas do estado.

Considerando a sua trajetória histórica, os autores analisados (OLIVEIRA, 2010; VERÇOSA; TAVARES, 2006) avaliam que o ensino superior em Alagoas nasce atendendo à lógica da educação para um seletivo grupo, a partir da criação de escolas privadas entre a década de 30 e os anos 50, sendo seus alunos pertencentes às famílias tradicionais. A formação profissional tornou-se base de suas concepções, assemelhando-se dessa forma ao estilo napoleônico, com forte predominância do modelo francês adotado nas primeiras experiências universitárias brasileiras.

Conforme pesquisas de Tavares e Verçosa (2006), desde a criação da primeira escola superior, datada de 1902, o Seminário Diocesano Nossa Senhora da Assunção, foi organizada a partir da cátedra, sendo inicialmente, ofertado à semelhança do que acontecia no restante do país, com a implantação de institutos e faculdades isoladas.

Segundo os autores (OLIVEIRA, 2010; VERÇOSA; TAVARES, 2006), para atender a uma demanda por profissionais formados em nível superior, sendo esta formação voltada para a realidade local, nasce em 1961, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Na década de 70, a formação do corpo docente e o desenvolvimento da pesquisa, foram os objetivos dos primeiros planos de ação formalizados para a universidade. Oliveira (2010) analisa que existiu uma demanda reprimida para o ensino superior público, em função do aumento de vagas no ensino médio. Já o setor privado foi favorecido por medidas oficiais desde a colonização, tendo já garantido seu espaço, na educação básica, e que a partir dos 1990, também garantiu espaço na educação superior.

Em Alagoas, “pelos dados disponíveis podemos afirmar que, embora com alguma heterogeneidade, a UFAL hoje já pode se apresentar com traços fortemente *humboldtianos*, voltados para a valorização da ciência e da investigação empírico-indutiva” (VERÇOSA; TAVARES, 2006, p.180), sendo que as condições para a efetiva institucionalização da pesquisa, da pós-graduação *stricto-sensu* e da extensão só aconteceram a partir dos anos 1990. (OLIVEIRA, 2010).

Além da UFAL, o estado alagoano conta com mais duas universidades públicas, que segundo Oliveira (2010), foram concebidas para atender a duas situações distintas. A primeira delas, a Escola de Ciências Médicas de Alagoas – ECMAL, atualmente Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL foi instituída nos fins dos anos 60, mais precisamente em 1968, em virtude dos excedentes do curso de Medicina, pelo número limitado de vagas na UFAL.

Conforme consta no portal sobre sua trajetória⁴⁰, a UNCISAL iniciou suas atividades com o curso de medicina, reconhecido pelo Decreto 73.754/1974. Em setembro de 1995, através da portaria 820/95, homologa a criação de mais novos cursos como Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, reconhecidos através das Portarias nº 116/2002; 21/2003 e 20/2003, passando por nova reestruturação pela Lei nº 6.351/2003, reunindo faculdades, hospitais e a Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora. Somente em 2005 a

⁴⁰ Mais informações institucionais sobre a UNCISAL em <http://www.uncisal.edu.br/uncisal/historia>.

UNCISAL passa à condição de Universidade, em atendimento aos preceitos, de acordo com Lei nº 6.660/2005.

A outra universidade pública foi criada em 1970, pela Fundação Educacional do Agreste Alagoano – FUNEC, categoria administrativa de natureza privada. Somente em 1990 foi estadualizada. Em 1995, recebe o nome Fundação Universidade Estadual de Alagoas. E, em 2006, é reestruturada e torna-se a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, passando a atender a demanda existente no interior do estado.

No histórico da UNEAL ⁴¹ consta a inserção da graduação nos municípios alagoanos de Arapiraca, Palmeira dos Índios, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, União dos Palmares e também em Maceió, com a oferta dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito, História, Letras/Português, Letras/Inglês, Letras/Francês, Letras/Espanhol, Geografia, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Pedagogia, Administração Pública, e Zootecnia.

Ao analisar a atuação das três universidades públicas em Alagoas, com a expansão de vagas e cursos, a partir das recentes conquistas políticas no estado, especialmente, com a estratégia da interiorização, resultante da proposta Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNIE do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB a maior parte da população ainda não é beneficiária da educação superior na rede pública, e não somente por não ofertar uma quantidade de vagas suficientes em relação ao número de concluintes da educação básica, mas, sobretudo, pelo acesso ao ensino superior continuar atrelado às classes média e alta da população alagoana.

Como resultado da inviabilidade de adentrarem nas universidades públicas, os estudantes são direcionados a tentar o ingresso nos cursos ofertados nas instituições particulares, nas modalidades presencial e a distância, e por não disporem de recursos financeiros, somente conseguem ingressar a partir das políticas de financiamento estudantil (PROUNI e FIES), bombardeados pela mídia, propagandas das faculdades e governamentais, amplamente legitimadas pelo MEC.

⁴¹ Acesso ao histórico da UNEAL a partir do link <http://www.uneal.edu.br/institucional/historico>.

Trazer à tona o contexto da educação superior no estado de Alagoas, considerando as relações entre passado e presente, é imprescindível para ampliar um olhar reflexivo sobre as diversas influências na construção da identidade da universidade pública brasileira, e, a partir dessas reflexões, analisar de que modo esse processo poderá ser transformado, sendo, inclusive, capaz de favorecer, democraticamente, a inclusão e a emancipação dos sujeitos que sempre estiveram à margem dos processos da educação formal.

De acordo com o relatório técnico emitido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, divulgado em 2019, entre 2008 e 2017 Alagoas possui 28 instituições de educação superior, sendo 4 públicas (1 universidade e 1 instituto federais e 2 universidades públicas) e 24 na rede privadas.

Além da predominância da rede privada, torna-se imprescindível prestar mais atenção aos dados do Índice Geral de Curso - IGC de cada instituição. Enquanto medida avaliativa feita de forma periódica pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, as críticas sobre as avaliações mereceriam outros estudos, mas é verificável que o conceito 2 ainda é recorrente em muitas delas, indicando baixa qualidade na formação acadêmica da graduação, sobretudo nas organizações administrativas correspondentes às faculdades particulares em funcionamento em Alagoas.

Assim, mesmo tendo em vista as próprias limitações para essa análise é importante considerar o problema da qualidade acadêmica do ensino ofertado uma vez que a presença marcante das ações afirmativas via Programa Universidade para Todos – PROUNI e Financiamento Estudantil – FIES, na rede particular de ensino, pode indicar que os estudantes beneficiados estão tendo meramente projetos de instrução, que diferem da concepção gramsciana de educação, uma vez que a própria legislação desobriga as instituições privadas de contemplarem as atividades de extensão e pesquisa, para além do ensino, conforme a própria legislação legítima.

Razão maior das críticas dos pesquisadores brasileiros, que defendem a concepção de universidade laica, pública, gratuita e de boa qualidade para a população, a exemplo de autores como Frigotto (1996), Dourado et all (2003), Santos e Naomar-Filho (2008).

Além disso, a concentração da rede privada, num estado que carrega índices de desigualdade sociais e etnicorraciais, conforme apontados por Lira (2014), Cruz Neto (2014), Santana (2015, 2017), implica reunir esforços para exigir do Estado Brasileiro, nos âmbitos federal e também estadual, maiores investimentos materiais e humanos que possam garantir a valorização das universidades públicas e um maior rigor na formação praticada pelas instituições privadas.

Para Leite (2012), uma das razões para essa competição acirrada deriva do sucateamento do ensino fundamental e ensino médio no Brasil, que vem impedindo que a grande parcela de jovens possa concorrer a uma vaga em universidades públicas, e, por outro lado, não disporem de recursos financeiros, “os estudantes da educação básica não conseguem se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em iguais condições aos estudantes da rede privada e/ou daqueles que cursam nos colégios técnicos e militares”. (LEITE, 2012, p. 462).

Essa situação se agrava ainda mais em cursos cujas concorrências para o acesso são ainda maiores, como Medicina, Direito e Engenharia, que exigem dos estudantes um maior tempo dedicação aos estudos e uma maior preparação para o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, mesmo se optarem por concorrer pela reserva de vagas nas universidades públicas.

O ENSINO MÉDICO NO BRASIL E O CENÁRIO EM ALAGOAS

De acordo com os dados mais recentes do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP (2019), o panorama da educação superior brasileira é predominantemente ofertado pela rede privada de ensino, concentrando 98,24% do total de instituições autorizadas a funcionar. Das 2047 IES, apenas 296 são públicas.

A privatização é uma realidade recorrente nas regiões brasileiras, e nos estados do Norte e Nordeste, essa realidade foi amplamente estimulada como política de expansão da educação superior, sobretudo no curso de Medicina, a partir do Programa Mais Médicos (SANTANA, 2015), que atualmente contempla 342 ofertas de escolas médicas.

No caso de Alagoas temos 6 instituições que ofertam Medicina, sendo duas públicas (UFAL com dois cursos e a UNCISAL) e duas privadas (Unit e Cesmac), mas embora a oferta de cursos seja maior nas universidades públicas, o número de vagas é quase o dobro na rede privada, o que forçosamente implica em ter a formação médica atrelada às melhores condições financeiras e educacionais para aqueles estudantes que almejam por essa área profissional.

Não bastasse as amplas concorrência para acesso, seja pelo número pequeno de vagas nas públicas ou pelos preços exorbitantes das mensalidades, nas particulares, a Medicina é ainda considerada um dos cursos mais elitistas, tendo em vista que os estudantes precisam arcar com diversas despesas para permanecerem até o final dos seis anos na formação médica.

Conforme destaca Santana (2017), por ser e estar entre os cursos “imperiais”, no Brasil, a oportunidade de ingressar nesse curso historicamente esteve reservado a um grupo minoritário, composto por filhos da aristocracia colonial e imigrantes portugueses, de acordo com as pesquisas dos autores Coelho (1999) e Fávero (2006).

Em termos de evolução, a primeira faculdade criada no Brasil data de 1808, na Bahia. A expansão também predominou na década de 90, tendo os anos 2000, praticamente duplicado o número de vagas ofertado, sobretudo na rede particular de ensino. Portanto, acompanhando as tendências nacionais, a expansão de oferta nesse curso são justificadas:

O aumento expressivo do número de médicos no Brasil é resultado de uma conjugação de fatores relacionados à evolução da demanda. Entre eles, estão as necessidades em saúde crescentes, mudanças no perfil de morbidade e mortalidade, garantia de direitos sociais, incorporação de tecnologias médicas e envelhecimento da população. Considere-se ainda fatores ligados à oferta, como a abertura de cursos de medicina, expansão do sistema de saúde, surgimento de mais postos de trabalho médicos, entre outros. (SCHEFFER, 2013, p. 15).

Algumas análises merecem destaque sobre essa crescente expansão. Uma delas diz respeito à concentração de cursos ofertados no sudeste, nordeste e sul do país. Para Scheffer (2013), essa realidade traz algumas

questões sérias sobre a formação em Medicina das escolas médicas autorizadas a funcionar.

Uma das conclusões do estudo divulgado, em 2013, sobre a **Demografia Médica no Brasil**, elaborado por pesquisadores da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – FMUSP, coordenado por Scheffer, diz respeito ao fato de que, embora “o percentual de médicos ter crescido 557% nos últimos 40 anos, no País, chegando a dois profissionais para cada 1.000 habitantes, sua distribuição pelo território nacional é cada vez mais irregular, concentrando-se principalmente nas capitais das regiões sudeste e sul”. (SCHEFFER, 2013, p. 14). Essa constatação revela três outras preocupações sobre essa evolução gigantesca nessa área de formação.

A primeira se relaciona à preferência para atuar nos grandes centros, conservando o atendimento à população nas diversas localidades do interior, sem assistência médica. Desse modo, quem vive em alguma capital conta com duas vezes mais médicos que os que moram em outras regiões do mesmo estado (SCHEFFER, 2014). O autor salienta ainda que a diferença entre os extremos, morador do interior de um estado do norte, nordeste, e centro-oeste, e o residente de uma capital do sul ou sudeste, é de quatro vezes, no mínimo.

A segunda repercussão decorre da anterior, uma vez que a concentração de bons profissionais e especialistas não é identificada nos pequenos centros urbanos e muito menos na zona rural dos municípios brasileiros. Isso por sua vez implica na grande assimetria na classe médica no Brasil. É um indício de que eventuais flexibilidades de revalidação de diplomas poderão não surtir o efeito desejado de suprir definitivamente locais hoje desprovidos de médicos, razão pela qual o Governo Federal criou o Programa Mais Médicos⁴².

A terceira consequência do fenômeno privatizante na formação e também na oferta de trabalho diz respeito às necessidades de maior investimento no Sistema Único de Saúde, por ter na sua concepção, a garantia

⁴² Válido destacar que é imprescindível a realização de novos estudos e análises sobre os limites e os desafios existentes na implementação do Programa Mais Médicos, considerada como importante e necessária política implantada em 2013, pelo Governo Federal, justamente para suprir as carências do SUS nas regiões do Brasil, que não dispõem de profissionais. O Programa foi instituído pela Medida Provisória nº 621/2013.

Disponível em: http://189.28.128.100/maismedicos/mp621_maismedicos_.pdf.

de prover a população com o serviço público gratuito no âmbito da saúde no país, mas que atualmente, para ter acesso à qualidade no atendimento, necessita dispor de planos privados de saúde.

O presente estudo demonstra que existem diferenças expressivas na disponibilidade e na oferta de médicos para a população coberta por planos e seguros de saúde e aquela que depende exclusivamente do Sistema Único de Saúde (SUS), muito embora boa parte dos profissionais atuam simultaneamente no setor público e na rede de assistência médica suplementar. Ao mapear postos de trabalho ocupados por médicos nos estabelecimentos de saúde públicos e privados, estamos diante de uma demografia médica ainda mais excludente que a verificada nas desigualdades regionais. No conjunto do país, são 46.634.678 usuários de planos de saúde, segundo os dados de 2011 da ANS, Agência Nacional de Saúde Suplementar. A pesquisa AMS-IBGE, por sua vez, contou 354.536 postos de trabalhos médicos em estabelecimentos privados que, em tese, prestam todos eles serviços às operadoras de planos de saúde. (SCHEFFER, 2013, p. 52)

Portanto, a privatização no segmento acarreta problemas sérios. “Além da distribuição injusta de médicos, não são poucas as desigualdades geradas por uma estrutura de financiamento e de oferta de serviços que privilegia o privado no sistema de saúde brasileiro”, conforme destaca o autor (SCHEFFER, 2013, p. 52).

O custo é alto, com mensalidades variando entre 7 mil e 15 mil reais, e, obviamente estão acima da capacidade dos orçamentos familiares da maior parte da população de Alagoas. Além disso, a concorrência é bastante acirrada, sendo as vagas para o PROUNI e FIES, nesses cursos, mais restritas, pois não ficam ociosas como em outros cursos, características que somadas, apontam para a permanência do caráter elitista da profissão médica, com a manutenção do perfil discente com maior poder aquisitivo e ainda, com a geração de futuros médicos de outras regiões, que não atuarão necessariamente no local de origem da formação inicial. Como salienta Frigotto:

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes,

os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização. As consequências disso são mais que visíveis em vários aspectos. Nossos cursos tornam-se cada vez mais elitistas. (FRIGOTTO, 2011, p. 251).

A UFAL não dispõe de muitas opções e oferta de vagas de residência médica, e desse modo, os estudantes tendem a migrar para o sul e sudeste do país, espaços com mais opções de cursos de especialização e/ou residência médica, referenciados ou indicados pelos próprios professores (SANTANA, 2015).

Outra questão apontada na pesquisa sobre a demografia médica no Brasil da FMUSP se relaciona ao fenômeno da feminização na Medicina, culminando com um maior quantitativo de mulheres, desde os anos 2000. De acordo com o levantamento dos pesquisadores:

O aumento tanto de homens como de mulheres se destaca a partir dos anos 1970, por conta do grande número de escolas abertas na década anterior. A partir do ano 2000, nota-se um aumento na velocidade de crescimento das mulheres que em 2009 passam os homens. A tendência é que a diferença se amplie em favor das mulheres. De um lado, porque o resultado reflete o crescimento histórico da predominância feminina na população brasileira. Segundo o IBGE, em 2000 eram 96,9 homens para cada 100 mulheres. No censo de 2010, a relação caiu para 96 homens para cada 100 mulheres. De outro, porque a feminização da medicina segue uma tendência mundial. (SCHEFFER, 2013, p. 20).

Embora a profissão esteja mais equalizada comparando-se mulheres e homens que escolhem a carreira médica, o estudo não contabilizou um aumento significativo de mulheres negras formadas em Medicina. Por outro lado, quando as relações entre formação superior e trabalho são cruzadas, os autores dessa pesquisa na FMUSP confirmam essa tendência, enfatizando o aumento de mulheres médicas em detrimento dos homens, mas mantendo as diferenças salariais.

Sobre o ingresso de mulheres, Pretos, Pardos e Indígenas – PPIs, com o advento das ações afirmativas, de uma maneira geral segundo Ribeiro e Schlegel (2015, p. 134), os estudos apontam para uma “hierarquização

horizontal – hierarquização existente dentro de um mesmo nível educacional”, considerando diferenças no ingresso de brancos e não-brancos, conforme concluíram os pesquisadores vinculados à Arretche (2015), conforme representado abaixo:

Tabela 1: As 25 carreiras com maior representação de profissionais brancos no Brasil (ARRETCHÉ, 2015)

| | Carreiras com profissionais mais brancos |
|----|--|
| 1 | Medicina |
| 2 | Arquitetura |
| 3 | Odontologia |
| 4 | Direito |
| 5 | Engenharias |
| 6 | Economia |
| 7 | Militar Superior |
| 8 | Farmácia ou Bioquímica |
| 9 | Veterinária |
| 10 | Agronomia |
| 11 | Geografia ou História |
| 12 | Matemática, Física, Química ou Estatística |
| 13 | Religião e Eclesiástico |
| 14 | Belas Artes |
| 15 | Letras |
| 16 | Biologia ou História Natural |
| 17 | Educação Física |
| 18 | Enfermagem |
| 19 | Administração |
| 20 | Pedagogia |
| 21 | Psicologia |
| 22 | Filosofia |
| 23 | Ciências Sociais |
| 24 | Contabilidade ou Atuárias |
| 25 | Serviço Social |

Fonte: Adaptação do IBGE. Censos Demográficos 1960-2010

Na análise da relação da Tabela 4, Ribeiro e Schlegel (2015) analisaram que considerando todas as edições censitárias do IBGE (1960-2010), dentre as carreiras, Medicina continua sendo a que detém mais profissionais brancos.

Desse modo, em termos de carreiras universitárias, através da estratificação horizontal apoiada nas análises das pesquisas do IBGE, é

possível “entender como sexo e cor/raça estão associados a diferentes carreiras e remunerações”. (RIBEIRO, SCHLEGEL, 2015, p. 135), considerando 25 carreiras analisadas na pesquisa, nos últimos cinquenta anos, Medicina é a carreira que mais tem brancos representados:

O padrão predominante é de aumento de diversificação, com os brancos cedendo espaço a outras cores/raças entre 1980 e 2010. Medicina é a única área que destoa das demais carreiras, por ter mantido a proporção de brancos entre 2000 e o último censo. (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 145).

Dessa análise sobre cor/raça e carreira, no caso da Medicina, uma explicação possível é que talvez as políticas afirmativas adotadas, nos últimos anos, ainda não foram suficientes para garantir uma maior inclusão de mais mulheres negras na formação médica, e, por conseguinte, manter as assimetrias salariais no mercado de trabalho, tanto entre mulheres brancas e homens brancos, e mulheres negras e homens negros.

Chamam a atenção para o indicador da qualidade do ensino ofertado, para ingresso em postos mais elevados no mundo laboral, tendo em vista que a proliferação de IES privadas concentra cursos de menor prestígio e de baixo custo. Cursar medicina numa faculdade particular somente será possível para famílias que apresentam vantagens econômicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destaca Santana (2017), avaliar uma política pública, no campo científico, exige de todo(a) e qualquer pesquisador(a), estar muito atento(a) às condições estabelecidas, que podem estar distanciadas *das necessárias e requeridas*.

Questões como o trabalho colaborativo, o planejamento, o acompanhamento das atividades, a atenção aos estudantes que necessitam não apenas da bolsa para o transporte até a universidade, mas para prover outros gastos no ambiente acadêmico, como aquisição de livros e materiais para estudos, alimentação, cursos gratuitos de uma língua estrangeira, de produção textual, de metodologia, além de editais específicos para aprimorar os saberes técnicos e os saberes experimentais, em laboratórios e hospitais.

Como salienta Arretche (2001), a despeito dos esforços de regulamentação da atividade desenvolvida pelos que implementam as ações, todos detêm uma margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem produzidos e socializados. Mas no limite, as questões orçamentárias impõem uma drástica heteronomia na condução dos processos.

No entanto, aquelas universidades com maiores equipes e que dispõem de mais recursos e estruturas, poderão ter experiências mais exitosas na implementação de políticas afirmativas que as menores, como é o caso da UFAL, que ainda necessita ampliar os investimentos, sobretudo no que tange às políticas institucionais de assistência estudantil (SANTANA, 2017).

Ou seja, no que diz respeito à capacidade fiscal das universidades, considerando ainda a realidade da educação básica de cada estado, o processo de implementação de cada contexto provoca repercussões distintas nas universidades públicas brasileiras, especialmente considerando que cada Programa possui características peculiares e estratégias locais, mediante a capacidade técnico-administrativa da equipe.

Mais que isso, as necessárias e requeridas redes de articulações com as unidades de ensino, com os cursos, com os professores e, especialmente, considerando como a gestão institucional de cada universidade concebe o projeto educativo – se é apenas de instrução ou voltado para emancipação dos sujeitos, segundo a concepção gramsciana.

A questão levantada por Santana (2015), continua em aberto: por que ainda não temos pretos de jalecos brancos? O que há por trás dessa realidade, se as ações afirmativas estão destinadas para garantir uma maior inclusão da população negra nas universidades? É preciso retomar esse debate e ampliar a compreensão sobre quais são os atuais aspectos limitantes para efetividade das políticas em implementação.

Dentre os limites destacam-se a **ausência de orçamento específico** para as políticas afirmativas, que inviabiliza a permanência dos estudantes com maior grau de vulnerabilidade. As bolsas concedidas são advindas de projetos diversos, que muitas vezes são temporárias, com prazos determinados de aportes para a Universidade, o que por sua vez, implica na não continuidade da assistência aos mais necessitados.

A emenda constitucional 95 de 2016 e os cortes de verba impetrados pelo Governo Federal, nas universidades e institutos federais, nos últimos anos, impedem um novo incremento de novos investimentos no Plano Nacional de Assistência Estudantil, e, portanto, já é verificável um prejuízo profundo nas ações sociais na UFAL e nas demais instituições públicas do Brasil.

A consequência da concepção de sociedade que o Estado Brasileiro reforça com a subjugação aos ditames neoliberais, resulta nessa grande limitação das políticas afirmativas. É realmente a questão econômica a mais impactante, tendo em vista que a limitação orçamentária vem impedindo o atendimento adequado para funcionar e articular as ações junto às demais instâncias da sociedade civil, com vistas à garantia de ampliação do diálogo com a rede estadual de ensino, com o Movimento Negro e dentro da própria universidade, para consecução de atividades de formação e produção de científica junto aos cursos.

Há que se considerar que a realidade aponta para uma disputa por recursos públicos, entre as instituições públicas e as particulares. O fomento às políticas afirmativas na rede privada (PROUNI e FIES) em detrimento das ações afirmativas na rede pública é contraditoriamente outro grande entrave. É contraditório, como o próprio sistema neoliberal impõe, mas de fato, as universidades públicas competem por recursos públicos, e isso vem sendo feito de forma legitimada pelo Estado Brasileiro.

Santana (2015) reporta outra limitação que diz respeito à **forma de apresentação da política** para a sociedade, sobretudo junto aos estudantes de ensino médio da rede pública de ensino. Os que ingressam através das cotas sociais, em Medicina, são oriundos da rede de escolas militares e técnicas (institutos federais) e o diálogo com as demais escolas da rede pública precisa ser priorizado, mas não há capacidade financeira que possa viabilizar campanhas e momentos de formação junto às comunidades escolares.

Por fim, a **incapacidade de o Estado investir na qualidade da educação básica**, que deveria estar sendo priorizada em paralelo à expansão do ensino superior, também compromete a ausência de mais estudantes negros na Medicina, e nos cursos de maior concorrência, em virtude dos seus baixos processos de escolarização.

As questões pontuadas estão postas para permitir novas reflexões. Se universalistas ou focais, como criticam Leite (2011) e Frigotto (2011), fato é que as políticas afirmativas, no âmbito educacional, são imprescindíveis para alavancar o processo de ascensão social de mais negros(as), e por isso, devem ser mantidas e ampliadas, ainda que não consigam resolver problemas estruturais que colaboram para manter as desigualdades sociais e étnico-raciais na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BARROS, Arísia. **A pequena África chamada Alagoas**. Recife: Bagaço, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2018. Brasília: MEC, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 15 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese de Indicadores 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível a partir de <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em 14 jul.20020.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **As representações sociais sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas**. – Recife, 2014.

COELHO, Edmundo Campos (1999). **As Profissões Imperiais – Medicina, Engenharia e Advocacia** no Rio de Janeiro 1822-1930. Rio de Janeiro: Record.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade no Brasil de 1930 a 1937. In: **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. 2ª ed. Brasília: Plano, 2000. p. 29-77.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, Apr. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478201100010013&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Aug. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>.

LEHER, Roberto. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

LEITE, Janete Luzia. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos?. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/4052/6485. Acesso em 8 set. 2015.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social?. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, June 2011 - Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-4980201100010003&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100003>.

LIRA, Sandra. (Org.). **Alagoas 2000 – 2013**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

MARTINS, Carlos H. de J.; SANTOS, Laurita. **Movimento negro e Estado: as correlações de forças e a implementação de políticas públicas**. Maceió/AL: Edufal, 2013.

RIBEIRO, Carlos A. C.; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta T. S. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, UFAL, Maceió, 2015, 237 p.

_____. As políticas afirmativas na educação superior em Alagoas e a persistência das desigualdades sociais e étnico-raciais em Medicina. In: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção, 2017, João Pessoa. **Anais** [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. João Pessoa: Biblioteca ANPAE, 2017. v. 45. p. 1462-1466. **ISBN/ISSN: 16773802**.

SCHEFFER, M. ; CASSENOTE, A. ; BIANCARELLI, A. **Demografia Médica no Brasil: dados gerais e descrições de desigualdades**. São Paulo:

CFM/CREMESP, 2011. V.1. Disponível em
http://www.cremesp.org.br/pdfs/demografia_2_dezembro.pdf.

TAVARES, M.G.M. e VERÇOSA, E. G. UFAL: de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In_ MOROSINI, M. (Org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão, TAVARES, Maria das Graças M. **Educação Superior Brasileira em Alagoas 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.



1877-1935



Capítulo XI

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALAGOAS: CONTRAPONTO DA LEGITIMAÇÃO DE UM DIREITO

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALAGOAS: CONTRAPONTO DA LEGITIMAÇÃO DE UM DIREITO

Idnelma Lima da Rocha⁴³

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Edna Cristina do Prado⁴⁴

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a política de educação infantil no estado de Alagoas, considerando como tem se instituído o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, a partir dos instrumentos legais vigentes, da política de municipalização e do caráter de atendimento deles resultante. O caminho teórico-metodológico adotado é de natureza bibliográfica e documental, por meio do qual se discutem os fundamentos históricos, culturais e políticos que orientam as políticas educacionais para a primeira infância nesse Estado, tendo como fontes outras pesquisas científicas, documentos oficiais, relatórios estatísticos e técnicos e outros estudos realizados sobre a política educacional nacional e estadual. As conclusões assentam que, em Alagoas, a educação infantil não tem sido devidamente priorizada pelo poder público responsável ferindo o direito constitucional de educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos.

Palavras-chave: Educação infantil. Direito das crianças. Política educacional.

⁴³ idnelmar@gmail.com,

⁴⁴ wiledna@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A aproximação com esse objeto firmou-se a partir de pesquisas sobre os baixos indicadores educacionais no estado alagoano (OLIVEIRA, 2010; ROCHA, 2012; ROCHA; SILVA; SANTOS, 2016), nas quais se constatou a existência de poucos estudos acadêmicos focados na análise da educação básica em Alagoas, em especial acerca da primeira etapa. Assim, o presente estudo consiste em uma análise da política de educação infantil no estado de Alagoas, a partir da instituição da educação infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos.

O marco inicial da garantia desse direito deu-se com a Constituição Federal (CF) de 1988 e firmou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, como primeira etapa da Educação Básica. As questões norteadoras dessa investigação buscam responder como têm se instituídos as políticas públicas de educação infantil nesse estado, após assegurado constitucionalmente o direito à educação das crianças de 0 a 5 anos e definido o dever e responsabilidades dos entes federativos na prestação desse serviço, assim como, discutir os resultados da política de municipalização dessa etapa e o caráter de atendimento educacional infantil dela resultante.

Como um dos campos da pesquisa social, as pesquisas em políticas educacionais, apresentam um universo de amplas possibilidades quanto ao referencial teórico-metodológico na abordagem de estudo, mas não no que diz respeito à sua compreensão enquanto fenômeno a ser estudado, pois segundo Diógenes (2014, p. 349),

As 'políticas públicas' não se localizam em um vazio temporal e histórico. Antes se relacionam com as perspectivas no campo da ação do Estado e da Sociedade Civil, equivalendo a dizer que é política de intervenção formatada na arena social, em que divergem interesses e racionalidades. Entretanto, na correlação de forças entre as classes sociais, hegemonicamente, tem-se vencedor um determinado projeto de sociedade.

Dentro dessa concepção, os modelos educacionais postos em prática atendem diretamente aos interesses hegemônicos do projeto sócio-político-econômico vigente. Assim também o é com as políticas públicas

implementadas para a infância. Nessa perspectiva, para corresponder ao presente objeto de estudo e seus objetivos, fez-se salutar a articulação entre as relações tecidas entre a organização político-estatal e a implementação dos direitos sociais por meio das políticas públicas, dentro da dinâmica do sistema político-econômico vigente.

O caminho teórico-metodológico adotado foi de natureza bibliográfica e documental, a partir do qual se pretendeu discutir os fundamentos históricos, culturais e políticos que nortearam as políticas educacionais para a primeira infância nas últimas décadas. Nesse caminhar, necessário se fez a estruturação de um quadro teórico que sustentasse as reflexões necessárias à apreensão do objeto frente à dinâmica histórico-dialética que o cerca. Destarte, as principais fontes de fundamentação dessa pesquisa foram os estudos científicos levantados sobre a temática, tais quais os estudos de Haddad (2006; 2007), Rosemberg (2002), Kramer (1998), Andrade (2010), Campos (2002), entre outros; além de relatórios técnicos e documentos oficiais instituídos no período investigado (1988 e 2018), como leis, diretrizes e planos nacionais e estaduais de educação.

Inicialmente, o artigo situa a educação infantil no contexto histórico-político nacional, apresentando uma análise da política educacional instituída a partir da Constituição Federal de 1988 até 2018, para na sequência apresentar elementos da política educacional no Estado de Alagoas e concluir adentrando nos desafios presentes e revelados neste campo nas últimas três décadas.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O curso histórico da educação e cuidado das crianças pequenas, concepções de infância e da criança como sujeito de direito foi se constituindo ao longo da história mediante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas nas sociedades. Para Haddad (2007), do ponto de vista de uma abordagem integrada de cuidado e educação, a história da educação infantil tem assistido a dois fenômenos: o primeiro está vinculado ao desenvolvimento paralelo de dois tipos de instituições de atendimento infantil: as creches e as pré-escolas, cujos serviços se diferenciam em tipos de

funcionamento, atuação, população-alvo, responsabilidade social e vínculo administrativo. O segundo, diretamente conectado às transformações econômicas, políticas e culturais que marcaram a história mundial, através de eventos ocorridos em períodos particulares, influenciando fortemente as abordagens de integração ou apartamento entre cuidado e educação infantil.

Segundo Kramer (1988), as políticas públicas para a infância brasileira, do século XIX até as primeiras décadas do século XX são marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância. Em outras palavras, até meados do século XX, no Brasil, não havia o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, sendo a educação infantil responsabilidade das famílias. A última metade do século XX é marcada pela revolução cultural ocidental ocorrida nos anos 1960 e 1970. Daí por diante, uma nova forma de organização e relações de poder se constitui, resultado da eclosão e lutas de diversos movimentos sociais e mobilização política pelo fim da Ditadura Militar e em prol da abertura democrática. Andrade (2010, p. 145), esclarece que a década de 1980,

foi cenário de grande mobilização em torno dos direitos das crianças e dos adolescentes, com ampla participação da sociedade civil, resultando em um novo ordenamento legal e em uma nova doutrina da infância, na qual a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a ser considerada sujeito de direitos, dentre eles a educação infantil. No âmbito do Ministério da Educação, a concepção de educação infantil é referenciada ao educar e ao cuidar, ocorrendo toda uma articulação para vinculação da educação infantil ao campo da educação, e não mais da assistência social.

Ainda que de forma sucinta, esta breve contextualização histórica, objetivou apontar a inexpressividade de políticas educacionais compromissadas com o desenvolvimento infantil e como garantia dos direitos fundamentais da infância, desenvolvidas até os anos 1980. Com a transição política ocorrida nesse período, alguns ganhos legais emergem. Inicia-se um processo de mudança da identidade institucional de educação e cuidado infantil, ampliando o caráter assistencialista das creches à dimensão educacional.

Para Andrade (2010), a organização popular pela reivindicação das creches é incorporada aos demais movimentos em defesa da criança e do adolescente, culminando, em 1988, no reconhecimento legal da instituição como direito da criança à educação, com a promulgação da Constituição Federal brasileira. Este fato representou um importante marco na história da educação infantil, pois, pela primeira vez, esta etapa é instituída como direito da criança e dever do Estado, devendo ser ofertada em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos.

Rosemberg (2002) chama a atenção para a dupla conquista constitucional ao reconhecer a educação infantil como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadoras a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas, uma vez que os direitos relativos à educação infantil foram inscritos na CF de 1988, tanto no capítulo da educação quanto no dos direitos à assistência.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a garantia do direito à educação da criança de 0 a 6 anos foi reiterada, constituindo-se em mais um marco legal importante na legitimação da educação infantil. Em 1996, o direito da criança e o dever constitucional do Estado são reafirmados na LDB, Lei n. 9394/96. Nesta legislação é regulamentado o atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos. Posteriormente, a Lei n. 11.274/2006, que amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos, altera a configuração da pré-escola para 4 e 5 anos, transferindo as crianças de 6 anos da educação infantil para o ensino fundamental. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2011 também dá destaque à educação infantil, estabelecendo metas de expansão do atendimento e melhoria de sua qualidade, reafirmadas e/ou revistas no PNE 2014/2024.

Fundamentados nos princípios estabelecidos na LDB, foram instituídos, pelo governo federal, vários documentos oficiais com o objetivo de estabelecer as novas diretrizes para a educação infantil, instituindo uma concepção de desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos que buscasse a superação da dicotomia entre cuidar e educar.

Todavia, a última década do século XX, não logrou os avanços efetivos esperados na educação infantil, uma vez que, apesar da legislação instituí-la como direito universal e designar os municípios como os entes responsáveis pela sua manutenção, junto com os anos iniciais do ensino fundamental, não se instituiu obrigatoriedade nem fundos diretos de financiamento. O ensino fundamental, única etapa legalmente considerada obrigatória na educação nacional, até então, ganhou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.294/96, que vigorou entre 1997 e 2007. Este fundo provocou uma ampla expansão de matrículas e a quase universalização do ensino fundamental, acarretando certa despreocupação pelo atendimento das demais etapas, em especial, a educação infantil que, dependendo dos recursos próprios dos municípios, continuou negligenciada.

A condição de obrigatoriedade somente foi alterada pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 que tornou obrigatória a educação básica para as crianças dos 4 aos 17 anos de idade, a partir de 2010. Quanto ao financiamento, só em 2007, quando, em substituição ao FUNDEF, é sancionado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/07, ampliando o financiamento para toda a Educação Básica e com duração prevista até 2020.

Após o FUNDEB, a oferta da educação infantil apresenta um movimento de ampliação da oferta, particularmente na pré-escola (4 a 5 anos). No que se refere às creches, o crescimento no atendimento é muito acanhado ainda, por se constituir em uma etapa que carece de muito mais investimentos financeiros e de recursos humanos, sendo muito dispendiosa para os municípios.

Não obstante, os aspectos legais que tornam legítimo o direito nem sempre correspondem a outras políticas públicas para a sua efetivação. Rocha, Silva e Santos (2016, p. 04), reforçam que “é preciso considerar que a educação infantil tem papel fundamental nos aspectos psicológicos, cognitivos, sociais e emocionais das crianças, favorecendo o seu desenvolvimento integral”. Esta assertiva fundamenta-se nos estudos científicos propagados a partir do século XX, em especial da psicologia, antropologia, sociologia e história, cuja visão de infância passa a ser difundida como categoria social, comprovando a importância das práticas de cuidado e educação nessa fase e

apontando os seis primeiros anos de vida como fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Segundo esses estudos, é na primeira infância que a criança desenvolve grande parte do potencial que terá na vida adulta.

O reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico e social, detentor de direitos, emergente na atualidade, enfatiza a importância da educação infantil e a coloca como exigência social, tanto pelas transformações sociais em curso, [...] quanto pelos avanços científicos dessa área que indicam a relevância da educação das crianças para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas (ROCHA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 04)

Todavia, com base em Campos (2002) e Haddad (2007), as reformas educacionais dos anos 1990, em resposta ao processo de globalização da economia têm marcado este último ciclo da política nacional de educação infantil. A política neoliberal instituída para os países em desenvolvimento, de cortes em educação e gastos com programas sociais têm refreado o movimento em direção à unificação dos serviços de educação infantil, para atender às determinações da política externa de participação mínima do Estado. Regras de reorientação dos serviços de educação e cuidado infantil são impostas e os principais protagonistas dessa reorientação são os organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, UNESCO, etc.).

Haddad (2017) aponta que o amplo objetivo dos sistemas de educação, cuidado e proteção infantil de componentes sociais e educacionais, é substituído pela aclamação da educação infantil como primeira etapa da educação básica e da aprendizagem ao longo da vida; o foco de democracia e igualdade mudou para a eficiência e a responsabilização, com uma ênfase mais forte na formação de capital humano, exigida pela construção da economia do conhecimento (KAGA, 2016 apud HADDAD, 2017); e passam a emergir dois tipos de políticas para a infância nos países em desenvolvimento: a universalização da educação das crianças maiores de 3 anos em pré-escolas, com grande ênfase no sucesso escolar futuro, e a eliminação da faixa etária de 0 a 3 anos do sistema de financiamento.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO ESTADO DE ALAGOAS: ALGUMAS ANÁLISES

Em termos de indicadores sociais, entre eles, os educacionais, o estado de Alagoas destaca-se, historicamente, com os piores índices do país. Considerando o pressuposto das políticas públicas estarem atreladas direta e indiretamente aos determinantes político-econômicos vigentes, em Alagoas, isso se evidencia muito fortemente, tornando-se um fértil campo de pesquisas científicas e arena de debates.

No caso da educação infantil, Silva (2009, p. 72) aponta que Alagoas, há anos, tem colocado sua população “[...] frente a uma completa ausência de políticas públicas para dar conta do atendimento à sua infância, faltando, ao pouco que existe, as características necessárias ao atendimento das crianças da região”. Os dados apresentados no decorrer do texto, expressarão o quanto o Estado tem negligenciado a educação pública infantil, subtraído de milhares de meninas e meninos seu direito legítimo desde a tenra idade.

Segundo o PNAD (2014), Alagoas conta com uma população de 291.372 crianças de 0 a 5 anos. O PNE 2014-2024, estabelece na meta 1, a universalização até 2016 da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação em 50% da oferta em creches, para crianças de 0 a 3 anos, até o final de sua vigência. O Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE) 2015/2025, por sua vez, destaca o grande desafio para os sistemas municipais para o cumprimento dessa meta.

Analisando a tabela 1, constata-se realmente o quão grande é o desafio posto para os municípios alagoanos, responsáveis legais pela oferta da educação infantil, excepcionalmente, no que diz respeito ao atendimento em creche, em que apenas 25% da população de 0 a 3 anos foi atendida até 2017. Para atingir a meta posta pelo PNE, terão que articular, em curto espaço de tempo, investimentos que garantam dobrar a oferta para os 25% restante nesta etapa. Ainda assim, apesar de não obrigatória, mas considerando o direito universal para todas as crianças, pais e mães trabalhadoras de acesso à creche, chegar ao atendimento de apenas 50% dessa população fere gravemente o direito desses sujeitos, ainda três décadas depois de assegurado.

Tabela 1 - Percentual da população de Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos) atendido entre 2005, 2011 e 2017

| CRECHE | | | |
|----------------------|------|------|------|
| Unidade da federação | 2005 | 2011 | 2017 |
| Brasil | 16,7 | 25,4 | 34,1 |
| Nordeste | 16,6 | 22,9 | 30,6 |
| Alagoas | 11,3 | 17,3 | 25 |
| PRÉ-ESCOLAR | | | |
| Unidade da federação | 2005 | 2011 | 2017 |
| Brasil | 72,5 | 85,6 | 93 |
| Nordeste | 79,2 | 90,5 | 95,6 |
| Alagoas | 68,2 | 85,6 | 90,2 |

Tabela elaborada pelas autoras. Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2018.

Quanto à população de 4 e 5 anos, percebe-se uma situação mais amena no percentual atendido, chegando a 90,2% em 2017. Todavia, é preciso considerar que o prazo para cumprimento da meta de universalização do atendimento já se encontra expirado, necessitando, ainda, promover a inclusão de 9,8% dessa população que se encontrava fora de uma instituição educacional.

Tabela 2 - Evolução da matrícula em creches e pré-escolas em Alagoas entre 1998 e 2017

| ANO | CRECHE | PRÉ-ESCOLA | TOTAL |
|------|--------|------------|---------|
| 1998 | 4.431 | 56.272 | 60.703 |
| 2000 | 8.611 | 56.743 | 65.354 |
| 2002 | 9.782 | 57.671 | 67.453 |
| 2004 | 9.707 | 73.741 | 83.448 |
| 2006 | 11.021 | 86.291 | 97.312 |
| 2008 | 14.328 | 77.880 | 92.208 |
| 2010 | 17.632 | 81.740 | 99.372 |
| 2012 | 24.539 | 86.166 | 110.705 |
| 2014 | 31.731 | 84.098 | 115.829 |
| 2016 | 37.795 | 82.823 | 120.618 |
| 2017 | 43.807 | 82.577 | 126.384 |

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP.

Os números de matrículas na educação infantil, apresentados acima (tabela 2), apontam uma evolução crescente e muito significativa na oferta em creche. No entanto, o PEE 2015/2025, (p.19) chama a atenção para a os aspectos estruturais da maioria das instituições que “[...] não possui estrutura adequada para atender essa demanda, necessitando maiores investimentos e políticas para a efetivação das metas estabelecidas para a expansão da matrícula em creche”. Quanto à oferta de pré-escola, percebe-se um grande crescimento entre 2004 e 2006. Após estes anos, uma oscilação no número de matrículas, embora seja bem superior ao atendimento em creches. Contudo, “[...] o quantitativo de crianças fora da escola continua muito elevado, de acordo com os dados, são pouco mais 171 mil crianças de 0 a 3 anos e 16 mil crianças de 4 e 6 anos sem atendimento” (ALAGOAS, 2015, p.19).

Pode-se também observar uma queda na matrícula da pré-escola a partir de 2006 o que se relaciona com a saída das crianças de 06 anos da educação infantil para o ensino fundamental, mediante à promulgação da Lei 11.274/2006 que amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos, com matrícula no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade.

Tabela 3 – Número de estabelecimentos públicos de educação infantil em Alagoas

| Etapa de Ensino/Dependência Administrativa | | | | | | | | |
|--|--------|---------|--------------|-----------|------------|---------|----------|-----------|
| Ano | Creche | | | | Pré-Escola | | | |
| | Total | Federal | Estadua l | Municipal | Total | Federal | Estadual | Municipal |
| 2005 | 152 | 0 | 0 | 152 | 1452 | 0 | 24 | 1428 |
| 2007 | 204 | 0 | 0 | 204 | 1638 | 0 | 32 | 1606 |
| 2009 | 243 | 0 | 0 | 243 | 1650 | 0 | 27 | 1623 |
| 2011 | 314 | 0 | 0 | 314 | 1681 | 0 | 19 | 1662 |
| 2013 | 407 | 0 | 0 | 407 | 1647 | 0 | 15 | 1632 |
| 2015 | 532 | 0 | 1 | 531 | 1593 | 0 | 16 | 1577 |
| 2017 | 664 | 0 | 2 | 662 | 1499 | 0 | 16 | 1483 |

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP.

A tabela 3, ao apresentar o quadro de estabelecimentos de educação infantil no estado de Alagoas, demonstra a rede municipal como a maior mantenedora da educação infantil pública, conforme estabelecido na Emenda Constitucional nº 14/1996, que determina a obrigatoriedade dessa etapa de ensino para os municípios. Também é visível um pequeno aumento na quantidade de creches e pré-escolas, a partir da publicação da EC nº 59/2009, que estabelece a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos e da Lei Nº 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB, passando a transferir recursos para a educação infantil.

Em 2007, foi criado pelo Governo Federal o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância -, cujo objetivo é dar assistência financeira aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos para creches e pré-escolas públicas. No entanto, conforme prescrito no PEE 2015/2025:

Embora alguns municípios tenham aderido ao Programa e alguns deles se encontrarem em funcionamento, esse número ainda é insuficiente para atender a demanda. Diante do quadro educacional da educação infantil em Alagoas, com aproximadamente 187 mil crianças fora da escola, será necessário muito investimento em políticas públicas que ampliem o atendimento rumo a universalização para essa etapa, pensando no pleno desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem para as etapas seguintes (ALAGOAS, 2015, p. 20).

Observando os dados do Censo Escolar 2017 (MEC/INEP), percebe-se que todos os 102 municípios alagoanos possuem matrículas na pré-escola. Quanto ao atendimento em creches, observa-se que 03 municípios não possuem nenhuma instituição pública em funcionamento para o atendimento de 0 a 3 anos. Este é um aspecto muito grave que fere diretamente o direito desses pequenos cidadãos, deixando um questionamento para a sociedade e governos: qual o critério de cidadania utilizado pelo estado brasileiro para determinar quem é cidadão de direito? Há três décadas a educação infantil está instituída como direito de todas as crianças de 0 a 5 anos e como dever do Estado. Há duas décadas posta como primeira etapa da educação básica, porém, milhões delas ainda permanecem excluídas desse direito “básico”.

Embora se considere positivamente os avanços, é fato que as metas postas no PNE estão muito distantes de serem alcançadas no país e em Alagoas, em particular. Muito provavelmente, não se cumprirão, mediante o lento ritmo no atendimento da demanda, a necessidade eminente de mais investimentos para a construção e estruturação dos espaços físicos e formação adequada dos profissionais.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A primeira conclusão que os dados apontam foca na disparidade entre o atendimento da creche e pré-escola, revelando um caráter excludente com a educação e cuidado da criança de 0 a 3 anos, sujeito de direito como qualquer outra. Um forte indício das razões da não focalização da educação em creches está no fato da não obrigatoriedade dessa modalidade nem pelo Estado nem pela família, ou seja, é direito da criança e dever da família e do Estado, no entanto, não é considerada etapa obrigatória. É um serviço que exige mais investimentos de recursos financeiros, materiais e humanos, uma vez que o regime de funcionamento necessário e adequado suscita mais profissionais e uma jornada maior de tempo.

Outro aspecto que reforça um maior investimento na oferta da faixa etária de 4 e 5 anos está diretamente relacionado às exigências postas pelos organismos multilaterais de melhoramento dos índices de qualidade do ensino nacional, em especial o ensino fundamental, que acabam refletindo em uma concepção de pré-escola preparatória para a etapa posterior. A título de exemplo, podemos citar o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em execução pelo governo federal desde 2012 e que, a partir de 2017, estende o foco para a pré-escola, além dos anos iniciais no ensino fundamental, visando à alfabetização dos estudantes até o final do 3º ano.

Essas conclusões fortalecem a tese de que, em Alagoas, a educação infantil, apesar de ser um direito legalmente constituído desde a CF de 1988, de compor à educação básica a partir da LDB 9.394/96 e de ser financiada pelo FUNDEB, continua sendo negligenciada pelo poder público. A política de municipalização não tem garantido que os municípios cumpram as metas de atendimento à demanda, negando a uma significativa parcela de crianças o

direito ao atendimento educacional. Quanto ao caráter de atendimento, ainda se evidenciam resquícios de assistencialismo nas creches e escolarização precoce na pré-escola.

Há ainda um longo caminho para garantir a especificidade da educação infantil – o cuidado e a educação da criança de 0 a 5 anos de forma integrada e compartilhada entre sociedade e família. Nesta perspectiva, a educação infantil, do nascimento ao seu ingresso no ensino fundamental, deve ser organizada segundo um processo contínuo e global de desenvolvimento. Portanto, não se concebe a ausência de atendimento educacional, nem tampouco, o desrespeito às suas singularidades e necessidades, negando a uma grande parcela da população o acesso a esse direito, seja pela ausência de espaços físicos adequados e equipados material e humanamente, seja pela falta de planejamento de uma política de atendimento baseada nas premissas do direito ao desenvolvimento integral e ao usufruto dos serviços públicos de boa qualidade.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Maceió: 2015. (Versão preliminar).

ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579830853. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109136>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2018. PNAD contínua. Ed. Moderna. 2018. Anual. Disponível em: <https://docplayer.com.br/113475603-Anuario-brasileiro-da-educacao-basica-pnad-continua.html>. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014.

CAMPOS, M. M. A legislação, as Políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n.2, p.333-353, jul./dez. 2014.

HADDAD, L. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. *In*: XAVIER, M. E. S. P. (org.) **Questões de educação escolar**: histórias, políticas e práticas. Campinas, SP: Alínea, 2007.

HADDAD, L. Avanços e tensões nas políticas de integração dos sistemas de educação e cuidado infantil: um panorama internacional. *In*: **Seminário Perspectivas internacionais na educação da infância**. Universidade de Évora, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INEP. *Censo Escolar*, 2017. Brasília: MEC, 2017.

KRAMER, S. Infância, Estado e sociedade no Brasil. *In*: Conferência Brasileira de Educação, 5. Brasília, DF, 1988. **Anais** [...] Brasília, DF: MEC, 1988. p.199-206.

ROCHA, I. L. da; SILVA, S. A.; SANTOS, M. F. B. A política de educação infantil em alagoas pré e pós fundeb: contrapontos entre a garantia e a negação do direito à educação. *In*: X Educon, Aracaju, SE, 2016. **Anais** [...]. Aracaju, SE: UFS, 2016. Volume 10, n. 01, p.1-13.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.25-63, jan./mar. 2002.

SILVA, E. M. **A Educação Infantil em Alagoas**: (Re) Construindo Suas Raízes. Maceió: Edufal, 2009.



Capítulo XII

POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO: INFLUÊNCIAS GOVERNAMENTAIS NO DESENVOLVIMENTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO: INFLUÊNCIAS GOVERNAMENTAIS NO DESENVOLVIMENTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Maria Jeane Bomfim Ramos

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Maria Betânia Gomes da Silva Brito

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

O Presente artigo apresenta um recorte do estudo desenvolvido no âmbito da pesquisa de doutorado que, objetivou analisar a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, com ênfase no Estado de Alagoas. O texto tem por objetivo discutir respeito das mudanças advindas do governo federal no modelo inicial do programa que influenciaram em seu desenvolvimento. Aborda os compromissos firmados pelos entes federados: governo federal, estados e municípios para alfabetização escolar de crianças de 06 a 08 anos de idade com base na Portaria 867/2012. Evidencia a repercussão dos indicadores da avaliação externa e massificada realizada pela Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, que avaliou o ciclo inicial de alfabetização, tomando como base o período de implantação do PNAIC e o quanto os resultados definiram as novas medidas para as ações do programa. Adotou-se na investigação, a metodologia qualitativa com dados empíricos oriundos de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que a reestruturação do programa, por parte do governo federal, durante o processo de implantação contribuiu com a descontinuidade das ações do PNAIC, influenciando nos resultados dos objetivos definidos inicialmente pela portaria que o instituiu.

Palavras-chave: PNAIC. Alfabetização. Influências governamentais.

INTRODUÇÃO

O texto discute as influências governamentais na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC lançado no ano de 2012 pela Portaria 867, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças de 06 a 08 anos de idade matriculadas nas redes públicas de ensino. Aponta que resultados divulgados pela Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA impulsionaram transformações modelo inicial do programa, demandadas pelo o governo federal. Tais medidas causaram descontinuidade no desenvolvimento do PNAIC, uma vez que o processo de implementação da política de avaliação encontrava-se em fase inicial.

A abordagem metodológica adotada pela investigação é de cunho qualitativo. De acordo com Minayo, (2012, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações humanas, um lado não perceptível e não materializável em equações, médias e estatísticas”.

O PNAIC foi lançado pelo Ministério da Educação partir do ano de 2012, no governo da ex-presidente Dilma Vana Rousseff com finalidade de assegurar que todas as crianças matriculadas nas redes públicas de ensino estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

A política de alfabetização baseou-se no modelo cearense,⁴⁵ Programa de Alfabetização na Idade Certa-PAIC, criado pela Lei nº14. 026, de 17 de dezembro de 2007. Além de ter se inspirado no PAIC, como referência para a criação do PNAIC, o MEC tomou como base o Pró-Letramento.

O PNAIC E AS DESCONTINUIDADES NO ÂMBITO DO GOVERNO FEDERAL

A educação brasileira tem como pressupostos legais a Constituição Federal de 1988, no artigo que legitima a educação como direito de todos e a

⁴⁵O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, o apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996, que determina o atendimento obrigatório, da educação infantil ao ensino médio, é um fato que pode ser considerado como avanço no campo do discurso oficial, no entanto, a elaboração de políticas públicas destinadas ao primeiro ciclo da alfabetização – até o 3º ano do ensino fundamental contribui para aumentar o crescimento da demanda.

Diante dos resultados das avaliações em larga escala, a exemplo da Provinha Brasil⁴⁶, o governo federal elaborou e implantou programas e projetos para reverter resultados negativos. Nesse sentido, os métodos de alfabetização foram adotados, de acordo com as concepções do grupo político que definiu a política, originando assim, a criação dos chamados métodos eficazes para alfabetizar crianças. A respeito de métodos de alfabetização, Soares estabelece:

Na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigmas e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola uma relação em relação a levar as crianças ao domínio da língua escrita. (SOARES 2016, p.23).

Mediante o processo de construção histórica da alfabetização escolar no Brasil, diferentes métodos educacionais que compuseram o tempo histórico revelaram a correlação de forças, e de disputas, por poder político.

A responsabilidade dos municípios, mediante a política de alfabetização para garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, é um desafio coletivo. Não se considera, portanto, as precárias condições vivenciadas pelos municípios que não têm recursos financeiros suficientes, e acabam submissos ao governo federal. No caso do PNAIC, os entes governamentais assumiram os compromissos:

⁴⁶ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Os objetivos do PNAIC são avançados em relação ao curto espaço de tempo no qual todos os estudantes matriculados nas redes públicas de ensino estariam alfabetizados, até os 8 anos de idade, final do 3º ano do ensino fundamental.

O programa seria avaliado a partir dos resultados obtidos com a aplicação da Provinha Brasil, conforme determina o Art. 9º da portaria 867, que trata da avaliação dos estudantes até o 2º ano de idade, por meio da Provinha Brasil. O parágrafo IV, do mesmo artigo indica que, “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP”.

A demanda de estudantes matriculados no ciclo de alfabetização no Brasil ainda é grande conforme dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP apontam que:

**Quadro 2 - Números do ciclo de alfabetização no Brasil
2011 a 2018**

| | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Número de escolas com matrículas no 1º, 2º e 3º ano e multiseriadas | 131.710 | 129.695 | 125.621 | 121.592 | 119.923 | 118.296 | 115.372 | 112.146 |
| Número de turmas do 1º, 2º e 3º ano e multiseriadas | 502.837 | 504.000 | 501.367 | 495.897 | 436.987 | 414.082 | 410.943 | 406.263 |
| Número de matrículas do 1º, 2º e 3º ano e multiseriadas | 9.499.012 | 9.435.373 | 9.322.634 | 9.225.288 | 9.238.830 | 9.147.448 | 9.051.751 | 8.935.179 |

Fonte: Mec/Inep, Censo Escolar 2011-2018
Quadro elaborado pela autora, 2019.

Os dados demonstram pequenas oscilações no número de crianças matriculadas, ao mesmo tempo em que apresentam um desafio no processo de alfabetização de crianças no ciclo inicial de alfabetização. Há uma leve queda

no último ano, mas isso não quer dizer diminuição na demanda. Caso todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do ciclo -- possibilidade que pode não se concretizar --, as políticas de alfabetização vão surtir o efeito esperado. Caso contrário, os estudantes seguirão percursos formativos incertos que podem acarretar problemas educacionais futuros. Para Verçosa (2003, p. 166), “hoje a demanda por uma democratização do domínio de saberes que, quando não atendida mata o desejo e a esperança (...) das camadas populares”. Alagoas tem uma demanda considerável, como apresenta o quadro abaixo:

Quadro: 3 - Números do ciclo de alfabetização em Alagoas
2011 a 2018

| | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Número de escolas com matrículas no 1º, 2º e 3º ano e multisseriadas | 2.654 | 2.608 | 2.497 | 2.443 | 2.347 | 2.315 | 2.229 | 2.188 |
| Número de turmas do 1º, 2º e 3º ano e multisseriadas | 7.155 | 7.298 | 7.334 | 7.258 | 7.245 | 7.199 | 7.122 | 7.051 |
| Número de matrículas do 1º, 2º e 3º ano e multisseriadas | 188.887 | 185.114 | 181.836 | 175.905 | 173.966 | 170.631 | 167.593 | 158.967 |

Fonte: Mec/Inep, Censo Escolar 2011-2018
Quadro elaborado pela autora, 2019.

A quantidade de estudantes do ciclo inicial de alfabetização conduz à pressuposição de que Alagoas precisa investir para que os estudantes consigam avançar, evitando-lhes futuros problemas. De acordo com Verçosa (2012, p. 166),

Os jovens e adultos carentes das capacidades de leitura escrita e do cálculo são hoje, em Alagoas, não mais os que não tiveram acesso à escola no chamado tempo adequado; na sua esmagadora maioria são alagoanos e alagoanas que já frequentaram à escola e tiveram frustrados seu intento de dominar a leitura e escrita. (Verçosa, 2012. p, 166).

Considerando a implementação do PNAIC, no ano de 2013 é importante analisar os resultados apontados pelas avaliações massificadas a partir do ano de 2015, ano no qual as Considerando a implementação do PNAIC no ano de (2013) é importante à análise dos resultados apontados pelas avaliações massificadas – a partir do ano de 2015, ano no qual as crianças que

iniciaram o percurso estavam na 1ª fase do PNAIC --, completando o ciclo inicial de alfabetização, ou seja, o momento em que elas concluíram o 3º ano do ensino fundamental.

Apesar da resolução que o instituiu – trazer várias ações em prol da alfabetização escolar de crianças de 6 a 8 anos de idade --, o foco do desenvolvimento do programa, na prática, é a formação continuada de professores. Nesse sentido, o governo federal, monitora os resultados das avaliações externas, e os dados são apresentados de forma que, prevaleça à competição entre escolas e redes de ensino, onde a concorrência passa a fazer parte do cotidiano escolar. A responsabilidade pela melhoria dos índices recai nos professores. De acordo com Andrade (2004, p.1131),

[...] considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (ANDRADE, 2004, p.1131).

Portanto, faz-se necessário a análise crítica acerca dos resultados e a urgência no investimento na política de formação inicial e continuada de professores, assim como, o investimento na valorização profissional no que se refere às questões salariais da carreira, e às condições efetivas do trabalho no espaço escolar.

O governo federal lançou, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, a partir da portaria de número 482. No referido documento, estão propostos os objetivos da ANA: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

A primeira edição da avaliação realizou-se no ano de 2014, a partir dos resultados que evidenciaram mudanças significativas, em relação às que foram propostas no desenho inicial do programa. Os dados foram preocupantes, pois o desempenho dos estudantes ficou aquém do esperado. O lançamento dos resultados da ANA ocorreu durante o encontro entre

secretários estaduais do Nordeste, e os baixos resultados no desempenho dos estudantes do ciclo inicial de alfabetização levaram o governo federal a propor modificações no modelo do programa.

Diante de toda discussão em torno dos resultados da ANA, o governo federal lança, em março de 2016, a Portaria nº 153 que instituiu novas ações para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e ampliou as ações do Pacto, além de definir suas diretrizes gerais. Todavia, as determinações dessa portaria não chegaram a ser colocadas em prática, devido ao afastamento da ex-presidente Dilma Vana Rousseff, em virtude do processo de *impeachment*. Desse período, até o mês de setembro (2016), as atividades do PNAIC permaneceram paradas, enquanto eram aguardadas as orientações do MEC para que as ações do programa tivessem continuidade. No entanto, no dia 30 do mês de setembro do mesmo ano, o já então Presidente Michel Temer, por meio do MEC, lança a Portaria de nº 1093 de 30 de setembro e revoga a Portaria, 153/2016.

Dentre as proposições da nova portaria está o investimento na formação de professores, como também, a inclusão na formação continuada do programa dos coordenadores pedagógicos das escolas que contavam com turmas do PNAIC, o que foi considerado um avanço. Porém, as críticas, por parte de gestores, professores e coordenadores foram imensas. Nos municípios, as ações do programa só iniciaram em novembro, no final do ano letivo da maioria das escolas brasileiras.

Com base nos resultados da ANA, o PNAIC foi alvo de muitas críticas, no que se refere à formação continuada de professores alfabetizadores, responsabilidade das universidades públicas. Diante das polêmicas, o Fórum das universidades publicou, por meio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED em uma carta aberta, na qual busca contextualizar as condições da política de alfabetização no país. Dentre as questões abordadas destacam-se:

As tentativas de desqualificação do trabalho desenvolvido no âmbito do PNAIC são inconsistentes e não há, de fato, um debate aprofundado acerca de quais seriam os reais motivos para os ataques recentes empreendidos não por professores, mas por setores da mídia e alguns setores da sociedade. As informações passadas são equivocadas, evidenciando falta de conhecimento acerca da proposta pedagógica e do

funcionamento desta iniciativa de formação de professores alfabetizadores. Ao criticar o PNAIC, imputando a ele a responsabilidade de resolver em dois anos a dívida histórica que este país tem com o direito à alfabetização, os opositores manifestam opiniões pouco embasadas nos fatos. (<http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-em-defesa-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>).

Ainda de acordo com o Fórum das Universidades, o governo federal continua a propor novos rumos ao PNAIC, conforme informação noticiada no portal do MEC:

Não há, no entanto, ainda, uma avaliação relativa aos impactos nas aprendizagens das crianças. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é a primeira experiência brasileira de avaliação das crianças concluintes do ciclo de alfabetização. Ela teve início em 2013, ano em que o PNAIC começou. Foi repetida em 2014. Portanto, o tempo ainda é muito curto para se ter alguma informação sobre avanços nesta área e, é necessário se registrar, a alfabetização é um direito que tem sido negado na nossa história. (<http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-em-defesa-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>).

Decerto, uma política de alfabetização com dois anos de vigência, período no qual se refere a carta aberta, ainda não retrata resultados significativos o suficiente para solucionar uma problemática histórica.

Ainda como ação a partir dos resultados da ANA (edição 2016), o governo federal lança, em 2017, o Programa Mais Alfabetização, com a finalidade de combater a chamada estagnação dos baixos índices registrados pela ANA. A Política Nacional de Alfabetização objetiva atender crianças de 6 e 7 anos, no entanto, evidencia-se uma contradição no seu bojo, uma vez que, não resolverá a situação dos estudantes que apresentarem baixos índices no desempenho da leitura e da escrita.

A nova Portaria de nº 1093 de 30, de setembro de 2016, incluiu os coordenadores pedagógicos das escolas que contavam com turmas do PNAIC, no seu processo de formação, o que foi considerado um avanço. Porém, as críticas por parte de gestores, professores, coordenadoras foram grandes, pois, se o programa alia teoria e prática – perguntam esses educadores –, de que forma haverá o processo de práxis pedagógica, se boa parte das unidades escolares tem sua conclusão do ano letivo em dezembro?

Tantas mudanças ocasionadas pelo governo federal causaram descontinuidades, uma vez que, as reformulações constantes no desenho do

programa contribuíram para que as ações se desvinculassem do caráter de continuidade e de permanência, cedendo espaço para a transitoriedade. Deste modo, em nome dos resultados das avaliações em larga escala, o programa passou por reestruturações, que cederam espaço para a descontinuidade.

CONCLUSÃO

O problema da alfabetização de crianças de 6 a 8 anos de idade passou a ocupar a agenda governamental, ou seja, as discussões sobre uma possível ação global que “resolvesse” a questão da alfabetização. Desse modo, seria necessário, então, uma política pública abrangente, duradoura, que envolvesse os entes federados, com acompanhamento sistemático durante o processo de elaboração, implantação, implementação e avaliação.

O governo federal, que elaborou a política nacional de alfabetização realizou mudanças no modelo inicial do programa, que acarretaram entraves no decorrer da implementação, fato que gera contradição, uma vez que o poder central, responsável pela implantação da política contribuiu para a descontinuidade do programa.

Referências

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de julho de 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº. 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, 19 de dezembro de 2006. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº. 9394/96**.

Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Lei nº 11.494/2007

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

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 04 de julho de 2012.

BRASIL. **Portaria nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso: 26 de janeiro de 2019.

_____. **Documento Orientador Pacto 2014**. Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - Janeiro 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **198 RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

Relatório SAEB/ANA- 2016: panorama do Brasil e dos estados. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Cortez, 2016.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação em Alagoas: História, histórias**. 4ª ed. Maceió: EDUFAL, 2006



Capítulo XIII

AULAS VIRTUAIS: A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM ALAGOAS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19.

AULAS VIRTUAIS: A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM ALAGOAS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19.

Abrão Felipe Oliveira⁴⁷

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Jéssica Carneiro do Nascimento⁴⁸

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Vanessa Sátiro dos Santos⁴⁹

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

O estudo analisa os impactos da Pandemia (COVID-19) na Educação Pública em Alagoas em um cenário de aderência ao modelo de aulas virtuais, fruto de decretos governamentais de distanciamento e isolamento social, para conter a proliferação do novo Coronavírus. Há discursos de fortalecimento do modelo educacional a distância que precisam ser problematizados a partir de uma perspectiva crítica frente à dicotomia que, há muito, direciona a educação no Brasil, na relação entre o ensino público e o ensino privado. É estudo teórico-documental fundamentado nos estudos de: Hofling (2001); Frigotto (2018); Leher (2019). Considera-se, a partir da análise da realidade educacional pública do Estado de Alagoas, que o modelo de aulas virtuais traz um enorme prejuízo educacional para o sistema público de ensino, colocando, mais uma vez, os estudantes em vulnerabilidade social às margens dos direitos educacionais. Contudo, fortalecemos a necessidade de investimento da escola pública Alagoana, para garantia do acesso, da permanência e de condições educacionais emancipatórias para os estudantes do sistema público de ensino.

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Aulas Virtuais.

⁴⁷ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática- PPGECIM-UFAL

⁴⁸ Mestra em Educação Brasileira- PPGE-UFAL

⁴⁹ Mestra em Educação Brasileira- PPGE-UFAL

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 faz três recomendações sobre a Pandemia (COVID-19): isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. Diante destas recomendações e de acordo com o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, as aulas escolares foram suspensas e buscou-se adotar o modelo de aulas virtuais em muitas instituições de ensino em Alagoas e em todo país.

O Parecer CNE/CP Nº 5/2020 trata da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”.

Com o fechamento das escolas em razão da pandemia, segundo o relatório do Banco Mundial⁵⁰, em abril de 2020 cerca de 1,5 bilhão de estudantes ficaram sem aulas presenciais em 156 países.

Com evidências internacionais, o documento elaborado pelo Banco Mundial “Políticas Educacionais na Pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?⁵¹”, afirma o efeito positivo do fechamento das instituições escolares em relação à contenção de propagação do novo Coronavírus, em especial no Brasil, que possui um “número significativo de crianças convivendo com idosos no mesmo domicílio.” (BANCO MUNDIAL, 2020, p.4).

O referido documento alerta que um dos riscos associados ao fechamento das escolas refere-se à interrupção do processo de aprendizagem que pode elevar a taxa de abandono escolar, em especial para as crianças em vulnerabilidade social. Destaca ainda, a interrupção da “rede de proteção social”, a exemplo a questão da merenda escolar.

⁵⁰ Disponível:

<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>

⁵¹ Disponível em:

<http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/politicas-educacionais-na-pandemia-da-covid-19-o-que-o-brasil-pode-aprender-com-o-resto-do-mundo.pdf>

Apesar de discorrer sobre os riscos do fechamento das escolas para as crianças e jovens em vulnerabilidade social, o Banco Mundial não apresenta, no documento, uma explanação mais aprofundada e crítica sobre a suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede pública de ensino do país.

Passados mais de 90 dias do fechamento das escolas, e ainda com crescente número de casos de contaminação e mortes referentes à Pandemia Covid-19 em cenário brasileiro, justifica-se este estudo a partir de dois eixos: 1) Alagoas ocupa índices educacionais desastrosos, como afirma o Anuário da Educação em 2018; 2) Alagoas registra altos números de casos de contaminação e morte pelo Covid-19, mais de 25 mil casos e mais de 830 mortes⁵² em junho de 2020.

Contudo, o objetivo é responder ao questionamento: quais são as problemáticas da pandemia para a educação pública no Estado de Alagoas? Para essa discussão, o estudo se deu por uma pesquisa teórico-documental, em que foram analisados: a Portaria/SEDUC Nº 4.904/2020 e as diretrizes do “Regime Especial de Atividades Escolares Não Presencial (REAENP)”, publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas (DOE), no dia 07 de abril de 2020, que estabelece um regime especial para as atividades escolares.

O aporte teórico da análise está fundamentado nos estudos de: Hofling (2001) e sua análise sobre políticas públicas, que sob um viés crítico sobre o papel do Estado, discute políticas sociais; Frigotto (2018) por sua análise da conjuntura em relação ao governo Michel Temer e os desafios para a Educação sob os ataques aos direitos democráticos; Leher (2019) que observa o cenário político atual e dá elementos para a crítica ao projeto neoliberal.

A PROBLEMÁTICA DAS AULAS REMOTAS E A TENTATIVA DE SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA.

As Aulas Remotas surgem como alternativa de ensino no Brasil diante da atual conjuntura social, a efeito da Pandemia do COVID-19. Refere-se às formas

⁵² Disponível:

https://www.google.com/search?q=n%C3%BAmero+de+casos+de+covid+em+alagoas&rlz=1c1sqjl_pt-brbr872br872&oq=n%C3%BAmero+de+casos+de+covid+em+alagoas&aqs=chrome.0.0l2.8544j0j7&sourceid=chrome&ie=utf-8

de ensino e aprendizagem em que docentes e discentes não precisam estar fisicamente no mesmo ambiente. Com a situação da Pandemia, diversos países adotaram medidas emergenciais para a continuidade das atividades educacionais, no entanto, tais medidas têm causado diversas discussões e impasses entre os educadores. De acordo com Luzzi (2007),

A educação enfrenta uma série de desafios em um mundo que se transforma, por isso deve rever sua missão e redefinir muitas das suas tarefas substantivas, em especial aquelas que se relacionam as necessidades sociais em matéria de aprendizagem e formação permanente. (p.20)

Relacionando o que nos afirma Luzzi (2007), ao contexto atual em que o mundo se encontra, constatamos as abruptas mudanças pelas quais os processos educativos tiveram que passar devido à crise ocasionada pela pandemia de COVID-19, desde a educação básica até o ensino superior, exigindo assim, uma redefinição de ferramentas, estratégias de intervenção e acompanhamento pedagógico, recursos, processos avaliativos, entre outros, que perpassam o processo formativo dos sujeitos.

Por tantas vezes, subalternizada e não valorizada, se comparada ao ensino presencial, a metodologia virtual e todos os recursos e ferramentas desse formato, passaram a ocupar, atualmente, possibilidades e a centralidade dentro dos sistemas de ensino presencial, se dando pelo desenvolvimento de Aulas Remotas. Conforme Consed (s/p, 2020): “Este regime não é uma substituição do formato tradicional pelo de Educação à Distância (EAD), mas um período de atividades remotas onde as escolas promoverão ações mitigadoras para garantir os direitos de aprendizagem de seus alunos”.

Nesse sentido, é preciso compreender e discutir, apesar do reconhecimento da importância da mediação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e suas interfaces na educação, as necessidades e os enfrentamentos que precisam ser analisados ao desenvolvimento das Aulas Remotas no Ensino Público de Alagoas, entendendo que, existe uma falha na estruturação física, pedagógica e tecnológica para o desenvolvimento das práticas educacionais com acesso e permanência de todos, garantindo um processo de aprendizagem com qualidade.

A urgência da pandemia nos colocou na necessidade de adentrar no ensino remoto sem a possibilidade de realizar a reflexão necessária que o modelo requer para o planejamento e desenvolvimento de intervenções que garantam a continuidade do processo de formação dos discentes, como também a formação necessária para os docentes desenvolverem suas atividades. Dessa forma, a verticalização na tomada de decisões a esse respeito, foi imposta aos professores e alunos que tiveram que se adequar a uma nova realidade educacional a qual não estavam preparados.

Sendo assim, além de todas as dificuldades que a educação já traz consigo, em termos históricos e sociais, a demanda atual apresenta uma série de problemas gerados pelo curto ou inexistente período de tempo que as instituições. De acordo com os Referencias Curriculares de Qualidade para Cursos a Distância

o uso das novas tecnologias da informação e das comunicações pode tornar mais fácil e eficaz a superação das distâncias, mais intensa e efetiva a interação professor-aluno, mais educativo o processo de ensino-aprendizagem, mais verdadeira e veloz a conquista de autonomia pelo aluno. Nem sempre, porém, será possível sua utilização, dadas as possibilidades de acesso da clientela (alunos sem linhas telefônicas, computadores etc...). (BRASIL, 2003, p. 6)

Dessa forma, três recursos tornaram-se fundamentais para que os alunos tenham acesso às aulas no sistema remoto, são eles: o computador, o celular e a internet. Assim, a problemática ocasionada pelo desenvolvimento do ensino presencial por meio de aulas remotas, como medidas emergenciais, reside na impossibilidade de acesso e permanência dos discentes nas plataformas que têm sido adotadas pelos sistemas de ensino. Já que o acesso aos equipamentos tecnológicos e a Internet é demarcado pela condição econômica das famílias brasileiras. Neste caso, quanto menor a renda família, mais difícil torna-se o acesso das famílias a estes recursos, trazendo assim, reflexo na formação.

Os impactos ocasionados pelas consequências resultantes da pandemia têm sido vivenciados por todos os setores sociais. Especificamente, quando pensamos nas instituições de ensino, em especial as instituições que estão incumbidas de ofertar a educação básica, pois, percebemos que há disparidades

entre as escolas da rede privada e da rede pública que foram reforçadas nesse contexto de pandemia.

Como exemplo da disparidade, podemos destacar a situação das instituições de ensino fundamental de Maceió. O Decreto Nº 8846 de 16 de março de 2020 determinou em seu artigo 8º que

Para enfrentamento inicial da Situação de Emergência de Saúde Pública decorrente do corona vírus (COVID-19), ficam paralisadas as atividades educacionais em todas as Escolas da Rede de Ensino Municipal, pelos próximos 15 (quinze) dias, a partir do dia 23 de março de 2020. (MACEIÓ, 2020)

A partir do fechamento determinado no município, as atividades foram suspensas. As escolas da rede privada reorganizaram suas atividades e migraram para as aulas remotas, já as instituições públicas, permanecem fechadas e sem oferecer aos alunos apoio pedagógico, igual o semelhante ao visto nas redes privadas de ensino.

A interrupção do processo formativo dos alunos das redes públicas de ensino e a continuidade nas redes privadas tornam-se a materialização clara da diferença existente entre classes sociais e como a educação acaba se tornando um privilégio de poucos. Esta situação trará inúmera consequência para o sistema educacional brasileiro. Neste sentido, faz-se necessário a ampliação do debate em tono desta temática, a fim de se buscar caminhos que colaborem no sentido de minimizar os impactos provocados pela pandemia.

AULAS REMOTAS EM ALAGOAS: FATORES CONTRADITÓRIOS NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DO ESTADO.

Para evitar a propagação do Novo Coronavírus, o Governo do Estado de Alagoas e a Secretaria do Estado de Alagoas (SEDUC) estabeleceram o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP), nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas. Dessa forma, o REAENP orienta as atividades que devem ser realizadas, neste momento de pandemia, em que estabelece no seu Art 1º as atividades não-presenciais “em todas as etapas e em

suas diferentes modalidades, enquanto durar a Situação de Emergência no Estado de Alagoas decorrente do COVID-19 (Coronavírus)”.

Nesse sentido, as atividades podem ser feitas por meio tecnológico, materiais impressos e estudos dirigidos enviados para as famílias. No Art. 6º aborda que

Durante a execução do REAENP, as atividades propostas deverão ter caráter interdisciplinar e a escola deverá se preparar para atender as turmas de 1º ano do ensino fundamental à 2ª série do ensino médio, através da construção de ambientes virtuais ou utilizando meios físicos. (REAENP, 2020)

Com isso, a Secretaria de Municipal de Educação (SEMED) também desenvolveu formas alternativas de proporcionar a educação dos alunos e capacitar os profissionais. A exemplo, foram disponibilizadas para professores, estudantes e familiares, gratuitamente, as plataformas: *Mathema*, *MindLab* e *Mathific*.

Contudo, é necessário destacar que no estado de Alagoas, de acordo com os últimos dados do IBGE⁵³, o IDEB em 2017 foi de 4,9 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,9 para os anos finais. São 490.587 matrículas, em 2018, no ensino fundamental e 118.393 no ensino médio. Se comparado, como apresentado no mapa do IBGE, com outros estados, o IDEB de Alagoas ocupa péssima posição em uma escala que vai de 4,8 até 6 pontos. Outro dado relevante sobre Alagoas é se o 4º estado do país com o menor percentual de pessoas que tem acesso à internet.

A pandemia tem evidenciado críticas que há muito se faz pertinente no Estado de Alagoas e no país no que se refere à democratização das oportunidades educativas. Essa reflexão se faz pertinente por revelar as contradições do papel do Estado na oferta de políticas públicas e sociais. Como alerta Höfling (2001, p.35). “especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder”.

⁵³ Verificar dado em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>

Desde o processo de redemocratização do país que se almeja a construção de uma “escola para todos” em uma realidade acentuada por uma visão de educação mercadológica de um lado e, do outro, a perspectiva emancipatória de educação (DAVID et al., 2015, p.10). É uma problemática complexa porque compreende diversas categorias de análise que podem ser investigadas a partir de diversas bases epistemológicas. As categorias são: qualidade da educação; expansão de vagas; permanência; evasão escolar; entre outras. Categorias estas que precisam ainda de bastante investigação para compreensão das contradições em suas raízes.

O cenário político atual do Brasil nos últimos anos tem se caracterizado pelo fortalecimento do Projeto Neoliberal. Algumas medidas tomadas nos últimos governos configuram este fortalecimento. Frigotto (2019, p.247) destaca que

Com efeito, a Emenda Constitucional no 241, que congelou por 20 anos o investimento na esfera pública, significa a interdição de investimentos na manutenção dos todos os direitos universais. Essa violência completa-se pelas contrarreformas da Previdência, em curso, e a reforma trabalhista, já aprovada. Esta tríade de reformas, em nome da austeridade — leia-se salvar os lucros do capital em particular o financeiro —, expressa a síntese macabra de despossessão e exploração extrema da classe trabalhadora e a interdição do futuro para seus filhos e netos.

São situações que expressão o movimento que diverge em muito dos elementos democráticos que foram, por décadas, pano de fundo das lutas dos educadores e trabalhadores em geral. Como afirma Leher (2019, p.3) “existem contradições, fissuras, tensões no aparato de Estado e isso alcança, também, as políticas e as orientações educacionais do Estado [...]”.

A opção pelo aprofundamento da agenda neoliberal (privatizações, desregulamentação ambiental, flexibilização dos direitos trabalhistas, reforma da previdência etc.) teve como corolário o aprofundamento da autocracia, e essa opção requer jogar às favas os mais rarefeitos escrúpulos democráticos. (LEHER, 2018, p.4)

Chaves; Gehlen (2019, p.291) afirmam que “os discursos sobre direitos sociais e combate à pobreza aparecem como suportes de posições subjetivas, simulatório, opaco e interesseiro, cooptado pelo interesse econômico”. Nesse sentido, as aulas virtuais dinamizadas nesta conjuntura de pandemia no estado de Alagoas evidenciam a necessidade de romper com a lógica do Estado Neoliberal para a defesa da escola pública, democrática, gratuita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de Aulas Remotas implementado neste período de pandemia tem suscitado diversos debates. Muito se fala sobre acesso, a permanência, o papel da família, a formação dos professores, a possível necessidade de manter uma rotina de estudos com as crianças, as relações afetivas e emocionais implicadas pelo processo de isolamento social. A urgência na solução de práticas educativas para o contexto de isolamento social possibilita diversas críticas, em especial, para o ensino público.

Para a escola pública, o cenário do isolamento social intensifica as incertezas quanto à qualidade do ensino e a permanência nos estudos, pois a escola pública está inserida na dinâmica social que tem sofrido diretamente os impactos da crise econômica assolada pela pandemia.

O esforço que tem sido feito pelas instituições de ensino em manter uma rotina de trabalhos educativos tem suscitado diversas problemáticas: formação precária, modelo de ensino insipiente: aulas gravadas, atividades enviadas, aulas virtuais em tempo real. Não há uma definição sobre plataformas, modelo ou métodos, pois não houve um tempo necessário para a preparação necessária.

A crise ocasionada pela pandemia no Novo Coronavírus acentua ainda mais as desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Estas desigualdades estão sendo, há muito, reveladas por pesquisadores em educação.

Contudo, o estudo considera que os impactos reais da crise econômica e educacional da rede pública de ensino no estado de Alagoas precisam ser mais profundamente investigados e devem relevar o caráter antidemocrático do fortalecimento do projeto neoliberal em nosso país.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o brasil pode aprender com o resto do mundo?** World bank, abril 2020. Disponível em <<http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/politicas-educacionais-na-pandemia-da-covid-19-o-que-o-brasil-pode-aprender-com-o-resto-do-mundo.pdf>> acesso em jun 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância (2003). **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/SEED

CHAVES, Helena Lúcia Augusto; GEHLEN, Vitória Régia Fernandes. Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 135, p. 290-307, maio/ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO. Consed. **Aulas presenciais em Alagoas estão suspensas até 31 de maio**. 7 de maio 2020. Disponível em <<http://consed.org.br/central-de-conteudos/aulas-presenciais-em-alagoas-estao-suspensas-ate-31-de-maio>> acesso em 04 jul 2020.

DAVID, Célia Maria et al. **Desafios contemporâneos da educação** [recurso eletrônico]– 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em <<https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>> Acesso em 29 jun 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. 2018, **HOLOS**, Ano 34, Vol. 05.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, Roberto. **Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira**: em prol da frente democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0219831, 2019.

LUZZI, Daniel Angel. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo**: da visão dicotômica ao continuum educativo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.48.2007.tde-09102007-090908. Acesso em: 2020-03-01.

MACEIÓ. **Decreto Nº 8846 de 16/03/2020**. Disponível em: <maceio.al.gov.br/tag/decreto-municipal-8-846-2020/> Acesso em: 01 de julho de 2020.

REAENP. **Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais**. Secretaria do Estado de Alagoas/SEDUC. Disponível em <http://educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07_04_2020-portaria_Seduc.pdf> Acesso em 26



Capítulo XIV

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL LOCAL: A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL LOCAL: A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE

Luciene Amaral da Silva⁵⁴

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Inalda Maria dos Santos⁵⁵

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Edna Cristina do Prado⁵⁶

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Isabela Macena dos Santos Marques⁵⁷

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

O artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que buscou analisar como se deu a participação da sociedade na elaboração do Plano Municipal de Educação de um município do interior do estado de Alagoas. Foi utilizada a abordagem da pesquisa qualitativa a partir do estudo de caso, com aplicação de questionários e entrevistas aos representantes da sociedade que faziam parte do Fórum Municipal de Educação. Os dados foram analisados a partir da perspectiva de Bardin (1977). O referencial teórico que ancorou o estudo baseou-se em Gandin (2000), Calazans (2003), Azanha (1993), Saviani (2014), Cury (2009), Patemam (1992). Os resultados identificaram que a forma de participação da sociedade ainda é muito frágil, não sendo capaz de contribuir de fato com a transformação social.

Palavras-chave: Planejamento Local. Planos de Educação. Participação.

⁵⁴ Doutora. Professora substituta /UFAL, e-mail: cieneamaral@hotmail.com

⁵⁵ Doutora. Professora/PPGE/UFAL, e-mail: inaldasantos@uol.com.br

⁵⁶ Doutora. Professora/PPGE/UFAL, e-mail: wiledna@uol.com.br

⁵⁷ Doutoranda PPGE/UFAL Email: isabelamacena@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Para que o planejamento seja concebido como resposta a uma questão social, deve-se analisar até que ponto a sociedade de fato participa quando é convocada para fazer parte de audiências públicas, fóruns de debates, e outros espaços de discussão.

Para a elaboração do planejamento educacional o sujeito precisa de certas condições como conhecimento da vida política social, ter noções filosóficas para interpretação da realidade e conhecer sua própria história fortalecendo a participação como forma de intervenção social.

O atual cenário político e econômico brasileiro confere ao planejamento educacional momentos de incertezas pelo fato da sociedade, que outrora era convocada para participar, hoje tem sua atuação resumida a uma consulta pública.

O ato de planejar “[...] visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro” (PADILHA, 2001, p. 30).

A participação da sociedade é de fundamental importância no planejamento para garantir coerência e eficiência nos desdobramentos sociais a partir de seus anseios e necessidades.

A pesquisa apresentada a seguir analisou, a partir da fala dos sujeitos membros do Fórum Municipal de Educação de um município do interior de Alagoas, advinda de entrevistas e questionários realizadas no período de 2018/2019, até que ponto atuaram na elaboração do Plano Municipal de Educação, como política pública educacional local e quais as dificuldades enfrentadas no processo de participação.

PLANEJANDO A EDUCAÇÃO: A HISTÓRIA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL

De acordo com Vasconcellos (2002) o ato de planejar é uma antecipação do agir. Ninguém pode inverter essa combinação porque o agir depende antes de tudo de pensamento prévio para sua execução.

Para que a sociedade possa ter condições de participar da elaboração do planejamento educacional são necessários certos elementos de preparação afim de que tenha reais condições de intervir de forma consciente e exercer um ato político, um ato transformador.

Dentre essas condições estão o conhecimento da realidade, da vida política, o envolvimento coletivo pela causa, a aproximação da realidade e o mínimo de conhecimento técnico da temática discutida para garantia de uma intervenção consciente.

A participação da sociedade não nasceu atrelada à ideia de planejamento educacional. O que pode ser visto é que, desde a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 150, é a atribuição dada ao Conselho Nacional de Educação – CNE pela feitura do Plano Nacional de Educação – PNE.

E se o planejador, nesse caso o CNE, estiver a serviço do Estado, dependendo de quem o constitui, contribuirá para reforçar a presença dos interesses do próprio Estado. De acordo com Calanzans (2003, p.15)

[...] a função e a postura do planejador, que passa a se comportar como um funcionário que fala e age pelo sistema (na medida em que ele não toma consciência da gravidade de tal situação). O planejador, teoricamente despreparado e desengajado da realidade, não dá conta de historicizar, de ter presentes os aspectos conjunturais e estruturais que poderão ser colocados no centro das articulações.

Neste sentido, cumpre destacar que a história do planejamento no Brasil foi marcada pelas disputas de projetos de sociedade diferentes, cujos objetivos e interesses divergiam entre o Estado e a classe trabalhadora transformando o planejamento em um campo de embates e conflitos.

A educação na década de 1930 era vista como um problema social diante dos altos índices de analfabetismo que se apresentavam. Os altos índices revelavam a ausência de preocupação com a educação nas agendas dos governos, a qual era vista como problema e não solução.

As ações voltadas para a educação configuravam-se, ao longo da história do país, como políticas de governo e não como políticas de Estado, ou seja,

apenas programas oriundos de propostas governamentais que se materializavam a cada gestão.

A tabela abaixo, sobre a taxa de o analfabetismo no período de 1900 a 1970, confirma a hipótese da educação não ser considerada como a solução para outros problemas sociais e de como estava ausente nas agendas governamentais.

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no Brasil – 1900/2000

| Ano | Total ⁽¹⁾ | Analfabeta ⁽¹⁾ | Taxa de Analfabetismo % |
|-------------|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| 1900 | 9.728 | 6.348 | 65,3 |
| 1920 | 17.564 | 11.409 | 65,0 |
| 1940 | 23.648 | 13.269 | 56,1 |
| 1950 | 30.188 | 15.272 | 50,6 |
| 1960 | 40.233 | 15.964 | 39,7 |
| 1970 | 53.633 | 18.100 | 33,7 |

Fonte: IBGE, censo demográfico (1970)

Nota⁽¹⁾ em milhares

Diante dessa realidade, na década de 1930, a educação começou a ser pensada como uma possível solução, no entanto, não de forma exclusiva, mas integrada à saúde a partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde em 1930, tendo Francisco Campos à frente da pasta.

Além de outras mudanças, a reforma Francisco Campos, unificou os conselhos criando o Conselho Nacional de Educação – CNE, cujo objetivo foi a elaboração do Plano Nacional de Educação.

Neste contexto, um grupo de educadores, em 1932, com a proposta de apresentar uma educação diferenciada na tentativa de sanar os problemas educacionais que se avolumavam e a partir do caótico cenário em que a educação se encontrava, lançaram uma proposta de plano que seria um manifesto contra a situação educacional do país, configurado a partir da ideia de Plano de Educação.

O objetivo do manifesto escrito pelos educadores pioneiros em uma nova educação foi denunciar a realidade educacional da época e a organização da educação brasileira.

O Manifesto dos Pioneiros, documento redigido por Fernando de Azevedo e pensado por 25 (vinte e cinco) intelectuais, dentre eles Anízio Teixeira, tornou-se o marco de renovação da educação no Brasil ao apresentar a proposta de um ensino laico, público, gratuito e obrigatório.

De acordo com Azanha (1993, p.72) o manifesto tornou-se um documento que “[...] trata da mais nítida e expressiva tomada de consciência da educação como um problema nacional”.

A proposta do documento era despertar na sociedade o desejo, a atitude e o entusiasmo em busca de uma educação igualitária que contemplasse as classes trabalhadoras, na contramão de um modelo de educação destinado apenas para a instrução da classe dominante.

Nessa perspectiva, o manifesto foi considerado um marco na educação, pois “[...] era ao mesmo tempo uma denúncia, a formulação de uma política educacional e a exigência de um plano científico para executá-la, livrando a ação educativa do empirismo e da descontinuidade” (AZANHA, 1993, p. 73).

No entanto, o projeto do Estado mais uma vez acabou por modificar o que antes havia sido pensando e desejado pelos pioneiros para melhoria da educação no país.

Como o conceito de política pública é tido como “[...] uma construção político-social, produto da ação humana interessada” (GOMES, 2011, p. 22) essa construção interessada também pode ser restrita ao conjunto de ações provenientes do poder público para sanar as demandas sociais como também, pode imprimir os desejos de uma classe economicamente desenvolvida.

Essa prerrogativa acaba por revelar o caráter dual do planejamento educacional que, ao mesmo tempo, pode ser espaço de representação dos anseios da classe trabalhadora como também pode ser utilizado para legitimar o projeto de sociedade de um determinado governo sob forma de política pública.

O primeiro Plano Nacional de Educação, aprovado sob vigência da Lei 4.024/1961, deixou muitas lacunas, inclusive sobre a quem competia elaborá-lo (LOUREIRO, 2016), mas deixou explícita a inclusão das escolas particulares e católicas na distribuição dos recursos públicos (SAVIANI, 2014).

A proposta de elaborar um Plano Nacional de Educação para uma década surge atrelada à necessidade de organização do Sistema Nacional de Educação - SNE.

Para Saviani (2014, p.388), a relação entre o Sistema de Educação em nível nacional e um Plano Nacional que contemple essa organização precisa da intencionalidade para se manter dinâmica e existente.

[...] a formulação de um Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias.

De acordo com Gracindo (2010), que diferencia Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação a partir da conceituação legal do direito à educação, o Sistema Nacional de Educação é o espaço em que o direito à educação, expresso na Constituição Federal de 1988, como também na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, deve ser garantido.

Sobre a existência de um Sistema Nacional de Educação, Bordignon (2009) questiona a presença de autoritarismo no trato da educação ser um dos empecilhos que impossibilita a efetivação de tal sistema.

Saviani (2009) mostra os obstáculos filosófico-ideológicos como entraves à efetivação e Cury (2009) apresenta o fato da não concretização do SNE esbarrar na desigualdade da sociedade capitalista. Esses fatores revelam a impossibilidade da existência de um Sistema Educacional que abranja e respeite as particularidades dos entes federados.

De acordo com Cury (2009, p. 19), o motivo para tanta dificuldade na implantação do Sistema Nacional de Educação parte do fato do SNE ser um espaço de “[...] busca de organização pedagógica quanto uma via de jogo de poder”, que se torna mais polêmico quanto à questão de ser nacional, mas sem garantir aos entes federados a autonomia necessária para atuarem como sistema.

Sendo assim, não há a possibilidade de organizar a educação a partir do Sistema Nacional enquanto os entes federados não tiverem autonomia política e financeira para gerenciarem a política educacional local.

Bordignon (2009) considera essencial a existência do tripé Sistema Nacional de Educação, Conselhos de Educação e Plano Nacional de Educação para organizar a educação brasileira. Afirma que se essa pirâmide for bem estruturada será capaz de garantir a autonomia dos entes federados.

De acordo com o autor, o Plano Nacional de Educação se torna um orientador da política educacional a partir de sua estrutura em metas e estratégias de forma a organizar a educação e direcionar as ações do país.

Entretanto, os planos de Educação sempre sofreram interferências a partir da descontinuidade dos governos. A falta de continuidade “[...] tem suas origens marcadas pela falta de compreensão da política educacional como uma política de Estado, que leva sua realização a ser vista como ações de governos específicos” (BRUEL, 2012, p. 48).

Desde o plano que findou em 2010 até o plano atual, com vigência até 2024, a política educacional no país sofre grandes transformações por parte da mudança de governos, mesmo tendo sido aprovados em contextos de luta pela sociedade para que tivesse suas necessidades educacionais representadas no documento final.

A partir deste cenário, cabe analisar qual a concepção de participação nos espaços de debate, na perspectiva do governo e qual a concepção de participação da classe trabalhadora que reivindica, há décadas, melhores condições para a educação dos menos favorecidos.

É necessário perceber até que ponto a classe trabalhadora está sendo usada como instrumento de legitimação das propostas do governo e até quando ela permitirá a perpetuação intencional dessa prática. Aspectos que serão tratados a seguir a partir dos resultados da pesquisa.

PLANEJAMENTO LOCAL: A EXPERIÊNCIA DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE ALAGOAS

A pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas e questionários realizadas com os membros representantes de 25 instituições da sociedade composta por 52 membros presentes no Fórum Municipal de Educação convocados para elaborar, acompanhar e avaliar as ações do Plano Municipal de Educação em um município do interior de Alagoas.

Para fazer parte do fórum foram selecionadas 25 instituições da sociedade. Cada instituição enviou dois componentes, apenas a Secretaria Municipal de Educação que pode apresentar 4 membros. Dos 52 membros eleitos em 2016, apenas 24 pessoas continuaram como membros do fórum registrando um índice alto de evasão.

O fato de o termo participação ter se apresentado com frequência no documento final do PNE, como mostra o quadro abaixo, isso não garante que de fato houve participação da sociedade.

Quadro 1. Quantitativo do termo participação existente nos Planos Nacionais de Educação

| PNE 2001-2010 | PNE 2014-2024 |
|---------------|---------------|
| 32 vezes | 19 vezes |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O fato dessa quantidade estar presente no documento final não garante a existência da participação da sociedade na elaboração do planejamento educacional. Estar presente não significa, necessariamente, participar. Se o sujeito não foi preparado para estar naquele lugar contribuindo com as discussões, então ele apenas compareceu.

Existe uma distância entre comparecer e participar. Participar requer fortalecimento histórico de base cultural e filosófica que garantam ao sujeito condições para poder atuar.

Uma metodologia que contribui muito para a construção e formação de um sujeito atuante é aquela preconizada por Patemam (1992, p. 139): “[...] aprendemos a participar, participando”.

A participação “[...] consiste basicamente na criação de oportunidades, sob as condições adequadas, para que as pessoas influam nas decisões que as afetam” (McGRECOR *apud* PATEMAM, 1992, p. 93).

Sendo assim, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, sob a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que afirmava a necessidade de estados e municípios elaborarem seus planos de educação até 2016, o planejamento local adquiriu um *status* de importância pelo fato da dependência ao PNE na execução de suas metas.

A sociedade foi convocada pelos órgãos oficiais para participar da elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Foi, pelo menos no plano formal, uma ótima oportunidade de atuação da sociedade na luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada.

No entanto, existe uma questão a ser posta que é o espaço intencional existente entre o ato de convocação e a efetiva participação da sociedade na elaboração dos planos de educação.

A experiência relatada a partir das entrevistas aponta para o fato de que a sociedade, por meio do Fórum Municipal de Educação, não participou da elaboração do Plano Municipal de Educação no município do interior de Alagoas, *locus* da pesquisa, pois quando os membros foram convocados o plano já havia sido aprovado.

O que comprova essa afirmação foi o fato do Plano Municipal de Educação ter sido aprovado em 23 de junho de 2015, sob a Lei nº 956, e o Fórum Municipal de Educação ter sido instituído em 2016 sob o Decreto nº 04 de 28 de janeiro de 2016, a Portaria nº 114/2016, que designa seus membros e a Portaria nº 153/2016 que aprova o Regimento Interno do FME.

Esse fato reforça a tese de que a participação da sociedade no planejamento local acaba por se resumir à presença física em reuniões.

Para o processo de elaboração do PME, todos os municípios foram orientados pela Secretaria de Articulação do Sistema de Ensino - SASE, órgão do Ministério da Educação, por meio do Fórum Nacional de Educação a constituírem os Fóruns Municipais de Educação - FME como espaços de representação da sociedade para a elaboração dos planos de educação.

O FME, objeto da pesquisa, foi estruturado de acordo com a Portaria municipal nº 153/2016, que aprovou o regimento interno e constituiu o fórum como responsável pela elaboração do PME.

Segundo dados da pesquisa, na escolha dos membros para composição do Fórum apenas 10% dos representantes passaram pelo processo de eleição dentro das suas respectivas instituições, sendo que a maioria (70%) foi indicada por ausência de membros para representar a instituição no FME de acordo com relatos das entrevistas.

De acordo com Patemam (1992, p. 44-45),

[...] quando o indivíduo se ocupa somente de seus assuntos privados, argumenta, e não participa das questões públicas, sua auto-estima é afetada, assim como permanecem sem desenvolvimento suas capacidades para uma ação pública responsável.

Depois de iniciado os trabalhos do fórum, quase metade (40%) dos membros do Fórum Municipal de Educação não permaneceram. A evasão trouxe atrasos para os trabalhos do fórum, entre os motivos, pelo fato da repetição na leitura do regimento para os novos membros, atraso no acompanhamento das ações de execução do plano, atraso no desenvolvimento de ações concretas do FME.

Dentre os motivos apontados para a evasão, a mudança de governo municipal que aconteceu no período. A questão da interferência das forças políticas que definem, as práticas pela troca de favores (VILLAR, 2011) acabam por influenciar nas decisões e andamento das ações do fórum.

Outro fator que foi levantado pelos membros do fórum como motivo para a desistência da participação foi o não cumprimento da pauta e as questões que se repetiam em toda reunião, não era apresentado nenhum fato novo ou andamento do PME.

De acordo com a presidente do FME, um dos motivos que fizeram com que os sujeitos se sentissem inibidos em contribuir com as deliberações do fórum foi o vínculo empregatício. O fato de ser funcionário da prefeitura acabou por contribuir para o silenciamento da sociedade representada no FME.

Quando os sujeitos são convocados para fazer parte de alguma assembleia, fórum ou outro espaço de debate e reivindicação, grande parte se exime de participar das reuniões e eventos usando a prerrogativa da falta de tempo como instrumento justificador da sua omissão.

Entrevistados pela pesquisa, os membros do FME que aceitaram participar (40%), atribuem ao fato de não haver mais ninguém na instituição disponível para fazer parte por isso o motivo de sua participação.

Dos membros que compareceram a esses espaços de debates, isto é, às 8 (oito) reuniões realizadas pelo FME de 2016 a abril/2019, todos foram convocados via ofício. Compareceram, em média, 40% dos membros entre titulares e suplentes de acordo com as atas das reuniões cedidas à pesquisa.

Entretanto, como visto, comparecer não significa participar. Nas reuniões que foram acompanhadas a intervenção dos membros do Fórum não chegava a 20% no conjunto total do período analisado.

Questionados sobre a concepção que tinham de participação, os sujeitos trouxeram ao discurso conceitos clássicos do tema, tais como: *participar é ser ouvido e poder falar, chegar a um consenso, participar é ler e estar na discussão*. Esses conceitos mostram que, de forma teórica, a concepção dos membros do fórum assemelha-se a um conceito formulado com base em discursos previamente estabelecidos.

Lück (2010) mostra um conceito de participação como engajamento, segundo o qual o sujeito teria condições de intervir na realidade social. Participar é transformar a realidade em que vive.

De acordo com a fala da coordenação do Fórum, outro motivo que fez com que as pessoas do fórum não participassem por meio dos questionamentos e intervenções foi o medo de perder os cargos públicos.

A coordenação alegou que das poucas pessoas que ainda faziam questionamentos nas reuniões do fórum, só o faziam porque não tinham vínculo empregatício com o órgão majoritário que é a prefeitura. O acesso ao conhecimento se torna condição essencial para reverter essa situação. A falta de conhecimento ainda é agravante, como também a falta de estímulo para a sua busca.

De acordo com a análise dos dados, dos 54 membros presentes no Fórum, apenas 10% fizeram a leitura no PME na íntegra e desses, todos eram técnicos da Secretaria Municipal de Educação - SEMED que estavam à frente da elaboração do documento.

Até mesmo o representante do legislativo municipal, que aprovou o plano em sessão na Câmara de vereadores disse que não tinha conseguido fazer a leitura do documento na íntegra.

Neste sentido, pode ser percebido uma inversão no conceito de planejamento, pois de acordo com Ferreira (2013, p.77) ele deveria ser “ [...] um instrumento da democracia, porque é uma forma de se relacionar tanto com os representantes legisladores do País quanto com a sociedade civil, que se apropriou dos avanços tecnológicos”.

O que sustenta a afirmação de que a sociedade muitas vezes é convocada para participar das discussões e aprovações de uma referida política pública, ou mesmo do orçamento participativo municipal, e ela apenas comparece, mas não faz intervenções e nem tem forças de modificação social.

O fato de 90% dos membros do Fórum Municipal de Educação não terem participado da elaboração do Plano Municipal de Educação revela o distanciamento entre quem pensa a educação brasileira e quem simplesmente executa ações de forma acrítica.

Sendo assim, na composição desse cenário, a sociedade precisou ser convocada para garantir a legitimação dos interesses do governo expressos nos documentos oficiais, fato a que Bordenave (1994) chama de participação concedida, por ser um planejamento implantando por órgãos oficiais Bordenave (1994) chama isso de participação concedida, por ser um planejamento implantando por órgãos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou refletir sobre a participação da sociedade na elaboração do planejamento de políticas educacionais de forma local a partir do Plano Municipal de Educação em um município do sertão alagoano.

Foi analisado como se processou a dinâmica da participação e verificou que a participação se revela a partir de dois momentos e dependendo de cada momento pode ser afirmado se ela acontece de forma consciente ou não. Os dados analisados nesta pesquisa permitem afirmar que quando a forma como a participação está configurada não garante a modificação social.

Quando a participação parte de um chamamento social em que o desejo surge da necessidade real da sociedade em lutar pela melhoria da qualidade de vida com base em questões sociais, ela se motiva e consegue atuar de forma a produzir algum impacto nos governos que detêm a execução das políticas públicas.

No entanto, quando o governo convoca a classe trabalhadora para participar da elaboração das políticas públicas, acredita que apenas sua presença é suficiente para legitimar o projeto de governo materializado nas políticas públicas.

A experiência investigada aponta para o fato de que a sociedade não atuou na elaboração do Plano Municipal de Educação, cuja representação do Fórum Municipal de Educação tinha a competência para fazê-lo, isso revela que a intencionalidade de quem convoca não condiz com os desejos do convocado.

O que ficou evidenciado com a pesquisa foi o fato de que o governo local convocou a sociedade apenas para a garantia do cumprimento legal de que para a aprovação do Plano Municipal de Educação para ser aprovado deveria ter a participação da sociedade.

A pesquisa apontou para o fato de que a presença da sociedade sem condições de atuação e intervenção social nos espaços de debate e decisão, acaba por legitimar apenas os interesses do projeto de sociedade neoliberal, exclusivista e excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa** nº 85. São Paulo, maio de 1993, p. 70-78.

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

BORDIGNON, Genuíno. **Sistema Nacional Articulado de Educação: o papel dos Conselhos de Educação**. Brasília: CNE, 2009.

BORDENAVE, Juan E. Dias. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil – Novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Z; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Valter. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo. 6ª ed., Cortez, 2003.

CURY, Carlos Alberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAE** – v.25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília(org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O sistema nacional de educação e a escola pública para todos. **Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.6, p. 53-64, jan./jun. 2010. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/68/60. Acesso em: 13 set. 2018.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n.44, p. 380-393, maio/agosto de 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de Educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC/CONAE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VILLAR, Mauro de Salles (ed.). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.



Capítulo XV

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL: APONTAMENTOS E DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL: APONTAMENTOS E DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA

Maria José Santos da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS/RS

RESUMO

O texto apresenta uma abordagem teórica e reflexiva sobre a escola pública frente ao contexto de desigualdade social e à qualidade da educação. Com o objetivo de compreender a articulação da escola ao desenvolvimento de demandas como implementação ou implantação de políticas educacionais. A discussão ancora-se principalmente nos estudos de Libâneo (2008), de Guimarães-Iosif (2009) e Algebaile (2009). Os resultados deste estudo indicam que a relação entre educação e desigualdade social, sugere a existência de reflexos significativos na escola pública, que atribui à gestão escolar a responsabilização pela efetividade de políticas públicas e pelos resultados relativos à qualidade da educação.

Palavras-chave: Educação. Desigualdade Social. Escola Pública. Qualidade da educação.

INTRUDUÇÃO

O texto apresenta uma discussão teórica, que há muito se configura relevante na reflexão sobre a escola pública no âmbito da conjuntura de implementação ou implantação de políticas públicas. A proposta objetiva compreender a escola pública frente aos desafios da desigualdade social e às demandas de ajuste de políticas educacionais na perspectiva da qualidade da educação. Neste estudo, estabelece-se como recorte, para análise e reflexão, alguns estudos relativos à temática divulgados no período de 2015 a 2019; destaque de resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida de 2012 a 2014, como continuidade, de forma a acompanhar a conservação ou a evolução de indicadores educacionais e sociais de Alagoas. A discussão, consolida-se em estudiosos como Libâneo (2008), Dubet (2008), Cury (2007), Guimarães-losif (2009), Algebaile (2009) e outros, e em estudos sobre dados educacionais e sociais.

ESCOLA PÚBLICA E SUA FUNÇÃO FRENTE À DESIGUALDADE SOCIAL

Na perspectiva do desenvolvimento das políticas educacionais, no âmbito da escola, volta-se o olhar, neste estudo, ao cenário do Estado de Alagoas, com destaque para indicadores educacionais e sua relação com índices sociais. Com uma população de 3.120.494 habitantes, segundo o último Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e com a estimativa de elevação em 2019 para 3.337,357 habitantes, o Estado apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,631, que no ranking⁵⁸ dos estados ocupa a última colocação, ou seja, é a unidade federativa que apresenta o mais baixo índice do país.

Para aproximar a compreensão desta discussão, toma-se como referência o termo educação fundamentado na perspectiva da educação escolar enfatizada por Libâneo (2008, p. 137) que, evidencia-se através da “tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos e pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão

⁵⁸ Mais informações relativas ao IDH do Estado de Alagoas estão disponíveis em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/alagoas

da escola”, que de forma restrita, refere-se a aprender, ensinar e organizar respectivamente. Como o foco desta relação envolve a mediação, a gestão escolar amplia seus espaços de atuação diante da necessidade de atender às novas demandas, que surgem com a transformação contínua e gradual da sociedade. No sentido de desenvolver um diálogo, que favoreça a articulação da escola aos múltiplos processos sociais e educacionais, aponta-se o que destaca Libâneo (2008) como sendo inerente à organização escolar.

A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. (LIBÂNEO, 2008, p. 137)

A interação entre as duas funções tanto social quanto pedagógica, tende a conduzir a instituição ao conhecimento do contexto vivenciado pelos(as) alunos(as), a identificar a origem das possíveis lacunas no ensino e na aprendizagem e a planejar os objetivos a serem alcançados. Para Libâneo (2008), a concepção adotada pela gestão escolar tenciona a execução de processos educativos, condiciona o funcionamento, a organização e os resultados da escola. Este, tornou-se um desafio provocativo da necessidade de apropriação dos elementos norteadores na linha da adequação da educação à situação funcional e organizacional, na qual a escola alicerça a tomada de decisões.

A preocupação com a qualidade da educação vem se destacando no debate sobre a relevância da efetividade das políticas educacionais, para a melhoria dos índices e na transformação do conjunto de atribuições, que a escola pública vem absorvendo, com base na exigência dos padrões universais de qualidade. A educação lida com a dualidade do atendimento às exigências relativas à elevação dos índices, enquanto convive com os desafios organizacionais e funcionais pautados nos ditames dos diversos contextos sociais, embora, a padronização educacional demonstre uma tendência peculiar, em desconsiderar os mecanismos que ditam o direcionamento dos resultados. Entende-se mecanismos, como processos variados, desenvolvidos

no ambiente escolar, para lidar com a situação de vulnerabilidade, de desigualdade de renda, exercer sua função e atender aos padrões educacionais.

A problemática da desigualdade social adentrando as escolas, vem se ampliando no campo educacional e se acentua nos resultados das avaliações externas a nível nacional e internacional, como a Prova Saeb e o Pisa, respectivamente. À medida em que, a padronização das escolas avança no sentido de alcançar as metas projetadas pelo IDEB, acentua-se a discussão sobre quais contextos são construídos os resultados. Não se pretende aqui discutir a atual conjuntura do IDEB e suas implicações, embora, esta seja uma ampla possibilidade de avançar na compreensão dos resultados em estudos já realizados. Na sequência, pretende-se apropriar deste índice como elemento condicionante nas ações escolares.

ESCOLA PÚBLICA E DESIGUALDADE SOCIAL: CONTEXTO ALAGOANO E APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO

A desigualdade social, neste estudo, evidencia-se no desnivelamento das condições socioeconômicas causadas pela ausência da igualdade nos aspectos relacionados à distribuição de renda. No campo da educação, a efetivação na prática, de políticas educacionais de enfrentamento desta problemática, destaca-se como mais um desafio na gestão escolar de escolas públicas. Considerando o IDH do Estado de Alagoas, já mencionado anteriormente, torna-se compreensiva a presença de reflexos, no ambiente escolar, de situações relacionadas à desigualdade social, como é o caso dos efeitos da vulnerabilidade social. Com a recente criação do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)⁵⁹, que analisa infraestrutura urbana, capital humano, renda e trabalho, torna-se relevante o acesso a dados, que sugerem subsidiar uma discussão no âmbito da escola e fomentar a tomada de decisão concernente ao contexto social para implementação e implantação de ações educativas.

⁵⁹ “O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), construído a partir de indicadores do Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH) no Brasil, procura dar destaque a diferentes situações indicativas de exclusão e vulnerabilidade social no território brasileiro, numa perspectiva que vai além da identificação da pobreza entendida apenas como insuficiência de recursos monetários.”(COSTA, MARGUTI, 2015, p.12)

De acordo Marguti e Santos (2019, p. 118)

O conceito de vulnerabilidade social adotado para a construção do IVS parte do reconhecimento de que as vulnerabilidades sociais decorrem de processos sociais mais amplos, frente aos quais o indivíduo, por si só, não tem meios para agir, e cujos rumos só o Estado, por meio de políticas públicas, tem condições de alterar.

Com os índices demonstrando situações sociais que agravam a desigualdade, conhecer o contexto de vulnerabilidade do município e do Estado onde a escola está inserida, aponta para a construção subsídios, que pautem a discussão, no âmbito escolar, no sentido de favorecer o diálogo entre os profissionais da educação sobre a emergente necessidade de melhoria nos processos escolares.

Até 2018, o Brasil possuía 141.298 escolas públicas e 40.641 escolas privadas conforme divulgação dos dados compilados na plataforma QEdu⁶⁰. Diante destes números, quando se pensa em qualidade da educação, percebe-se que vários desafios estão associados a este quantitativo. Considerando a escola pública, instituição de acesso obrigatório para todos, sua abrangência dos processos sociais desencadeados em situações de pobreza e extrema pobreza das famílias, nota-se a influência nos processos educacionais.

Numa breve apresentação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), evidenciando o Estado de Alagoas, considera-se o quadro geral da rede pública, cujos cálculos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) englobam as instâncias federal, estadual e municipal.

Evolução do IDEB em Alagoas

| IDEB | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| OBSERVADO | 2.4 | 3.1 | 3.4 | 3.5 | 3.7 | 4.3 | 4.9 |
| PROJETADO | - | 2.5 | 2.8 | 3.2 | 3.4 | 3.7 | 4.0 |

Fonte: INEP/ 2020. (Adaptação da autora)

⁶⁰ É um portal eletrônico que apresenta dados sobre o IDEB, Prova Brasil, ENEM e Censo Escolar, de forma gratuita.

O quadro demonstra um aumento gradativo nos resultados da educação no Estado e aponta para a consolidação, implementação e implantação de políticas educacionais integradas a ações, que vinculam escolas públicas municipais e estaduais ao processo de desenvolvimento coletivo e padronizado. Alagoas tem se destacado por apresentar resultados que demonstram fragilidade no processo educacional, se forem considerados os dados do IDEB incluindo apenas as escolas públicas das redes municipal e estadual (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Embora, os resultados de 2017 apresentem sinais de elevação e uma mudança significativa em relação aos resultados anteriormente obtidos, ainda convive com indicadores educacionais inerentes ao contexto social e histórico, em decorrência do desenvolvimento socioeconômico do Estado.

Os dados que apresentam melhoria no quadro da evolução do IDEB em Alagoas, sugerem relação com a articulação dos esforços entre redes/sistemas públicos de ensino municipais e estadual, através do desenvolvimento coletivo de programas educacionais, como por exemplo, o Programa Escola 10, instituído pela Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018, pelo governo do Estado, “com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de Alagoas”(ALAGOAS, 2018). Um alinhamento, que sugere aos municípios adequação e ajustes à nova forma de gerenciamento da educação nos ditames de padronização.

Art. 1º Fica instituído o Programa Escola 10 com vistas a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de Alagoas.

Art. 2º As ações do Programa Escola 10 terão como foco os estudantes das redes públicas de ensino, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, articuladores de ensino, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance dos direitos de aprendizagem das crianças durante a Educação Básica. (ALAGOAS, 2018)

O Escola 10, sendo um programa estadual com a participação dos municípios, dispõe de acordos mútuos; disponibilidade de assistências técnica e

financeira; conforme a aceitação de participação por adesão e o compromisso com a pactuação de metas. (ALAGOAS, 2018)

Para consolidar o programa, também apresentado como pacto, tem como destaque os seguintes objetivos:

Art. 4º As ações do Programa têm por objetivo:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II – reduzir os índices de alfabetização incompleta, letramento insuficiente e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica;

III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; e

IV – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica. (ALAGOAS, 2018)

São as políticas educacionais globais influenciando na implementação dos processos locais de elaboração dos programas educacionais. Desta forma, ganha-se espaço para a focalização integrada nos resultados.

Com um complexo processo de desenvolvimento, o programa vem sendo desenvolvido com expectativas atreladas à ação educacional conjunta dos municípios. Essa participação, também se apresenta com foco nas metas dos IDEB.

As políticas públicas são, hoje, os únicos instrumentos para enfrentar, de forma massiva, um problema que é generalizado em todo o Estado. Há uma clara consciência de que o Nordeste não pode avançar se Alagoas não resolver seus problemas; e o Brasil não pode se desenvolver, se o Nordeste não acompanhá-lo. (CARVALHO, 2012, p.130)

Na busca por avanços e melhoria da qualidade no campo educacional e ainda reforçado pela necessidade de atender às demandas do mercado, o Estado de Alagoas ainda tem um longo caminho a percorrer. Entretanto, segue vinculando-se a escola pública, enquanto alicerce condicionante e promissor para a ascensão do desenvolvimento social. Embora, ainda segundo Carvalho (2012), a melhoria dos indicadores sociais e

econômicos perpassam pela articulação versada na parceria entre Estado e União.

Desta relação, através do alcance das políticas públicas, abrem-se espaços para o crescimento socioeconômico com possibilidades de melhoramento no IDH e no IVS. Em se tratando de progresso no contexto social, entende-se na perspectiva da educação, que essa articulação sugere processos educacionais com resultados simétricos relacionados ao IDEB.

ESCOLA PÚBLICA E SUA FUNÇÃO FRENTE ÀS DEMANDAS DE AJUSTE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Como a gestão escolar se articula no enfrentamento da desigualdade social sem o devido conhecimento do quadro situacional de vulnerabilidade em que se encontra a escola, transformar esse contexto, revela-se um grande desafio no âmbito da organização escolar.

Segundo Guimarães-Iosif (2009), ser pobre é sinônimo de inúmeras dificuldades para concluir a carreira escolar em todas as suas etapas educacionais, quiçá ter acesso aos cursos de nível superior de maior prestígio socioeconômico. Ou seja, à escola se atribui a parcela da responsabilidade por organizar a oferta e a continuidade do processo educativo. Lidar com os problemas como evasão, quantitativo de aprovação e de reprovação, não se inserem apenas no campo da preocupação com a somatória dos elementos que compõe a média do IDEB. Estes problemas, como outros oriundos da condição em que as famílias estão agregadas, fazem parte do conjunto de aspectos relativos à desigualdade social.

Conforme os dados da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, do agora denominado Ministério da Cidadania, com base no Visualizador de Dados Sociais (VIS Data)⁶¹, em 2020, Alagoas possui o quantitativo de 406.936 famílias cadastradas como beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), instituído pela Lei nº 10.836/2004, que através da condicionalidade da educação, determina o acesso e a frequência dos dependentes em idade escolar à/na escola pública. Ou seja, expresso no

⁶¹ É um sistema de gerenciamento e visualização dos diversos programas/ações/serviços do Ministério da Cidadania. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/dados>

quantitativo de estudantes das escolas públicas, inseridos nesse quadro, destaca-se a oportunidade de operacionalização de mecanismos que atenuam indicadores relevantes como evasão, aprovação e reprovação.

A pesquisa realizada entre 2012 e 2014, pela autora, no âmbito do curso de mestrado em educação, sobre o impacto do Programa Bolsa Família (PBF) no rendimento escolar, no contexto da escola pública, num município da região metropolitana de Maceió/AL, apresentou resultados significativos quanto à frequência dos estudantes nas escolas. Entendendo que, se o estudante vai à escola alimentado, porque com a renda mínima do benefício viabiliza a aquisição de alimentos; e tem frequência assegurada nas aulas, a tendência é que sua aprendizagem seja favorecida, a evasão minimizada e as possibilidades de aprovação ampliadas. (SILVA, 2014)

Num esforço de aproximar a compreensão para além da escola, sobre famílias beneficiárias do PBF, dar voz aos sujeitos entrevistados na pesquisa já mencionada, merece destaque. Apresenta-se a fala⁶² de uma mãe, chefe de família, beneficiária do programa, com filhos(as) matriculados(as) e frequentando a escola. Cabe salientar, que o nome dado a entrevistada é fictício, atendendo aos princípios éticos da pesquisa científica para garantir o anonimato.

Quando eu recebo venho logo pagando a água e a luz. Vou no mercadinho e já compro o que tá faltando de comida e o que sobra eu guardo, porque a gente precisa pra comprar um pão e as vez os meninos precisam comprar lápis, borracha caderno e outras coisas pra escola. Acho que [o programa] melhorou [minhas condições financeiras], porque eu até já comprei um fogão e paguei as prestação tudinho. [...] Foi, minha filha! Eu guardava todo mês 40 reais pra pagar. Se eu não fizesse isso, tava era cozinhando com carvão e com lenha (Luzia - Responsável).

A pesquisa evidenciou que, fora dos muros da escola, a melhoria da condição social tende a influenciar no processo organizacional da escola, por favorecer o desenvolvimento das ações educativas na relação família e escola.

⁶² Na fala em evidência, optou-se por manter a característica oral expressa na entrevista.

Neste caso, a gestão escolar possui múltiplos elementos que sugerem identificar, conhecer e trabalhar o contexto social que a escola absorve.

Os resultados demonstram que se as condições sociais das famílias em vulnerabilidade social alcançam dignidade mínima, seus dependentes em idade escolar estão pautados a percorrer um caminho com maiores possibilidades para concluir as etapas escolares tanto da educação básica quanto de alcançar o nível superior e avançar na formação cidadã. (SILVA, 2014)

Alguns fragmentos da pesquisa apresentam relação com o que descreve Algebaile (2009, p. 14) sobre “a utilização instrumental da escola pública” em detrimento do alcance efetivo das políticas públicas para sociedade. Constatou-se, que a escola apresenta significativa relevância para a comunidade local, cujos vínculos efetivados, resultam da relação estabelecida entre ambas.

Inserida no conjunto de políticas públicas, a educação no Brasil é concebida como a de maior amplitude, na medida em que oportunizaria a superação da condição de vulnerabilidade social, na qual está incluída a população pobre deste país. Consequentemente, o uso da educação como instrumento de operacionalização de políticas, não necessariamente educacionais, passa a ser entendido como um meio promissor, que leva a um determinado fim, no qual a educação pode obter benefícios ou não. (SILVA, 2014, p. 13)

No conjunto de processos sociais no contexto brasileiro e na esteira da superação da pobreza, a educação ainda se apresenta com uma alternativa de transformação social e a escola passa a ser o meio estratégico para sua efetivação. Diante do dilema vivido no âmbito escolar, cuja pauta educacional está articulada ao alcance de resultados e metas, pensar como a escola se articula frente aos reflexos da desigualdade social e como desenvolve o processo de qualificação da educação são aspectos significativos nesta discussão.

Uma visão reducionista da desigualdade conduz sempre a uma visão reducionista da emancipação e da liberdade humana. A busca pela desnaturalização da desigualdade passa pela

conscientização de que se trata de um conjunto de injustiças. A desigualdade social é sempre uma relação política passível de ser enfrentada pela ação do Estado e afirmada pelas lutas coletivas por direitos, cujo efeito democrático pode ser desestabilizador de privilégios historicamente reproduzidos pelas elites. (CAMPELLO et al., 2018, p. 56)

O fato de que as escolas estão inseridas no campo das políticas educacionais, significa dizer que, quanto maior o conhecimento que a gestão escolar detém sobre suas atribuições e responsabilizações, traz à tona a gama de comprometimento atribuída à escola para minimizar os impactos da ausência de políticas públicas sociais que alcançam as necessidades da população menos favorecida. Essa tarefa, apresenta-se contemporânea, uma vez que os problemas sociais continuam influenciando no rendimento escolar. Ignorar a presença dos fatores relativos à desigualdade social nas escolas, inviabiliza a construção de projeto estratégico frente às demandas representativas e geradoras de políticas efetivamente eficazes.

Com a ampliação das políticas educacionais, a escola passa a desempenhar atividades para se adequar ao universo de equiparação, ranqueamento e exigências voltadas para o IDEB. Neste sentido, a gestão escolar se destaca em meio às necessidades e às demandas de desenvolvimento dos processos de execução das políticas.

Nesse sentido, o diretor é uma figura central na escola, pois define não apenas os rumos da instituição, como também, em parte, modifica os rumos das carreiras profissionais das pessoas que trabalham nas escolas e, em especial, o rumo das vidas escolares dos alunos, que por lá passam. (SOUZA, 2007, p. 06)

Na articulação das políticas educativas, os agentes escolares (corpo docente, equipe gestora e demais funcionários) tornam-se responsáveis pela aplicação na prática de políticas educacionais, cujo processo de elaboração não dispõe da participação da escola. O desafio consiste em executar o conjunto de ações, tendo nos resultados a responsabilização voltado para à escola. (LESSARD E CARPENTIER, 2016). Como evidenciado historicamente, as políticas educativas vêm evoluindo e se adequando à multiplicidade de exigências, que tanto a sociedade quanto a economia exercem na consolidação

dos interesses do mercado de trabalho. Diante desse quadro, a educação no Brasil passa a se adequar às mudanças.

Assim, muitas pressões foram repetitivamente exercidas nos sistemas escolares, para que eles se adaptassem, evoluíssem e cumprissem as funções que a sociedade e a economia lhes outorgavam. Dessa forma, instaurou-se um novo referencial de políticas educativas baseado na eficácia e na eficiência. (LESSARD E CARPENTIER, 2016, p. 109)

Trabalhar com os conceitos de eficiência e eficácia na escola pública perpassa por aspectos que traduzem contextos diferenciados na atuação da gestão escolar, na tarefa de organizar o funcionamento e no desenvolver dos procedimentos de escolarização que atendam às exigências. No bojo desse dilema, as mudanças são atribuídas à organização escolar que passa a ampliar suas atribuições atrelando ao contexto de desigualdade social. Essa concepção de transformação para a escola esbarra no que Algebaile (2009, p. 31) chama de “novas tarefas da escola na gestão da pobreza.” A escola pública passou a ser um espaço de para desenvolvimento de diversas ações na abrangência de atender a muitos setores do poder público e ao mesmo tempo se priva de condições apropriadas para desempenhar o que compete à sua função social. (ALGEBAILLE, 2009)

As escolas públicas no Brasil, confrontam-se cotidianamente com os desafios de lidar com os efeitos causados em função da condição de vulnerabilidade social dos estudantes. Em consonância com a discussão, Cury (2007), aponta para a ideia de igualdade, na qual as condições de acesso ao conhecimento, tornem-se alcançáveis para todos. Nestes termos, à gestão da escola também comunga da parcela de comprometimento com a garantia do direito à educação.

Tratar a qualidade da educação como algo que ainda está distante de alcançar sua efetividade nas escolas públicas, principalmente no que se refere à desigualdade encontrada nos diversos contextos, destoa da concepção de que uma escola pode ser justa, de que “a influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares não coloca totalmente em dúvida o modelo de igualdade de oportunidades” (DUBET, 2008, p. 33)

Nesta linha de raciocínio, Libâneo (2012), destaca a abrangência da escola na reprodução das desigualdades e que embora articulada às políticas sociais que favorecem o acesso e a permanência, o elemento rendimento escolar ainda perdura como desafio na perspectiva da qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública continua sua trajetória na perspectiva de transformação social, embora a desigualdade social estabeleça desafios para além do âmbito educacional, esforços são engendrados no sentido de obter condições de evoluir na articulação entre os processos sociais e aplicação na prática das políticas, que sejam elaboradas de forma participativa, a partir de contextos reais, cujo pertencimento dos atores escolares contribua para a efetiva execução do processo de desenvolvimento pensado para a qualificar a educação.

Compreende-se que a universalização da educação juntamente com a expansão da escola pública favorece o alcance da população em situação de vulnerabilidade social. Contudo, discussões acerca dos processos organizacionais, que a escola para atender a ampliação das demandas socioeducacionais ora existentes, contribui para o arrefecimento do debate em prol do fortalecimento da gestão escolar na perspectiva da qualidade da educação.

Em suma, a relação entre educação e desigualdade social, sugere a existência de reflexos significativos na escola pública, que atribui à gestão escolar a responsabilização pela efetividade de políticas públicas e pelos resultados relativos à qualidade da educação. Responsabilizar a escola, sozinha, pelos resultados da política educacional, sugere cada vez o ranqueamento entre as instituições de ensino, favorece a desvalorização dos esforços de profissionais que fazem acontecer a escolarização apesar dos contratemplos e das circunstâncias vivenciadas no cotidiano escolar.

Os apontamentos e os desafios educacionais constituem possibilidades de melhoria nos mecanismos de atuação da gestão escolar na congruência da execução das políticas, sejam educacionais ou sociais, bem como na relação estabelecida com a desigualdade social e a qualidade da

educação na escola pública. Contudo, não se encerra neste ensaio a discussão proposta, diante da expectativa atribuída ao quadro da evolução dos indicadores educacionais de Alagoas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei n. 8.048, de 23 de nov. de 2018. Institui o Programa Escola 10, 2018.

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperg. 2009.

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Perfil Alagoas. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/alagoas Acesso em: 29/06/2020.

BRASIL. Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Institui o Programa Bolsa Família, 2004.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Dados do Programa Bolsa Família em Alagoas. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/vis/data3/data-explorer.php> Acesso em: 27/06/2020

CAMPELLO, Tereza, et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, V. 42, n. Especial 3, p. 54-66, novembro, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42nspe3/0103-1104-sdeb-42-spe03-0054.pdf> Acesso em: 17/06/2020

CARVALHO, Cícero Péricles. **Economia Popular: uma via de modernização para Alagoas**. Maceió: 5ª Ed. EDUFAL, 2012.

COSTA, M. A.; MARGUTI, Bárbara Oliveira. (Ed.). **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: Ipea, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez, 2007.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, Pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Dados do Estado de Alagoas. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al.html> Acesso em: 27/06/2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. Resultados dos IDEB no estado de Alagoas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 27/06/2020

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. Goiânia. MF Livros, 2008.

_____. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento para pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v. 38, n. 1, p.1-28, 2012.

MARGUTI, Bárbara Oliveira; SANTOS, Rodrigo Marques dos. Avaliação continuada da vulnerabilidade social no Brasil: impressões e primeiros resultados do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) 2016-2017. In.: **Boletim Regional, Urbano e Ambiental**. Brasília, n. 21, jul/dez 2019.

QEDU- Evolução do IDEB em Alagoas. Disponível em:

<https://www.qedu.org.br/estado/102-alagoas/ideb> Acesso em: 18/06/2020.

SILVA, Maria José Santos da. Transferência de renda nas famílias: o impacto do Programa Bolsa Família (PBF) no rendimento escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, p. 130. 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão escolar pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-ANPED, 30, 2007, Caxambu.GT05. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3334--Int.pdf> Acesso em: 09/02/2020.



Capítulo XVI

LEITURA IMANENTE: SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL PELA AUTOGESTÃO DA FORMAÇÃO DE SI

LEITURA IMANENTE: SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL PELA AUTOGESTÃO DA FORMAÇÃO DE SI

Ciro Bezerra

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Rafael M. de Moura

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Fernanda Ferreira Cardoso

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Mayris da Paz Lima

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

RESUMO

Cresce nas instituições de ensino superior as populações com dificuldades intelectuais para acompanhar os cursos de graduação e pós-graduação, sobretudo os de licenciatura e educação. Esse fenômeno foi nomeado por Paula Carlino de *analfabetismo acadêmico*. Ela rejeita as teorias que restringem a alfabetização à uma etapa específica da formação escolar, justamente porque os processos formativos são descontínuos, heterogêneos e complexos quando considera-se as diversas linguagens dos diferentes campos de conhecimentos disciplinares, e que estão a exigir, por eles mesmos, pedagogias e práticas formativas específicas. Além de comungar com as ideias de Carlino nossas pesquisas identificam um fato fundamental, que encontra lastro em Jacques Rancière: *este problema é resultado de a formação escolar na modernidade ser estruturada sobre a “formação bancária”, isto é, sobre a categoria ensino e não sobre a categoria estudo.*

Paulo Freire reage a esta estruturação de duas formas: quando postula que “aprendemos em comunhão” e afirma que a “educação é um ato político”. As teses freireanas são semelhantes às de Sócrates quando este, no diálogo *Mênon*, em Platão, postula que “não é possível ensinar a virtude”. Ora, desde Hesíodo sabemos que *as virtudes se conquistam com o “trabalho do corpo”*. Todavia, a categoria estudo, compreendida como *trabalho do corpo-e-do-espírito sobre si; modo de viver a vida com os outros no mundo; atividade humana sensível; trabalho de si, em si e por si* tem sido desprezada. As pesquisas socioeducativas têm priorizado outros temas. E isto mesmo em pesquisas sobre alfabetização e letramento. Para romper com esse silêncio sobre a categoria estudo propomos a *formação de si ancorada no método de estudo da leitura imanente*. Método comprometido com a estética da existência, a ética das virtudes, a formação intelectual autônoma, independente e autogerida pelos atores pedagógicos. Neste artigo exporemos, ainda que brevemente, os fundamentos ontológicos do método de estudo da leitura imanente, protagonista da autogestão do conhecimento de si contra a gestão externa.

Palavras-chave: leitura imanente, sequência pedagógica e analfabetismo acadêmicos

INTRODUÇÃO

A ti boas coisas falarei, ó Perses, grande tolo! Adquirir riqueza, mesmo em abundância, é fácil; plana é a rota e perto ela reside. Mas diante da virtude, suor puseram os deuses imortais, longa e íngreme é a via até ela, áspera de início, mas depois que atinges o topo, fácil desde então é, embora difícil seja.

Hesíodo, Os trabalhos e os dias

Nossa tese é que a apropriação de conhecimentos pelos estudiosos consiste, simultaneamente, na prévia apropriação de espaços sociais, na reconfiguração de diversos espaços geográficos, que devem ser integrados e articulados entre si, para facilitar o “uso” dos diversos recursos pedagógicos necessários ao estudo e a pesquisa, e isto simultaneamente. Os protagonistas deste ordenamento espacial do trabalho pedagógico devem ser, *exclusivamente*, estudantes, professores, pesquisadores e arquitetos. Sem este ordenamento espacial protagonizado por

esses atores o estudo ou a produção, socialização e apropriação de conhecimentos se realizam de forma precária e/ou oligárquica, e seus objetivos e metas ou serão totalmente frustrados ou resultarão inexecutáveis. É o que justifica os pífios resultados da escolarização nas sociedades dependentes, que herdaram as marcas geohistóricas da colonização: a “dialética do senhor e do escravo”, as formas oligárquicas e aristocráticas de poder, materializadas na cultura da subserviência e da “servidão voluntária” das classes populares às autoridades instituídas: políticas, jurídicas, familiares, religiosas, escolares, militares e administrativas.

O método da leitura imanente é um procedimento regular e sistemático de estudar, um método de estudo antípoda à todas as formas de didática de ensino e estágios supervisionados e curriculares. O objetivo é despertar e potencializar a autonomia intelectual crítica de produção, socialização e apropriação de conhecimentos. Portanto, *o foco do método é o estudo*. E o que é estudo? Estudo é uma forma concreta de trabalho: trabalho intelectual. No processo de escolarização o trabalho intelectual é realizado, sobretudo, por dois tipos bem específicos de trabalhadores: professores e estudantes estudiosos. Daí admitirmos ser razoável nomear este trabalho de trabalho pedagógico.

Nos parece precisa e reveladora, quando pensamos na concretude do trabalho pedagógico, uma das definições de Marx do trabalho humano, formulada em *O Capital*: “*atividade humana sensível*”. O estudo ou trabalho pedagógico é, então, para nós, uma “*atividade humana sensível*”. Portanto, o método da leitura imanente, em nossa perspectiva, é simultaneamente um método de estudo e uma forma de autogerir o conhecimento. A leitura imanente contribui para fazer estudos sistemáticos, por exemplo: revisão bibliográfica ou revisão de literatura e estudo da arte.

Mas, além da leitura imanente contribuir, de um modo geral e efetivo, com a pesquisa acadêmica, possível de ser utilizada em todos os campos das ciências: naturais, exatas e humanas; o método se contrapõe a alfabetização funcional e/ou instrumental (profissional); tem o poder de extirpar o analfabetismo funcional. Pode contribuir para o professor elaborar o seu *plano de aula* e trabalhar com mais precisão os conteúdos dos componentes curriculares. O objetivo perseguido é *trans-formar* o leitor em escritor, provocar

uma metamorfose no modo de vida do ser humano. Isto é, enquanto estudamos desenvolvemos capacidades atribuídas a autoria. Outro objetivo é desenvolver a autonomia intelectual, que nas sociedades contemporâneas pressupõe a capacidade de ler (compreender e interpretar) e escrever com clareza, coerência, coesão considerando, sobretudo, a organização e exposição textual dos trabalhos acadêmicos e livros didáticos, consagrada historicamente em *introdução, desenvolvimento e conclusão*.

O método da leitura imanente é composto de quatro aplicativos ou momentos, semelhante a uma sequência pedagógica: [1] *diálogo crítico*; [2] *mapa das unidades significativas, unidades epistemológicas e questões norteadoras*; [3] *diário etnográfico* e [4] *interpretação compreensiva*. Os aplicativos são realizados simultaneamente, exceto a *interpretação compreensiva*. Mas muito da *interpretação compreensiva* já se manifesta na elaboração do *diálogo crítico*, por conseguinte, esta exceção é relativa.

Esta forma metódica de nos apropriarmos de forma regular e sistemática dos conhecimentos existentes, de se estudar usando o método da leitura imanente, quebra, e de forma radical, a lógica sequencial, etapista e evolutiva da escolarização e do pensamento linear, efeitos da taylorização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino: e isto da educação infantil à pós-graduação (*latu e strictu sensu*).

A perspectiva de apropriação de conhecimento pelo método da leitura imanente propõe outra dinâmica. Prioriza a dinâmica espacial em detrimento da dinâmica temporal. O que se postula e se prioriza é o sentido geográfico do estudo, fundado na simultaneidade dos fatos existenciais e da própria vida. Em vez de *ensino de geografia* nos propomos compreender a *geografia do estudo* ou *geografia da apropriação dos conhecimentos*, e, desta forma, rompemos e superamos, teórico-praticamente, com a lógica das *epistemologias da pedagogia bancária*, como é a *epistemologia da prática profissional docente* proposta por Tardif e Nóvoa.

DESENVOLVIMENTO

Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles [e aquelas] que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos.

Karl Marx

A *formação de si* é inspirada na filosofia estoica, sobretudo na filosofia de Sêneca. Um de nossos esforços tem sido incorporar a *filosofia estoica senecista* ao método da leitura imanente. Porque entendemos que estudar e pesquisar [“fadiga de galgar as trilhas escarpadas dos cumes luminosos da ciência”] é modo de viver, modo ou filosofia de vida, ocorre dissociado do dinheiro, da produtividade intelectual, das provas e concursos públicos. Nesse sentido, estudar é um tipo de trabalho artesanal que esculpe a interioridade do ser humano, amplia o campo de percepção e dos sentidos, muda a forma de ser das pessoas no mundo, vivendo com os outros. É, na sua mais plena significação, arte. A filosofia antiga, de acordo com Pierre Hadot, erigiu a filosofia como modo de vida. Mas há, certamente, um pressuposto incontornável para filosofar, para se tornar sábio: *o estudo –atividade humana sensível singular, inventada por Sócrates para buscar a sabedoria, conquistar a tranquilidade da alma, promover terapia espiritual e a consequência dessa atividade é a reinvenção da subjetividade do ser do humano, da vida, da convivência na pólis.*

Socráticos, epicuristas e estoicistas vincularam o estudo à *estética da existência* e à *ética das virtudes*. O que consubstanciou um *ethos* que repudia a banalização da vida. O estudo é o caminho para alcançar, segundo Sêneca, a *tranquilidade da alma*. É também o caminho para promover a *catarse artística* ou *catarse estética*: fazer da vida uma obra de arte. E, assim, depurar a vida através da *askesis*, isto é, dos “exercícios espirituais” ou das “técnicas de si”, como são o estudo e a pesquisa, para conquistar *o bem viver*. O bem viver é lugar e condição de repouso da alma e da vida do estudioso ou filósofo, incrementado pela dialética do estudo. Para desfrutar plenamente desta dinâmica, não basta fazer discurso filosófico, é necessário viver estudando. A autenticidade da filosofia está no viver e não no discursar e comunicar. *Há uma inversão radical da escolarização moderna quando pensamos na Paidéia grega*

e *helênica*. Mais do que ler e escrever ou aprender a usar a língua, sábio é saber viver.

Então, concordando como os filósofos antigos, afirmamos com todas as forças de nossos corações, de nossos pulmões e de nossas razões que *estudar e pesquisar são modos de viver a vida, formas de existir no mundo com os outros*.

Vale dizer, há muito tempo que vivemos para estudar. Esse é o sentido das nossas existências no mundo, nossos trabalhos, “*atividade humana sensível*”; a forma que encontramos para “sensibilizar” nossos sentimentos e sensações. Plenamente conscientes disto, ocupamo-nos o dia inteiro com o estudo. Vivemos estudando porque além do estudo nos proporcionar imenso prazer, “*orgasmos múltiplos*”, é fonte de liberdade. Mais importante do que isso: fomos nós quem decidimos assim!

Mas qual o problema desta ocupação? É que o estudo enriquece apenas o estudioso e o capitalista encontra-se impotente de expropriar os conhecimentos adquiridos neste *trabalho de si, em si, por si e para si*. E, por isso, enquanto personificamos a forma social estudioso não somos remunerados por este trabalho –estudiosos e estudiosas não são remunerados. Observamos que professor é uma pessoa humana que optou por envelhecer estudando e nem por isso torna-se materialmente endinheirado. Os empresários e os estados capitalistas negam-se a remunerar quem estuda, tampouco investem nesta atividade laboral. Eles tentam e, paratanto, usam todos os seus recursos e mobilizam todas as forças políticas que controlam, inclusive os gestores e as funções administrativas das escolas e universidades contemporâneas, para negar esse direito e liberdade às classes trabalhadoras. Eis o motivo de não haver pesquisa na imensa maioria das instituições privadas de ensino superior, e da completa inexistência no ensino médio estatal brasileiro, com exceção dos Institutos Federais.

Para o capital, a única formação razoável é a *formação profissional ou alfabetização funcional*: formação voltada exclusivamente para as pessoas ocuparem uma função administrativa, também chamada de ocupação profissional e, assim, serem administradas. Portanto, é através da profissionalização que se monetariza e se mercantiliza a produção, socialização

e apropriação de conhecimentos na modernidade escolar e universitária. A formação profissional transforma mulheres e homens em mercadorias vivas, coisas que se compra e vende no mercado de trabalho, por dinheiro ou equivalente geral.

Empresas privadas demandam força de trabalho qualificada e valorizada pela apropriação de conhecimentos, eis a fonte de valorização do capital na civilização moderna, de onde os empresários expropriam o excedente ou mais-valor em grande escala. A formação humana é de uma outra natureza ontológica, ela possibilita ampliar o campo de percepção e o campo dos sentidos humanos, e a despertar as potencialidades cognitivas adormecidas.

O ponto de partida de nossos estudos sobre o método da leitura imanente foram algumas obras do *filósofo* Sérgio Lessa, do *geógrafo* Sposito e da *pedagoga* Camargo. Esses estudos estão expostos no livro *Professores desacorrentados na cé(lu)la de aula* (2019). Neles encontram-se todos os esforços de um conjunto de estudantes que contribuiram para aprimorar o método da leitura imanente. O desdobramento desses estudos conduziu-nos a elevar o estudo à objeto de investigação. E o resultado destes estão expostos no livro *Estudo e Virtude* (2019), inspirado nas obras de Pierre Hadot, Ilse Hadot, nas Cartas a Lucílio de Aneu Sêneca, nos escritos de Epicuro, Epiteto, nos ensinamentos de Sócrates expostos nos diálogos platônicos, diálogo de Xenofonte e em muitos filósofos antigos.

Nossos esforços procuram elevar esse método ao *status* do que entendemos ser *pedagogia*. Porque a *objetivação da pedagogia* desenvolve, sobretudo, a maturidade intelectual e a capacidade de reproduzir a realidade na consciência mediada pelas unidades significativas (categorias, conceitos, ideias e palavras desconhecidas) e unidades epistemológicas ou linguagem das ciências, a pensar criticamente o mundo, a natureza, o gênero humano e a si mesmo. Se há algum imperativo do método da leitura imanente é fazer as pessoas personificarem a *forma social estudioso*. Mas *estudioso crítico, engajado, orgânico* –no sentido de Gramsci. *A pedagogia da leitura imanente* se propõe, então, a desenvolver a capacidade das pessoas humanas em formular respostas sociais, filosóficas, geográficas, etc.; portanto, em

desenvolver a capacidade política de intervir de forma qualificada e consequente na sociedade.

O que se confirma com a leitura imanente é uma das descobertas grega, ainda no século V a. C.: apenas o ser humano liberto das necessidades de sobrevivência estuda. Na modernidade capitalista *só mulheres e homens livres estudam, trabalhadores assalariados apenas assistem aulas*. Qual o problema que está em questão? É que *“quando se assiste aula não se estuda, e quando se estuda não se assiste aula”*. Para os trabalhadores assalariados estudarem impõe-se a eles lutarem pela apropriação e humanização dos lugares onde vivem o tempo livre, e isto a vida inteira!

Ninguém, ser humano algum, estuda naturalmente, espontaneamente. O estudo é uma conquista geohistórica. É uma conquista que transcende o direito. Não basta a constituição de uma Nação estabelecer que a educação é “direito de todos e dever do Estado”, e mesmo um Direito Humano Universal. Porque, concretamente, só se estuda em tempo livre. O estudo pressupõe um tempo socialmente necessário para os atores pedagógicos se apropriarem de conhecimentos. O que pressupõe também a apropriação de um determinado espaço, especificamente organizado para a realização das atividades intelectuais, configurado geograficamente de uma determinada forma. E a organização desse tempo/espaço deve estar associada a conquista intelectual e pedagógica de cada pessoa humana. O estudo exige uma arquitetura singular.

É um absurdo pedagógico tentar homogeneizar ou uniformizar o tempo/espaço de estudo, reduzi-lo à mísera *hora/aula* ou à *carga horária semanal média*, quando sabemos que o tempo pedagógico é diverso para cada pessoa. Obrigar, “comprimir o tempo” e oprimir as pessoas humanas a aprenderem, num curto intervalo de tempo, conforme normatiza e regula o Mercado-Estado (porque a normatização estatal sempre é decidida pelos partidos políticos empresariais). Isto só pode resultar em repetência, evasão, distorção série/idade, aprovação automática entre semestres, anos, séries ou ciclos, resistência à aprendizagem, absenteísmo, fortalecimento dos obstáculos a conquista cognitivo e violência nas escolas. E isto em grande escala, envolvendo as populações de professores e estudantes. Ou então, resultar

nessa massa populacional *alfabetizada funcionalmente*, que não sabe compreender ou interpretar textos clássicos de quaisquer ciências humanas, e não tem a menor condição de apreciar e muito menos vivenciar a arte literária.

Nestas circunstâncias, é notório o caráter inovador e criativo da *formação de si*. Ela promove uma inversão completa de como vem sendo pensado e promovido as políticas de formação de professores na modernidade. Podemos tomar como marco geohistórico destas políticas o final do século XIX. No século XX elas se consolidaram nas políticas de formação profissional. E são estas políticas que, na contemporaneidade, constituem-se imprescindíveis ao sistema-mundo globalizado pelo capital.

A inovação da sequência didática da leitura imante ganha sentido quando admitimos esta sequência como método de estudo. Ora, parece-nos irrefutável a tese de que o estudo sistemático contribui, efetivamente, na formação dos atores pedagógicos (professores e estudantes). Mas isto porque contribui, antes, e fundamentalmente, com a *formação de si*. Independentemente se as pessoas são, pretendem, serão ou não professores e pesquisadores, ou melhor, intelectuais.

A *formação de si*, mediada pelo estudo ou trabalho pedagógico (porque estudar e pesquisar é trabalhar, e muito!), contribui para desenvolver as potencialidades cognitivas da humanidade. A autonomia intelectual e o desenvolvimento cognitivo são apenas duas, dentre tantas outras potencialidades humanas, despertadas pelas atividades de estudar e pesquisar. Portanto, há, neste tipo de *trabalho de si, em si, por si e para si* um princípio pedagógico, porque educativo, e que merece ser investigado, a despeito da relevância do ensino e das necessidades de se saber ler e escrever ou usar a língua escrita em um mundo letrado.

É nisto que temos concentrado nossas pesquisas nestes últimos 20 anos. Temos valorizado eticamente e elevado intelectualmente o estudo e a pesquisa à objeto de investigação. Alguns pensadores têm nos ajudado. Gorz, por exemplo, nos ajuda, quando postula: “Nenhuma instituição pode, no lugar dos indivíduos, realizar o trabalho de aprendizagem, de apropriação, de subjetivação. O sujeito nunca é socialmente dado, **ele é /.../ dado a si mesmo como um ser que tem de se fazer, ele mesmo, o que ele é**. Nada pode

dispensá-lo dessa tarefa, nem obrigá-lo a realizá-lo” (GORZ, 2008, p. 20, grifos nossos). Pensamos ser esta tese o fundamento do trabalho pedagógico, a razão da existência da escola e da universidade na modernidade, de conscientizar os atores pedagógicos, que apenas por meio da *formação de si*, isto é, do *trabalho de si, em si, por si e para si* eles são capazes de se fazerem a si mesmos, e vivendo assim com os outros no mundo.

Isto implica que para além da interação social na escola e da socialização dos conteúdos dos componentes curriculares, importa priorizar a análise da produção, socialização e apropriação de conhecimentos, pelos atores pedagógicos (professor e estudante). É preciso, então, enfatizar que nesse processo os seres humanos se fazem humanos.

CONCLUSÕES

Em nossas vivências em pesquisas, ensino e extensão no ensino fundamental, médio e superior o método da leitura imanente vem se revelando, entre outras coisas, como terapêutico. Ele tem diminuído a ansiedade de estudantes com dificuldades de aprendizagem e conflito cognitivo: ortográfico e gramatical. Tem desenvolvido, significativamente, a capacidade intelectual dos estudantes. Por exemplo: a capacidade de compreender, interpretar e se autoavaliar; a capacidade da escrita de si e da análise crítica da escrita de outros; a capacidade de questionar e expressar criticamente suas reflexões e ponderações.

A leitura imanente é dotada de uma imensurável flexibilidade e versatilidade (versões). Se adequa perfeitamente às necessidades do querer aprender, à vontade de saber e às disposições de estudo dos atores pedagógicos (professores e estudantes). Dada esta versatilidade e flexibilidade, os momentos do método da leitura imanente podem ser convertidos em aplicativos de uma plataforma on line. Isto é, pode contribuir, imensamente, para elevar, inclusive, a qualidade dos Cursos de Educação à Distância. Sobretudo nos Cursos de Licenciaturas, cursos de formação de professores, e em todas as etapas educacionais: educação infantil, básica, graduação e pós-graduação (*latu e strictu sensu*). Mas não é uma panaceia, não tem o poder de resolver os

problemas gerados pela taylorização das escolas e universidades. Ele apenas resgata a filosofia humanista.

Nesse sentido, está comprometido com a formação humana, o que os gregos conceberam como Paideia. A leitura imanente protagoniza uma poderosa formação intelectual, objetiva humanizar o ser humano; tornar viva as potencialidades mudas da humanidade do ser humano. O método não é mais do que uma sequência pedagógica singular. Esta sequência propõe uma formação humana diferente, nomeada por nós de formação de si. A formação de si confronta-se e contrapõe-se, como tipo específico de formação, com os projetos tradicionais de formação de professores: inicial e continuada (Resolução nº 59/2014-consuni/ufal, de 06/10/2014; Resolução nº 2/2015-mec/cne-cp, de 01/07/2015 e Parecer cne/cp nº 2/2015, de 09/06/2015).

Assim, a intervenção qualificada e consequente é possível porque os aplicativos pedagógicos do método da leitura imanente são movidos pela ética das virtudes, e, se usados regularmente, provocam disposições subjetivas que até deus duvida. Isto é, a pessoa que estuda e pesquisa de forma intensa, regular e profunda, com o método da leitura imanente, consubstancia o *governo de si, a libertação de si*, libertação da alienação de sua vida das ocupações que praticamente a maioria absoluta da população está obrigada a assumir por pura necessidade de sobrevivência. É assim que nós humanos nos tornamos livres e autônomos, personificando formas sociais que nos libertem da sujeição ao governo dos outros, de quem nunca ouvimos falar e desconhecemos completamente, a invisibilidade desse governo se expressa na abstração do vocábulo mercado. Mas, muitas vezes, nos liberta da alienação de nós mesmos, realizada por nossas próprias mãos, movidas por desejos que habitam nossos corpos e o comandam. É, de fato, uma revolução social e psicológica, o que podemos provocar com a socioterritorialização da pedagogia do método da leitura imanente.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, C. *Estudo e Virtude: Formação de si no mundo com os outros e as contradições da educação brasileira*. Maceió: Grafmarques, 2019.

_____. *Sociologia do Trabalho Pedagógico & Formação Humana: Crítica à*

economia política do trabalho pedagógico. Maceió: Grafmarques, 2019.

_____. *Professores Desacorrentados na-e-da Cé(lu)la de aula*. Leitura Imanente: um método para resistir e emancipar. Maceió: EDUFAL, 2019.

_____. *Conhecimento, Riqueza e Política: Um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci*. Maceió: EDUFAL, 2009.

BEZERRA, C. & AVELINO. *Território e Educação: Análise crítica das principais contribuições do Observatório das Metrôpoles*. Maceió: Grupo de Estudo Milton Santos e Sociologia do Trabalho Pedagógico e Formação Humana, 2015.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. RJ: Vozes, 2019.

_____. *O senso prático*. 3ª edição. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. *Escritos de Educação*. 14º ed. RJ: Vozes, 2013b.

_____. *A distinção: Crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, pp. 159-166.

_____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1996a.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor, 1967.

BRITO, Luiz Percival L. B. *No lugar da leitura: biblioteca e formação*. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literária, 2015.

_____. Leitura: acepções, sentidos e valor. In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente/SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, Volume II.

_____. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, Volume I.

CAMARGO, M. A. B. *Alfabetização: introdução ao mundo do texto e ao texto do*

mundo. Revista multidisciplinar, n. 3, jun. 2007.

CARLINO, Paula. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

CATANI, A. M. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

COUMANS, F. *Escrita e Sociedade*. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. 2ª edição. São Paulo: DIFEL, 1973.

Antologia de textos/Epicuro. Da natureza/Tito Lucrécio Caro. Da república/Marco Túlio Cícero. Consolação a minha mãe Hélvia; Da tranquilidade da alma; Medéia; Apocoloquintose do divino Cláudio/Lúcio Aneu Sêneca. Meditações/Marco Aurélio. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).

ESPINOSA, Bento de. *Ética*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *A coragem da verdade: o governo de si II: curso dado no Collège de France (1983-1984)*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Do governo dos vivos: curso dado no Collège de France (1979-1980)*. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

_____. *A Hermenêutica do sujeito*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *História da sexualidade: O cuidado de si*. 10ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, Volume 3.

GODBOUT, J. T. *O espírito da dívida*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GODELIER, M. *O enigma do dom*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 19-162.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. *A concepção dialética da história*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GURVITCH, Georges. *Os quadros sociais do conhecimento*. Lisboa: Moraes Editores, 1969.

HADOT, Pierre. *O que é Filosofia Antiga?* 6ª edição 2014 e 2ª reimpressão 2017, São Paulo: Edições Loyola. 2017.

_____. *Filosofia como maneira de viver*. entrevistas de Jannie Carlier e Arnold I. Davidson. São Paulo: É Realizações, 2016.

_____. *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014.

LESSA, S. *O Revolucionário e o estudo: Por que não estudamos?* São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

_____. Ortodoxia e Leitura imanente. In: *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 09-21.

_____. MARX, K. Grundrisse. *Manuscritos econômicos de 1857 e 1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Manuscritos: economia y filosofia*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

_____. *O capital: crítica da economia política*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, Volume I.

MARTINS, P. H. (Org). *A dívida entre os modernos: Discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MAUSS, M. *Ensaio sobre a dívida*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2001.

PLATÃO. Mênon (ou da Virtude). In: *Diálogo V*. Bauru/SP: EDIPRO, 2010, pp. 109-161.

POSTONE, M. *Tiempo, trabajo y dominación social: Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx*. Madrid: Marcial Pons, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3ª edição. 7ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Sobre os enganos do mundo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Cartas a Lucílio*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SILVA, N. M. B. da. O conceito da amizade a partir de La Boétie. In: *A amizade em Montaigne*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, p. 18 - 26.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, vol. I, 1985.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SPOSITO, E. S. Elementos do Método. In: *Geografia e filosofia: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico* – SP: UNESP, 2004.

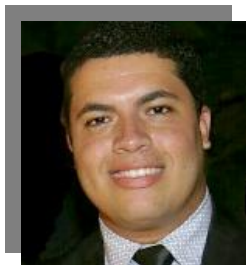
_____. Teoria e Conhecimento e Realidade Objetiva. In: *Geografia e filosofia: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico* – SP: UNESP, 2004.

_____. Leitura e Interpretação dos textos. In: *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico* – SP: UNESP, 2004.



AUTORES E CURRÍCULOS

AUTORES E CURRÍCULOS



Abraão Felipe Oliveira

Mestre no Ensino de Ciências e Matemática, pelo programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas. Graduando do curso de Matemática (UFAL). Graduado em Pedagogia pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Ensino de Ciências

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1977929875618106>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4187-2046>

E-mail: abraaofelipe@hotmail.com



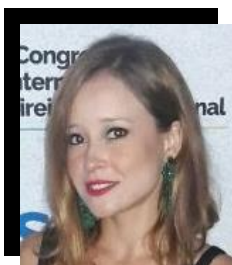
Alex Vieira da Silva

Doutorando em Educação (PPGE/UFAL). Professor da rede pública municipal de Maceió e integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/CNPq)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7597072336480313>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8084-9148>

E-mail: alexpedufal@gmail.com



Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

Doutora em Educação e licenciada em Pedagogia. Mestre e bacharela em Direito. Docente do ensino superior privado em Maceió/AL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8044884748837865>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2806-6023>

E-mail: professoracarlapriscilla@gmail.com



Ciro Bezerra

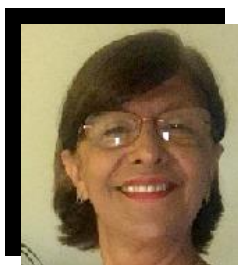
Doutor em Sociologia pela UFPE; Mestrado em Educação pela FGV/IESAE/RJ; Especialista em Teoria Crítica do Direito e Práticas Sociais pela UFRJ; Pós-doutorado em Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo pela Cátedra da UNESCO e pós-doutorado em

Filosofia da Educação pela UFPE. Atualmente, desenvolve pesquisas no campo de estudo: Fundamentos da Educação, Processos Formativos e Trabalho e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8755460275894251>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4640-3791>

Email: ciro.ufal@gmail.com



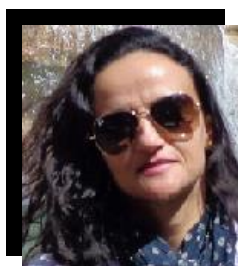
Cristina Maria Bezerra de Oliveira

Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, Campus Arapiraca, doutoranda em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874384616608129>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-646X>

E-mail: cristina.bezerra@uneal.edu.br



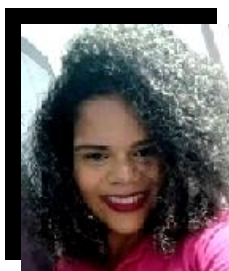
Edna Cristina do Prado

Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no curso de Pedagogia e nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE. Líder do Grupo do Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional - GAE do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/CNPq). Possui Pós-doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/UL), doutorado em Educação (UNESP), mestrado em Educação (PUC/SP), licenciatura em Pedagogia (UNIABC); licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA), licenciatura em Letras e bacharelado em Linguística (USP); bacharelado em Direito (FMN); bacharelado em Teologia pela Faculdade Teológica Sul Americana (FTSA). Foi diretora da ANPAE seção Alagoas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8158728896858544>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8226-2466>

E-mail: wiledna@uol.com.br



Elayne Paula Virturino Braz

Professora da educação básica, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, possui título de Mestra em Educação na mesma instituição: linha de pesquisa História e política da educação. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos – Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (UFAL/CNPq), tem experiência na área da educação com ênfase em políticas educacionais e gestão da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: parcerias público-privadas e governança da educação pública.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6934920455982310>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0757-8425>

E-mail: elainybraz@gmail.com



Elione Maria Nogueira Diógenes

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), onde concluiu o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas. Concluiu o Doutorado e realizou o Estágio de Pós-Doutorado na área de Políticas Públicas da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente é Professora Associada I da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É líder do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE)..

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2352567866641388>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9237-6667>.

E-mail: elionend@uol.com.br



Eva Pauliana da Silva Gomes

Doutoranda em Educação (PPGE/UFAL). Professora da rede pública municipal de Maceió e do curso de Pedagogia do Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU. Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334860072450444>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2423-4560>

E-mail: e.pauliana@gmail.com



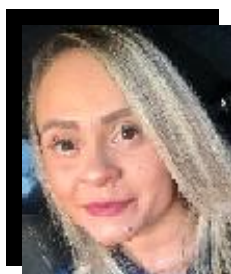
Fernanda Ferreira Cardoso

Graduanda em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2018 e 2019. Tem experiência docente na rede municipal de ensino de Cajueiro-Al (2013-2014). Atualmente, participa da Gestão administrativa da rede privada no município de Cajueiro. É membro do Grupo de estudos Professor Milton Santos (GPMIT) e do Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana (GEPS/UFAL).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1126852771744843>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1205-0198>

E-mail: fernandaferreiracardosoffc@gmail.com



Geisa Carla Gonçalves Ferreira

Doutoranda e Mestra em Educação (UFAL). MBA em Gestão de Pessoas (IPEMIG). MBA Executivo em Alta Gestão (UNAMA). Especialista em Gestão Escolar (IPEMIG). Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria da Educação a Distância (IPEMIG). Especialista em Psicopedagogia Institucional (IPEMIG). Licenciada em Pedagogia (UFAL). Desenvolveu Mobilidade Internacional na Universidade de Coimbra (UC-PORTUGAL). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE). Professora Universitária

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/012298050314003>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4391-6516>

E-mail: geisa.ferreira@cedu.ufal.br



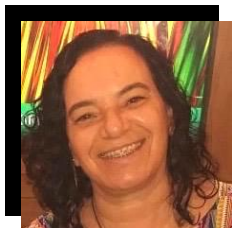
Geisa Ferreira dos Santos

Graduada em Pedagogia (UNEB); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas-UFAL e Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UESSBA). Grupo de Pesquisa em Gestão, Políticas Educacionais, Economia Solidária, Trabalho e Tecnologias Sociais (GENTTES) na linha de estudos marxismo e educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1481364064963137>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2870-9922>

E-mail: geisamarx@gmail.com



Georgia Sobreira dos Santos Cêa

Pedagoga pela UERJ (1990); mestrado em Educação pela UFF (1996); doutorado em Educação pela PUC-SP (2003); pós-doutorado em Educação pela University of Bristol - Graduation School of Education (2016). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação - GP-TESE e do EMPesquisa - Ensino Médio em Pesquisa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Trabalho e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0367133856835297>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2131-217X>

E-mail: gecea@uol.com.br



Givanildo da Silva

Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, campus A. C. Simões, Maceió – Alagoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3702199251733170>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5490-6690>

E-mail: givanildopedufal@gmail.com



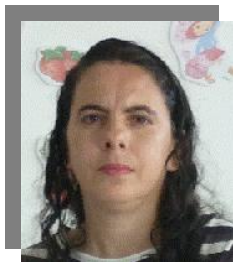
Idnelma Lima da Rocha

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Núcleo de Desenvolvimento Infantil - CEDU/UFAL. Maceió/AL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4992688788536517>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3139-2233>

E-mail: idnelmar@gmail.com



Inalda Maria dos Santos

Pós-Doutorado em Educação (2018), doutorado em Educação (2008), Mestrado em Educação (2001) e Graduação em Pedagogia (1997) pela UFPE. Atualmente é professora associada do Centro de Educação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Atuou como Vice-Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, seção Alagoas no período de 2013-2015 e participa na condição de líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional, financiamento da educação, planejamento e gestão escolar e educacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3709372442003235>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5520-2668>

E-mail: inaldasantos@uol.com.br



Isabela Macena dos Santos

Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFAL. É mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU) da Universidade Federal de Alagoas. Tem pós-graduação em Gestão Pública Municipal (Lato Sensu) pela Faculdade de Economia e Administração (FEAC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Possui graduação em pedagogia (UFAL). É membro do Grupo de Pesquisa sobre Gestão e Avaliação Educacional (GAE) UFAL/CNPq. Atua com pesquisas nas áreas da Educação, discutindo o provimento do cargo de gestor escolar e a gestão democrática e os planos de carreira do magistério.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5046078414820481>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1396-1543>

E-mail: isabelamacena@yahoo.com.br



Javan Sami Araújo dos Santos

Professor, atua na Educação Básica e no Ensino Superior em Pedagogia. Doutorando em Educação (PPGE/UFAL), mestre em Ensino (PPGECIM/UFAL). Técnico em Gestão e de Formação Continuada para gestores e conselheiros escolares na SEMED/RL, na Diretoria de Gestão Democrática e Políticas Educacionais. Possui

Formação em Administração (IFAL) e Pedagogia (UFAL) e cursa Bacharelado em Direito (UNEAL/Campus VI -Maceió). É especialista em Gestão Pública Municipal (UFAL), em Estratégias Didáticas com o uso das TICs (UFAL), em Conselho de Educação (UFBA) e em Inspeção Escolar e Supervisão (UCAM). Pesquisador do GAE (Gestão e Avaliação Educacional). É membro da SBPC, sócio da ANPAE e diretor da seção ANPAE/AL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2715254110207296>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5035-7126>

E-mails: javansami@hotmail.com e javan.santos@cedu.ufal.br



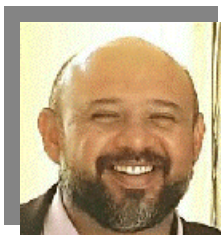
Jéssica Carneiro do Nascimento

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente do Centro Universitário Cesmac.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7443699702785805>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5538-4011>

E-mail: jessicacarneiroufal@gmail.com



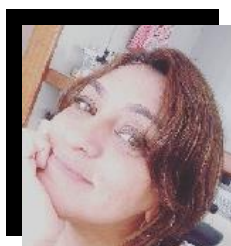
Jorge Eduardo de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela UFPB (1995), Mestrado em Educação pela UFPE (1999), Doutorado em Educação pela UFAL (2017). Atualmente é professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Lecionou no Instituto Pernambucano de Ensino Superior, na pós-graduação da Faculdade para o Desenvolvimento de Pernambuco-FADEPE e da Faculdade Escritor Osman da Costa Lins-FACOL. Tem experiência na área de magistério superior, supervisão educacional e coordenação do ensino na Força Aérea Brasileira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1567807389292654>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2455-9883>.

E-mail: jorge.oliveira@cedu.com.br



Jusciney Carvalho Santana

Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia. Mestre em Desenvolvimento Humano. Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da UFAL. Pesquisadora sobre Políticas, Gestão e Avaliação Educacional. Integra o grupo de pesquisa GAE/CNPq. Autora do Livro Tem preto de jaleco branco? Os primeiros 10 anos de políticas afirmativas no curso de Medicina da UFAL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9596120894827646>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6392-2876>

E-mail: juscineycarvalho@gmail.com



Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Professora da UFAL, Doutora e Mestra em Educação, Graduada em Direito, Licenciada em Pedagogia e Filosofia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9538287578494559>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0443-7245>

E-mail: lanallpalmeira@outlook.com



Luciene Amaral da Silva

Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/CEDU/UFAL). Mestre em Educação também pelo PPGE/CEDU/UFAL. Tem especialização em Gestão de Recursos Humanos (FVG), tem especialização em Educação e Desenvolvimento Agrário pela (UNEAL), tem especialização em Tecnologia em Educação (PUC-RIO). Possui graduação em Pedagogia (UNEAL). Graduanda do curso de Psicologia - UFAL. É membro do Grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) UFAL/CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4798842790799032>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5582-2787>

E-mail: cieneamaral@hotmail.com



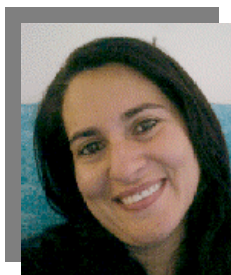
Maria Betânia Gomes da Silva Brito

Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Lotada no Centro de Educação com atuação no curso de Pedagogia. Doutora pela Universidade Federal de Alagoas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0685146894778719>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1178-0677>

E-mail: betebrito10@hotmail.com



Maria das Graças Correia Gomes

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, Campus Zumbi dos Palmares, doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFRPE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5141107403035255>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4302-4235>

E-mail: graca.gomes@uneal.edu.br



Maria Jeane Bomfim Ramos

Professora da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED. Doutora em educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8119008875795017>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2671-3124>

E-mail: jeanebsilva2014@gmail.com



Maria José Santos da Silva

Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Educação, História e Política pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/RS, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas(UFAL), Especialista em Gestão Escolar(UFAL), Graduada em Pedagogia (UFAL) e Professora da rede pública municipal de ensino/AL..

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8747008541727226>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8748-9835>

E-mail: zezasansil18@gmail.com



Mayris da Paz Lima

Graduada em Letra/Inglês pela Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação, também pela Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência docente na rede municipal e estadual do município de Cajueiro-Al. Atualmente, atua como docente na rede privada, desde 2017. É membro do Grupo de Estudos Professor Milton Santos e do Grupo de pesquisa Sociologia do Trabalho Pedagógico currículo e Formação Humana.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4198364007815305>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1793-9025>

E-mail: mayris_paz@hotmail.com



Rafael Matias de Moura

Doutorando em Ensino de Ciências pelo Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Sergipe. Tem especialização em Programação do Ensino de Biologia e graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco. Tem experiência docente na Universidade Estadual de Alagoas, desde 2009 e na Universidade Estadual da Paraíba, desde 2012.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1503612265698268>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2455-9883>

E-mail: rafaelmatiasdemoura@gmail.com



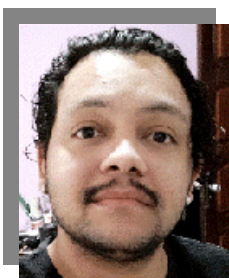
Salatiel Braga Trajano Júnior

Pedagogo formado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialista em Gestão Escolar (Escola de Gestores/UFAL) e mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL) pela mesma instituição. Atualmente exerce a função de Técnico Educacional na Diretoria de Planejamento (DIPLAN) da Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo/AL (SEMED/RL), além de ser professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Maceió (SEMED/Maceió). É Vice-Diretor da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) no Estado de Alagoas (Biênio 2019/2021).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6737150996863727>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8116-2719>

E-mail: sbtrajanojr@hotmail.com



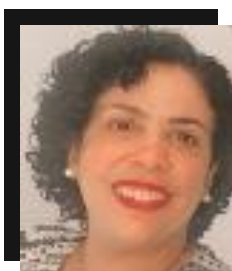
Samuel Barbosa Silva

Graduado em Letras-português (UPE), Especialista em Língua Portuguesa e suas literaturas (UPE), Especialista em Gestão Escolar (FATIN), Mestre e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). É membro dos seguintes grupos de pesquisa: 1) GEDON (Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Ontologia - UFAL/PPGLL); 2) GrAD (Grupo de Análise de Discurso - UFAL/PPGLL) e 3) GEPAD (Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise de Discurso - UPE). Suas pesquisas e produções são desenvolvidas na área de Linguística com ênfase na Análise de Discurso Pechêutiana. Seus trabalhos têm ênfase nos seguintes estudos: discurso, ideologia, gênero e sexualidades, teoria social do trabalho, mídia, religião e política.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0543187841218105>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3274-3741>

E-mail: samuca.bs@gmail.com



Sandra Regina Paz

Doutorado e Mestrado em Educação pela UFPE. Professora e pesquisadora da UFAL, na área de Formação de Professores, Política e Organização da Educação. É integrante do Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana - GEPSTUFAL e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação - GP-TESE. Integra a REDESTRADO. Foi coordenadora de Iniciação à Docência- PIBID/UFAL, Vice Presidente do COMED/Maceió e Ex-Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Alagoas, Conselheira e Presidente da Câmara Acadêmica - CONSUNI/UFAL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8370670998648144>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0612-113X>

E-mail: sandraregina.ufal@gmail.com



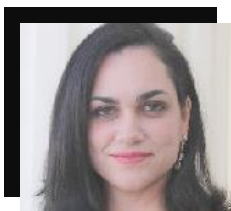
Simone da Costa Silva

Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde desenvolve pesquisas acerca da reforma do Ensino Médio sancionada 2017. Integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE). Atuou como professora substituta daquela universidade. Especialista em Organização Pedagógica da Escola (UNINTER). Graduada em Pedagogia pela UFAL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8994743033022743>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4540-0759>

E-mail: simonecostaufal@gmail.com



Vanessa Sátiro dos Santos

Doutoranda em Educação Brasileira pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do Grupo de Pesquisa Sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE). Docente do Ensino Superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5768373732492552>

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9560-6045>

E-mail: vanessasatiro82@gmail.com



Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

Professor Assistente da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, Campus Edmilson de Vasconcelos Pontes, doutorando em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083643052888832>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-5850>

E-mail: wellyngton.silva@uneal.edu.br

ISBN: 978-65-87561-02-8