

# POLÍTICAS, PRÁTICAS, GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Nadia Bigarella  
Carina Elisabeth Maciel  
Vilma Miranda de Brito  
(Organizadoras)

Nadia Bigarella  
Carina Elisabeth Maciel  
Vilma Miranda de Brito  
(Organizadoras)

**POLÍTICAS, PRÁTICAS, GESTÃO  
E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**

**ANPAE  
2021**

## **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.

### **Dados Internacionais da Catalogação na Publicação. (CIP)**

B592p

Políticas, práticas, gestão e planejamento educacional / Nádia Bigarella; Carina Elisabeth Maciel; Vilma Miranda de Brito; (Organizadoras). [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021.

Livro Digital: il.biog.

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 313 páginas

ISBN: 978-65-87561-16-5

1.Educação. 2. Política. 3. Gestão. 4. Planejamento I. Bigarella. Nádia, II. Maciel. Carina Elisabeth, III. Brito. Vilma Miranda de, IV. Título.

CDU 37.014/49

CDD 379

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.

**Distribuição gratuita**

# **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 Gutierres - 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

## **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

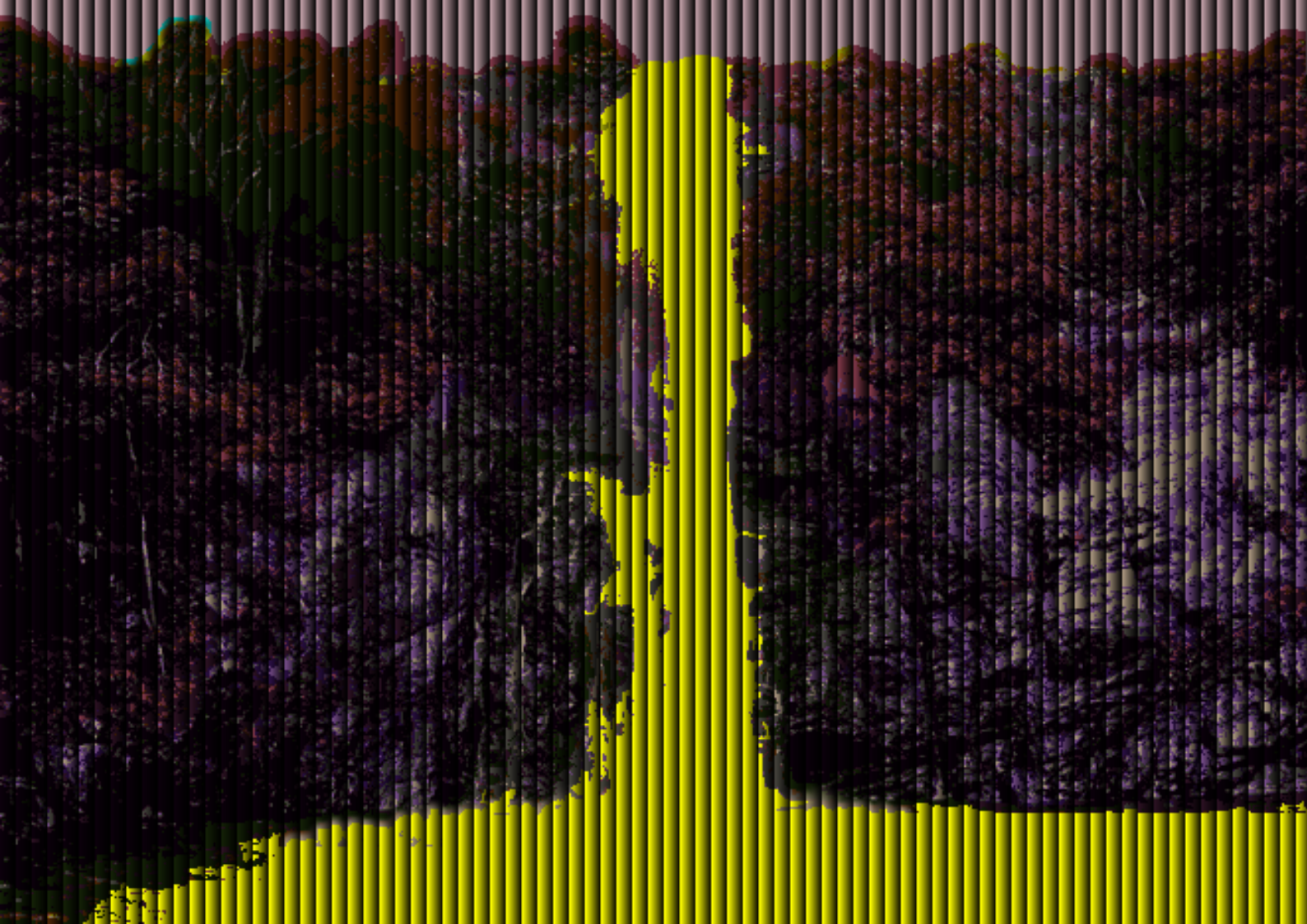
anpae@anpae.org.br – publicacao@anpae.org.br - <http://www.anpae.org.br>

**Serviços Editoriais** - Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar. - [carlosaguiar48@gmail.com](mailto:carlosaguiar48@gmail.com)

# SUMÁRIO

---



# SUMÁRIO

## **PREFACIO**

João Ferreira de Oliveira

**10**

## **APRESENTAÇÃO**

- ❖ Nadia Bigarella
- ❖ Carina Elisabeth Maciel
- ❖ Vilma Miranda de Brito

**15**

## **CAPÍTULO I**

### **A EXPANSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO (1990-2017)**

- ❖ Margarita Victoria Rodríguez
- ❖ Jorismary Lescano Severino
- ❖ Cilmara Bortoleto Del Rio Ayache

**23**

## **CAPÍTULO II**

### **AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DO USO DO WHATSAPP ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE FILOSOFIA**

- ❖ Maria Cristina Lima Paniago
- ❖ Willian Veron Garcia

**51**

## **CAPÍTULO III**

### **A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE O TELETRABAHO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS**

- ❖ Maria Alice de Miranda Aranda
- ❖ Kellcia Rezende Souza
- ❖ Rosalina Dantas da Silva

**80**

## **CAPÍTULO IV**

### **ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A MASSIFICAÇÃO DA OFERTA NA REDE PÚBLICA PAULISTA**

- ❖ Fabrícia Dias da Cunha de Moraes Fernandes
- ❖ Erika Porceli Alaniz
- ❖ Jorge Luís Mazzeo Mariano

**100**

## **CAPÍTULO V**

### **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL**

- ❖ Andrêssa Gomes de Rezende Alves
- ❖ Lendro Picoli Nucci

**120**

## **CAPÍTULO VI**

### **A REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO DOCENTE FRENTE À POLÍTICA EDUCACIONAL**

- ❖ Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
- ❖ Solange Jarcem Fernandes
- ❖ Daniel Stockmann

**138**

## **CAPÍTULO VII**

### **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017): CONTEÚDO DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (2019)**

- ❖ Fabiany de Cássia Tavares Silva
- ❖ Christiane Caetano Martins Fernandes

**156**

## **CAPÍTULO VIII**

### **DESVELANDO A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA: A ELEIÇÃO E FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES EM ESCOLAS PÚBLICAS**

- ❖ Solange Jarcem Fernandes
- ❖ Jéssica da Costa Brito
- ❖ Aureotilde Monteiro

**173**

## **CAPÍTULO IX**

### **ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: EM FOCO A VOZ DOS SUJEITOS DA ESCOLA DA AUTORIA**

- ❖ Maria Gorete Siqueira Silva
- ❖ Vilma Miranda de Brito

**193**

## **CAPÍTULO X**

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: A META 19 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL**

- ❖ Regina Tereza Cestari de Oliveira
- ❖ Evelyn Iris Leite Morales Conde

**214**



## **CAPÍTULO XI**

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: A INSTITUIÇÃO DE CONSELHO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS**

- ❖ Carmen Lúgia Caldas Haiduck

**234**

## **CAPÍTULO XII**

### **PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: ADESÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL**

- ❖ Nadia Bigarella
- ❖ Maria Elisa Ennes Bartholomei

**252**

## **CAPÍTULO XIII**

### **POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA FEDERAL NO BRASIL (2003-2018)**

- ❖ Mauro Cunha Júnior
- ❖ Silvia Helena Andrade de Brito
- ❖ Carina Elisabeth Maciel

**270**

## **CAPÍTULO XIV**

### **QUALIDADE E EQUANIMIDADE: A GESTÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA ANDRADINA - MS**

- ❖ Daiane de Freitas Galvão
- ❖ Giselle Cristina Martins Real

**289**

## **BIODATA**

- ❖ Sobre Organizadoras e Autores

**309**

# PREFÁCIO

---



## PREFÁCIO

---

**R**efletir e analisar “políticas, práticas, gestão e planejamento educacional” é um desafio amplo e complexo, dado o modo como se desenvolveu e vem se desenvolvendo a educação brasileira, marcada por avanços, retrocessos e resistências em diferentes contextos e conjunturas. O Estado, que tem o poder de regular os diferentes campos sociais, tendo o monopólio dos instrumentos de gestão e administração dos bens públicos – dentre eles a educação –, o faz, quase sempre, em direção ao atendimento das demandas econômicas e produtivas das classes dominantes, corroborando para a reprodução da estrutura de poder social existente, em detrimento das demandas sociais progressistas que concebem a educação como um direito social, em articulação com a democracia, o estado de direito e a educação pública para todos e todas, e, nessa direção, defendem democratização do acesso à educação, universalização dos diferentes níveis e modalidades, ampliação da obrigatoriedade da faixa etária de escolarização, laicidade, gestão democrático-participativa, criação e efetivação de condições de oferta da educação pública, qualidade social e pedagógica da educação, ampliação da educação de tempo integral, assim como autonomia e emancipação que favoreçam o exercício da cidadania crítica para a vivência e afirmação dos valores, processos e condições de uma sociedade genuinamente democrática.

A luta em prol da construção de um projeto educacional democrático e inclusivo no Brasil sofreu, por vezes, retrocessos sociais, sobretudo em momentos de ditaduras, autoritarismos, conservadorismos e defesas de ideologias e ações governamentais contrárias aos interesses das classes menos favorecidas. A redemocratização do Brasil, pós-regime militar (1964-1985), foi fundamental no sentido de se avançar na direção de uma educação como direito social e humano, tendo por base uma perspectiva mais igualitária e inclusiva.

Devido, todavia, à conformação de um país federado, cuja educação deve ser organizada e ofertada em um regime de colaboração, em que estados e municípios são entes autônomos na constituição e efetivação dos seus sistemas de ensino, observa-se a definição e implementação de diferentes “políticas, práticas, gestão e planejamento educacional”. Mas, de modo geral, buscou-se, desde a Constituição Federal de 1988, mesmo com ambiguidades e contradições, igualar as oportunidades aos estudantes de diferentes classes sociais, com aumento das oportunidades educacionais e expansão da educação pública, de modo a construir uma educação menos seletiva e discriminatória.

Inicialmente, buscou-se, desde a redemocratização do país, ampliar o acesso à educação, dada a insuficiência da oferta, o que levou o Estado lentamente a expandir o tempo de escolarização obrigatória, chegando somente em 2009, por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, a definir a faixa etária obrigatória de 4 a 17 anos, ou seja, da pré-escola ao ensino médio. Buscou-se ainda, sobretudo a partir dos anos 1990, garantir a universalização do ensino fundamental, bem como corrigir as disfunções no fluxo etário. Ainda nos anos 1990 e 2000 enfatizou-se e generalizou-se a criação de sistemas de avaliação baseados em testes e exames padronizados, acompanhados da criação de índices educacionais.

Todavia, só a partir dos anos 2000 é que se avançou mais na compreensão de que as grandes assimetrias educacionais se devem em grande parte à desigualdade social no Brasil. Portanto, a efetivação do direito à educação passa pela construção da qualidade social e pedagógica das instituições públicas educativas. Em termos de políticas educacionais, isso implica a efetivação da escolarização obrigatória (4 a 17 anos) em escola pública de tempo integral e com projeto social e pedagógico consistentes. Além disso, faz-se necessário financiamento da educação que implemente o custo-aluno-qualidade; que contribua para a produção e universalização da educação básica de qualidade, com gestão e avaliação democrática da educação, assim como formação e valorização dos profissionais da educação e implementação de projetos político-pedagógicos comprometidos com a inclusão social e com a aprendizagem

significativa dos estudantes. Não se pode deixar em segundo plano a compreensão dos condicionantes econômicos, sociais e culturais, decorrentes da origem de classe, em nome de uma ideologia dos dons e talentos naturais, cujos méritos individuais são quem deve definir ou não a posição e a mobilidade social dos indivíduos.

No contexto mais recente, as forças neoliberais e conservadoras articuladas na chamada nova direita combatem, por diferentes meios, a democracia e o chamado estado do bem-estar-social ou simplesmente estado social. Observa-se uma deserção do estado social em favor do chamado estado neoliberal ou estado mínimo, mas que se transforma efetivamente num estado penal, policial e punitivo, que é cada vez mais onisciente e onipresente na vida social, embora propague a chamada liberdade de iniciativa e concorrência do livre mercado. Nessa lógica, busca-se instituir uma sociedade de livre mercado em que deve prevalecer, naturalmente, o mais forte, o mais capaz e, supostamente, o que tem mais mérito natural, desconsiderando os condicionantes decorrentes do capital econômico, social e cultural, mesmo que isso leve a uma maior desigualdade social e mesmo maior segregação. A noção de construção do bem comum, decorrente da implementação de uma sociedade efetivamente democrática, é substituída por uma espécie de darwinismo social.

Nesse contexto, os temas pesquisados e tratados neste livro analisam e discutem aspectos diversos do campo da política e gestão da educação. Alguns já discutidos e pesquisados há mais tempo que outros. Por exemplo, desde os anos 1980, os pesquisadores da área de educação buscam examinar a problemática da gestão democrático-participativa nas escolas e nos sistemas de ensino; a democratização, expansão, inclusão e universalização da educação básica e superior; a melhoria da qualidade social e pedagógica das escolas; a centralização versus descentralização administrativa da educação; a formação e valorização do trabalho docente; a reforma do ensino médio e profissional; a relação público-privado na educação. A esses temas juntam-se outros como a educação de tempo integral, as novas tecnologias da informação e comunicação, o uso das redes sociais no campo da educação, o ensino remoto e a educação a

distância, os ambientes virtuais de aprendizagem, a expansão do ensino híbrido e da educação a distância o teletrabalho, a reforma do ensino médio, os currículos básicos padronizados, a formação inicial e continuada de professores conforme os currículos e exames standardizados, a militarização das escolas e/ou implementação de escolas cívico-militares, a educação domiciliar, a escola sem partido, dentre outros.

Este livro, intitulado “Políticas, práticas, gestão e planejamento educacional”, organizado por Nadia Bigarella, Carina Elisabeth Maciel e Vilma Miranda de Brito, a partir de pesquisas realizadas sobretudo nos programas de pós-graduação de Mato Grosso do Sul, em articulação com a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), traz um conjunto de capítulos que buscam examinar alguns desses temas e problemas, antigos e novos, do campo das políticas e gestão da educação, o que coaduna com o objeto de estudo e campo de atuação dessa Associação, qual seja, as políticas públicas e o governo da educação, a gestão escolar e universitária e seus processos de planejamento e avaliação.

A obra traz, portanto, uma contribuição inestimável para a reflexão de objetos de estudo pertinentes e atuais, sobretudo porque reflete e os analisa criticamente, de modo a situá-los na relação Estado, democracia e educação no Brasil, cada vez mais pautados por orientações e políticas neoliberais e conservadoras, que buscam desconstruir ou impor reformas e ajustes estruturais em sintonia com a expansão do capital e interesses ideológicos da chamada nova direita. O exame dos diferentes objetos de estudo, em contextos e dinâmicas peculiares, enriquece o presente livro, pois mostra os retrocessos, avanços ou mesmo resistências em políticas abrangentes, nacionais ou locais. De modo geral, a obra contribui para a afirmação da democracia, do estado democrático de direito, da justiça social e, ainda, para a educação de qualidade como direito social e humano.

**João Ferreira de Oliveira**

Agosto de 2021

# APRESENTAÇÃO

---



## APRESENTAÇÃO

---

O livro “Políticas, Práticas, Gestão e Planejamento Educacional” é resultado de um esforço conjunto de pesquisadoras e pesquisadores filiados à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), de diferentes programas de pós-graduação em educação das universidades sul-mato-grossenses: a Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Universidade Federal da Grande Dourados.

É importante lembrar que a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) foi fundada em 1961 e se consolidou como uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação. Tem como missão lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, assegurada ao longo da vida (ANPAE,2021).

Historicamente, nestes sessenta anos de existência, tem se constituído como espaço de defesa das práticas de gestão democrática, da justiça social, da liberdade de expressão, da igualdade de direitos e deveres na educação, congregando pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior, professores e diretores de escolas da educação básica, entre outros segmentos sociais (ANPAE,2021). Assim, vem contribuindo de forma contínua para o debate científico na área de educação.

Buscando maior intercâmbio entre os Programas de Pós-Graduação em Educação, com cursos de Mestrados e Doutorados, a Diretoria Regional da ANPAE de Mato Grosso do Sul, enquanto lócus de mobilização do processo associativo local e com a responsabilidade de coordenar as atividades promovidas em âmbito regional, organizou esta coletânea com a intenção de ampliar o debate a respeito das políticas, da gestão e das práticas de educação em Mato Grosso do Sul e, ao



mesmo tempo, divulgar os resultados de pesquisas dos Anpaeanos sul-mato-grossenses.

Logo, esta publicação expressa um esforço de todas as autoras e autores para fomentar a cooperação e o intercâmbio entre os associados desta região. Esta coletânea de textos possibilita a socialização de estudos e experiências, resultantes de pesquisa, no campo da política e da gestão da educação bem como seus processos de planejamento e avaliação.

Nesse sentido, os capítulos escritos neste livro contêm trabalhos encomendados, elaborados por autores professores e pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação das universidades de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de marcar o nosso engajamento na luta pelo direito à educação.

O capítulo que dá início ao livro é de autoria de Margarita Victoria Rodriguez, Jorismary Lescano Severino e Cilmara Bortoleto Del Rio Anache, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cujo título é: "A expansão do curso de pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul: implicações da relação público-privado (1990-2017)". No texto as autoras apresentam a expansão do curso de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul, e identificam as instituições que ofertam o referido curso por categoria administrativa público ou privado (1990-2017), desencadeando reflexão sobre o percurso histórico da formação de professores no período supracitado.

"As possíveis implicações do uso do *WhatsApp* nas práticas educativas de filosofia", da autora Maria Cristina Lima Paniago, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco e do autor Willian Veron Garcia, mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, apresentam resultados de uma pesquisa realizada em 2016, com uma turma do ensino médio da rede pública que analisou as implicações do uso do aplicativo de comunicação instantânea *WhatsApp* nas práticas educativas de Filosofia. Para tanto, os autores utilizaram a pesquisa qualitativa etnográfica,

tendo como instrumentos de coleta de dados: questionários on-line, dados produzidos no grupo de WhatsApp.

Maria Alice de Miranda Aranda, Kellcia Rezende Souza e Rosalina Dantas da Silva, da Universidade Federal da Grande Dourados, desenvolvem no capítulo “A produção de pesquisas sobre o teletrabalho em instituições de ensino brasileiras”, apresentando como marco histórico a pandemia que assola o planeta decorrente da disseminação da covid-19 que chegou ao Brasil no início de 2020. Tendo em vista as alterações sofridas na educação e no mercado de trabalho, de forma geral, as autoras analisam o campo científico do teletrabalho no âmbito das instituições de ensino brasileiras no período de 2000 a fração de 2020, utilizando pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicam diferenças importantes sobre pesquisas com foco na educação básica e na educação superior.

O texto “Arquitetura e educação: entre a democratização do acesso e a massificação da oferta na rede pública paulista”, organizado pelas autoras Fabrícia Dias da Cunha de Moraes Fernandes, Erika Porceli Alaniz e Jorge Luís Mazzeo Mariano, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, constitui mais um capítulo dessa obra e tem como principal discussão sobre a repercussão do processo de expansão escolar pautado na racionalização e enxugamento de gastos com a educação pública, a partir da década de 1970, na configuração da arquitetura escolar do período. As autoras demonstram o processo de expansão, que fazia frente à universalização do acesso e reverberava na racionalidade e simplificação construtivas, e o intenso aproveitamento advindo do processo de industrialização, a fim de agilizar e baratear os custos da educação.

Andrêssa Gomes de Rezende Alves e Lendro Picoli Nucci, ambos professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, trazem um capítulo sobre a reforma do ensino médio e a BNCC na educação pública de Mato Grosso do Sul, com um texto que discute as implicações da reforma do ensino médio aprovada pela lei n. 13.415 de 16, de fevereiro de 2017, para a Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. A reforma instituída prevê alterações na jornada escolar e no currículo ao vincular a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e

objetivos de aprendizagem do ensino médio, na profissão docente e a privatização por meio de parcerias público/privadas.

O capítulo intitulado “A reprodução da força de trabalho docente frente à política educacional”, de autoria de Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Solange Jarcem Fernandes e Daniel Stockmann, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, analisa a reprodução da força de trabalho docente da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2013 a 2019, na interseção da política educacional promovida entre a União e o Estado. O texto tem como base dois amplos movimentos da política educacional: o primeiro desenvolvido nos anos 2013 a 2016, e o segundo de 2016 a 2019, o que une os dois períodos é o fato de a política educacional ser promovida em contexto federativo, quando a indução da União promove a interseção da política com o ente subnacional, com vistas ao enfrentamento dos desafios postos. O texto desvela desafios materializados em contexto histórico delimitado, mas que expressa o movimento determinante da educação estadual.

A pesquisa desenvolvida por Fabiany de Cássia Tavares Silva e Christiane Caetano Martins Fernandes, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, intitulada “Base Nacional Comum Curricular (2017): conteúdo de programa de formação continuada (2019)”, apresenta parte dos debates eleitos para o Programa de Formação Continuada intitulado “Gestão escolar no caminho de uma educação pública de qualidade”, orientado por aproximações críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), considerada conteúdo de formação. A par disso, incursiona por alguns diálogos com a BNCC, que perpassam questões em torno do currículo, do conhecimento, da adoção do modelo de competência, mescladas com os imperativos das avaliações em larga escala.

Solange Jarcem Fernandes, Jéssica da Costa Brito, Aureotilde Monteiro, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul elaboraram o capítulo “Desvelando a participação na escola: a eleição e formação de conselheiros escolares em escolas públicas” e apresentam uma discussão que se insere entre as temáticas de gestão democrática da escola pública, com foco no Conselho Escolar enquanto instância colegiada e de participação. O texto destaca a importância dessa ação

colegiada e a necessidade de formação de Conselheiros ofertada pelas redes de ensino, para propiciar subsídios teóricos e práticos aos Conselheiros Escolares das escolas públicas da rede.

Maria Gorete Siqueira Silva e Vilma Miranda de Brito, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, elaboraram o capítulo denominado “Ensino médio em tempo integral como política pública no estado de Mato Grosso do Sul: em foco a voz dos sujeitos da escola da autoria”, analisam a política educacional para o Ensino Médio em Tempo Integral e indicam quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação no estado do Mato Grosso do Sul e quais os impactos dessa proposta na melhoria da qualidade do Ensino Médio. As autoras afirmam que ainda há confusão entre a concepção de educação integral e educação em tempo integral. O texto apresenta a pesquisa e destaca elementos importantes sobre as políticas que normatizam o Ensino médio integral em Mato Grosso do Sul.

As autoras Regina Tereza Cestari de Oliveira, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco e Evelyn Iris Leite Morales Conde, professora da Universidade Federal de Rondônia, responsáveis pela produção do capítulo “Gestão democrática da educação: a meta 19 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso Do Sul”, trazem reflexões sobre as práticas de gestão educacional desenvolvidas pelas redes de ensino que têm como foco os resultados do IDEB para a melhoria da qualidade.

O capítulo “A gestão democrática da educação: a instituição de Conselho Escolar na Rede Municipal de Ensino De Campo Grande- MS”, de autoria de Carmen Lígia Caldas Haiduck, doutora pela Universidade Católica Dom Bosco e diretora de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, evidencia a dicotomia entre as decisões de natureza financeira, responsabilidade da APM e as decisões de natureza pedagógica, responsabilidade do Conselho Escolar. Mostra, também, que a gestão democrática ainda é um processo em construção nas instituições escolares. Finaliza o capítulo com palavras de esperança quando afirma que, embora haja contradições pertinentes na

instituição, há expectativas de que os sujeitos da escola consigam realizar ensaios para a construção de ações participativas.

As autoras Nadia Bigarella, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado na Universidade Católica Dom Bosco e sua orientanda, a Doutoranda Maria Elisa Ennes Bartholomei, discutem, no capítulo, "Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: adesão da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul". Analisando o processo de planejamento do Programa das Escolas Cívicos-Militares no Estado de Mato Grosso do Sul, iniciado no ano 2020, buscam entender a construção de um programa educacional e seu modelo de mundo e concepção de ser humano.

No capítulo "Políticas de expansão da educação superior pública federal no Brasil (2003-2018)" os autores Mauro Cunha Júnior, Silvia Helena Andrade de Brito e Carina Elisabeth Maciel, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentam as iniciativas do estado para a expansão da Educação Superior e adotam como marco temporal o momento histórico compreendido pelos Governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-2016) e Michel Temer (2016-2018) . O capítulo apresenta as políticas de educação superior que promoveram a expansão desse nível de educação, destacando, em cada governo, as principais características da expansão desenvolvida nos períodos anunciados.

O último capítulo deste livro, escrito por Daiane de Freitas Galvão e Giselle Cristina Martins Real, da Universidade Federal da Grande Dourados, tem como título "Qualidade e equanimidade: a gestão educacional na rede municipal de educação de Nova Andradina – MS" e ressaltam as lacunas apontadas pelo campo das políticas educacionais ao trazer dados sobre a efetividade da gestão da educação, materializados no sistema municipal da cidade de Nova Andradina, estado de Mato Grosso do Sul (MS). As autoras destacam que em Nova Andradina, mesmo em contexto recente, o IDEB opera como principal mecanismo de gestão educacional na busca por qualidade, quando tem como referência o diferencial das práticas desenvolvidas.

As pesquisas realizadas em Mato Grosso do Sul têm como condição similar a investigação de políticas educacionais, resultantes de embates e de histórias que as constituem. A ANPAE registra, por meio dessa obra, alguns dos resultados de investigações consolidadas e desenvolvidas em um estado que ainda inicia sua história, mas que já desenvolve investigações no intuito de fortalecer o embate e as lutas por uma educação de qualidade.

**Nadia Bigarella**  
**Carina Elisabeth Maciel**  
**Vilma Miranda de Brito**

**Organizadoras**



# CAPÍTULOS

## CAPÍTULO I

---

# A EXPANSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO PÚBLICO- PRIVADO (1990-2017)

**Margarita Victoria Rodríguez<sup>1</sup>**

**Jorismary Lescano Severino<sup>2</sup>**

**Cilmara Bortoleto Del Rio Ayache<sup>3</sup>**

**E**ste capítulo tem como objetivo analisar a expansão do curso de Pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul, com o intuito de identificar as instituições que ofertam o referido curso por categoria administrativa público ou privado (1990-2017). A investigação se faz relevante, por exigir uma reflexão sobre o percurso histórico da formação de professores no período supracitado.

Como procedimentos metodológicos de investigação foram realizados levantamentos e sistematização de fontes acerca do objeto de estudo, consultas em Sinopses Estatísticas da Educação Superior disponíveis na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e consultas nas páginas das instituições de ensino superior do estado de Mato

---

<sup>1</sup> Professora doutora titular UFMS/ PPGEduc poroyan@uol.com.br.

<sup>2</sup> Doutoranda UFMS/ PPGEduc/Capes, jorismary\_lescano@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda UFMS/ PPGEduc, cilmaraayache@gmail.com



Grosso do Sul, para coletar dados institucionais, bem como informações a respeito dos cursos de graduação ofertados pelas mesmas.

É fulcral frisar que no período balizado proposto para este estudo, ocorreu a impulsão da expansão da educação superior com tendências diferentes. Na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) as políticas de educação superior implementadas no Brasil determinaram um acentuado crescimento quantitativo, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de vagas, de cursos, de matrículas, no setor privado/mercantil.

Posteriormente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) as pautas das políticas educacionais voltaram-se para a democratização, acesso e inclusão ao ensino superior (SGUISSARDI, 2008; VELOSO; MACIEL, 2012), embora o processo de privatização continuou em crescimento. Ressalta-se que os dados apresentados neste estudo são parciais e contemplam informações que foram identificadas nas fontes documentais inventariadas.

### **POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1990-2017): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.**

O modelo de expansão da educação superior no Brasil tem uma longa história na qual aparece o setor privado vinculado à Igreja Católica como um agente propulsor da criação e instalação de cursos superiores, embora inicialmente no século XIX tenha sido um empreendimento de instituições confessionais.

Durante as primeiras décadas do século XX, também lentamente o setor público começou um longo processo de criação de instituições e cursos superiores. Entretanto nos últimos anos, especialmente a partir de 1990 evidenciou-se o acirramento da privatização da oferta educativa nesse nível de ensino, porém mediante uma maior participação da iniciativa privada empresarial.

Sguissardi (2008, p. 993) ressalta que “uma série de fatos, mediata ou imediatamente relacionados, surpreende não somente o analista das políticas

públicas, mas todos os envolvidos com a educação superior”, portanto, questiona “o mercado educacional fugiria as premissas válidas para o livre-mercado, em geral não se aplicariam ao mercado educacional?” (Id Ibid., p. 996).

A década de 1990, iniciou com 55 universidades públicas distribuída no território brasileiro e chegou ao ano de 1996 com 72 universidades, apresentando um aumento de 30,9%. As instituições privadas iniciam a década com 40 universidades e em 1996 atingiram 64 instituições, com um crescimento de 60% em decorrência das políticas educacionais instituídas nesse momento histórico e da aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/1996 (MARTINS, 1998). Portanto, a oferta privada foi garantida pela referida lei mediante o art. 3º inciso V, que admite a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e no art. 7º fixou que o ensino é livre à iniciativa privada.

Saviani (2010) salienta que a partir da década de 1990, emergiu uma mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior, analisa que a alteração do

[...] modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte americana. Em consequência dessa mudança freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais (SAVIANI, 2010, p. 13).

A alteração destacada por Saviani (2010) atendeu a meta de expansão da educação superior no país. Enfatiza-se que nesse período houve uma ampliação geográfica e também social, pois setores sociais antes excluídos desse nível de formação começaram a ser incorporados,

a classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, sobretudo, pelas instituições privadas que passaram a lhes oferecer cursos mais breves, mais baratos e, em tese, mais afinados com a sua destinação profissional. Assim, vemos aparecer em cena a educação superior tecnológica, ofertando muitos cursos e matriculando muitos alunos. (BRASIL. 1990. p.16).

Durham (2010) afirma que o ensino superior ocupou um espaço estratégico no processo de transformação social por impulsionar o desenvolvimento

tecnológico, mas cabe salientar que os cursos aos quais os jovens trabalhadores e camadas medias tinham acesso eram de curta duração, de baixa qualidade acadêmica, e em geral visavam a formação para o trabalho.

Marques e Cepêda (2012) compreendem que as universidades públicas brasileiras caracterizam-se como um segmento de ensino público universitário excludente, restritivo no seu acesso e mal distribuído no território brasileiro em decorrência da sua localização nas metrópoles, próximas dos polos econômicos, fato que impulsionou o crescimento das instituições de ensino superior privado no interior do país em cidades de pequeno e médio porte por causa da insuficiente capacidade das instituições públicas de responder a essa demanda. Identifica-se esse movimento descrito pelos autores como a interiorização do ensino superior fator que contribuiu para o crescimento de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Remete-se a tendência de privatização da educação superior no Brasil a adoção de políticas neoliberais consolidadas no país a partir do primeiro mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso e encadeada ao segundo mandato (1995 a 2002) as quais “preconizaram o mercado como portador de racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva” (DOURADO, ET.AL, 2003, p. 17) e fortaleceram a privatização do ensino superior no país.

Após a promulgação da LDB Nº 9.394/1996 o Governo de Fernando Henrique Cardoso apresentou o documento “Plano Nacional de Educação (Proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos)” no ano de 1997, formulada pelo MEC, trazia dentre suas metas a expansão do ensino superior. No referido documento admitiu-se, segundo Saviani (2010) o déficit do ensino superior brasileiro se comparado aos demais países da América do Sul, como exemplo o da Argentina.

Ainda em 1997, em 19 de agosto foi promulgado o Decreto 2.306, de que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB 9.394/1996. No artigo 2º, inciso I fixa que as IES privadas para serem consideradas “entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, sem

finalidade lucrativa”, devem: “I - elaborar e publicar em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com o parecer do Conselho Fiscal, ou órgão similar”. No Art. 8 estabelece a organização acadêmica das IES, as que poderão adotar diferentes formatos:

Art. 8º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores.

Saviani (2010) destaca no decreto a introdução na classificação acadêmica das instituições de ensino superior a distinção entre universidades e centros universitários. Ressalta que:

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. (SAVIANI, 2010, p. 11)

Verifica-se assim, que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), caracterizou-se no setor educacional em nível superior pelo movimento expansionista e de reconfiguração do campo universitário brasileiro, com ênfase na privatização do ensino.

Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) deu continuidade às políticas de expansão do ensino e retomou em certo nível o investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi* no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o

Concomitantemente ao investimento no setor público, o governo de Lula impulsionou a iniciativa privada com o processo de expansão de vagas e de instituições principalmente com o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>5</sup> que destinava à compra de vagas em instituições superiores privadas, contribuindo, sobremaneira, em dois aspectos, o acesso ao ensino superior principalmente para o público da classe trabalhadora que não conseguia acesso às universidades públicas e o fortalecimento das IES privadas que tinham vagas ociosas em seus cursos de graduação (SAVIANI, 2010).

No governo de Lula a expansão de políticas de acesso ao ensino superior no Brasil focalizou o aumento e a democratização do ingresso na universidade por meio de políticas focais com cotas, reserva de vagas e seleção privilegiada a grupos sociais especiais; novos mecanismos de avaliação e seleção para ingresso, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>6</sup>.

Ressalta-se ainda o programa federal denominado Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) criado em 1999, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas, importante para garantir o acesso ao ensino superior (MARQUES; CÊPEDA, 2012). Também, foi destaque no governo de Lula o investimento à educação profissional e tecnológica, nas ações para a educação. O Plano de

---

provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década (BRASIL, 2007, p. 4).

<sup>5</sup> O Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2004, a partir do PL 3.582/2004 e criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudos integrais ou parciais para cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior (SILVA JÚNIOR, 2017).

<sup>6</sup> Criado em 1998 durante a gestão do ministro da Educação Paulo Renato Souza, no governo Fernando Henrique Cardoso, o Enem teve por princípio avaliar anualmente o aprendizado dos alunos do ensino médio em todo o país. Em 2009, durante a gestão do ministro da Educação Fernando Haddad no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi introduzido um novo modelo de prova para o Enem, com a proposta de unificar o concurso vestibular das universidades federais brasileiras. A prova também começou a ser utilizada para a aquisição de bolsa de estudo integral ou parcial em universidade privada e universidades particulares através do ProUni e para obtenção de financiamento através do Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Além disso, o exame passou a servir também como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). (BRASIL, 2007).

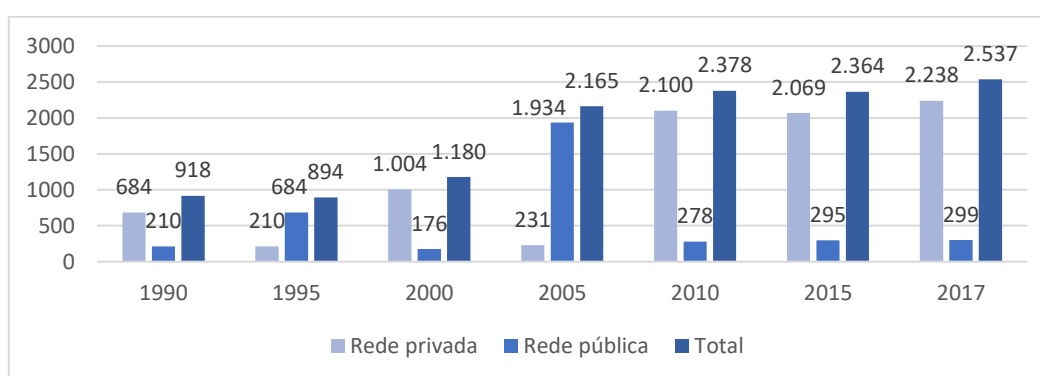
Desenvolvimento da Educação focou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Em 2011, assumiu o governo a presidente Dilma Rousseff (2011-2014) que deu continuidade às diretrizes do governo anterior com a amplitude na expansão dos IFs e a instituição do Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>7</sup> política voltada ao ingresso na educação superior (VELOSO; MACIEL, 2015). No segundo mandato o governo de Dilma Rousseff (2015-2016) passou a enfrentar uma forte crise econômica, social e política, que reverberou num golpe institucional e *impeachment* da presidente.

Em consequência assumiu a presidência da república Michel Temer (2016-2018) que dentre outras medidas adotou uma “política de ajuste fiscal, com cortes orçamentários e redução dos gastos públicos, em nome de uma regeneração do Estado. Buscou, assim, ampliar as privatizações, aumentar as parcerias público-privado” (OLIVEIRA; LIMA 2019, p.17).

Destarte, diante da breve caracterização acerca da expansão da educação superior no âmbito nacional, buscou -se sistematizar o número de IES no Brasil entre os anos de 1990 a 2017, ilustrado no Gráfico 1.

**Gráfico 1-** Número de instituições de ensino superior no Brasil (1990-2017).



Fonte: Instituto Semesp, 2020

<sup>7</sup> Criado pelo Governo Federal, o sistema é usado também por algumas universidades estaduais. O Sistema de Seleção Unificada (SISU) é uma plataforma online do Ministério da Educação (MEC) que seleciona estudantes para instituições públicas de ensino superior por meio do Enem. (BRASIL, 2007).

Conforme apresenta o gráfico 1, as instituições de ensino superior da rede privada no ano de 1990 correspondiam a 684 instituições e no ano de 2017 aumentou para 2.238 instituições. As instituições da rede pública em 1990 tinham 210 instituições e no ano de 2017 tinham 299 instituições. (INSTITUTO SEMESP, 2020).

Conforme os dados presentes nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior foi selecionado o ano de 1997 por ser posterior a aprovação da LDB/1996 e o ano de 2016 último ano do governo Dilma. Identificou-se o quantitativo de instituições de educação superior em relação a dependência administrativa as públicas que contemplam a esfera municipal, estadual e federal, e as privadas.

Em 1997, foram identificadas 211 instituições, sendo 56 federais, 74 estaduais e 81 municipais. No ano de 2016, totalizava-se 296 instituições divididas em 71 federais, 103 estaduais e 66 municipais (SINOPSES ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018). Observou-se um acréscimo de 85 instituições públicas entre os anos de 1997 e 2016. Compreende-se que as políticas educacionais implementadas no governo de Lula e de Dilma possibilitaram a expansão das instituições públicas<sup>8</sup> que de certa forma atenderam as metas estabelecidas nos planos nacionais de educação que previam a expansão da educação superior.

Em relação a dependência administrativa privada em 1997 registravam-se 689 instituições e no ano de 2016 foram identificadas 2.111 instituições, ou seja, um aumento de 1.422 novas instituições (SINOPSES ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018). Esse crescimento foi em decorrência das políticas neoliberais implementadas desde o governo de FHC com a adoção de investimentos de fundos monetários internacionais em instituições privadas no país e que teve continuidade durante os governos petistas.

Sguissardi (2008) ao analisar a evolução do ensino superior remete ao movimento do capital estrangeiro que numa economia de escala, investiu em

---

8 Entre 2003 e 2014 foram criadas 18 novas universidades federais e 173 *campi* universitários.

grupos nacionais que incorporaram as médias e pequenas instituições e passaram a oferecer um ensino superior de baixo custo com uma razoável qualidade. Alguns exemplos são a Universidade Anhembi Morumbi do grupo norte-americano *Laureate Education*, a rede universitária global *Whitney International University System*, o Grupo Anhanguera, *Apollo Group*, Centro Universitário UNA e a Universidade Estácio de Sá.

A evolução das instituições que foram evidenciadas na sistematização dos dados mostra a relevância do PROUNI, instituído no governo de Lula assim como do FIES programas que possibilitaram o acesso de população de baixa renda a instituições particulares mediante bolsa o que significou um estímulo à iniciativa privada, portanto justifica-se nessa lógica a preponderância do crescimento das IES privadas em relação às públicas (OLIVEIRA; LIMA, 2019).

Posteriormente, a sistematização e análise dos dados referentes a expansão da IES no Brasil, apresenta-se na Tabela 1 a evolução das matrículas por categoria administrativa no período de 1991 a 2017 com base nos Censos da Educação Superior.

**Tabela 1** - Matrículas no Brasil dos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa das IES (1991-2017).

ANO	BRASIL		
	Pública	Privada	Total
1991	605.736	959.320	1.565.056
1992	629.662	906.126	1.535.788
1993	653.516	941.152	1.594.668
1994	690.450	970.584	1.661.034
1995	700.540	1.059.163	1.759.703
1996	735.427	1.133.102	1.868.529
1997	759.182	1.186.433	1.945.615
1998	804.729	1.321.229	2.125.958
1999	832.022	1.537.92	2.369.945
2000	887.026	1.807.219	2.694.245



2001	939.225	2.091.529	3.030.754
2002	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2003	1.136.370	2.750.652	3.887.022
2004	1.178.328	2.985.405	4.163.733
2005	1.192.189	3.260.967	4.453.156
2006	1.209.304	3.467.342	4.676.646
2007	4.880.381	1.240.968	3.639.413
2008	1.273.965	3.806.091	5.080.056
2009	1.351.168	3.764.728	5.115.896
2010	1.461.696	3.987.424	5.449.120
2011	1.595.391	4.151.371	5.746.762
2012	1.715.752	4.208.086	5.923.838
2013	1.777.974	4.374.431	6.152.405
2014	1.821.629	4.664.542	6.486.171
2015	1.823.752	4.809.793	6.633.545
2016	1.867.477	4.686.806	6.554.283
2017	1.879.784	4.649.897	6.529.681

Fonte: Inep, 1990-2017.

Organização: Rodríguez, Severino, Ayache, 2020.

A tabela permite observar de forma mais específica a materialização das políticas educacionais da educação superior. Identifica-se por meio dos números apresentados nos anos subsequentes iniciado em 1991 até 2017 o predomínio de matrículas no setor privado em relação ao público. Oliveira e Lima (2019) salientam que esse movimento crescente das IES privadas ocorreu ao longo do Regime Militar, em 1980 já respondia por mais de 60% das matrículas em cursos de graduação.

Na perspectiva de Veloso e Maciel (2015) na era FHC (1995-2002) em relação ao acesso à educação superior, favoreceram o setor privado tanto no financiamento de IES quanto na ampliação de vagas, visando à expansão. A autora acrescenta que no governo de Lula (2003-2010) pautado pelo debate da democratização do acesso à educação superior e no viés das políticas de inclusão

com destaque ao PROUNI, a expansão da oferta de vagas aumentou, sobretudo, nas IES privadas na condição de bolsista integral, e este movimento continua até a atualidade.

Para além das políticas educacionais de acesso, permanência e financiamento da educação superior pontuadas no texto compreende-se que outro fato indiscutível que justifica o aumento de matrículas no ensino superior foi a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996 que dentre as novas normatizações determinou que a formação de professores deveria ocorrer em nível superior, aumentando a busca pelos cursos de licenciaturas plena, como o caso da pedagogia.

**Tabela 2** - Quantidade de matrículas de graduação presencial em Pedagogia no Brasil, segundo rede de ensino e organização acadêmica de 2000 a 2016.

ANO	PÚBLICA				PRIVADA			
	UNIVERSIDADES	CENTROS UNIVERSITÁRIO	FACULDADES E OUTROS	TOTAL	UNIVERSIDADES	CENTROS UNIVERSITÁRIO	FACULDADES E OUTROS	TOTAL
2000	65.114	0	6.752	71.866	60.707	14.729	55.282	130.718
2001	94.913	0	7.912	102.825	70.699	21.971	64.710	157.380
2002	130.541	956	8.239	139.736	76.701	26.458	74.420	177.579
2003	143.696	978	8.257	152.931	91.775	31.572	93.288	216.635
2004	144.724	1.013	8.708.	154.445.	93.961.	38.077.	97.437.	229.475
2005	122.905	959	7.452	131.316	94.633	41.741	102.905	239.279
2006	118.459	940	7.608	127.007	86.094	37.357	105.728	229.179
2007	112.574	651	7.322	120.547	78.518	30.389	104.303	213.210
2008	100.286	766	6.356	107.408	68.628	27.794	108.307	204.729
2009	88.799	424	8.264	97.487	51.333	23.976	104.369	179.678

2010	85.166	539	9.259	94.964	52.684	25.660	125.351	203.695
2011	89.626	520	9.152	99.298	49.971	27.099	130.100	207.170
2012	95.469	675	12.130	108.274	44.360	26.762	131.851	202.973
2013	97.758	1.041	12.424	111.223	42.975	26.597	143.570	213.142
2014	100.937	1.052	10.430	112.419	42.324	27.714	144.732	214.770
2015	98.967	656	9.443	109.066	44.307	30.029	137.379	211.715
2016	99.485	821	9.081	109.387	43.193	28.602	127.415	199.210

Fonte: INEP, Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2000/16 e Microdados do Censo da Educação Superior 2000/16.

A Tabela 2 apresenta a quantidade de matrículas em cursos presenciais de graduação em Pedagogia no Brasil, segundo rede de ensino e organização acadêmica, no período entre 2000 e 2015. No ano 2000, apenas as universidades da rede pública apresentavam 65.114 matrículas e na rede privada 60.707 matrículas. Para tanto, com o intuito de verificar a relação entre matrículas e cursos de graduação, buscou-se no banco de dados do INEP. O critério para a seleção dos dados foram a aprovação da LDB em 1996, o PROUNI instituído em 2005, o FIES no ano de 2010 e a promulgação do Decreto n. 9.057 de 2017 que regulamentou os cursos a distância. Outro aspecto em relação a organização das informações foi apresentar os cinco cursos com maior número de matrículas, tendo como objetivo identificar o curso de pedagogia.

**Tabela 3** – Cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa das IES, com maior quantitativo de matrículas no Brasil (1996, 2005, 2010 e 2017).

1996					
Cursos	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
Direito	239.201	-	-	-	-
Administração	225.456	-	-	-	-
Engenharia	146.376	-	-	-	-
Pedagogia	123.700	-	-	-	-

Contábeis	112.751	-	-	-	-
<b>2005</b>					
Administração	26.301	24.024	17.357	14.689	70.231
Direito	565.705	28.896	16.028	17.133	203.648
Pedagogia	288.156	39.212	63.557	6.507	178.880
Ciências contábeis	170.437	17.639	13.973	6.316	132.509
Comunicação social	169.596	10.766	3.194	5.394	150.242
<b>2010</b>					
Administração	705.690	34.325	23.520	14.350	633.495
Direito	694.447	33.530	19.512	17.181	624.224
Pedagogia	297.581	36.120	52.104	5.662	203.695
Enfermagem	244.568	17.935	12.181	3.788	210.664
Ciências contábeis	224.228	21.197	15.099	5.753	182.179
<b>2017</b>					
Direito	878.940	41.992	26.574	18.819	791.555
Administração	481.768	42.833	25.473	8.400	405.062
Engenharia civil	335.029	34.261	11.581	5.557	283.630
Enfermagem	285.097	19.383	13.363	2.393	249.958
Pedagogia	284.230	44.013	45.257	5.511	189.449

Fonte: Inep, 1990-2017.

Organização: Rodríguez, Severino, Ayache, 2020.

A Tabela 3 apresenta dos dados dos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa das IES, com maior quantitativo de matrículas no Brasil. Observou-se que em todos os anos o curso de pedagogia ocupou lugar de destaque entre os cinco cursos de maior procura no país no âmbito do setor público e privado.

Dourado et.al (2003) analisam que no contexto de ampliação da educação superior no Brasil, marcado pelos cenários históricos e econômicos, os cursos de licenciatura em pedagogia, principalmente após a determinação da LDB 9.394/1996 acentuou o aumento do número de cursos e de matrículas considerando o artigo 62 que determinou:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades

e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 1).

Portanto, dado a regulação legal constatamos a presença do curso de pedagogia como o único curso de licenciatura em destaque no *ranking* das graduações mais procuradas no país. Em sequência apresenta-se o delineamento da expansão das instituições de educação superior no estado de Mato Grosso do Sul e com o objetivo de caracterizar o curso de pedagogia.

### **A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: O CURSO DE PEDAGOGIA.**

O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado durante a ditadura cívico-militar, por meio da Lei Complementar nº 31 em 11 de outubro de 1977, assinada pelo presidente Ernesto Geisel e a sua instalação oficial ocorreu no dia 01 de janeiro de 1979 momento que compôs a Assembleia Estadual Constituinte. (BITTAR, 2009). A extensão territorial do estado corresponde a uma área de 357.139,9 km<sup>2</sup>. O Censo do IBGE do ano de 2000 registrou o total de 2.078.001 habitantes e desses 1.747.106 da população residem na zona urbana e 330.895 na zona rural (IBGE, 2001).

Os dados populacionais mostram o perfil demográfico, apresentam um ponto de partida para a análise referente à educação superior e mais especificamente o curso de pedagogia *lócus* de formação dos profissionais de educação.

Tendo em vista o desenvolvimento econômico e populacional de Mato Grosso do Sul desde sua criação em 1977 até a década de 2000, houve a expansão da educação básica. Nessa lógica, foram impulsionados os cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior para atender a demanda de professores nas escolas das redes públicas e privadas de ensino. Para tanto, foram criados cursos direcionados para formação inicial de professores como o curso de pedagogia.

Os aspectos educacionais que traremos para discussão referem-se à educação superior na região centro-oeste e especificamente ao estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, selecionamos os dados referentes as matrículas nas instituições de ensino superior por categoria administrativa da região centro-oeste e especificamente do estado de Mato Grosso do Sul.

**Tabela 4** - Matrículas no Centro-Oeste e Mato Grosso do Sul dos Cursos de Graduação Presenciais, por categoria administrativa das IES (1991-2017).

ANO	CENTRO-OESTE			MATO GROSSO DO SUL		
	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
1991	40.919	57.812	98.731	6.948	11.064	18.012
1992	42.171	57.959	100.130	6.646	11.440	18.086
1993	45.436	59.246	104.682	7.105	12.098	19.203
1994	48.366	63.162	111.528	7.271	12.707	19.978
1995	51.995	70.558	122.553	7.304	15.976	23.280
1996	54.994	79.448	134.442	7.750	17.773	25.523
1997	58.054	88.354	146.408	8.062	19.779	27.841
1998	63.610	99.975	163.585	8.727	22.179	30.906
1999	67.445	119.556	187.001	9.455	26.093	35.548
2000	77.399	147.605	225.004	14.212	28.092	42.304
2001	88.480	171.869	260.349	15.613	31.862	47.475
2002	107.964	215.497	323.461	18.068	37.756	55.824
2003	114.649	254.257	368.906	20.261	40.817	61.078
2004	118.224	266.306	384.530	21.490	42.972	64.462
2005	114.238	284.535	398.773	22.113	43.223	65.336
2006	113.406	298.201	411.607	22.453	44.660	67.113
2007	118.781	308.318	427.099	22.127	44.580	66.707
2008	121.620	322.811	444.431	22.476	46.299	68.775

2009	124.404	329.383	453.787	23.375	41.766	65.141
2010	134.889	360.351	495.240	25.107	48.422	73.529
2011	144.804	392.202	537.006	26.617	49.794	76.411
2012	149.114	398.654	547.768	27.820	51.705	79.525
2013	154.186	421.329	575.515	28.268	51.488	79.756
2014	160.122	451.805	611.927	29.294	58.577	87.871
2015	166.385	450.932	617.317	29.906	61.833	91.739
2016	170.753	435.770	606.523	30.928	57.493	88.421
2017	179.696	427.661	607.357	90.598	33.151	57.447

Fonte: Inep 1991-2017.

A Tabela 4 apresenta os dados estatísticos das matrículas nas instituições de ensino superior na região centro-oeste e no estado de Mato Grosso do Sul do ano de 1991 a 2017 referentes aos setores públicos e privados. A década de 1990, o quantitativo do ano de 1991 foi de 40.919 nas instituições públicas e de 57.812 nas instituições privadas, ou seja, uma diferença de 41%. Em 1999, as instituições públicas correspondiam a 67.445 das matrículas e as instituições privadas 119.556 um percentual de 77% superior ao setor público.

Ainda na referida tabela se constatou a expansão das matrículas no estado na região centro-oeste durante a década de 1990. As instituições públicas aumentaram de 40.919 matrículas em 1991 para 67.445 matrículas em 1999, um crescimento de 65%. As instituições privadas apresentaram um aumento superior as instituições públicas. Em 1991 tinham 98.731 matrículas e no ano de 1999 era de 119.556 matrículas, ou seja, um crescimento de 21%. No ano de 2000, correspondia a 77.399 do total de matrículas nas instituições públicas e 147.605 matrículas nas instituições privadas, ou seja, uma diferença de 91%.

Os números de matrículas apresentados na Tabela 4 possibilitaram identificar a materialização do acesso de estudantes no ensino superior desde o ano de 1991 até o ano de 2017 no âmbito público e privado na Região Centro-oeste e no estado de Mato Grosso do Sul. Destarte com o intuito de identificar o

curso de pedagogia no estado de Mato Grosso do Sul buscou-se mapear as IES públicas e privadas entre o período de 1996 a 2017, com destaque as cidades que as sediam e os cursos que ofertam para que se possa posteriormente, com o intuito de comparar o processo de expansão da pedagogia com os demais cursos.

O Quadro 1 apresenta a sistematização das instituições de ensino privado localizadas no estado de Mato Grosso do Sul que ofertam cursos de graduação presenciais (licenciaturas e bacharelados) no período entre 1996 a 2017.

**Quadro 1** – Instituições privadas de Educação Superior no estado de Mato Grosso do Sul e a oferta do curso de pedagogia presencial (1996-2017)

LOCALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO/ CRIAÇÃO	CURSOS DE GRADUAÇÃO
Amambai	Faculdade de Amambai <sup>9</sup>	1998	Administração; Ciências Contábeis; Pedagogia.
Caarapó	Faculdade de Educação, Tecnologia e Administração de Caarapó	2008	Administração; Ciências Contábeis; Pedagogia.
	Universidade Dom Bosco <sup>10</sup>	1961	Direito; Pedagogia, Administração, Educação Física; Psicologia; Enfermagem; Letras; Matemática; Medicina Veterinária; Nutrição, Engenharia mecânica, ciências contábeis; Fisioterapia; Serviço Social; ciências da computação; Agronomia; ciências biológicas; Farmácia; Engenharia elétrica; Arquitetura e Urbanismo;

<sup>9</sup> A Faculdades Integradas de Amambai FIAMA/UNIESP (1998) FIAMA ofertou o curso de pedagogia a partir de 2001 e a instituição em 2013 faz parte da rede União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas UNIESP S/A, com sede em São Paulo.

<sup>10</sup> UCDB nasceu das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, mantidas pela Missão Salesiana de Mato Grosso. Em 1961, foi criado o primeiro Centro de Educação Superior do Estado de Mato Grosso, a chamada Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI) com os cursos de Pedagogia e Letras. Em fevereiro de 1991 consegue credenciamento como UCDB, como universidade comunitária (FERNANDES, 2003).



Campo Grande			Engenharia da computação; Engenharia Civil; Nutrição; odontologia; Comunicação social; Engenharia e Controle de automação; Farmácia; Design; Jornalismo; Geografia; História; Filosofia; fonoaudiologia; zootecnia; Publicidade e propaganda.
	Universidade Anhanguera-UNIDERP <sup>11</sup>	1974	Pedagogia, Administração, Educação Física; Psicologia; Enfermagem; Letras; Direito; Matemática; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição, Engenharia mecânica, ciências contábeis; Fisioterapia; Serviço Social; ciências da computação; Agronomia; ciências biológicas; Farmácia; Engenharia elétrica; Engenharia Civil; Arquitetura e Urbanismo; Engenharia da computação; Nutrição; odontologia; Farmácia; Comunicação social. <sup>12</sup>
	Faculdade de Tecnologia SENAI	1980	Processos Gerenciais.
	Instituto de Ensino Superior da FUNLEC	1996	Pedagogia; Administração; Educação Física; Biblioteconomia.
	Faculdade Estácio de Sá De Campo Grande	1998	Administração; Ciências Contábeis; Direito; Fisioterapia; Publicidade e Propaganda; Pedagogia.

<sup>11</sup> UNIDERP tem sua história no Centro de Ensino Superior Prof. Plínio Mendes dos Santos (CESUP), criado em 1974, com objetivo de promover cursos voltados a área das Ciências Exatas e Tecnologia. Em dezembro de 1996 o CESUP credencia-se como Universidade (FERNANDES, 2003).

<sup>12</sup> A Universidade Anhanguera (UNIDERP) tem campi em outras cidades do estado e a oferta dos cursos é na modalidade EAD. No levantamento realizado foram citados apenas os cursos de licenciatura e bacharelado presenciais. A universidade oferece além da graduação em licenciatura e bacharelado, 17 cursos tecnológicos em nível superior na modalidade EAD e presencial.

	Faculdade de Mato Grosso do Sul <sup>13</sup>	2002	Administração; Pedagogia; Direito; Enfermagem; Educação Física.
	Faculdade Campo Grande <sup>14</sup>	2002	Administração; Pedagogia; Direito; Enfermagem; Educação Física.
	Faculdade UNIGRAN Capital	2008	Administração; Direito; Psicologia Enfermagem; Educação Física.
Cassilândia	Faculdades Integradas de Cassilândia	2000	Educação Física; Pedagogia; Enfermagem; Ciências Contábeis; Administração; Fisioterapia.
Chapadão do sul	Faculdade de Administração de Chapadão do Sul	2000	Ciências Contábeis; Administração.
Corumbá	Faculdade Salesiana de Santa Teresa <sup>15</sup>	2003	Administração; Direito; Ciências Econômicas, turismo Enfermagem; Pedagogia.
Costa Rica	Faculdade de Educação de Costa Rica	1998	Administração; Pedagogia; Letras (Português/Inglês).
Dourados	Centro Universitário da Grande Dourados	1976	Administração; Direito; Psicologia Enfermagem; Educação Física; Pedagogia; Agronomia; Arquitetura e Urbanismo; Biomedicina; Ciências Contábeis; Engenharia Civil; Engenharia

<sup>13</sup> Faculdade de Mato Grosso do Sul credenciada pela Portaria Ministerial n.º 3.398, de 09/12/2002, o IMSEC/FACSUL, é mantido pela UNIP/Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo – ASSUPERO. Conforme Portaria n.º 453 de 29 de abril de 2010 do MEC recebeu a denominação de Instituto Mato Grosso do Sul de Educação e Cultura (IMSEC) para Faculdade de Mato Grosso do Sul (FACSUL).

<sup>14</sup> Conforme Portaria n.º 453 de 29 de abril de 2010, o MEC aditou os atos de credenciamento da Instituição, alterando a denominação de Instituto Campo Grande de Ensino Superior (ICGES) para Faculdade Campo Grande (FCG) é mantido pela UNIP/Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo – ASSUPERO.

<sup>15</sup> No ano de 2003 foi iniciado o processo de Transferência de Manutenção do Instituto de Ensino Superior do Pantanal (IESPAN), até então mantido pela Associação de Ensino Superior do Pantanal (AESPAN), para a Missão Salesiana de Mato Grosso (UCDB) concretizado pela Portaria n. 347 de 01 de fevereiro de 2005, do Ministério da Educação e Cultura.

	UNIGRAN <sup>16</sup>		de Software; Engenharia Mecânica; Farmácia; Fisioterapia; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Publicidade e Propaganda.
	Faculdade Anhanguera de Dourados <sup>17</sup>	1994	Psicologia; Administração; Agronomia; Ciências Contábeis; Medicina Veterinária.
	Faculdade Teológica Batista Ana Wollerman	1999	Teologia.
Fátima do Sul	Faculdade de Administração de Fátima do Sul	1995	Educação Física; Educação Física; Pedagogia; Enfermagem.
Naviraí	Faculdades Integradas de Naviraí <sup>18</sup>	1987	Administração; Pedagogia; Letras (Português/Inglês); Geografia Licenciatura.
	Faculdade de Ciências Contábeis de Naviraí	1998	Ciências Contábeis.
Nova Andradina	Faculdade de Pedagogia	1998	Pedagogia.
	Faculdade de Ciências Contábeis de Nova Andradina	1998	ciências contábeis; Direito.
	Faculdade de Administração	2000	Administração; Produção sucroalcooleira.

<sup>16</sup> A Instituição iniciou com a denominação Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados (SOCIGRAN). Em 1998, tornou-se Centro Universitário com o nome UNIGRAN.

<sup>17</sup> Pertencia ao grupo Anhanguera uma extensão do polo de Campo Grande.

<sup>18</sup> A Faculdades Integradas de Naviraí credenciada pela Portaria nº 1.846, de 08 de outubro de 1991 transferiu todos os seus cursos superiores autorizados e reconhecidos para a UNIESP S/A em 07 de fevereiro de 2014.

	de Nova Andradina		
	Faculdade de Educação de Nova Andradina	2002	Pedagogia.
	Faculdade de Tecnologia de Nova Andradina	2008	Agronegócio; Gestão ambiental; Gestão de recursos humanos.
Paranaíba	Faculdades Integradas de Paranaíba	1988	Pedagogia; Administração; Letras (Espanhol) (Português/Inglês); ciências contábeis.
Ponta Porã	Faculdades MAGSUL	1986	Artes visuais; Ciências biológicas; Ciências contábeis; Educação física; Pedagogia.
	Faculdade de Ponta Porã <sup>19</sup>	1988	Administração; Ciências contábeis; Geografia; História; Letras – espanhol.
	Faculdades Integradas Ponta Porã <sup>20</sup>	1988	Administração; Direito.
Três Lagoas	Faculdades Integradas de Três Lagoas	1989	Administração; Direito; Pedagogia; Enfermagem; Fisioterapia; Nutrição; Farmácia; Educação Física; Ciências contábeis; Psicologia; Serviço Social; Jornalismo.

Fonte: Sites das IES e e-MEC. - Organização: Rodríguez; Severino; Ayache (2020).

No quadro se verifica o fenômeno de expansão e interiorização de instituições privadas de ensino superior no estado, que se intensificou a partir dos anos de 1990. Com efeito, constata-se que do total das 30 unidades educativas, apenas uma (1) foi criada em 1961, duas (2) nos anos 1970, sete

<sup>19</sup> A Faculdade de Ponta Porã mediante a Portaria nº 320, de 13 de abril de 2017 começou a integrar a instituição UNIESP S.A.

<sup>20</sup> As Faculdades Integradas de Ponta Porã, foi fundada em 1988. Com o nome fantasia FIP/MAGSUL, fazem parte as Faculdades de Administração e de Direito, cursos transferidos da Anhanguera Educacional para a AESP, pela Portaria 699 do dia 24 de março de 2011.

(7) nos anos 1980, 10 nos anos 1990 e 10 nos anos 2000. Outro aspecto a ser destacado com relação às IES privadas é que durante os anos 2000, se produz um processo de concentração de capitais na educação superior e algumas instituições do estado de Mato Grosso do Sul passaram a integrar *holdings* empresarias, tais como os grupos Anhanguera, UNIESP e UNIP.

Em Campo Grande, capital do estado, existem oito (8) IES cuja organização acadêmica compreendem duas (2) universidades, cinco (5) faculdades e um (1) Instituto de Ensino Superior. Ainda, a referida cidade conta com oito (8) instituições privadas de ensino superior que oferecem no total 97 cursos de graduação presenciais (licenciaturas e bacharelados). Os cursos de graduação que aparecerem com maior frequência são Administração (7); Pedagogia (6); Educação Física (6); Enfermagem (5); Direito (4) e Ciências Contábeis (3). Identificou-se que o curso de Administração está presente em 87,5% das instituições, Pedagogia e Educação Física em 75%, Enfermagem com 62%, Direito com 50% e Ciências Contábeis com 37,5% das IES.

No interior do estado, existem instituições privadas em 13 cidades vinte e uma (21) faculdades e um (1) Centro universitário que oferecem no total (100) cursos de graduação presenciais (licenciaturas e bacharelados). Constata-se que os cursos que mais aparecem nos sites das IES são: Administração (14); Ciências Contábeis (13); Pedagogia (13); Educação Física (6) Enfermagem (6); Direito (5); Letras (3); Psicologia (3) e Fisioterapia (2). O curso de Administração está contemplado em 63,64% das IES privadas nos municípios do interior, seguido de Ciências Contábeis e Pedagogia com 59,09 %, Educação Física e Enfermagem com 27,27 %, Direito com 22,72%, Psicologia e Letras ambos com 13,63% e Fisioterapia com 9,09%.

Em sequência apresenta-se o Quadro 2 que sistematiza as IES públicas nas esferas estadual e federal presentes no estado de Mato Grosso do Sul e se identificou os cursos ofertados pelas mesmas.

**Quadro 2** – Instituições públicas de educação superior no estado de Mato Grosso do Sul e a oferta do curso de pedagogia presencial (1990-2017).

I NSTITUIÇÃO	CURSOS	LOCALIZAÇÃO	CURSO DE PEDAGOGIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL <sup>21</sup>	Administração; agroecologia; agronomia; alimentos; artes cênicas e dança; ciência da computação; ciências biológicas; ciências contábeis; ciências; econômicas; ciências sociais; computação; direito; educação física; enfermagem; engenharia ambiental; engenharia física; engenharia florestal; física; geografia; gestão ambiental; história; horticultura; informática; letras - português e espanhol; letras - português e espanhol; letras - português e inglês; matemática; pedagogia; produção sucroalcooleira; química; química industrial; sistemas de informação; turismo e zootecnia.	<b>CAMPI</b>	
		Amambai	
		Aquidauana	
		Campo Grande	X
		Cassilândia	
		Coxim	
		Dourados	X
		Ivinhema	
		Glória de Dourados	
		Jardim	
		Maracajú	X
		Mundo Novo	
		Naviraí	
		Nova Andradina	
		Paranaíba	X
Ponta Porã			
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL <sup>22</sup>	Administração; agronomia; análise de sistemas; análise e desenvolvimento de sistemas; arquitetura e urbanismo; artes	Aquidauana	X
		Campo Grande	X
		Chapadão do Sul	

<sup>21</sup> UEMS foi criada pela Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul de 1979, ratificada pela Constituição Estadual de 1989 e instituída pela Lei nº 1461 de 20/12/1993, com sede em Dourados (FERNANDES, 2003).

<sup>22</sup> UFMS surge com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia, na Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) em Campo Grande 1962. Em 5/7/1979 foi federalizada, em decorrência

	visuais; biologia; ciência da computação; ciências biológicas; ciências contábeis; ciências econômicas; ciências sociais; comunicação social; construção de edifícios; direito; educação física; eletrotécnica industrial; enfermagem; engenharia ambiental; engenharia civil; engenharia de computação; engenharia de produção; engenharia elétrica; engenharia florestal; farmácia; filosofia; física; fisioterapia; geografia; história; letras – português; letras - português e espanhol; letras - português e inglês; letras - português e literatura; matemática; matemática aplicada e computação científica; medicina; medicina veterinária; música; nutrição; odontologia; pedagogia; processos gerenciais; psicologia; química; química tecnológica; redes de computadores; saneamento ambiental; sistemas de informação; turismo; turismo e meio ambiente e zootecnia.	Corumbá	X
		Coxim	
		Naviraí	X
		Nova Andradina	
		Paranaíba	
		Ponta Porã	X
		Três Lagoas	X
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	Ciências sociais; engenharia de energia; história; engenharia agrícola; economia; agronomia; história; computação; zootecnia; geografia; psicologia; direito; nutrição; pedagogia; ciências sociais; ciências contábeis; gestão	Dourados	X

da divisão do Estado de Mato Grosso, passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FERNANDES, 2003).

	ambiental; engenharia de produção; química; biotecnologia; nutrição; matemática; letras; pedagogia; administração; sistemas de informação; artes cênicas; engenharia de alimentos; medicina; educação física; licenciatura intercultural indígena; relações internacionais e ciências biológicas.		
--	---	--	--

Fonte: Sites das IES.

Organização: Rodríguez; Severino; Ayache (2020).

No estado de Mato Grosso do Sul existem três universidades públicas sendo duas federais e uma estadual, localizadas em dezessete (17) municípios do interior do estado e na capital. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul está presente em 14 municípios do estado e oferta o curso de pedagogia em quatro *campi*, nos municípios de Campo Grande, Dourados, Paranaíba e Maracaju. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem um total de dez (10) *campi* e o curso de pedagogia é ofertado em seis municípios, nas cidades de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Naviraí, Ponta Porã e Três Lagoas. A Universidade Federal da Grande Dourados não conta com *campi* e sua sede está localizada na cidade de Dourados, na qual oferta o curso de pedagogia.

Verifica-se que as IES federais oferecem um número maior de cursos em relação a UEMS, entretanto os cursos da universidade estadual contemplam mais a área ambiental, com vista a desenvolver polos que atendam o desenvolvimento sustentável do estado. Destaca-se ainda que a referida instituição a sede foi instalada no interior do estado, na cidade de Dourados, e também tem um *campi* na capital.

Os dados mostram que o curso de pedagogia é ofertado maciçamente nas instituições privadas, no interior do estado. Com efeito, do total dos 19 cursos no setor privado, 6 estão na capital e 13 no interior. Em relação as instituições



públicas observamos também um fenômeno de interiorização, do total dos 11 cursos de pedagogia, 2 se encontram na capital e 9 no interior.

## **CONCLUSÃO**

Durante o governo de FHC no âmbito das IES as políticas desenvolvidas resultaram um crescimento expressivo de cursos e matrículas, em decorrência da aprovação da LDB 9.394/1996 que instituiu mudanças significativas na organização e gestão das instituições de educação superior, implicações que favoreceram o setor privado. Posteriormente nos governos de Lula e Dilma o foco das políticas educacionais pautou-se no discurso de democratização, inclusão e políticas públicas de acesso como o PROUNI, FIES, SISU fomentaram expansão da educação superior.

As análises desenvolvidas em âmbito nacional, regional e local indicaram que as políticas públicas de educação superior seguiram a perspectiva neoliberal que diminuíram os investimentos públicos e implementaram políticas educacionais que fomentaram o crescimento das instituições privadas. Com base nas orientações das agências financiadoras internacionais, sustentadas na privatização da educação e no desmonte dos serviços públicos.

O crescimento das matrículas em nível superior no estado de Mato Grosso do Sul, evidenciou-se especialmente nas cidades do interior com cursos de graduação ministrados em instituições de pequeno porte como faculdades, escolas e institutos, e apresentam a prevalência de IES do setor privado o que se pressupõem nuances da mercadorização da educação superior nesse processo de expansão.

Em relação ao curso de pedagogia foi possível identificar que o processo de expansão no estado acompanhou o movimento em âmbito nacional com uma maior incidência de matrículas a partir da LDB 9.394/1996. Dentro do limite do recorte temporal do estudo (1990-2017) verifica-se que há uma prevalência do setor privado na oferta da graduação em pedagogia um total de 17 cursos em

relação ao setor público que oferta 11 cursos que estão distribuídos em todo o estado de Mato Grosso do Sul.

## REFERÊNCIAS

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul a construção de um estado: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

BRASIL. **Lei 9.394, de 24 de novembro de 1996**. Altera dispositivos da Lei 4.024, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm)> Acesso em: 15 out. 2019.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em 20 jan. 2017.

DOURADO, L.F. CATANI, A. e OLIVEIRA, J. F. de. **Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil**. In \_\_\_\_\_ *políticas e gestão da educação superior transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 17-30.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada**. Novos estudos - CEBRAP, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 set. 2020.

FERNANDES, E. B. **Expansão Universitária em Mato Grosso do Sul – 1979 -2001**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003. IBGE, 2001).

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Superior, Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 02 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Microdados do Censo da Educação Superior, Brasília, 2018.

INSTITUTO SEMESP. Mapa do ensino superior no Brasil. 10<sup>o</sup> edição, 2020.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: Aspectos democrático e inclusivo, *Perspectivas*, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo. *Revista USP*, n. 39, 1998, p. 58-82.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: Tendências e desafios no contexto do PNE. In \_\_\_\_\_ Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, v.8, n.2 ago-dez, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, nº 105, p. 991-1022, dez. 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *The new Brazilian University - a busca de resultados comercializáveis: para quem?* 1. ed. UNESP/Marília, RET: Projeto Editorial Práxis, 2017. v. 1. 285p.

VELOSO, T. C. M. A., & MACIEL, C. E. (2015). Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. *Revista Educação Em Questão*, 51(37), 224-250. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7178>. Acesso em: 02 mai. 2020.

## CAPÍTULO II

---

# AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DO USO DO WHATSAPP ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE FILOSOFIA

**Maria Cristina Lima Paniago**

**Willian Veron Garcia**

O contexto da cibercultura é um desafio para os educadores, ao se pensar a partir de uma nova configuração de tempo e espaço que revolucionou os processos de comunicação, em práticas educativas capazes de dialogar com tal contexto, rompendo com a concepção moderna e cartesiana de ensino e aprendizagem que, em geral, ainda domina as instituições educacionais que possuem processos centralizados na figura do emissor, com local e horário definidos e de maneira totalmente ordenada.

A cibercultura, que se desenvolveu a partir do crescimento e maior democratização do ciberespaço, possibilitou aos indivíduos novas formas de comunicação, interação e a construção de conhecimentos colaborativos, sobretudo, a partir do surgimento da Web 2.0. Também é uma característica da cibercultura a comunicação ubíqua que se caracteriza pela possibilidade de se comunicar e interagir em diversos contextos, de maneira simultânea, por meio da rede e impulsionada pelo uso dos dispositivos móveis. Sendo assim, a escola, que está inserida nesse contexto, precisa dialogar com essa situação e não desconsiderar essas questões em suas práticas pedagógicas. Assim, a presente pesquisa busca compreender as implicações do WhatsApp nas práticas educativas

do ensino de Filosofia de uma turma do terceiro ano do ensino médio em que o professor/pesquisador lecionou em 2016.

Ao iniciar as práticas educativas de Filosofia no ano de 2016, com as turmas do ensino médio, em uma escola pública, percebemos que as turmas tinham grupos online no dispositivo de comunicação instantânea WhatsApp e que faziam uso contínuo do mesmo e poderia ser um bom canal de comunicação.

No intuito de dinamizar os processos de ensino e aprendizagem e dialogar com os nativos digitais, iniciamos nossa experiência pedagógica, mesmo com algumas resistências, solicitando a algumas turmas dos terceiros e segundos anos do ensino médio que nos inserissem em seus respectivos grupos de WhatsApp. Dentre essas turmas, uma nos chamou mais atenção, a do terceiro ano, tanto pela acolhida e receptividade, como também pelo nível de interação, diversidade de conteúdos e preocupações entre os participantes. Começamos a perceber então, o quanto o aplicativo poderia ser um potencial campo de pesquisa para explorar suas implicações nas práticas educativas.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações do aplicativo de comunicação instantânea WhatsApp nas práticas educativas do ensino de Filosofia e, como específicos, também delimitar o contexto sociocultural dos participantes da pesquisa e estabelecer as relações entre os diálogos e interações no WhatsApp com algumas características da cibercultura.

Dessa forma, este artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente trazemos uma fundamentação teórica a partir de Paulo Freire e suas concepções sobre práticas educativas. Compreendemos que tais práticas devam superar a mera transferência dos conhecimentos a partir de uma contextualização e valorização dos saberes dos educandos, fundamentando a ação pedagógica na busca pela transformação da realidade e, no caso desta pesquisa, dialogando também com a disciplina de Filosofia.

Depois, procuramos contextualizar a cibercultura e suas características, como a interação, interatividade, colaboração, autoria, ubiquidade, convergência,

somadas ao aplicativo WhatsApp, um contexto em que as práticas educativas também devem ser desenvolvidas de maneira crítica.

Os aspectos metodológicos da pesquisa são apresentados e, em seguida, analisamos algumas interações no grupo no WhatsApp, estabelecendo algumas discussões e relações com nossas práticas educativas. Apresentamos algumas análises e discussões sobre o questionário socioeconômico aplicado, sobre o Projeto político Pedagógico da Escola pesquisada, sobre os planos de aula e sobre as conversas no WhatsApp.

E, por fim, procuramos refletir sobre as provocações emergentes, se os documentos dialogam ou não com as práticas e a cibercultura e se, de alguma forma, a pesquisa pode contribuir com pesquisas futuras na área da educação.

## **PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE**

Ao abordar práticas educativas, valemo-nos da perspectiva de Freire - Pedagogia da autonomia (1992) e Pedagogia da esperança (1996) - que prioriza o comprometimento do professor com seus estudantes por meio de ações pautadas na ética da vida, da promoção da dignidade humana, do compromisso com as situações de injustiça; que condena o cinismo do mercado, a exploração do trabalhador; que acredita na relação dialógica, crítica, autônoma, como forma de superação da prática da transferência conhecimentos, da chamada educação bancária, sem sentido, autoritária e vertical, desconsiderando o contexto de seus educandos.

A condenação em relação à mera transferência de conhecimentos da educação bancária e a uma educação que em geral reforça as estruturas de poder e de alienação, são discussões centrais em Paulo Freire, pois entende que uma pedagogia que não estimula o indivíduo a pensar, refletir, promover sua autonomia, promove apenas a obediência, sem uma reflexão crítica, é extremamente frágil, alienante e incompleta.

O professor não é mero transmissor e o aluno apenas receptor vazio, sem nada a oferecer, no qual devemos depositar os conhecimentos consagrados pelos

currículos hegemônicos, aquilo que Freire chamou de educação bancária, mas ambos trazem saberes diversos e podem estabelecer uma relação dialética em que o professor ao mesmo tempo que ensina aprende e o aluno ao mesmo tempo que aprende também ensina, pois ninguém ensina sem aprender ou aprende sem ensinar.

É preciso, portanto, partir do contexto e dos saberes dos educandos para pensar suas práticas. Partir do contexto dos educandos não significa parar neles, mas sim passar por eles, sem desrespeitá-los, indo além dos seus conhecimentos, desafiando suas certezas e obviedades, questionando-os e, assim, levando-os a ampliar os seus conceitos para ter uma reflexão mais ampla. Essa é uma das condições essenciais no pensamento freiriano: não há aprendizagem individualizada, mas sempre colaborativa, nem o professor é aquele que sabe tudo ou que detém todo o saber.

Outra característica do educador em Freire (1996) deve ser a esperança, mesmo em meio a tantas contradições sistêmicas, a frustrações dos regimes democráticos, a crise de representatividade política, a falta de cidadania efetiva, sobretudo das classes subalternizadas. O professor é aquele que não pode perder a esperança na mudança, pois, na transformação, é ele quem deve acreditar em dias melhores em utopias possíveis, não mágicas, mas construções com sobriedade e responsabilidade.

A esperança em Freire está ligada ao verbo esperar, ou seja, não ficar esperando que a mudança ocorra de forma mágica, mas buscar a mudança, agir, construir, transformar, não cegamente ou sem refletir, mas ser capaz a partir de uma reflexão, de buscar as mudanças e as transformações nos contextos diversos, sobretudo naqueles contextos que negam a vida, a dignidade e a esperança dos indivíduos.

O educador é aquele que deve partir da premissa da mudança e do inacabamento contínuo. Neste sentido, por meio da consciência crítica, pode fugir de situações deterministas ou fatalistas, alegando que se as coisas sempre foram

assim e que também continuarão assim, mas acreditando antes de tudo que seu trabalho pode implicar em mudanças contínuas do mundo.

A beleza da vida está justamente nestas pequenas coisas que nos completam. Reconhecer nossa finitude e nossos limites são os primeiros passos rumo à construção de uma pedagogia verdadeiramente libertária. A criticidade, a capacidade de refletir e pensar sobre suas ações, que é essencialmente uma das características da filosofia, está presente na pedagogia freiriana.

A prática educativa em Freire se dá, sobretudo, na capacidade que o professor tem de levar os indivíduos à reflexão, a pensar para além do óbvio, a despertar e enxergar nas entrelinhas, a pensar por conta própria e a refletir sobre a sua própria situação, como sua condição existencial, social, econômica e política. Tudo isso dá à pessoa a possibilidade de libertar-se da sua condição de oprimido para alcançar a autonomia.

Em suma, para Paulo Freire, o educador na prática educativa é antes de tudo alguém que acredita em contínua construção, na mudança e transformação das consciências, aquele que dá testemunho vivo de valores democráticos de solidariedade, justiça e igualdade, alguém que ensina e aprende de forma dialética e contínua. Muito embora parta dos saberes dos indivíduos, não acaba neles, mas busca ir para além deles de forma profunda e rigorosa, contextualizada e com propriedade e, assim, desperta nos educandos a curiosidade, preocupação com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, acreditando em utopias possíveis, sem esconder as convicções sociais e políticas.

## **FILOSOFIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Filosofar é refletir sobre a obviedade, questionando o que nos parece certo e dado, não aceitando de forma pacífica aquilo que nos apresenta a realidade, mas é sempre estar disposto a ir para além do óbvio, num exercício dialético contínuo e sistemático por meio da via racional. Essas características não são privilégios apenas da Filosofia, outros conhecimentos e saberes também podem



apresentar essas características, como nos alerta Deleuze e Guattari, (1992). Podemos afirmar que a Filosofia é uma excelente oportunidade para se construir uma prática educativa crítica e contextualizada.

Pensar e refletir é também um encontro consigo mesmo, aquilo que Sócrates insistentemente frisava no templo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo” e, conseqüentemente, nos leva a questionar continuamente nossas crenças e convicções que foram histórica e culturalmente construídas e coletivamente aceitas. Exige-se coragem para mudar nossos pensamentos, concepções e paradigmas e, conseqüentemente, para nos levar também ao encontro com o outro.

A disciplina de Filosofia apresenta como características o diálogo, a reflexão, o questionamento, a busca contínua pelo saber e é uma excelente oportunidade para pensar as práticas educativas na perspectiva freiriana, visando a desconstrução de práticas pedagógicas de mera transmissão de conteúdos hegemônicos e, por vezes, descontextualizados, propondo por meio de questionamentos, novas formas de pensar e ver o mundo de uma maneira muito mais significativa e profunda do que meramente instrumental.

Uma das preocupações em uma prática educativa na perspectiva freiriana é não tornar o ensino de Filosofia como um processo de mera transmissão dos conteúdos ligados à história da Filosofia ocidental, mas sim, incitar a reflexão constante dos porquês, buscando as causas de determinadas formas de pensar, sendo muitas vezes mais importante e fundamental do que a mera compreensão descontextualizada das mais diversas formas de pensamento filosófico ocidental.

O professor deve sempre pensar suas ações a partir dos contextos em que está inserido considerando a cultura local, as identidades, a linguagem, a fim de que possa ser compreendido de forma clara e não equivocada, bem como compreender o seu entorno. No contexto escolar, por vezes, associa-se o ensino de Filosofia ao ensino da ética e da cidadania, no sentido de doutrinação, o que é contrário à própria vocação da Filosofia que é de levar o indivíduo a refletir e a pensar por conta própria.

Filosofar implica compreender os porquês, as causas, refletir sobre determinados conceitos, valores e normas, ou seja, compreender o porquê determinados valores são considerados éticos e outros não, compreender o sentido político da obediência a determinados valores e costumes das sociedades, bem como as relações de poder que existem nos conceitos e valores da qual são impostos em determinados contextos (CERLETTI e KOHAN, 1999).

Pensar o ensino de Filosofia no contexto do ensino médio, implica pensar e refletir também sobre a finalidade da educação básica. Nesse sentido, a Filosofia pode contribuir para a constituição de um projeto pedagógico capaz de colaborar com as dimensões intelectual, afetiva, física, estética, política, profissional e com a defesa de um projeto filosófico na escola (HORN, 2000).

O ensino de Filosofia deve estar ligado e integrado ao ensino da vida, do futuro e a um projeto de humanidade solidária, a um projeto amplo e ético que ajude a formar cidadãos para o mundo, menos preconceituosos e mesquinhos.

Filosofar no contexto escolar do ensino médio é um desafio complexo que passa desde a compreensão da cultura juvenil ou culturas juvenis, o modelo de escola que ainda está posto, a quantidade de aulas semanais em geral reduzida, o currículo escolar e seus referenciais que por vezes são impostos aos indivíduos. Portanto, é preciso procurar refletir e agir a partir das adversidades e considerar que inicialmente existe um encontro de sujeitos historicamente construídos e situados em um determinado contexto, que são convidados por meio de exercício dialético a ensinar aprendendo e aprender ensinando.

## **O CONTEXTO DA CIBERCULTURA: DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO.**

Vivemos imersos no contexto da cibercultura que, segundo Lévy (1999), é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço e se dão, sobretudo, pela interatividade em seus diferentes níveis entre os indivíduos por meio de rede ou da internet e seus desdobramentos.

Lévy (1999) já afirmava que era preciso reconhecer duas questões fundamentais: a primeira seria a abertura do ciberespaço resultante da avidez cada vez maior de jovens do mundo todo por experimentar experiências de comunicação diferentes das mídias tradicionais e a segunda, a possibilidade de exploração de um novo espaço de comunicação e suas potencialidades.

Com o advento da Web 2.0 e, mais recentemente da web 3.0, graças ao desenvolvimento das tecnologias digitais e aos ambientes colaborativos, foi possível uma articulação tecnológica e social em rede, não apenas do ponto de vista estrutural por meio da interconexão entre os computadores e demais dispositivos, mas sobretudo por meio do espaço de comunicação que foi proporcionado pela rede que permite interação maior entre os indivíduos, articulação de ideias, conteúdos, informações, conhecimentos e cultura (BONILLA, 2011).

Nesse processo de construção dos saberes em rede, a autoria torna-se peça chave. Outra característica importante da Web 2.0 é aproveitar cada vez mais a inteligência coletiva, por meio da troca de informações e da interação entre os indivíduos e, conseqüentemente, continuidade nas produções, modificações e adaptações.

A rede possibilita trocas, ponderações e construções coletivas e não apenas unilaterais o que, conseqüentemente, enriquece as produções por meio da interatividade entre os indivíduos. Interatividade aqui é pensada a partir de Silva (2001).

O termo interatividade surge na década de 1970, como uma crítica a mídia unidirecional e se torna mais comum a partir de 1980 com o surgimento dos microcomputadores e suas janelas (Windows) que permitiam aos usuários modificar seus conteúdos. Entretanto no século XX, os termos interatividade e interativo se banalizaram pelas empresas que investem no marketing e propaganda para vender produtos com esse rótulo, a fim de impulsionar suas vendas, mas que na prática nem sempre são (SILVA, 2001)

Para efetivamente se caracterizar como uma interatividade no ciberespaço, Silva (2001, p. 7) aponta três características essenciais que devem estar presentes num processo de comunicação, são elas:

Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa interferir na mensagem de modo sensório corporal e semântico; 2. Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam; 3. Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações potenciais.

Jenkins (2009) também argumenta que a partir da Web 2.0, não há mais a separação clássica entre consumidores e produtores de mídia, pois os consumidores agora, alguns mais do que outros, participam e colaboram ativamente para o conteúdo das mídias por meio da colaboração coletiva, por meio de cultura da convergência.

A convergência das tecnologias permitiu que os celulares passassem da função de meros aparelhos de telecomunicação para a possibilidade de realizar funções múltiplas, como baixar jogos, tirar fotografias, mandar e-mails, ver trailers de filmes, baixar capítulos de livros, ver mídias, ouvir músicas, assistir aulas gravadas ou ao vivo, algo que também se pode ver hoje nas Smart TVs, que multiplicaram suas possibilidades de uso.

## **NOVOS TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS**

Santaella (2013) nos alerta a pensar em processos de aprendizagem que levem em conta os novos tipos de leitores, como o imersivo e o ubíquo, que seriam aqueles que emergiram a partir dos novos processos de comunicação planetária e são totalmente diversos dos leitores contemplativos e moventes.

O leitor ubíquo caracteriza-se pela capacidade de interagir em vários “lugares” ao mesmo tempo, ele é fruto da explosão dos dispositivos móveis e da Web 2.0, que se caracterizou pelos ambientes colaborativos e das redes sociais. Nesse contexto, surgem novos processos de aprendizagem, não mais

monopolizados por alguns indivíduos, ligados ao conhecimento individual, mas sim, abertos e colaborativos.

Logo, o leitor ubíquo está presente nas escolas, transita entre os diversos ambientes e formatos de mídias, interage com as mudanças e transformações, mergulha nos diversos ambientes em que a web proporciona com seus dispositivos móveis que os fascinam e envolvem pelas suas inúmeras possibilidades de acesso aos jogos, vídeos, fotos, textos, ligados aos ambientes virtuais colaborativos, como redes sociais ou grupos online e, assim, desafia a escola a pensar a partir dessa nova lógica cognitiva.

E os desafios aumentam, por exemplo, quando as tecnologias móveis sem fio (TIMS) adentram a realidade escolar fazendo com que os educadores assumam posturas de proibição, de invisibilidade ou de incorporação das mesmas.

A escola, que durante séculos foi pensada a partir da perspectiva cognitiva centralizada que exige atenção localizada e focada, vê-se diante do desafio de pensar em processos de aprendizagem ubíquos que não se restringem apenas ao espaço físico e a seu tempo sincrônico dos dias e horários letivos, mas a todo o ciberespaço que dinamiza os processos de comunicação entre os indivíduos.

Assim, deve-se refletir sobre as implicações do uso das tecnologias de informação instantânea, como o WhatsApp, de forma didática e suas possíveis implicações que esses espaços podem proporcionar aos processos de ensino e aprendizagem, por meio dos dispositivos móveis.

Como indagou Serres (2015): "O que? A quem? Como transmitir o saber?" Se o saber na antiguidade era privilégio de um pequeno grupo erudito e tradicional e, mais tarde, fora objetivado nos pergaminhos, depois com o renascimento nos livros e bibliotecas, hoje está difundido em todos os lugares pela rede de maneira distribuída e não mais apenas centralizado nas universidades, bibliotecas, escolas e auditórios.

É necessário, portanto, pensar em práticas educativas que vão ao encontro dessa perspectiva, ou seja, em novas formas de ensinar e aprender, capazes de

dialogar com a geração polegar, pensada por SERRES (2015), como o novo jovem que não se desliga do mundo virtual, tendo o seu celular como companheiro inseparável e geralmente usando o polegar para interagir com o aparelho. Dessa forma, os jovens, devido às mudanças sociais e tecnológicas intensas, não têm mais a mesma cabeça, nem a mesma forma de aprender, eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais a mesma natureza e não habitam mais o mesmo espaço. A internet e seus desdobramentos não despertam os mesmos sentidos que o livro e o caderno.

Nessa perspectiva, é relevante refletir sobre práticas educativas capazes de romper com a lógica de transmissão em massa em que a educação foi pensada, a partir dos preceitos iluministas. Portanto, as instituições educacionais precisam mudar suas práticas com urgência, a fim de se adequar ao novo contexto emergente.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa, do ponto de vista metodológico, é compreendida como qualitativa, tendo em vista que a pesquisa em educação tem um caráter sócio-histórico e cultural e pesquisa sujeitos dentro de um contexto específico e em construção contínua. Assim, cada experiência educativa torna-se singular e única, não podendo ser repetida igualmente em outros contextos e em diferentes condições (GATTI, 2007).

Segundo Rey (2005), a pesquisa qualitativa deve ser pensada a partir de uma epistemologia qualitativa que tem como princípios gerais o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento. A produção do conhecimento é antes de tudo uma produção humana e não algo que está pronto e acabado esperando para ser desvendado pelo pesquisador, seguindo regras universais e estáticas.

No âmbito da perspectiva qualitativa, optamos pela metodologia netnográfica, pois além de ser desenvolvida predominantemente em um

ambiente on-line, foi vivenciada intensamente pelo pesquisador e pesquisados durante nove meses.

Pode-se caracterizar a netnografia como uma metodologia para a pesquisa e estudos na internet e como um método de interpretação de comportamento das comunidades on-line que teve suas origens ligada à etnografia (NOGUEIRA et al., 2011).

A fim de compreender melhor a netnografia ou etnografia virtual, é preciso antes de tudo caracterizar o que é a etnografia. A etnografia está intimamente ligada à antropologia e ao conceito de cultura. Teve suas raízes no final do século XIX e início do século XX e caracteriza-se basicamente pela imersão profunda do pesquisador em determinado grupo ou comunidade.

Amaral et al (2009) afirmam que embora a netnografia tenha surgido a partir da etnografia, ela pode apresentar algumas diferenças significativas, tanto em relação aos contextos que variam e às formas de abordagem que são muito mais diversificadas. Na netnografia, as noções de tempo/ espaço se dão de forma diversa por se tratarem de ambientes virtuais e podem ocorrer de forma sincrônica ou assíncronica, além das questões da forma de contato e abordagem que são diferentes do ambiente presencial.

A netnografia se dá por meio da imersão do pesquisador nos ambientes virtuais e mantém algumas características da etnografia, tais como: observação direta e profunda no grupo investigado ao se levar em consideração a subjetividade dos sujeitos e a interpretação da cultura do grupo em questão (AMARAL et al, 2009).

Logo, a partir dos pressupostos estabelecidos, a pesquisa qualitativa com delineamento netnográfico foi a escolhida, tendo em vista que foi ao encontro do contexto desta pesquisa, pois os sujeitos investigados faziam parte de um ambiente virtual (grupo do WhatsApp), no qual durante nove meses houve intenso contato e interação, tanto face a face, na sala de aula, mas, principalmente, por meio da participação no ambiente virtual.

## **CONTEXTO DA PESQUISA**

A presente pesquisa foi desenvolvida com uma turma do terceiro ano do ensino médio, do período noturno, em uma escola pública de Campo Grande-MS, com a disciplina de Filosofia, no ano de 2016 em que o pesquisador é também professor dos alunos. Dessa forma, a nossa participação nesta pesquisa é de professor/pesquisador.

A escola está localizada em uma região periférica da capital, possui 14 salas de aula, uma de recursos multifuncionais e outra de Tecnologia Educacional, cinco salas construídas para uso de laboratórios, mas que até o ano de 2016 não estavam em funcionamento ainda.

Possui ainda a sala da direção, da coordenação, da secretaria, uma sala de professores, cozinha, despensa, banheiros, bebedouros e embora tenha alguns problemas estruturais na parte hidráulica e elétrica, procura propiciar, na medida do possível, todos os materiais didáticos e recursos necessários para o bom êxito e desenvolvimento escolar com o Plano de Desenvolvimento Educacional e o Programa Dinheiro Direto na Escola.

A equipe de trabalho é composta por 75 funcionários, entre professores, servidores administrativos, coordenação pedagógica e direção que organizam a rotina escolar. Em 2016, a escola atendia aproximadamente 1300 estudantes matriculados nos três turnos de funcionamento. O ensino médio é atendido nos períodos matutino e noturno. O curso normal médio funciona apenas no período noturno. O ensino fundamental I e II, no período matutino e vespertino, sendo o ensino fundamental I apenas no período vespertino.

## **DEFINIÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DAS PESQUISAS**

Com a finalidade de estabelecer o perfil socioeconômico dos estudantes que participaram da pesquisa, foi elaborado um questionário com questões socioeconômicas, relacionadas à renda familiar, localização, uso e acesso dos



dispositivos móveis, no qual os participantes responderam por meio do Google Drive.

Dos 32 estudantes que participavam do grupo do WhatsApp da turma do terceiro ano, 22 autorizaram o termo de livre assentimento esclarecido e de livre consentimento esclarecido. Dentre eles, apenas 16 responderam ao questionário socioeconômico, embora todos tivessem sido convidados a responder.

Os 16 estudantes que responderam ao questionário moram em bairros periféricos ou onde se localiza a própria escola, ou seja, no entorno dela; a idade desses estudantes varia entre 17 e 24 anos de idade; todos frequentaram o ensino fundamental em escola pública.

Pode-se concluir, por meio da análise do perfil socioeconômico, que todos moram em casa ou apartamento em uma região periférica da cidade; a maioria mora com os pais ou pai e mãe ou só com a mãe; a grande maioria é composta por pardos; metade trabalha e tem renda familiar de até dois salários mínimos; outros 37% tem renda familiar de até quatro salários mínimos. Quanto aos bens de consumo relacionados às tecnologias de informação e comunicação, a grande maioria tem smartphone e faz uso da internet, predominantemente, por meio dele, sendo que todos têm acesso à internet em casa.

Esses dados vão ao encontro das pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015 no Brasil. Tais dados apontam que 92,1% dos domicílios brasileiros acessam à internet pelo celular, enquanto 70,1% por meio de computadores, sendo a região centro-oeste a segunda região com maior número de domicílios que acessam à internet por meio do celular com 95,6% dos domicílios. Entre os jovens, o acesso à internet alcançou, em 2015, um contingente de 82,9%, sendo que a internet foi utilizada por 79,8% dos estudantes. Os dados mostram que 97,3% dos estudantes da rede privada acessaram a internet, enquanto 73,7% da rede pública (IBGE, 2016).

No contexto escolar, segundo o Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da sociedade da informação, sob os auspícios da UNESCO

(CETIC), em 2016 no Brasil, 94% dos estudantes tiveram acesso à internet e 77% dos estudantes tiveram como principal meio de acesso à internet o celular, sendo que 78% eram da rede pública e 70% da rede privada. Evidencia-se uma certa contradição social neste dado, mas que pode ser explicada pelo fato de muitos alunos da rede particular terem outros aparelhos como principal fonte de acesso à internet, como os tablets por exemplo, utilizado por 10% dos estudantes da rede particular e por apenas 5% da rede pública.

As práticas educativas jamais podem desconsiderar o fato de que os estudantes estão inseridos na cultura digital e no contexto da cibercultura, não apenas como consumidores de mídias, sendo necessário não desconsiderar esse contexto para se pensar em práticas educativas.

Nesse sentido, buscou-se participar do grupo de WhatsApp desta turma para se promover reflexões e interações no ambiente, pensando as práticas educativas no contexto da cibercultura e, assim, percebendo, posteriormente, o potencial desse canal de comunicação para interagir com os estudantes e se aproximar deles e de seus contextos.

## **O USO DO WHATSAPP E SUAS IMPLICAÇÕES**

No intuito de garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os nomes que apareceram nos diálogos do WhatsApp foram trocados por nomes de filósofos e filósofas da história da Filosofia de forma aleatória, sem necessariamente ter alguma identificação com o pensamento dos envolvidos, mas sim como forma de valorizar o pensamento e as manifestações de cada participante da pesquisa, tendo em vista que todos são seres em contínua construção e com grande capacidade de refletir e construir o próprio pensamento e reflexão, bem como transformar a realidade que os cerca.

Salienta-se que os estudantes que tiveram seus diálogos selecionados para análise foram aqueles que apresentaram relação com os objetivos da pesquisa e não aqueles que tiveram maior ou menor nível de postagens no grupo. Buscou-se analisar a qualidade e não a quantidade.

A fim de compreender melhor a quantidade e a diversidade de temas que foram abordados no grupo do WhatsApp durante os meses da pesquisa, foram feitas algumas sistematizações das postagens e interações, de acordo com os assuntos que emergiram:

**Quadro1:** Sistematização dos temas, postagens e interações no WhatsApp

TEMAS	QUANTIDADE DE POSTAGENS E INTERAÇÕES
A-Conteúdos, provas, avaliações, trabalhos e aulas	1400
B-Entretenimento, questões éticas, políticas e sociais	1380
C-Formatura	504
D- Vendas e Mercado de trabalho	144

O tópico A (conteúdos, provas, trabalhos e aulas) apresentou aproximadamente 1400 postagens e interações durante a pesquisa, relacionadas às preocupações e aos anseios dos estudantes sobre os conteúdos que cairiam na prova, as datas e prazos para entrega de trabalhos avaliações, vestibulares e exames de admissão, sendo o tópico que mais apresentou conversas, o que mostra, a princípio, o nível de preocupação dos estudantes com essas questões e o quanto o dispositivo do WhatsApp é útil para externar com a comunidade educativa suas preocupações.

Dialogando com a perspectiva das práticas educativas, a avaliação, quando pensada numa perspectiva de meramente mensurar a capacidade de apreensão dos conteúdos, pode ser um elemento excludente, pois não visa a emancipação do indivíduo e, sim, a mera reprodução dos conhecimentos consagrados no currículo. Uma avaliação libertadora é aquela na qual os alunos e professores extrapolam o mero conteudismo e visam práticas transformadoras da realidade por meio da reflexão da realidade e da transformação social.

A verdadeira avaliação, para Freire, é aquela em que professor e aluno são cúmplices no processo de construção do conhecimento, por meio da problematização de fatos ligados à realidade, no intuito de questionar para transformar, visando a igualdade.

Assim, nas avaliações, buscou-se superar a mera avaliação da capacidade de memorização dos indivíduos, ainda que algumas vezes se recaia nesta situação, mas sempre se buscou criar questões que levassem os estudantes à reflexão e à transformação do seu cotidiano, não dando tanta importância às provas formais, mas sim ao conjunto, como a participação dos debates e discussões. A responsabilidade nos prazos para entrega de atividades e trabalhos era lembrada, sem deixar de levar em conta o contexto dos estudantes do período noturno, como o cansaço e o esgotamento físico e psicológico, devido ao mundo do trabalho e outras questões.

Outra preocupação recorrente dos estudantes do grupo foi com a questão do ingresso na universidade. Os processos seletivos como o Enem, vestibulares ou as possibilidades de bolsa geravam grande expectativa na turma. Em algumas conversas anteriores, ficam evidentes as preocupações da turma com a questão dos processos seletivos, muito comuns aos estudantes do terceiro ano. A necessidade de profissionalização, a realização de um sonho ou de uma carreira e as dificuldades da realização dos objetivos fazem parte das angústias e preocupações de muitos estudantes.

A prática educativa efetiva não pode desconsiderar essas situações. Deve procurar solidarizar-se com os estudantes, acreditando neles, interagindo quando possível, oferecendo um apoio necessário, a fim de promover a autonomia dos jovens.

Nesse sentido, nas práticas educativas, buscamos considerar a preparação para o Enem, mostrando também o potencial do aplicativo de comunicação instantânea para a aprendizagem colaborativa.

O tópico B (entretenimento, questões éticas, políticas e sociais) foi o segundo que teve maior número de postagens. Nos diálogos, alguns estudantes

mostram preocupações com as questões políticas e sociais, como as reformas políticas propostas naquele contexto em relação ao ensino médio e ao país, as lutas por melhores condições de trabalho dos professores e a necessidade de uma visão crítica sobre cidadania.

Para Freire (1992), um dos grandes testemunhos éticos que professor pode dar em sua prática docente é a luta por uma educação pública de qualidade. Também se pode evidenciar a construção colaborativa sobre o porquê da paralisação nacional dos professores, por meio da participação efetiva dos estudantes e do professor.

Freire (1996) nos alertava da necessidade da transparência do professor ante sua turma. O docente deve sempre posicionar-se politicamente, mostrar suas convicções éticas e políticas, a fim de que o estudante o conheça, saiba com quem está falando e possa posicionar-se.

Em um contexto em que muitos direitos estão sendo colocados em xeque, inclusive, o de se expressar, no qual movimentos reacionários de extrema direita ganham força em discursos e violações, como a escola sem partido, acredita-se que seja necessário cada vez mais o posicionamento dos educadores diante das situações de alienação que são impostas, sobretudo, às classes sociais menos favorecidas.

Outro aspecto interessante desse diálogo é a questão da colaboração e da aprendizagem ubíqua que ocorre no contexto da cibercultura. Em alguns diálogos, ficou evidente a interatividade entre os estudantes e o professor na construção de algumas concepções sobre o patriotismo e a cidadania de forma colaborativa e em um espaço diverso, em tempo assíncrono, fora da escola e da sala de aula, evidenciando as características desses processos. Segundo Freire (1992), a colaboração é uma das características da prática educativa, pois o professor não só ensina a quem nada sabe, mas pelo contrário, ensina e aprende por meio de uma relação dialógica de trocas de saberes e enriquecimento mútuo.

Santaella (2013) enfatiza que o surgimento da ubiquidade e seus leitores se dá no contexto da explosão dos dispositivos móveis, da Web 2.0 e seus

ambientes colaborativos e, claro, de leitores ubíquos capazes de interagir de forma colaborativa com diversos lugares de forma simultânea, como observado nos diálogos dos estudantes e do professor sobre a questão do patriotismo e cidadania. Nessa perspectiva, Almeida e Assis (2011) também apresentam tais características da rede, principalmente, a partir do surgimento da Web 2.0, na qual a construção de saberes coletivos, da autoria e do aproveitamento da inteligência tornam-se peças-chave desse contexto.

A noção de tempo e espaço foram rompidas pelo contexto da cibercultura, das tecnologias digitais e das plataformas de comunicação ubíquas, como no WhatsApp, possibilitando a comunicação em qualquer tempo e espaço e também de maneira assíncrona. Algumas discussões ocorreram entre uma e duas horas da madrugada, entre estudantes, mas só era problematizada pelo professor no dia seguinte.

Tais características são da aprendizagem ubíqua, pois não se restringem apenas ao espaço físico e a ao tempo sincrônico dos dias e horários letivos, mas podem ocorrer em qualquer tempo e espaço, como observado nos dados da pesquisa.

A aprendizagem colaborativa também fica evidente em diálogos interativos entre os estudantes e, provavelmente, por aqueles que leram e acompanharam a discussão, mostrando mais uma vez os potenciais do WhatsApp enquanto plataforma de comunicação instantânea, aquela que dá voz a todos que quiserem interagir e posicionar-se.

Nesse contexto, destaca-se a convergência discutida por Jenkins (2001) que é um processo muito mais interno do que externo e forma uma geração não apenas de consumidores das mídias, mas também de produtores ou prosumidores, que não ficam pacíficos às informações que recebem, mas pelo contrário, interagem de forma colaborativa com as mesmas e constroem suas próprias concepções.

Silva (2001) alerta que na interatividade não há apenas um emissor e receptores passivos, mas pelo contrário, existe um rompimento com o paradigma

emissor x receptor tradicional, verticalizado e hierarquizado, todos podem interagir num processo de construção colaborativa.

## **PLANOS DE AULA E EMENTA CURRICULAR**

Com o objetivo de compreender de que forma a participação no grupo de WhatsApp, implica nas práticas educativas, também foram analisados os planos de aula e a ementa curricular dos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro daquele ano.

Embora a disciplina Lógica estivesse prevista na ementa curricular para o terceiro bimestre, os conteúdos relacionados à Ética contemporânea despertaram maior interesse da turma, fato observado nos diálogos do WhatsApp. As questões éticas contemporâneas, como as questões étnicas, de gênero, social e religiosa, que algumas vezes eram compreendidas de maneira equivocada ou pejorativa, eram temáticas recorrentes nos conteúdos trabalhados durante o segundo bimestre.

Como metodologia de ensino e de aprendizagem, realizamos seminários para trabalhar os diferentes problemas éticos como violência, corrupção, redução da maioria penal, preconceito étnico racial, social e de gênero. Também, disponibilizamos material e referências de apoio, pessoalmente e via WhatsApp, a fim de aprofundar as discussões dos grupos.

Após as apresentações dos grupos, os temas eram debatidos, por meio de problematizações do cotidiano. Nessa perspectiva, a ética compreendida como a reflexão da moral, permitia problematizar e pensar em valores e ações do cotidiano, o que nos levava também a compreender o porquê daquelas questões e, algumas vezes, modificá-las por meio da razão para a promoção do bem-estar comum. Tais debates foram ricos e interessantes, com diversos tipos de posicionamento sobre o tema, em que se podia aprender uns com os outros ou pelo menos conviver com opiniões diversas sem se digladiar ou perder o respeito, sempre tendo como referência os valores como a tolerância e a não violência.

Essa é uma das importantes contribuições da Filosofia aos indivíduos, promover espaços de diálogo e de reflexão capazes de valorizar os valores ligados ao respeito, à solidariedade e à tolerância, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de conviver com as diferenças.

A pedagogia libertadora ou progressista é aquela na qual o professor posiciona-se a favor da vida e em prol da dignidade humana, contra qualquer tipo de discriminação ou preconceito em que se considera o outro em sua integralidade.

Uma das características da pedagogia freiriana é a construção de conhecimentos colaborativos, em que a velha oposição entre professor e aluno é superada, pois tanto o professor quanto o aluno ensinam e aprendem mutuamente.

Silva (2001) também esclarece sobre as mudanças nos processos educativos proporcionados, sobretudo, pela cibercultura, na qual a velha oposição entre transmissor e receptor (professor X aluno, no caso da educação) é superada por meio da interatividade. Nesse contexto, o receptor não é passivo ao emissor, mas também contribui, colabora e interfere no conteúdo do emissor, e o emissor, por sua vez, passa a considerar o receptor na elaboração e reelaboração de seus conteúdos.

Nesse sentido, a metodologia em que os grupos apresentam e debatem os temas e o professor é um mediador desses debates e reflexões, é uma forma de promoção da interatividade e da colaboração, pois são os próprios estudantes que também pesquisam, aprendem e ensinam, rompendo com a hierarquização do saber x poder, geralmente centralizada na figura do professor.

Como nos alerta Prensky (2001), no contexto da cibercultura, a aquisição de dados depende cada vez menos do professor e mais do estudante, em que o professor tem um papel de orientar e mediar, de maneira crítica e profunda as informações para que elas sejam transformadas em conhecimento por meio da própria autoria, colaboração e reflexão dos estudantes.



Dando continuidade, no mês de outubro, tivemos início do quarto bimestre. Embora tivéssemos planejado trabalhar com conteúdos ligados à Estética e à Filosofia, isso não foi possível devido à demanda do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o qual muitos alunos estavam preocupados e aflitos, somada às poucas aulas realizadas por causa dos feriados. Trabalhamos duas aulas com revisão sobre os conteúdos filosóficos ligados à Filosofia política, rompendo com o referencial curricular e o planejamento previsto, devido às necessidades contextuais.

Como metodologia, foram feitas exposições e discussões introdutórias dos conteúdos ligados à Filosofia política e à teoria do conhecimento, dentro da perspectiva da história da filosofia, relacionando ao contexto dos participantes, além de discussões de algumas questões de Filosofia já trabalhadas no ENEM.

Acreditamos que uma avaliação em larga escala, como Exame Nacional do Ensino Médio deva ser problematizada sob a perspectiva freiriana, sobretudo, quando essa avaliação passa a ser porta de entrada para o ensino superior. Entendemos que, muitas vezes, ela gera exclusão e elitização, propiciando mais angústias e preocupações por parte dos educadores e educandos.

O WhatsApp nos auxiliou na percepção da preocupação dos estudantes em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e aos vestibulares. Diversos diálogos exteriorizam tal temática, mostrando o quanto os dispositivos móveis e seus aplicativos de comunicação podem promover espaços de colaboração, de interação, somando e intensificando práticas educativas participativas.

No mês de novembro, seguindo a sugestão do referencial curricular, tivemos como conteúdos, a Estética e a Filosofia, objetivando compreender seus conceitos, despertando questões sobre o belo, identificando diferentes concepções estéticas ao longo da história da Filosofia.

Em relação à metodologia, as atividades foram iniciadas com uma aula introdutória sobre os conceitos de Estética e de Filosofia, por meio de questionamentos e discussões. Tivemos também aulas com atividades no blog, criado e utilizado desde 2010 para trabalhar conteúdos pedagógicos,

principalmente sobre conceitos de estética e suas perspectivas históricas articuladas ao nosso cotidiano. Por fim, foi aplicado um questionário que deveria ser respondido e entregue na última aula do mês, sobre as concepções estéticas e suas relações com o conceito de belo no cotidiano.

Foi problematizado e questionando o que estudante entendia por estética. Muitos apresentaram uma visão ligada à beleza humana e aos produtos cosméticos. A partir daí, buscou-se estabelecer algumas relações entre as concepções que os alunos tinham e a estética na perspectiva filosófica. Apresentaram-se as concepções e imagens sobre a estética na Filosofia, desde a etimologia da palavra estética até as diferentes concepções estéticas ao longo da história da Filosofia, relacionando-as ao cotidiano dos indivíduos.

Mesmo com a proposta de remeter as discussões ao blog, enfrentávamos algumas dificuldades, como problemas de conectividade na escola. Dificilmente era possível desenvolver atividades on-line e não tínhamos cotas para impressão de textos off-line, por isso as questões, algumas vezes, eram desenvolvidas nos cadernos e discutidas na sala de aula.

Houve momentos em que a turma pouco se envolvia, dificultando o trabalho, talvez pela complexidade e falta de familiaridade com o assunto tratado, como também pelo grau de motivação da turma, a qual já estava pensando na formatura que viria ou, nos processos seletivos para ingresso no nível superior. Além disso, também havia o cansaço do fim do ano letivo e suas rotinas. Quiçá tenha faltado pensar sobre questões que partissem das preocupações e realidades dos alunos, questões articuladas e conectadas ao currículo “prescrito”, como nos ensinara a perspectiva freiriana: é preciso partir dos contextos dos educandos para se propor as questões. Quem sabe tenha faltado aproveitar melhor o contexto da cibercultura e propor atividades que dialogassem mais com o cotidiano dos alunos, quiçá no próprio WhatsApp ou em outras plataformas e espaços virtuais.

Já no mês de dezembro, houve apenas duas aulas que serviram para o fechamento de notas com a prova bimestral e as atividades de recuperação do bimestre, seguindo o referencial curricular.

Ao refletir, sobre os planejamentos e as ações propostas nos meses da pesquisa, depois de debruçar meses na fundamentação teórica, percebemos que, em muitos momentos, foram promovidas atividades que partiram do contexto dos estudantes e levaram em conta as características da cibercultura, da interação e da colaboração, tanto nas aulas como por meio do WhatsApp. Mas, também, entende-se que poderia ter se pensado em outras práticas que viessem mais ao encontro do contexto da cibercultura e que dialogassem mais com ela.

Quando na utilização do blog para propor atividades, percebemos que não houve muita interatividade ou colaboração, ou que tenha sido considerada a questão da ubiquidade, pois as restringimos à sala de tecnologia educacional e à sala de aula, intensificando os encontros face-a-face e secundarizando os virtuais.

No contexto da cibercultura, em que a barreira do tempo e do espaço parece não mais existir, as escolas podem repensar modelos ainda cartesianos, transformando-os em práticas educativas mais flexíveis, no sentido de dialogar e priorizar as necessidades e anseios da comunidade educativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar a partir da perspectiva das práticas educativas é sobretudo considerar o contexto do qual estamos inseridos. Nesse sentido, foi preciso, antes de tudo, compreender quem eram os sujeitos da pesquisa e a qual contexto pertenciam. Ademais, foi necessário compreender as angústias e anseios dos estudantes envolvidos na pesquisa e, a partir daí, pensar as práticas docentes.

Os jovens que participaram dessa pesquisa têm entre 16 e 24 anos, a maioria se autodenominam pardos, moram na periferia, pertencem à classe média baixa e estão inseridos no contexto da cibercultura, fazendo inclusive uso da internet, predominantemente, por meio do smartphone. Além disso, todos têm acesso à internet em casa.

O ensino de Filosofia pensado na perspectiva freiriana é aquele que busca romper com a mera transferência dos conteúdos e dos valores hegemônicos, por meio do diálogo e da reflexão, numa busca contínua e sempre aberta aos diversos saberes.

Urge compreender o contexto da cibercultura e suas características, como a colaboração e a interatividade em que a construção do conhecimento se dá de forma colaborativa, pois tanto professor como o aluno ensinam e aprendem e, por meio da rede, e isso pode se potencializar ainda mais em seus diversos espaços, a qualquer tempo e lugar. Aliás, tempo e lugar passaram a ter uma nova configuração na era digital.

A participação no grupo de WhatsApp possibilitou um processo muito mais amplo na construção de saberes colaborativos do que apenas na sala de aula. Nesse contexto, a interatividade pensada a partir de Silva (2001) evidencia esse novo paradigma de comunicação em que não existem apenas alguns emissores, uma vez que todos podem interagir num processo de construção dos saberes.

Nesse sentido, a participação no grupo de WhatsApp da turma foi pensada tanto nessa lógica ubíqua de ensino e de aprendizagem, possibilitando ao pesquisador se aproximar do universo contextual dos estudantes.

Na análise do referencial curricular e dos planos de aula, destaca-se, inicialmente, a relação entre os conteúdos propostos e as práticas educativas, tendo em vista que os conteúdos trabalhados no terceiro ano do ensino médio, ligados às questões éticas e a própria característica da Filosofia de levar os indivíduos a refletirem, vão ao encontro das características das práticas educativas propostas por Freire.

A construção de saberes colaborativos por meio da interatividade, promovida pelos debates nos seminários propostos, como o respeito às diferenças, a necessidade do diálogo e a tolerância evidenciam as características tanto da Filosofia como das práticas educativas e da cibercultura. Contribuindo na promoção da tolerância, por meio do diálogo e da reflexão que se posiciona

contra qualquer tipo de preconceito e discriminação, a pedagogia verdadeiramente libertadora é capaz de promover a vida e a dignidade humana.

Também, a participação do professor-pesquisador no WhatsApp da turma, ajudou-nos compreender melhor os anseios e desejos dos estudantes, materializados nas mensagens trocadas naquele contexto.

Nos planejamentos, embora tenha se evidenciada a busca contínua pela melhor adequação aos contextos, algumas vezes, percebemos ações pensadas a partir da lógica da Web 1.0, ou seja, da mera transmissão dos saberes e sem promoção da interatividade ou desconsiderando a questão da ubiquidade, limitando muitas vezes ao espaço e tempo da sala de aula.

Em relação aos diálogos e interações no WhatsApp, emergiram questões características da cibercultura ou da perspectiva freiriana. As preocupações dos estudantes com provas, avaliações, trabalhos, formaturas, fora do contexto da escolar, do espaço e tempo da sala de aula e horários letivos evidenciadas no WhatsApp, dialogam com a ideia de ubiquidade, na qual surge uma nova configuração de tempo e espaço, mostrando o quanto a noção de tempo e espaço foram rompidas pelo contexto da cibercultura.

Outra questão muito presente nas interações do WhatsApp foi o da aprendizagem colaborativa por meio da interatividade entre os estudantes que se posicionavam sobre diferentes temas e contribuía com seus saberes e reflexões na construção de novas ideias.

Também foram encontrados nos diálogos do WhatsApp, a convergência e os prosumidores, pensados por Jenkins (2009), pois os conteúdos e as informações disseminados no grupo não foram aceitos pacificamente, houve interação de maneira crítica com as informações que recebiam e, assim, construía suas próprias concepções.

Algo também muito presente foi a interatividade, pois não havia apenas um emissor e receptores passivos, pelo contrário, todos puderam interagir num processo de construção colaborativa. Portanto, pensar práticas educativas no contexto da cibercultura implica em refletir sobre seus processos e suas

características, problematizando-as a fim de incorporá-las de maneira mais adequada e coerente possível.

Esta pesquisa evidencia os potenciais usos do WhatsApp em práticas educativas, convidando-nos a refletir sobre outras possibilidades de diálogos e interações em lógicas menos unilaterais, verticais e hegemônicas, contemplando e valorizando as diferenças.

Práticas como da sala de aula interativa, baseada na interatividade de Parangolé, como nos sugeriu Silva (2001), em que o professor promove junto com os estudantes a construção de conhecimentos de forma conjunta e colaborativa e disponibiliza múltiplas possibilidades e caminhos a serem seguidos, permitem que o estudante possa interferir nos conteúdos e criar caminhos e significados. Propõem-se questões e problemas que possam ser desenvolvidas em conjunto com os estudantes, em que não só o professor expressa os seus saberes de forma unilateral, mas ao contrário, incita, a partir de alguns pressupostos, uma coprodução ou coautoria.

A colaboração está na essência do pensamento freiriano. Tal pensamento menciona que professor deve partir do universo e do contexto de seus estudantes para a construção de novos saberes de forma horizontal e democrática, sendo que, em última instância, mestre e aluno ensinam e aprendem juntos.

Por meio do WhatsApp e também de outros aplicativos que existem ou virão a existir, pode-se dialogar com leitores ubíquos, que transitam por diversos ambientes e formatos de mídias, com seus dispositivos móveis, que os fascinam e envolvem pelas suas inúmeras possibilidades a partir dessa nova cognição, capaz de transitar por diversos ambientes.

Finalmente, almejamos que esta pesquisa possa contribuir com novos estudos na área, pois pensamos e refletimos sobre as práticas educativas no contexto da cibercultura e acreditamos que suas características não podem ser desprezadas pelos educadores que pretendem partir do universo de seus educandos e propor-lhes uma formação crítica.

Fazer tal discussão, acreditamos, pode nos levar a superação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, aquela capaz de compreender-se no mundo como um ser em contínua construção e não fadado ao seu próprio “destino”, mas capaz de transformar seu contexto e realidade por meio da reflexão e ação.

A interatividade proporcionada pela cibercultura pode ser uma excelente oportunidade para se extrapolar o contexto da sala de aula e para se pensar em práticas educativas que promovam a reflexão e a ação, sempre com os devidos cuidados para não se recair na intensificação do trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Adriana. NATAL, Geórgia. VIANA, Luciana. *Apontamentos metodológicos iniciais sobre a netnografia no contexto pesquisa em comunicação digital e cibercultura*.

Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2611-1.html>>. acesso:14 mai. 2016.

BONILLA, Maria Helena Silveira. PRETTO. Nelson De Luca. *Políticas brasileiras de educação e informática*. 2000. Disponível em:

<http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>

Acesso em: 13 fev. 2017.

CERLETTI, A.A.; KOHAN, W.O. *A filosofia no ensino médio*. Brasília: Editora da UNB, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação*. Liber Livro editora.2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HORN, G. B. A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio Brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Editora Aleph. 2009.

LÉVY, Pierry. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; GOMES, Luiz Fernando; SOARES, Maria L. de Amorim. *Netnografia: considerações iniciais para pesquisas em educação*. Quaestio: revista de estudos em educação. Volume 13. N.2. Santa Catarina:2011.

Disponível em: [periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/69](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/69)  
Acesso: 14/04/2016.

PRENSKY, Marc. *A geração web currículo*. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: Representações na cultura e na educação*. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

\_\_\_\_\_. *Leitor prossumidor: Desafios da ubiquidade para a educação*.

Disponível em:

<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-biquidade-para-a-educacao>. Acesso:10/04/2016

SERRES, M. *Polegarzinha*. (Trad. Jorge Bastos) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001*.

Disponível em: <http://www.unesp.br/proex/opiniaio/np8silva3.pdf>  
Acesso:201/07/2016



## CAPÍTULO III

---

# A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE O TELETRABAHO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS

**Maria Alice de Miranda Aranda<sup>1</sup>**

**Kellcia Rezende Souza<sup>2</sup>**

**Rosalina Dantas da Silva<sup>3</sup>**

A pandemia que assola o planeta decorrente da disseminação da covid-19 teve o seu primeiro caso registrado na China no fim do ano de 2019 e chegou ao Brasil no início de 2020. Ela trouxe um efeito colateral devastador para a saúde pública, resultando em milhares de contaminados e uma taxa de letalidade expressiva. Além disso, a pandemia tem se caracterizado como uma lupa social, ampliando problemas de ordem econômica, política e cultural.

A instabilidade dessa realidade tem representado um dos maiores desafios a serem enfrentados nas últimas décadas pela humanidade. No contexto social, os problemas ultrapassam as fronteiras da saúde pública e envolvem os demais componentes das condições concretas de organização coletiva. Com o intuito de conter a proliferação do vírus, várias medidas foram adotadas em diversos

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Grande Dourados, doutora, mariaaranda@ufgd.edu.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Grande Dourados, doutora, kellciasouza@ufgd.edu.br.

<sup>3</sup> Universidade Federal da Grande Dourados, doutoranda, rosalinasilva@ufgd.edu.br.

países, o que tem resultado em uma mudança radical do modo de vida em sociedade.

Logo, a pandemia da covid-19 trouxe para o cenário global uma série de transformações na realidade da população mundial. Para evitar o contágio, conforme Aquino *et al* (2020), inúmeras atividades econômicas, culturais, sociais e educacionais foram suspensas e/ou ganharam novas configurações. Esse quadro tem trazido à tona desafios relacionados, sobretudo, à demanda do teletrabalho, popularmente conhecido como *home office* e/ou trabalho remoto.

O termo teletrabalho, segundo Rocha e Amador (2018, p. 153), está associado ao trabalho realizado de forma remota por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), “possibilitando a obtenção dos resultados do trabalho em um local diferente daquele ocupado pela pessoa que o realiza”. Para as autoras, o trabalho em domicílio não é, necessariamente, o teletrabalho. O primeiro termo corresponde aos registros mais históricos da produção industrial, no qual etapas iniciais da produção eram realizadas em casa antes da centralização no sistema fabril. O segundo termo refere-se ao trabalho remoto menos “vinculado à produção industrial e, necessariamente, ligado ao uso de TICs que tem suas primeiras concepções apresentadas nos anos 1970, com o surgimento do termo teletrabalho (*telecommuting* ou *telework*, em inglês)” e a convergência das noções de trabalho em casa.

As orientações e prescrições do campo econômico/comercial, induzidas pelo mundo globalizado a partir do fim do século XX, imprimiram o avanço das TICs, no qual passaram a assumir um papel cada vez mais significativo na modernização dos campos laborais, dentre eles, o da administração pública. Desse modo, as TICs tendem a impor mudanças expressivas no setor público à medida que são capazes de possibilitar a ampliação da mobilidade das suas ações. Para Rocha e Amador (2018), surge nas instituições públicas como desdobramento das inovações tecnológicas e pode repercutir na redução dos custos de produção, no aumento de produtividade e da satisfação pessoal.

Por outro lado, as autoras apontam que no Brasil a adoção desse regime de trabalho no setor público ainda é incipiente e carece de uma regulamentação normativa sistematizada, bem como de um campo de produção científica consolidado. Assim sendo, com a pandemia da covid-19, a demanda pelo teletrabalho foi bruscamente acentuada tanto no setor público, quanto no setor privado. No âmbito das instituições de ensino, esse cenário desencadeia desdobramentos diretos na gestão, planejamento, comportamento laboral e significativa mudança na dinâmica dos fluxos das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Frente ao exposto, neste estudo<sup>4</sup> analisamos o campo científico do teletrabalho no âmbito das instituições de ensino brasileiras no período de 2000 à fração de 2020. Para tanto, a partir da abordagem quanti-qualitativa, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. O tratamento dos dados se deu pela análise de conteúdos mediante categorização.

O estudo se justifica, pois propiciará o desvelamento dos diferentes enfoques e caminhos já trilhados pelas pesquisas que refletiram sobre o fenômeno do teletrabalho nas últimas duas décadas. A busca se faz necessária por sua capacidade de oferecer um panorama abrangente da produção científica atinente ao tema e, assim, contribuir para o avanço do conhecimento e da sociedade (SOUZA; KERBAUY, 2016).

## **A NORMATIZAÇÃO DO TELETRABALHO NO BRASIL**

Antes de analisarmos, especificamente, a legislação que versa sobre o teletrabalho no Brasil, fez-se necessário compreender as diretrizes globais sobre o tema. Nessa vertente, recorreremos à Organização Internacional do Trabalho (OIT), organização especializada criada em 1919 pelo Tratado de Versalhes<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Este estudo representa um dos resultados de pesquisa institucionalizada na Universidade Federal da Grande Dourados intitulada: "Impactos do teletrabalho na gestão de uma instituição de ensino superior no contexto da pandemia da covid-19"

<sup>5</sup> No cômputo final da Primeira Grande Guerra (1914-1918) não restou apenas mortos e feridos, embora eles houvessem como nunca dantes, mas, também, conflitos nacionais, geopolíticos e sociais de difícil solução". Assim, foi realizada a Conferência de Paz na cidade de Versalhes na

Desde 1946 está ligada as Nações Unidas (ONU) e atua na internacionalização e proteção dos direitos trabalhistas.

No âmbito da OIT destaca-se a Convenção 177 de 1996 que trata do trabalho em domicílio. Em sua sistematização, esse documento destaca que o teletrabalho se materializa a partir de alguns indicadores, sendo eles: “a) local/ espaço de trabalho; b) horário/tempo de trabalho (integral ou parcial); c) tipo de contrato (assalariado ou independente); e d) competências requeridas (conteúdo do trabalho)” (ROCHA; AMADOR, 2018, p. 154). No entender das autoras, a partir desses indicadores da OIT é possível direcionar diversas categorias de teletrabalho, a saber:

- a) **trabalho em domicílio:** também identificado com o termo *small office/home office*, trata-se do trabalho realizado na casa do trabalhador;
- b) **trabalho em escritórios-satélite:** os trabalhadores executam o trabalho em pequenas unidades espalhadas de uma empresa central;
- c) **trabalho em telecentros:** o trabalho é realizado em estabelecimentos normalmente instalados próximo ao domicílio do trabalhador que oferecem postos de trabalho a empregados ou várias organizações ou serviços telemáticos a clientes remotos;
- d) **trabalho móvel:** fora do domicílio ou do centro principal de trabalho, compreendendo viagens de negócios ou trabalho de campo ou em instalações do cliente;
- e) **trabalho em empresas remotas ou off-shore:** call-centers ou telesserviços por meio das quais firmas instalam seus escritórios-satélite ou subcontratam empresas de telesserviços de outras zonas do globo com mão de obra mais barata;
- f) **trabalho informal ou teletrabalho misto:** arranjo com o empregador para que se trabalhe algumas horas fora da empresa. (ROCHA; AMADOR, 2018, p. 154, grifo das autoras).

As autoras advogam, desse modo, que o entendimento internacional sobre o teletrabalho representado pelo posicionamento da OIT está associado às características da flexibilização dos espaços de labor, do tempo destinado a ele, da substituição do deslocamento do trabalho até as instalações físicas da empresa

---

França em 2019. Além de tratar dos espólios e fronteiras do pós-guerra, incluiu um capítulo específico sobre “trabalho” no acordo entre os países signatários e que foi denominado de Tratado de Versalhes (GHIZINI, 2015, p. 13).

e/ou instituição e, no contexto globalizado, com o uso remoto das ferramentas de comunicação e informação.

Embora seja identificada uma diretriz internacional regulamentada pela OIT sobre o tema, é válido registrar que cada país dispõe de características específicas que passam a incidir na regulamentação das categorias de trabalho. No caso do Brasil, a principal legislação trabalhista é o Decreto-Lei n. 5.452/1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Ao longo da sua vigência, a CLT já sofreu várias mudanças em decorrência da demanda de atualizações e novas normativas sobre o direito trabalhista no país. Sobre o teletrabalho, em específico, destaca-se a Lei n. 12.551/2011, que alterou o Artigo n. 6 da CLT, assegurando, assim, a paridade dos efeitos jurídicos para as atividades laborais de meios telemáticos e informatizados. A redação do artigo passou a constar a não distinção “entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego” (BRASIL, 2011).

Ainda que a Lei n. 12.551/2011 normatizasse uma importante proteção jurídica para os/as trabalhadores/as com atividades em domicílio, o Brasil ainda carecia de uma legislação que regulamentasse o teletrabalho. Chiaretto, Cabral e Resende (2018, p. 74) sinalizam que a falta de “uma regulamentação específica da modalidade trazia insegurança jurídica para as empresas que tinham interesse em adotar o teletrabalho nas organizações”. Esse quadro, para os autores, repercutiu na aprovação da Lei n. 13.467/2017.

A referida Lei, também denominada, como Reforma Trabalhista, fez profundas alterações no ordenamento jurídico da CLT e trouxe em sua redação, definições que formalizam e estrutura a sistematização de uma regulamentação para a categoria do teletrabalho. Destaca-se, nessa vertente, o Artigo n. 75 dessa Lei que traz dispositivos acerca do tema, sendo eles:

Art. 75-A. A prestação de serviço pelo empregado em regime de teletrabalho observará o disposto neste Capítulo.

Art. 75-B. Considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo.

Art. 75-C. A prestação de serviços na modalidade de teletrabalho deverá constar expressamente do contrato individual de trabalho, que especificará as atividades que serão realizadas pelo empregado.

Art. 75-D. As disposições relativas à responsabilidade pela aquisição, manutenção ou fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infraestrutura necessária e adequada à prestação do trabalho remoto, bem como ao reembolso de despesas arcadas pelo empregado, serão previstas em contrato escrito.

Parágrafo único. As utilidades mencionadas no caput deste artigo não integram a remuneração do empregado.

Art. 75-E. O empregador deverá instruir os empregados, de maneira expressa e ostensiva, quanto às precauções a tomar a fim de evitar doenças e acidentes de trabalho. (BRASIL, 2017).

Observa-se que a Lei n. 13.467/2017 reconhece que o teletrabalho não se configura na realização de todas as atividades laborais externas as dependências da empresa, mas, sim, que seja preponderantemente nestas condições. Ainda sobre o conceito legal expresso nessa normativa, consiste na utilização das TICs como ferramentas que estão, intrinsecamente, relacionadas a execução do teletrabalho (CHIARETTO, CABRAL e RESENDE, 2018).

É relevante destacar que a CLT consiste em uma legislação voltada para a regulamentação do trabalho no setor privado. No tocante ao serviço público, há outras legislações que tratam da matéria. Porém, na ausência de jurisprudência sobre determinada questão relacionada às atividades laborais no serviço público, a CLT tem sido utilizada como normativa análoga. Segundo Alves (2018), a ausência de uma norma específica que regule o exercício do teletrabalho nas instituições públicas faz com que seja recorrente a utilização por analogia da CLT e/ou a definição de cada órgão por regras institucionais próprias para a implantação da prática.

O teletrabalho, com o advento do avanço das TICs, tem sido uma alternativa para absorção de mão de obra cada vez mais presente no século XXI e extremamente demandada no cenário de pandemia da covid-19. Nessa

perspectiva, é preciso que essa pauta seja incluída na agenda pública do país, possibilitando a realização de um rigoroso debate voltado para a aprovação de dispositivos normativos que regulamente a introdução do teletrabalho na administração pública e, assim, assegure proteção jurídica para a sua prática.

Longe de esgotar o tema sobre a legislação que trata sobre o teletrabalho no Brasil, bem como, não atribuindo a essa reflexão uma análise direcionada as perspectivas e desafios trazidos por essas regulamentações, é relevante frisar que, no contexto atual, acentuados pela pandemia, essa categoria de trabalho tem sido uma realidade cada vez mais presente, tanto no setor privado quanto no setor público. Por isso, tendo em vista a complexidade desse tema, sobretudo, em um cenário de pandemia, é preciso analisar o acúmulo intelectual da produção científica sobre o teletrabalho em instituições de ensino no Brasil.

## **A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE TELETRABALHO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO BRASIL: UM RETRATO DE 2000 A 2020**

Para mapear a produção científica relacionada ao teletrabalho em instituições de ensino no Brasil, realizamos o levantamento bibliográfico de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB) e artigos publicados em periódicos disponíveis na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc) no período de 2000 a fração de 2020. A escolha desse recorte temporal justifica-se em razão do marco regulatório sobre trabalho domiciliar da OIT no fim dos anos de 1990 e a fração em 2020 em decorrência da pandemia da covid-19, que impactou drasticamente as configurações educacionais até então consolidadas, sobretudo, no que tange à temática do teletrabalho por meio do ensino remoto.

Para buscar as produções acerca da temática proposta foram utilizados termos referentes a teletrabalho, *home office* e ensino remoto em diferentes contextos: no Brasil, na gestão pública e no serviço público. Nas produções encontradas foi feito o seguinte refinamento: recorte temporal de 2000 e fração de 2020; pesquisas acerca do teletrabalho em instituições públicas e dentre essas

foram analisadas somente aquelas que abordavam sobre instituições de ensino. No processo de seleção das publicações foi realizada a leitura dos títulos, resumos e partes do texto até a detecção do contexto de pesquisa.

Desse modo, encontramos como resultado na BDTB 106 trabalhos, em que 19 tratavam de instituições públicas e, dentre esses, 07 estavam relacionadas as instituições públicas educacionais, especificamente, seis referentes ao Ensino Superior e apenas um referente a um Centro Estadual Tecnológico. No quadro 1 caracterizamos os trabalhos por tipo de produção, instituição de origem do autor, área de conhecimento e ano de publicação.

**Quadro 1** – Produção sobre teletrabalho em instituições de ensino no Brasil na BDTD

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Instituição de origem do trabalho</b>	<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Ano de publicação</b>
O teletrabalho nas empresas juniores de consultoria da Universidade Federal do Paraná	Gerson R. Sobreira	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Engenharia de Produção	2001
O teletrabalho na universidade e processos de comunicação	Greicy M. F. Q. da Costa	Tese	Universidade Metodista de São Paulo	Comunicação	2004
Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia	Daniel Ribeiro Silva Mill	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação	2006
A importância das parcerias na	Mariluci Alves Martino	Dissertação	Pontifícia Universidade	Educação	2006



educação profissional			Católica de São Paulo		
Educação a distância (EaD) numa IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão	José França Neto	Tese	Universidade de Brasília	Educação	2016
Inovação, ensino e pesquisa: a visão dos gestores dos programas de pós-graduação do ABC Paulista	Cristiane Santana Teles Pereira	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo	Administração	2016
Organização do trabalho docente na educação a distância: implicações de polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Braian Garrito Veloso	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Educação	2018

Fonte: elaborado pelas autoras.

As informações expostas no quadro 1 nos permitem perceber que há um espaçamento temporal considerável entre as publicações (4 dissertações e 3 teses) e que a Educação é a área de conhecimento mais recorrente, embora seja possível afirmar que a temática é de interesse transdisciplinar. Dentre as instituições de origem dos trabalhos encontrados, o destaque quantitativo está na região sudeste. Com relação ao ano de cada publicação, há um intervalo de 10 anos sem nenhuma publicação cadastrada na BDTD.

Feitas tais considerações, passamos às contribuições possibilitadas pelas pesquisas em relevo, iniciando com Sobreira (2001) que analisa, conceitualmente e historicamente, o termo teletrabalho, suas formas de execução, vantagens e

desvantagens, tendo como lócus de investigação, não uma instituição de ensino, mas uma empresa. Entretanto, suas análises corroboram para o campo educacional. Destaca o autor que na “cena internacional, o teletrabalho faz parte, já há bastante tempo, das preocupações da Comissão Europeia, dos Governos e das grandes Empresas de todo o mundo desenvolvido” (2001, p. 27).

A crítica maior do autor com relação ao teletrabalho está no poder de condução do trabalhador ao isolamento social e à exploração, vez que a sua residência se torna o espaço ocupado para trabalhar, demarcando a não importância da presença física. E, mais, nem todos os trabalhadores têm o perfil para o exercício do teletrabalho, o que pode gerar problemas social e psicológico.

No viés do objetivo que materializa o texto em pauta, Costa (2004) analisa o teletrabalho na Universidade e demonstra os benefícios e aplicações para a prática professoral superior, bem como sua funcionalidade laboral, por meio de estudo de caso promovido junto aos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Conceitua o teletrabalho como “uma nova forma de organização do trabalho que permite deslocá-lo dos locais tradicionais [...] utilizando [...] tecnologias da informação e comunicação [...]” (COSTA, p.12), interligando o tempo, horário e espaço geográfico e questiona sobre o porquê implantar ou implementar o teletrabalho e sob quais condições.

Em tese de doutoramento em Educação, Mill (2006) se reporta ao termo “Idade Mídia”, que pode ilustrar o movimento atual vivenciado em termos mundial pela classe de docentes neste ano de 2020, ocasionado pela pandemia decorrente da covid-19, e, à época caracterizada pelo trabalho docente virtual, mais precisamente, o teletrabalho, entendido “nesse espaço-tempo contemporâneo, como produtor de novas formas de organização do capitalismo, de emergência [...] traz [...] implicações negativas ao trabalhador, escondidas nas falsas promessas de liberdade e flexibilização espaço-temporal” (MILL, 2006, p. 126). Pressupõe o autor que o processo de trabalho virtual estabelece novos tempos e espaços para o trabalhador docente e esse redimensionamento afetaria não somente o cotidiano ou a prática pedagógica dos educadores, mas também sua natureza como categoria de trabalhador.

Depreendemos que no espaço de teletrabalho, dois aspectos são importantes de destacar sobre a investigação do referido autor: “por um lado, que o surgimento do ciberespaço não suprime, obviamente, a existência do espaço físico; e, por outro, salienta-se que ambos, espaço físico e ciberespaço, estão entrelaçados” (MILL, 2006, p. 103). Assim, “as aproximações entre teletrabalho e trabalho pedagógico a distância caracterizaram o teletrabalho como um tipo de trabalho de cunho capitalista, revigorado nesta Idade Mídia” (MILL, 2006, p. 158).

Martino (2006), também em tese de doutoramento, ressalta que a inovação e difusão de tecnologias de informação e comunicação, vêm promovendo mudanças no contexto econômico, político e social, acarretando em formatos diversos na relação educação e trabalho. Dentre uma infinidade de formatos citados pela autora, está o teletrabalho.

A autora analisa a relação educação e trabalho, tendo como eixo a educação profissional em uma das engrenagens que a qualifica e as tecnologias de informação e comunicação. Enfatiza o lugar que essa modalidade deve ter na educação básica, por meio de parcerias. Parcerias, segundo a autora, em sintonia com a sociedade e seus desafios e um deles é fazer a gestão da educação de modo a “definir uma política de articulação entre os órgãos de gestão educacional e as instituições de ensino [...]” (MARTINO, 2006, p. 18). Conclui a sua análise afirmando que o papel da inovação deve ir além de uma disciplina isolada e exclusiva, deve interagir com todas as demais de um curso *stricto sensu* e, independente de linhas de pesquisa, fazer parte de toda a estrutura de um programa de curso de pós-graduação.

França Neto (2016) investiga as condições de trabalho na educação a distância em face das novas configurações de papéis nas funções do trabalho docente, toma como objeto empírico o curso de pedagogia em uma instituição pública de ensino superior (IPES) brasileira, integrante do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Está pautado na abordagem crítica na perspectiva do materialismo histórico-dialético que fundamenta a análise das categorias de flexibilização, intensificação e precarização do trabalho, atrelando

o conceito de teletrabalho ao envolvimento mais intenso de funções e papéis nas novas formas de organização do trabalho.

Dentre as constatações propiciadas pela pesquisa faz-se destaque para evidências que mostram o aumento de atribuições intensificadas e flexibilizadas no trabalho docente, indicando precarização do trabalho desses profissionais, transição da base da força de trabalho tradicional para estruturas ocupacionais flexíveis no espaço-tempo virtual cibernético. Pontos que mostram esforço físico, mental, intelectual e psíquico diante da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo como foco a educação superior, na questão da pós-graduação no Brasil, Pereira (2016) analisa o papel da inovação, entendida como um processo social, cujo produto é a construção social e, em específico, na educação, a inovação surge das próprias pessoas e dos modelos que elaboram, influenciadas pelo seu meio. A autora frisa, ainda, que está nas pós-graduações a possibilidade de buscar inovações nos seus currículos, de modo a influenciar outros meios educacionais, tendo em vista que educação e inovação, para ela, são processos interligados.

Nesse sentido, inovação é uma atividade de alta complexidade, precisa de um ambiente organizacional favorável para acontecer e tem sido uma estratégia frente a grandes pressões presentes na sociedade. Inovar gera mudanças. Entretanto, inovação pode ser novo desenho do já existente ou novo processo que renova o existente.

Veloso (2018) ressalta mudanças significativas na forma como se organiza o trabalho docente na contemporaneidade, com destaque para a EaD. Observa que mudanças significativas vêm ocorrendo nas instituições de ensino públicas, fomentada por políticas de caráter emergencial que trazem à tona aspectos como a reestruturação produtiva, a precarização do trabalho, a hierarquia. Entende o teletrabalho como um tipo de trabalho em domicílio incipiente presente há alguns anos, entretanto, no momento atual se apresenta bem avançado. O autor ainda aponta que o termo teletrabalho é colocado como uma perspectiva de ser

sinônimo de sobretrabalho, possível sobrecarga de trabalho por meio do teletrabalho que se apresenta nas novas relações de trabalho no modo de produção capitalista e que no atual contexto socioeconômico do Brasil naturaliza as precariedades no trabalho.

Quanto à base de dados da SciELO, a partir dos descritores “teletrabalho”; “home office”; “ensino remoto” e “*telework*” em todos os campos, encontramos 52 trabalhos, desses 05 tratavam de instituições públicas e depois do refinamento dos que abordavam apenas instituições públicas de ensino obtivemos quatro pesquisas, conforme quadro 2.

**Quadro 2** – Produção sobre teletrabalho em instituições de ensino no Brasil na SciELO

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Ano de publicação</b>
A pandemia da Covid-19: Repercussões do Ensino Remoto na Formação Médica	Vânia Tais S. Gomes, Roberto O. Rodrigues, Raimundo N. S. Gomes, Maria S. Gomes, Larissa Vanessa M. Viana e Felipe S. e Silva	Revista Brasileira de Educação Médica	Ciências da Saúde	2020
Atuação e desafios das bibliotecas universitárias brasileiras durante a pandemia de COVID-19	Gabrielle Francinne de S.C. Tanus e Nancy Sánchez-Tarragó	Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud	Ciências da Saúde	2020
Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19	Edi Franciele Ries, Verginia Margareth Possatti Rocha, Carlos Gustavo L. da Silva	SciELO Preprints	-	2020
Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária	Hélder L. Gusso, Aline B. Archer, Fernanda B. Luiz, Fernanda T. Saão, Gabriel G.	Educação & Sociedade Campinas	Educação	2020

	de Luca, Marcelo Henrique O. Henklain, Mariana G. Panosso, Nádia Kienen, Otávio Beltramello e Valquiria M.Gonçalves			
--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pelas autoras.

Diferentemente do que encontramos nas publicações de teses e dissertações, os artigos na base SciELO concentram-se apenas em 2020. Quanto aos assuntos abordados, um trata de bibliotecas universitárias, dois referem-se ao Ensino Superior de forma genérica e um, embora trate também do Ensino Superior, faz um recorte específico da formação médica.

Gomes *et al* (2020) encaminharam Carta ao Editor da Revista Brasileira de Educação Médica, recentemente publicada em que contextualizam o vírus SARS-CoV-2, seu surgimento, número de óbitos registrados até junho de 2020 no Brasil e no mundo, destacam modos de contágio como justificativa da grande necessidade de distanciamento social. Como medida profilática mais efetiva evidenciam a necessidade de reavaliação do processo de ensino-aprendizagem, considerando que a adoção de TICs com vistas ao ensino remoto são importantes, entretanto, defendem que as faculdades de medicina do país não podem interromper o contato físico com os doentes durante a pandemia, sob o risco de comprometer o processo de formação de estudantes de medicina, vez que o contato sedimenta conhecimentos teóricos.

Tanus e Tarragó (2020) analisam a atuação e desafios das bibliotecas universitárias brasileiras durante a pandemia da covid-19, assim como os principais desafios para manter as atividades por meio de produtos e serviços não presenciais. Registram que a quase totalidade das bibliotecas está atuando em regime de teletrabalho, utilizando as TICs (com destaque para as redes sociais) para realizar serviços de referência virtuais, disseminar informações, oferecer acesso às bases de dados. Processos técnicos e desenvolvimento de acervos também são realizados, embora com limitações.

Em um contexto marcado pela agudização da crise social, econômica e política mundial, a emergência causada pela covid-19 e a adoção de medidas extraordinárias de distanciamento social e quarentena, são impostos novos desafios à biblioteca como instituição social e nesse cenário algumas bibliotecas têm criado serviços de apoio específicos para pesquisas sobre covid-19. (TANUS; TARRAGÓ, 2020, p.18).

Ries, Rocha e Silva (2020), pesquisadores da UFMS, avaliam a manutenção de atividades de ensino durante a pandemia em Instituições de Ensino Superior, no caso o ensino remoto de Epidemiologia para cursos da área da saúde. Segundo os autores, as atividades remotas têm respaldo legal que autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por atividades utilizando recursos educacionais digitais em cursos regularmente autorizados, por meio da Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19” (BRASIL, 2020).

São em situações extraordinárias, a exemplo da pandemia, que a educação superior se depara com a necessidade de adequação de planos de ensino, estratégias pedagógicas e metodologias de ensino, o que os levaram a realizar estudo descritivo com abordagem quali e quantitativa, cuja coleta de dados foi feita com 54 acadêmicos, abordando os seguintes aspectos: estrutura geral, quantidade de recursos e atividades, flexibilização de tempo e espaço, *feedback*, pertinência e adequação de metodologias, satisfação e aprendizado.

Concluem, destacando que a estrutura geral das disciplinas, bem como as metodologias e objetivos esperados em todos os tópicos de ensino avaliados, foram identificados como bons ou ótimos por mais de 80% dos respondentes, evidenciando potencialidade nessa forma de ensino frente às adequações possibilitadas, entretanto colocam como desafio para o ensino remoto a gestão de tempo e estudo.

Gusso *et al* (2020) registram que as instituições de ensino superior de todo o mundo foram afetadas pela pandemia da covid-19, o que as levou a atender as

orientações sobre a necessidade de medidas de distanciamento físico entre pessoas impondo a adaptação do ensino presencial ao formato remoto. Essa circunstância exigiu planejamento e consideração às condições de estudantes e professores do ensino superior diante das dificuldades e limitações impostas pela situação emergencial.

Das proposições feitas pelos autores com relação às diretrizes para orientar o trabalho de gestores universitários, bem como lidarem com elas, de maneira a promover condições de trabalho e pedagógicas, viáveis e seguras, destacam-se:

[...] proporção entre quantidade de computadores disponíveis e quantidade de pessoas que necessitam utilizá-los para trabalho ou estudo; repertório de professores e estudantes para manejo da plataforma de ensino; características do ambiente de trabalho e estudo; tempo disponível do estudante para participar das aulas; expectativas que cada pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem possui em relação a esse processo; objetivos de aprendizagem possíveis de serem ensinados em cada disciplina e a distância; condições dos professores para planejar e implementar as condições do ensino, e condições dos professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes. (GUSSO *et al*, 2020, p. 18).

No que se refere à busca na base de dados Redalyc foram encontrados 126 trabalhos em todos os campos com os descritores “*home office*”, “*teletrabalho*” e “*ensino remoto*”, no refinamento por instituições públicas tivemos como resultado apenas um trabalho em que foi feito estudo de caso no Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro) e na Receita Federal. Sendo assim, não houve trabalho selecionado nessa base de dados para compor o *corpus* desta pesquisa.

As pesquisas levantadas nos mostram a carência de estudos sobre o teletrabalho nas instituições de ensino bem como a concentração de publicação de teses e dissertações na última década e de publicações em periódicos no ano de 2020, em decorrência da pandemia da covid-19. Sendo assim, é importante registrar como os estudos até este ano têm abordado o tema teletrabalho de modo que seja possível observar as novas produções a respeito dessa temática no período de pós-pandemia; tendo em vista, sobretudo, que os impactos desse modelo de trabalho nas instituições de ensino ainda são imprevisíveis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Em todo o mundo, neste ano de 2020, os sistemas educacionais de mais de 150 países foram afetados pela pandemia da covid-19, acarretando no fechamento generalizado de instituições de ensino, como escolas, faculdades e universidades. Assim, como parte desse movimento, após ser declarada a emergência em saúde pública mundial ao status de pandemia, respostas rápidas têm sido requeridas no sentido de orientar as decisões a serem tomadas nas instituições de ensino.

A investigação sobre as pesquisas científicas de uma área é fundamental não só para o processo histórico de produção de conhecimento, mas para o avanço da ciência a partir do diagnóstico do impacto dessa produção. Ademais, esse tipo de investigação permite a identificação de dados contundentes para contribuir com a prática concreta e a consolidação de um campo científico. Malgrado os limites desse tipo de estudo, a análise realizada permite afirmar que o campo científico da temática de teletrabalho ainda é incipiente no Brasil, o que reflete em poucas investigações sobre o tema no âmbito, também, das instituições de ensino.

É evidente, também, que quase todos os trabalhos identificados versam sobre o teletrabalho apenas no nível de ensino superior, o que faz com que análises sobre essa realidade na educação básica sejam, praticamente, inexistentes. As bases de dados utilizadas também mostram que a maioria dos estudos foram realizadas nos últimos dez anos. Esse dado tende a estar associado à contemporaneidade do fenômeno e a sua articulação direta com as transformações sociais evidenciadas nas últimas décadas e que são resultantes dos processos de globalização e o avanço das TICs.

Diante do exposto, esperamos que essa pesquisa possa estimular o desenvolvimento de trabalhos sobre a sistematização de novas análises voltadas para o tema, sobretudo, em um cenário em que a maioria das instituições de ensino brasileiras tem adotado o teletrabalho no cenário de pandemia da covid-19. Essa ampliação de discussões a respeito do tema, sem dúvida, propiciará a contribuição para o aprofundamento teórico e metodológico das investigações,

bem como, apresenta a demanda de que essa pauta seja priorizada na agenda científica e política brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. P. A. P. **Atitudes frente à mudança do teletrabalho na Procuradoria da República no Distrito Federal**. Brasília: Enap, 2018.

AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 2423-2446, 2020.

BRASIL. Lei n. 12.551 de 15 de dezembro de 2011. Altera o Art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 08 maio 2020.

CHIARETTO, S.; CABRAL, J. R.; RESENDE, L. B. de. Estudo sobre as consequências do teletrabalho na qualidade de vida do trabalhador e da empresa. **Revista Metropolitana de Governança Corporativa**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 71-86, jul./dez. 2018.

COSTA, G. M. F. Q. da. **O teletrabalho na Universidade e processos de comunicação**. 365 f. Tese (Doutorado em Processo Comunicacionais) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2004.

FRANÇA NETO, J. **Educação a Distância (EaD) numa IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB**. A Unimontes em questão. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2016.

GHIZINI, V. **Proletários na paz**: a parte XII do Tratado de Versalhes e as Leis do Trabalho no Brasil (1919-1926). 2015, 144f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GOMES, V. T. S. *et al.* A pandemia da Covid-19: repercussões do ensino remoto na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 44 (4): e114, 2020.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, v. 41, e238957, 2020 Campinas, 2020.

MARTINO, M. A. **A importância das parcerias na educação profissional**. 221 f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 322 f. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

PEREIRA, C. S. T. **Inovação, ensino e pesquisa**: a visão dos gestores dos programas de pós-graduação do ABC Paulista. 85f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2016.

RIES, E. F.; ROCHA, V. M. P.; SILVA, C. G. L. Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19. **Scielo Preprints**. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.1152, 2020.

ROCHA, C. T. M. da; AMADOR, F. S. O teletrabalho: conceituação e questões para análise. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 1, p. 152-162, Rio de Janeiro, jan./mar. 2018.

SILVA, L. H. da. Trabalho a domicílio. In: CATTANI, Antonio D. (org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, p. 275-278, 1997.

SOBREIRA, G. R. **O teletrabalho nas empresas juniores de consultoria da Universidade Federal do Paraná**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2001.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. A produção de conhecimento em políticas educacionais dos Programas de Pós-graduação em educação da Universidade

Estadual Paulista. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 331-341, 2016.

TANUS, G. F. de S.C.; TARRAGÓ, N. S. Atuação e desafios das bibliotecas universitárias brasileiras durante a pandemia de COVID-19. **Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud**. 2020. Disponível em: <http://www.rcics.sld.cu/>. Acesso em 20 de jun. 2020.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION] COVID-19 **Educational disruption and response**. Paris: Unesco, 30 July 2020. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 22 maio 2020.

VELOSO, B. G. **Organização do Trabalho Docente na Educação a Distância: implicações da polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: SP, 2018.

## CAPÍTULO IV

---

# ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A MASSIFICAÇÃO DA OFERTA NA REDE PÚBLICA PAULISTA

**Fabília Dias da Cunha de Moraes Fernandes<sup>1</sup>**

**Erika Porceli Alaniz<sup>2</sup>**

**Jorge Luís Mazzeo Mariano<sup>3</sup>**

### INTRODUÇÃO

**E**ste capítulo pauta-se em resultados de pesquisa provenientes da dissertação de mestrado de uma das autoras, os quais sofreram ampliação analítica. Evidenciou-se, nesse estudo, a repercussão do processo de expansão escolar pautado na racionalização e enxugamento de gastos com a educação pública, a partir da década de 1970, na configuração da arquitetura escolar do período. A abordagem central defendida neste artigo parte da compreensão de que o período histórico abordado e a respectiva política

---

<sup>1</sup> Universidade do Oeste Paulista -UNOESTE, Mestre em Educação, [fabricia.arquiteta@gmail.com](mailto:fabricia.arquiteta@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Doutora em Educação, a. [porcelierika@gmail.com](mailto:porcelierika@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (Câmpus do Pantanal), Doutor em Educação, [jorge.mariano@ufms.br](mailto:jorge.mariano@ufms.br).

educacional vigente correlacionam-se com as alterações sofridas nos modelos arquitetônicos.

A partir de 1930, a expansão do sistema de ensino à população historicamente alijada da escola ocorreu de forma gradual, intensificando-se sobremaneira na década de 1970, a ponto de caracterizar-se por uma massificação na oferta da educação pública, tal como apontou Nosella (1999). Nesse sentido, a gestão pública do período imprimiu políticas públicas no campo educacional que se voltaram para racionalização e enxugamento de gastos, em vários setores da educação. A adoção de tal racionalidade financeira confluiu para a inexecutabilidade dos projetos arquitetônicos mais significativos e notórios, assim como conduziu e potencializou à produção arquitetônica escolar padronizada.

Pôde-se perceber que tanto as propostas grandiosas e visionárias, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), quanto aquelas planejadas segundo os critérios de qualidade espacial, estética e que levavam em conta as necessidades de seus usuários, como as escolas-parque de Anísio Teixeira, seguiram uma política educacional voltada à universalização do acesso, todavia, todas foram inviabilizadas pela alegação de serem inviáveis porque onerosas para os cofres públicos. Esses projetos mostraram soluções ímpares na produção arquitetônica escolar, visto que os casos mais recorrentes e aplicados eram as soluções arquitetônicas padronizadas de escolas (FERNANDES, 2015).

Assim, sob a ótica da racionalidade financeira, no Estado de São Paulo, foram empregadas inúmeras ações paliativas que compeliram na precarização da rede física escolar pública paulista, principalmente no momento em que a escolarização estendeu gradativamente sua cobertura à população alijada da escola, a partir das mudanças introduzidas pela Lei Federal nº 5.692/1971.

## **PROJETOS PADRONIZADOS E EXPANSÃO DA REDE FÍSICA ESCOLAR PAULISTA**

A primeira vez que o Estado de São Paulo se empenhou em planejar a expansão de sua rede escolar foi na década de 1960, com a criação do Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE) e, para isso, descentralizou a elaboração de projetos de obras públicas ao setor privado. A necessidade de catalisar as obras e reformas, em função da ampliação da demanda, e terceirizar os projetos tornou-se a melhor condição para acelerar o processo como um todo. Com a infinidade de escritórios privados contratados para essa finalidade, obteve-se uma rica e numerosa produção arquitetônica escolar. Até esse tempo, eram pontuais as necessidades de construção e ampliação de prédios, que aconteciam mediante solicitações, na maioria das vezes políticas, ou objetivando suprir uma carência escolar em certas localidades, ou ainda, aliviar a superlotação de alguns estabelecimentos escolares. Assim, não era diagnosticado o quadro geral da realidade educacional e as necessidades do estado como um todo (ENGE, 2007).

Nessa fase, o caráter tecnocrático fora compelido a direcionar os estudos sobre a rede física escolar por um corpo técnico que se desvinculara dos profissionais da educação, influenciando para “[...] ausência de uma proposta pedagógica explícita ou talvez falte ao arquiteto que projeta a escola uma sensibilidade pelas questões do ensino” (BUFFA; ALMEIDA PINTO, 2002, p. 154). Vale considerar que o desenho arquitetônico das unidades escolares é de fundamental importância para contemplar o caráter educativo dessas instituições, na medida em que os espaços deveriam ser projetados conforme seu uso e de forma a potencializar as vivências coletivas e interativas que, a princípio, deveriam caracterizar tais instituições. Esse atrelamento entre o espaço físico e as relações de poder foi amplamente abordado por Foucault (2020) ao caracterizar os mecanismos intencionalmente dispostos na arquitetura das instituições disciplinares para forjar o controle dos corpos. Ao considerar tal afirmativa, pode-se inferir que o desenho das instituições escolares materializa as relações sociais e de poder vigentes na sociedade, assim como coloca o desafio

para que as instituições educativas comprometam-se com outro projeto de sociedade e educação e, nesse sentido, a arquitetura das escolas deve ser coerente com o caráter educativo a que se quer imprimir de modo a contemplar no planejamento arquitetônico espaços destinados ao trabalho coletivo e comunitário, a convivência interpessoal, deliberações coletivas, práticas culturais e artísticas, espaços de lazer, locais adequados às práticas esportivas, laboratórios e bibliotecas atraentes, espaço para estudo individualizado, entre outros em consonância com os projetos educativos das instituições.

Enge (2007) explicita que, com a explosão demográfica ocorrida entre 1960 e 1970, especialmente na cidade de São Paulo, atrelada à reforma que visava à universalização do ensino ginasial no estado, promovida durante a gestão de Abreu Sodré, no final de 1960, chegou-se a uma expressiva queda de oferta de vagas na rede estadual. Dessa maneira, a expansão da demanda passou a conter um caráter basicamente emergencial, viabilizando soluções paliativas, como superlotação de classes, espaços adaptados em salas de aula, aumentos do número de turnos, improviso de salas fora do edifício da mesma e assim por diante. Observa-se que a expansão do ensino no estado paulista, nesse momento, repercutiu na intensificação do rebaixamento de qualidade da rede física, sendo patente o estado de precariedade e a insuficiência da estrutura escolar<sup>4</sup>.

A partir de 1971, a conjuntura começou a ganhar novos contornos com as transformações oriundas da reforma do Ensino de 1º e 2º Graus por meio da Lei nº 5692/1971. Logo em seguida, em 1972, por meio de um diagnóstico do quadro global da rede física, veiculado pelo FECE, estipulou-se um plano quadrienal (1971-1972) para construir 10 mil novas salas de aula e restaurar 1.500 edifícios escolares.

---

<sup>4</sup> Mesmo o Departamento de Obras Públicas (DOP) e o FECE aceleraram a expansão da rede física, construindo novas unidades escolares em pouco tempo, isso “[...] foi insuficiente, acarretando grave deterioração das condições físicas dos prédios escolares existentes, devido ao uso intensivo e a superlotação, bem como a utilização de grande número de prédios adaptados, cedidos ou alugados, nas mais diversas condições físicas”. (ENGE, 2007, p. 141)



Na gestão do governador Laudo Natel, em face da reestruturação do FECE, surgem os Projetos-Padrão FECE, tendo como meta principal “[...] assegurar o índice 100% de escolarização de crianças e adolescente entre 7 a 14 anos” (MELLO, 2012, p. 18). O processo expressivo de urbanização, a ausência de vagas nas escolas e o atendimento à Reforma do Ensino direcionaram à ampliação da rede física escolar.

Nesse sentido, a solução mais eficiente constituir-se-ia na solução pronta de projetos ligados ao planejamento eficiente, quando o FECE aborda 5 eixos prioritários: Administração; Planejamento da Rede Escolar; Arquitetura Escolar; Execução e Controle das Obras; e Balanço de Atividades. Quanto ao eixo que envolve a arquitetura escolar, a área de projetos foi fragmentada em setores: Setor de Elaboração de Projeto-Padrão; Setor de Locação; Setor de Análise, que era a vistoria de projetos especiais elaborados pelos escritórios de arquitetura contratados; e Setor de Reformas e Ampliação.

Os programas dos projetos padronizados vinham com critérios de quantidade de alunos por classe, número de ambientes, dimensionamento de cada ambiente por metro quadrado, área total útil construída, característica de uso, equipamentos agregados à construção e equipamento móvel. Já para desenvolvimento de projetos, as normas referentes eram: Locação dos Prédios e Utilização de Áreas Livres; Salas de Aulas Comuns e Especiais, Educação Física e Recreio e Áreas Complementares. Para se apresentar os projetos de arquitetura escolar, seguiam-se os seguintes subitens da norma: Projeto Arquitetônico de Execução; Estudo Preliminar e Anteprojeto; Projeto Final; Ambientes Especiais (laboratórios e salas especiais). Havia também normas para apresentação de projetos de instalações elétricas e hidráulicas (MELLO, 2012).

A expansão de ofertas de vagas aconteceu no momento de explosão demográfica e urbanização acelerada do Estado de São Paulo, ocasionada pela mecanização da área rural e a industrialização de todo interior do Estado. Mello (2012) enfatiza que, entre 1966 e 1976, a porcentagem de crescimento da população urbana no estado foi de 14% a 29%. No ensino fundamental, em 1970, eram 3.202.972 matriculados e, em 1980, eram 4.343.567 alunos matriculados

na rede estadual de ensino<sup>5</sup>. Nesse período, o FECE construiu 900 edifícios novos, sendo que aproximadamente um terço provinha de projetos-padrão, elaborados pelos arquitetos do FECE. Assim, em 10 anos de existência, obteve-se uma “[...] média de 90 projetos/ano e 7.5 projetos/mês, sem considerarmos ampliações de edifícios existentes, reformas e manutenções. Uma produção considerável” (MELLO, 2012, p. 23).

Tratava-se de seis projetos-padrão, identificados como: Padrão 589 (1970), construído 112 vezes, das quais 14 só na cidade de São Paulo, foi um dos projetos mais repetidos, ao longo da história da arquitetura paulista; Padrão 456 (1970), produzido 65 vezes, possui uma variante 673; Padrão 540 (1971), com dois modelos diferentes, o 1020 e sua variante 1020, totalizando 97 unidades escolares; Padrão CEMI CEME (1972), implantado 40 vezes; Padrão 1670 (ano não identificado), totalizando 36 escolas; e Padrão 620-621 (1972), cujas variantes são 582 e 769 e, por ser criado como opção de ampliação, foi utilizado inúmeras vezes.

Fica evidente que, no período indicado anteriormente, as propostas padronizadas são concomitantes ao aumento da demanda efetiva por acesso nas instituições escolares. A sociedade atentou para a questão da democratização do acesso à escolarização no nível fundamental, alargando a entrada da classe popular, a qual fora relegada do processo educativo. Entretanto, autores como Abramo (1997) e Nosella (1999) apontaram a precariedade da oferta de escolarização para a classe popular. Abramo (1997) salienta que a reforma da década de 1970 possibilitou a expansão quantitativa das vagas, mas sem garantir o mínimo padrão de qualidade, pois precarizou as condições de trabalho docente na escola e nas instituições de formação com a criação da Habilitação Específica do Magistério em substituição ao modelo das escolas normais, instituiu currículo padronizado de caráter técnico, sem cunho político e literário, baseado na

---

<sup>5</sup> Mello (2012), analisando o número de unidades escolares construídas por região administrativa do estado, inventaria de tal forma: Região de Campinas: 115 a 120; Região Grande São Paulo: 105 a 110; São Paulo e Região de Ribeirão Preto: 95 a 100; Região de São José do Rio Preto: 90 a 95; Região de Presidente Prudente e de Sorocaba: 65 a 70; Região de Marília: 50 a 55; Região do Vale do Paraíba e de Araçatuba: 45 a 50; Região do Litoral: 35 a 40 e Região de Bauru: 30 a 35.

despolitização da população por meio do ensino cívico e da diminuição das áreas críticas no currículo<sup>6</sup>.

Pode-se notar que a expansão quantitativa vai consolidando-se sem correlacionar-se à expansão qualitativa das redes de ensino. Esse fato repercute na atualidade a ponto de atingirmos, em 2018, 99,3% de acesso ao ensino fundamental (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019), sem que isso represente o acesso ao conhecimento sistematizado, como apontaram Freitas (2007) e Oliveira (2005) ao dizer que o *lócus* da exclusão na atualidade passou a ocorrer dentro da própria escola e se caracteriza pela exclusão ao acesso ao conhecimento.

Desse modo, a forma como ocorreu a expansão do acesso pressionou para a ampliação de vagas e extensão da cobertura para maior quantidade de pessoas, convergindo na dilatação da rede física que, por sua vez, buscou sanar a deficiência através de projetos escolares estandardizados. Estes eram projetos rigorosamente planejados para conquistar a redução de área útil, já formulados para receber várias adaptações visando à redução e à ampliação, sem alterar o partido inicial, podendo-se extrair um bloco, mudar os usos, e até a função, ou seja, alterar para ensino primário ou secundário. Independentemente da readequação, eles se adaptavam facilmente. Portanto, o enfoque do Projeto-Padrão recai sobre a redução de custos e sua área construída: o que interessava naquela fase era suprir rapidamente a demanda por vagas, uma forma paliativa, sem um planejamento efetivo.

O Projeto-Padrão 589, por exemplo, conhecido como Centro Educacional de Área Mínima, foi concebido para ser edifício compacto, de dois pavimentos, dividido simetricamente pela circulação central. A estrutura fora elaborada de concreto aparente, pé direito de 3 metros, com iluminação zenital e ventilação cruzada. O programa arquitetônico englobava 13 salas de aula, biblioteca,

---

<sup>6</sup> Nosella (1999) denomina de populismo educacional o processo, que se inicia na década de 1930 aos dias atuais, voltado para a ampliação do atendimento à classe popular sem garantir padrões mínimos de qualidade. Ao contrário, destina-se aos pobres uma escola "de faz de contas", que deforma o método e precariza o acesso ao conhecimento enquanto; para a elite, permanecem os modelos pedagógicos arrojados e o rigor acadêmico.

laboratórios, prática comercial, artes plásticas, economia doméstica, educação musical, planejamento, secretaria, diretoria, sala dos professores, orientadoras pedagógicas e educacionais, médico-dentista, práticas agrícolas, educação física, grêmios, sanitários, cozinha, despensa, cantina e o recreio coberto.

Por ter um programa tão extenso em pouca área útil, o aproveitamento de espaços foi levado à íntegra, tendo duplicidade de funções, como área do grêmio e da cantina, implantadas no patamar da escada central. O projeto foi elaborado pelo arquiteto Djalma Cintra de Andrade, formado pela Universidade de São Paulo (MELLO, 2012).<sup>7</sup>

Ainda nesse momento, o FECE, almejando fornecer melhores condições dos prédios escolares, estender a oferta de vagas nas escolas e pautado em atitudes de racionalização e economia, concebeu um programa que contemplava um plano mais abrangente e global, “[...] de compatibilização da rede física escolar aos objetivos pedagógicos propostos, implantando uma metodologia que objetivava dar atendimento a setores e ao conjunto de escolas neles inseridos” (ENGE, 2007, p. 142), cujo objetivo era não atuar de forma pontual, com unidades escolares isoladas.

Surgiu, dessa maneira, o Bolsão Escolar, posteriormente conhecido por Setor Escolar, tornando-se ponto crucial para implementação do projeto de redistribuição da rede física, efetuado em 1976. O Bolsão referia-se ao agrupamento de instituições escolares intercomplementares, inseridas numa área geográfica bem acessível para seus usuários, especialmente para os alunos, originando um único complexo escolar e, dessa maneira, uma única unidade administrativa pedagógica (ENGE, 2007).

Na verdade, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) percebendo a urgência em racionalizar os recursos físicos, cuja quantidade de prédios escolares era equivalente a 2.700, com 4 mil estabelecimentos de ensino, implementa o Projeto de Redistribuição da Rede Física, em 1975. Tal projeto tinha como foco “[...] otimizar, sob novos critérios, o uso dos recursos físicos disponíveis” (ENGE,

---

<sup>7</sup> A planta do Projeto Padrão 589 da FECE, em 1970, pode ser verificada em Mello (2012).

2007, p. 143), aplicando uma nova proposta pedagógica que compreendia três turnos de quatro horas de funcionamento, com 35 alunos por classe, mínimo de 180 dias letivos, imbricado com critério de setorização escolar, conforme a proximidade das residências dos estudantes. Tudo isso, demonstra que a readequação teve como subsídio a rede física existente, que agora extrapolava seus limites.

Perez (1994) sustenta que, em 1976, quando o sistema de ensino paulista realmente implantou a escola com oito anos de ensino, foi registrada uma redução de 22% na quantidade de estabelecimentos escolares. Os motivos envolvem a aglutinação das escolas primárias com ginasiais e a realocação de 12 mil funcionários da rede estadual. No final de 1976, somente 5% das quase 4 mil unidades escolares não atendiam à seriação completa, sendo que no ano anterior era 70%. Todo esse processo de planejamento racionalizado, que perpassa o modelo centralizador, visava otimizar os recursos existentes, sendo aplicado primeiramente na própria SEE. Em 1976, também foi criada a Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), contando com uma equipe multidisciplinar que construiu uma série de escolas de porte pequeno, conhecidas como embriões (ENGE, 2007, p. 145), disseminadas por todo o estado, no governo de Franco Montoro. Tratava-se de um projeto-padrão, com um programa bem simples, contendo de duas a seis salas de aula num único galpão retangular térreo, com sanitários, cozinha, área administrativa e uma quadra poliesportiva descoberta. Sua estrutura era de concreto, cobertura de duas águas, alvenaria em bloco de concreto, piso de cimento queimado, circulação lateral aberta apenas resguardada por um beiral. Não possuía nenhuma monumentalidade, nem requinte de projeto e de acabamento, devido a fazer frente ao compromisso de custo baixo e tempo de construção muitíssimo breve, tal como mostra a Planta do Projeto Padrão Emergência 83/84 exposto por Enge (2007).

Pode-se atentar que o aumento de crianças excluídas da escola pela falta de estabelecimentos repercutiu no aumento da pressão social para ampliação de vagas e, por sua vez, levou à intensificação da rede física escolar. Para atender

a esse déficit quantitativo, o planejamento e construção das unidades escolares ocorreu de forma rápida, no entanto, bastante precária. O cuidado com a comunidade e o bairro, a cidade e o entorno não entravam no campo de análise e estudo, muito menos as questões ambientais, legais e construtivas.

Enge (2007) frisa que eram as prefeituras que doavam os terrenos. Face a isso, a esfera municipal e a estadual não levavam em consideração de qual localidade se tratava, se era uma área situada em fundo de vale ou uma nascente, área verde ou uma Área de Proteção Permanente (APP). Caso algum órgão tentasse embargar a obra, em função da construção estar situada em área ilegal, antes mesmo de surgir qualquer tipo de obstáculo para cessar a obra, ela já se encontrava praticamente pronta, tamanhas a agilidade e a rapidez de construção.

É evidente que os Planos de Obras Anuais de Expansão dependiam da disponibilidade de recursos advindos do governo, suprimindo a meta governamental de forma rigorosa. Muitas delas, atualmente espalhadas pelas cidades do interior e na capital, não possuem a regulamentação legalizada<sup>8</sup>.

Priorizando a sistematização das análises do atendimento da demanda escolar e o mapeamento das necessidades do estado paulista, no final da década de 1980, efetivou-se um processo de planejamento dos recursos físicos da educação. Quando se viabilizaram as construções das unidades escolares segundo o mapeamento, ficaram em desvantagem os municípios de pequeno porte, que tinham menos alunos, conseqüentemente, demonstrava-se menor déficit de salas de aula e automaticamente se recebiam menos recursos. Até meados de 1990, esse método de distribuição foi largamente aplicado, mostrando-se prejudicial para as cidades de pequeno e médio porte, porque, como tinham pouco volume, ficavam à margem do sistema, assim como as escolas da zona rural, desfavorecidas em detrimento das necessidades da área urbana.

---

<sup>8</sup> Segundo Enge (2007, p. 147) “construía-se e pronto. Dessa forma Planos de Obras Anuais de Expansão eram diretamente vinculados a disponibilidade de recursos e constituíam a meta do governo, a ser cumprida. Por conta dessa postura, ainda hoje boa parte das escolas existentes não está legalmente regularizada e algumas apresentam problemas relacionados a sua localização, principalmente as instaladas em Áreas de Proteção Permanente”.

Cabe acrescentar que, visando estabelecer convênio com o Banco Mundial, em 1988, foi feita outra análise global da situação da rede física escolar estadual, atualizada em 1991, para implementar o Projeto Inovações no Ensino Básico (IBE), voltado para áreas críticas da região metropolitana da capital. Como a análise foi feita em todas as escolas do estado, constatou-se a carência de aproximadamente 16 mil salas de aula em todo o estado, das quais 4.500 seriam para suprir conjuntos habitacionais e loteamentos a serem instalados no período 1992-1994 (FERNANDES, 2015). Essa vertente tecnocrática, voltada para a racionalização e a economia financeira, foi potencializada sob a ótica neoliberalista, deflagrada na década de 1990 e continuada nas décadas posteriores. Pode-se notar que a orientação para a otimização dos insumos com a arquitetura escolar e a padronização dos projetos continuam presentes nas recomendações do Banco Mundial a serem operacionalizadas nos programas desencadeados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como é o caso do Fundescola, citado por Haddad (2008).

Ao longo dos anos 1980, com a recuperação das bases do estado federativo brasileiro com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, as políticas governamentais engendraram um processo de descentralização das políticas sociais pautado num modelo homogêneo de racionalidade, como indicou Arretche (2000). Na nova estruturação federativa, sob a perspectiva tecnocrata e centralizadora decisória da União, o planejamento da rede física pública escolar ficou concentrado nas decisões cunhadas na esfera federal. Nesse caso, o termo *desconcentração* seria mais bem empregado, visto o Estado se retirar da prestação de serviços públicos fundamentais à população, delegando aos Estados, municípios e à própria sociedade civil a transferência de atribuições no plano da administração. Assim, o processo de descentralização, embora contenha em seu discurso inspirações democráticas, na realidade, significou estratégias de desconcentração para minimizar os custos despendidos, assim como transferir responsabilidade para a esfera local. Pode-se perceber que a descentralização do microplanejamento da rede física escolar vislumbrou somente o plano executório, enquanto no plano decisório se mostrou cada vez mais centralizado. Como não

houve a plenitude do deslocamento do poder decisório para as outras instâncias governamentais nem para sociedade civil, a descentralização mostrou-se impermeável às prioridades e especificidades de cada localidade.

O planejamento educacional brasileiro, durante o processo de descentralização das políticas sociais, concebeu órgãos específicos de planejamento e execução dos estabelecimentos escolares dando origem a Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE). A FDE, órgão vigente até os dias atuais, define, prescreve e fiscaliza as diretrizes e normas de construção de edifícios escolares públicos no Estado de São Paulo de forma bastante rígida e centralizadora, envolvendo-se com questões meramente burocráticas, tecnicistas, de sorte a propugnar os projetos estandardizados disseminados repetidamente em todo o Estado, negligenciando a qualidade arquitetônica e a participação dos usuários das escolas.

Essas soluções padronizadas, embora atendam ao requisito de economia, implicam na ausência de espaços pensados para atender às expectativas de determinada comunidade escolar e seus respectivos núcleos de alunos, como também não são planejadas em consonância com seu sítio físico. Foram executadas sem levar em consideração a escala da criança, as características locais, como clima, insolação, ventilação, topografia, materiais e técnicas construtivas, o diálogo com a cidade e espaços destinados a viabilizar a participação da comunidade de pais, alunos e demais sujeitos sociais na escola. Na maioria das vezes, as escolas apresentam-se não esteticamente atraentes, lúdicas e agradáveis, não priorizam os espaços internamente flexíveis, adaptados às necessidades das crianças, nem possuem espaços específicos para promoção de atividades diferenciadas, de forma que acarretam a perda de qualidade e conforto ambiental.

As intervenções via descentralização na política educacional brasileira, promovida pelo Banco Mundial, acabaram atingindo o Estado de São Paulo, sendo deflagradas nos diagnósticos, relatórios e receituários aplicados, os quais revelaram os mecanismos tecnocráticos utilizados. Em 1993, houve a Aplicação da Metodologia de Microplanejamento da Rede Escolar de 1º Grau pela FDE e

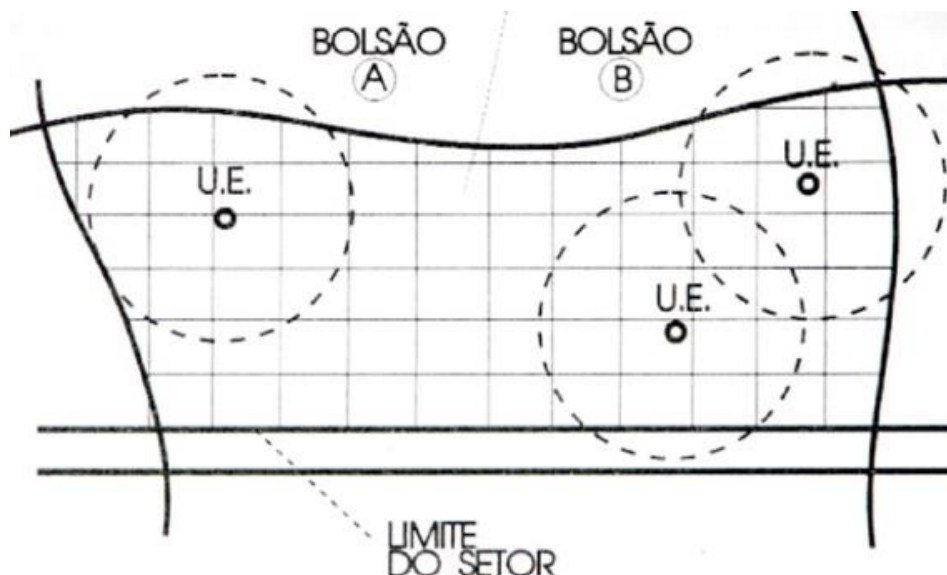


surgiram propostas de expansão até meados de 1990, “[...] quando o planejamento da rede passou a ser descentralizado, ou seja, realizado em nível local pelas Diretorias de Ensinos (DEs)” (ENGE, 2007, p. 150), até então denominadas Delegacias de Ensino (DEs). Na sequência, a FDE não mais estava conduzindo o planejamento da rede física, mas sua participação era somente ligada à viabilização dos Planos de Obras da SEE.

Ressalta-se que o microplanejamento da rede física foi adaptada e surgiu o manual técnico, no ano de 1995, para a implantação da Reorganização Escolar, a qual permanece até os dias de hoje, naturalmente com as devidas readequações, ao longo dos anos. A premissa inicial voltou-se para a análise do espaço urbano, trabalhando com unidades territoriais mínimas, conhecidas como Setor Educacional, garantindo a acessibilidade física e a segurança no percurso da residência até o estabelecimento escolar a todos alunos do 1º Grau.

O resultado consistia em um mapa setorizado de cada município, com a localização de todas as instituições escolares públicas, tanto estaduais quanto municipais, e sua extensão de cobertura aos usuários, sendo que o atendimento de cada unidade escolar equivalia a um raio-padrão de 1,5km. Quando se tratavam de setores de grande envergadura, definiram-se bolsões de atendimento dentro do mesmo setor, norteados pela distância-padrão, por ser o trajeto máximo que as crianças se deslocariam caminhando. As escolas aglutinadas no mesmo bolsão compartilhariam a cobertura, mesmo se acontecesse de existir outras unidades de outro bolsão desse mesmo setor com disponibilidade de vagas (Figura 1).

**Figura 1** – Planta esquemática do Setor Escolar e Bolsões de Atendimento



Fonte: Enge, 2007.

Visando ao atendimento a demanda, as escolas aplicavam duas ferramentas, o Quadro da Escola (Q.E) e os Quadros de Origem (Q.Os) I e II. O Q.E continha os dados pertinentes à capacidade da rede existente: quantidade de salas de aula e de estudantes por sala, número de classes por série, por turno e sua quantidade e tipos construtivos (se eram construídas com o objetivo de serem escolas ou adaptadas a tal função). Já o Q.O I coletava dados referente à origem dos estudantes de determinada unidade escolar por bairro e setor escolar, quantificando-os por série e período. O Q.E II demonstrava a situação inversa, a distribuição nas escolas da imediação dos alunos de determinado bairro.

Interessante ressaltar que tal análise compunha meios de otimizar a capacidade das escolas, por meio de realocações, remanejamento, tudo que não acarretasse construção de novos estabelecimentos escolares. Assim, após o mapeamento, com base no Q.E e Q.O, aplicavam-se as normas de atendimento da SEE, quanto à quantidade de alunos por classe, quantidade de classes por série e número de turnos. Assim, nessa etapa, “[...] obtinham-se os índices

relativos a demanda a ser atendida que, cruzados com a capacidade da rede existente, forneciam o déficit ou superávit de salas de aula por setor, o chamado diagnóstico do problema” (ENGE, 2007, p. 153). Finalizado o diagnóstico, o estudo se debruçava para as particularidades de cada caso, que reverberavam na ampliação ou não da rede física, bem como nas soluções para se intervir.

Na etapa posterior, as propostas de expansão tratavam da classificação por hierarquia da gravidade relativa ao atendimento, no qual a primazia estava atrelada ao âmbito municipal, Delegacia de Ensino e Divisões Regionais de Ensino (DREs, extintas em 1995), organizando a Relação de Necessidade de cada Coordenadoria, que subsidiaria os Planos de Obras da SEE. As Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) “[...] também utilizavam as DEs e as DREs como base para se calcular o déficit de salas de aula existente e a distribuição de obras de expansão da rede física” (ENGE, 2007, p. 154).

Quando Mário Covas assumiu o governo do estado (1995-1999), houve mudanças administrativas na SEE/SP, com ênfase maior na produtividade pautado no discurso de qualidade e eficiência de todos os serviços prestados. Nesse período, foi introduzido pela SEE/SP o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e agilizou-se o processo de municipalização do Ciclo I do Ensino Fundamental. Em 1995, a SSE/SP implementou a Reorganização da Rede Física, dividindo o atendimento escolar em edifícios diferentes para a demanda de Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, baseada na metodologia de microplanejamento efetuado em 1993.

Tendo como parâmetro a racionalização do ensino público, aliadas à otimização de prédios escolares, a SEE/SP atuou com projetos específicos, como o Cadastro de Alunos, mediante o apoio técnico da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), o qual estava voltado à informatização e unificação da administração das escolas para não ocorrer problemas de matrículas. Após a implementação desse processo, conforme diretrizes da SEE/SP, a FDE não mais atuaria no planejamento da rede física. Foi

extinto o nível intermediário<sup>9</sup> entre Coordenadorias de Ensino e as antigas DEs, as DREs. As Delegacias de Ensino (DEs), atualmente denominadas Diretorias de Ensino, foram estruturadas por meio de novas distribuições (FERNANDES, 2015).

Por conseguinte, a metodologia para intervenção da rede física passou a ser a mesma usada anteriormente pelo grupo local de diretores e supervisores escolares, atrelada às equipes de demandas das DEs, liderada pelos Assistentes de planejamento, um corpo técnico constituído por profissionais do campo da educação. A Área de Abrangência foi informatizada e as matrículas eram efetuadas antecipadamente<sup>10</sup>.

Assim, após esse processo, originam-se as relações de escolas que precisam ser ampliadas ou de novas construções, direcionadas pelas DEs para as Coordenadorias, adentrando o quadro dos Planos de Obras. Observa-se, novamente, que essas ações resultam das recomendações da política governamental desde o processo de redemocratização do país, cujo discurso fomenta a descentralização como forma de gestão mais democrática nas escolas públicas. Entretanto, esse tipo de planejamento atua segundo o atendimento de demanda e a saturação em unidades escolares ou área de abrangência, não vislumbrando nenhum critério de estudo urbanístico, nem correlacionando áreas de expansão urbana com a expansão da rede física escolar.

A premissa tem como base somente o congestionamento específico de escolas existentes, sendo uma medida paliativa, pois a causa do problema não fora contemplada, por ser muito mais complexa, pressupondo questões estruturais de ordem social, política econômica. A estrutura do sistema de planejamento da rede física, a partir da década de 1970, foi elaborada pelas

---

<sup>9</sup> PRODESP destinou-se a quantificar o número total de alunos e averiguar regionalmente a demanda de cada nível e modalidade de ensino. Conjuntamente, foi revisado pelas DEs, sob coordenação da FDE, o diagnóstico da rede pública escolar e os limites das Áreas de Abrangência, o que até então era conhecido como Setores Escolares.

<sup>10</sup> De acordo com Enge (2007, p. 157) até setembro de cada ano, [...] é efetuado o cadastro de todos os alunos de ensino básico das redes estaduais e municipais. Obtido o montante de alunos a serem atendidos, este número é cruzado com o número de vagas disponíveis na rede física, calculado por município ou distrito, no caso da Capital, e Área de Abrangência, resultando na identificação das áreas onde há congestionamento da rede, ou seja, déficit de vagas. A partir desses dados, as equipes de demanda das DEs analisam a necessidade e a oferta de vagas de todas as escolas da região e organizam o funcionamento das escolas, identificando o número de vagas a serem abertas por série/classe em cada escola”

diretrizes de descentralização oriundas das políticas educacionais dos pós-militarismo, cuja abertura é possibilitada pela Constituição Federal de 1988, Constituição do Estado de São Paulo e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996.

O estudo da literatura demonstra que, somente na década de 1990, o ensino fundamental se universalizou no concernente ao acesso, alcançando quase 100% de matrícula bruta (OLIVEIRA, 2007). Entretanto, expansão do acesso ao ensino público fundamental aconteceu de maneira massificada, acarretando a precarização e o barateamento do espaço físico escolar, de maneira a constatar-se que a ampliação da produção arquitetônica escolar não significou construção de espaços adequados, nem de qualidade projetual necessária às diversas realidades.

Assim, revelou-se que a precarização do espaço escolar, no que diz respeito à construção dos edifícios e à disseminação da padronização dos modelos arquitetônicos, correlaciona-se diretamente com a entrada da classe popular na escola pública. A escola acessível tornou-se sinônimo de espaço pobre, quanto à sua qualidade ambiental, técnica e estética. O emprego da solução arquitetônica estandardizada, cujo discurso tinha o intuito de trazer modernidade, gerar certa liberdade de organização e agilidade, de modo a permitir que o edifício pudesse sofrer variações ao longo do tempo e obedecesse a um curto prazo de entrega, na verdade, fez frente a uma estratégia de baratear as construções e adaptá-las a diferentes situações de implantação.

Se tiver em vista que os ambientes físicos têm o poder de atrair e imprimir o desejo e a necessidade do ser humano, quando um ambiente normalmente é imposto, tipifica-se uma comunidade-padrão e uma escola-padrão, o ser humano tem resistência e dificuldade de se apropriar, geralmente não acontece a interação e o envolvimento deste com ambiente, uma vez que suas necessidades, anseio e participação não foram contemplados. Espaços impostos passam a ter para os usuários caráter subversivo, não conformista, sendo explícitas várias formas de rejeição e desapropriação dos lugares, constatadas por meio de deteriorações dos mesmos (TUAN, 1983; RAIMANN; RAIMANN, 2012).

## CONCLUSÃO

Em suma, ficou patente que a política educacional vigente a partir da Lei 5.692/71, tendo como premissa principal a racionalização dos gastos e a aplicação de princípios, normas e prescrições legais aliados às soluções padronizadas, não só foi mantida, como se intensificou. A redução de gastos de projeto e construção das instituições escolares públicas de ensino fundamental, no Estado de São Paulo, resultou na adoção de partidos arquitetônicos tipificados, pré-fabricados e soluções homogeneizantes de escolas para todo o Estado paulista. As escolas públicas de ensino fundamental paulistas ficaram pulverizadas na paisagem urbana, confundindo-se com outros edifícios, e sua proposição de se tornar porosas à comunidade foi substituída por modelos imparciais, rígidos e homogêneos de arquitetura.

Sob o argumento de agilidade, modernidade, concomitante com o discurso da proteção e defesa contra as depredações dos prédios e a violência, inseriram-se muros e grades, os quais, além de segregar, simbólica e materialmente, o aluno, separam a escola do bairro, da comunidade e da cidade. Tal discurso, na verdade, mascara a origem do problema, a complexidade da arquitetura escolar que materializa a política educacional vigente e que é condicionada por fatores econômicos, determinada pela política internacional de organismos multilaterais sob a hegemonia do governo americano, como é o Banco Mundial.

Dentro do panorama anteriormente exposto, o planejamento educacional brasileiro imbuu-se de estratégias, como: diagnósticos, relatórios e receituários, os quais inventariavam a situação da rede física escolar, além de gestarem organizações específicas de planejamento e execução estabelecimentos escolares. Assim, no que concerne à produção arquitetônica escolar, visou-se a esclarecer, no presente artigo, que a dinâmica de desconcentração destinou aos órgãos técnicos específicos a ampliação e a construção das escolas, que, por sua vez, negligenciaram a participação dos alunos, da comunidade, do bairro e do sítio físico.

Desse modo, é possível concluir que o processo de expansão do sistema de ensino gestado pela política educacional, após década de 1970, o qual fazia frente

à universalização do acesso, reverberou na escolha de projetos-tipo, cuja normalização e modulação requerida pela conjuntura educacional corporificam a racionalidade e a simplificação construtivas, o intenso aproveitamento advindo do processo de industrialização, a fim de agilizar e baratear os custos.

É imprescindível, diante da pesquisa realizada, considerar a revisão e a revalorização da arquitetura escolar, por meio de uma perspectiva de totalidade, a qual vislumbra a possibilidade de atuação multidisciplinar, envolvendo, além de seus usuários e a participação da comunidade, os diferentes profissionais implicados no processo educacional. Todos estes, comprometidos com o planejamento e a execução do projeto pedagógico escolar, propiciarão que se culmine no desenvolvimento de arquitetura escolar de qualidade espacial, técnica e plástica.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO. Perseu. Os caminhos ínvios da Educação Nacional. In: *ABRAMO, Bia (org). **Um trabalhador da notícia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1997, p. 105-121.*

ARRETCHE, Marta. **Estado federativo e políticas sociais**: determinantes da descentralização. São Paulo: Fapesp, 2000. p. 304.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.**, Brasília, v.16, n.48, p.545-562, set.-dez., 2011.

BUFFA, Ester; ALMEIDA PINTO, Gelson. **Arquitetura e Educação**: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.

ENGE, Rita Beatriz. **Planejamento da rede física escolar**. 2007, 203 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERNANDES, Fabrícia Dias da Cunha de Moraes. **Expansão do ensino fundamental brasileiro e suas implicações na produção arquitetônica escolar paulista nas décadas finais do século XX**. 2015, 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

FREITAS, LUIZ CARLOS. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100, p.965-987, out, 2007.

HADDAD, Sérgio (org). **Banco mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. SP: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua**. 5 ed. IBGE: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:  
[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf)  
Acesso em: 28.09.2020.

MELLO, Mirela Geiger de. **Arquitetura escolar pública paulista: Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE) 1966-1976**. 423 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NOSELA, P. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Rio de Janeiro: Petrópolis; Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out., 2007.

PEREZ, José Roberto Rus. **A política educacional do Estado de São Paulo: 1967-1990**. 1994. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; RAIMANN, Cristiane. Arquitetura e espaço escolar na produção de Subjetividades. **Itinerarius reflectionis**, Goiás, 2008. Disponível em:  
<<http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/itinerarius/article/view/527/214>>.  
Acesso em: 02 ago. 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difusão, 1983.



## CAPÍTULO V

---

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL

**Andrêssa Gomes de Rezende Alves<sup>1</sup>**

**Lendro Picoli Nucci<sup>2</sup>**

### INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho consistiu em analisar as implicações da reforma do ensino médio aprovada pela lei n. 13.415/2017 para a Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Para isso, o texto situa o ensino médio no contexto dos anos de 1990 até o momento de consolidação da reforma, em vista disso, os estados tiveram que se organizar e cumprir as exigências legais estabelecidas em âmbito nacional.

A expansão do ensino médio no Brasil ocorreu de forma expressiva desde meados dos anos 1990. Contudo, a obrigatoriedade foi imposta pelo governo federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009).

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: andressa.alves@uems.br

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: leandropicoli@uems.br

Ainda assim, a expansão da última etapa da educação básica não pode ser vista como um processo de universalização e democratização, em função do número de jovens fora das escolas, bem como das altas taxas de evasão e repetência que ainda prevalecem. Outra pauta relevante para a garantia desse direito é o aumento dos recursos para o atendimento da população entre 15 e 17 anos. Há que se considerar, também, que a ampliação e a obrigatoriedade do ensino médio respondem não só aos clamores da sociedade por mais escolarização, como também às exigências de sujeitos capacitados para ingressar no mercado de trabalho.

Neste contexto, as medidas tomadas entre os anos de 2003 a 2016 apresentaram inúmeras redefinições legais com o objetivo de reformar o ensino médio por parte da União (FERNANDES; ALVES, 2017). Esse período apresentou avanços em diferentes áreas: a expansão da oferta, o aumento do financiamento, uma maior participação dos professores nos conselhos e a expansão para o ensino médio. Ainda assim, tais políticas educacionais foram “[...] caracterizadas por políticas ambivalentes, que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores” (CAETANO, 2015: 88).

Dentro do cenário de reformulações do ensino médio, uma iniciativa da Câmara dos Deputados propôs o Projeto de Lei (PL) n. 6.840/2013 que tratou sobre a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio e para organizar os currículos dessa etapa em áreas do conhecimento (BRASIL, 1996, 2013).

As mudanças contidas no PL representaram o cerceamento dos direitos, além de ferir o direito de acesso aos jovens de 15 a 17 anos de idade: a respeito do ensino médio diurno, entende-se que a compulsoriedade fere o direito de acesso à educação básica dos jovens entre 15 e 17 anos de idade que estudam e trabalham ou somente trabalham; a proibição do acesso ao ensino noturno para menores constitui-se uma superposição entre ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino noturno regular; o ensino médio noturno, com duração de quatro anos e jornada de 3 horas, com o mesmo

currículo do ensino diurno, desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam no período noturno; em relação ao currículo, a ênfase na escolha dos estudantes reforça a fragmentação e a hierarquia do conhecimento.

Em 2016, com o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, as discussões sobre o ensino médio e o PL n. 6.840/2013 ficaram adormecidas. A pauta da Câmara dos Deputados e de boa parte da sociedade brasileira voltou-se para um cenário importante na história política do Brasil, com um momento incerto e frágil à democracia, aos direitos sociais e à cidadania.

Ao tomar posse, as iniciativas do governo Temer apontaram os desafios a serem enfrentados na educação. As medidas traduziram-se em desconstrução das políticas já conquistadas, bem como dos pactos inscritos no Plano Nacional de Educação (PNE). A política educacional, encontrou-se sob o contingenciamento de recursos por meio da Emenda Constitucional n. 95/2016 que congelou o orçamento para o setor por 20 anos (BRASIL, 2016a).

No que se refere ao ensino médio, ocorreu a aprovação da Lei n. 13.415/2017, proposta inicialmente pela Medida Provisória (MP) n. 746, de 22 de setembro de 2016, que apresentou como imperativo a desresponsabilização do Estado, a privatização da educação pública com a flexibilização da última etapa da educação básica, bem como promoveu alterações no currículo com vistas a empobrecer a formação, reduzir custos e precarizar o trabalho docente por meio do chamado notório saber.

## **A LEI N. 13.415/2017 E AS ALTERAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO**

A reforma do ensino médio apresentada por meio da MP n. 746, de 22 de setembro de 2016, propôs uma reestruturação dessa etapa com profundas implicações para a educação básica (BRASIL, 2016b). A MP aprimorou o PL n. 6.840/2013 e desconsiderou os debates realizados sobre o tema, com ampla participação de setores da sociedade: entidades científicas, movimentos sociais, gestores educacionais e parlamentares.

A medida significou uma ameaça à Constituição Federal de 1988 e à LDBEN de 1996, que garantem a universalização da última etapa da educação básica (BRASIL, 1988, 1996). A reforma afetou especialmente a classe trabalhadora, devido ao acesso a um ensino de caráter instrumental, voltado à formação para o mercado de trabalho. Além disso, impede que os estudantes tenham contato com diferentes áreas de conhecimento, e “[...] liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública” (FRIGOTTO, 2016: s/p).

E ainda:

O ajuste ou a austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira, da cidade e do campo, pelas reformas da previdência, reforma trabalhista e congelamento por vinte anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública, espaço onde seus filhos estudam (FRIGOTTO, 2016: s/p).

A MP n. 746/2016 contrariou as discussões travadas com setores da sociedade na ocasião do PL n. 6.840/2013, quando resultou em um substitutivo ao projeto, em que foram acatadas algumas sugestões do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. A MP, ao invés de avançar nas melhorias para essa etapa, adotou posicionamentos que foram na contramão de todos os debates materializados nas Conferências, nos Fóruns e nos Planos de Educação sobre a democratização das políticas públicas educacionais.

Diante das reformas unilaterais previstas pelo governo de Michel Temer, em especial o ataque à estrutura e aos objetivos do ensino médio, e mesmo com protestos e ocupações de escolas e Institutos Federais de Educação, promovidos por estudantes contra as ações tomadas pelo governo (VILELA, 2016), a MP n. 746/2016 foi transformada em lei após a sanção presidencial.

A Lei n. 13.415/2017, alterou as leis n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio

de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Sobre o financiamento, a Lei n. 13.415/2017, alterou os recursos destinados à educação regulamentados pela Lei 11.494/2007 do FUNDEB. Desse modo, no financiamento da educação a lei abriu caminhos para financiar parcerias com o setor privado “[...] tendo em vista a oferta do itinerário da formação técnica e profissional, constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica” (SILVA; SCHEIBE, 2017: 27).

O propósito da Lei n. 13.415/2017 foi ‘flexibilizar’ a jornada escolar, a organização e o conteúdo curricular com a redução dos conteúdos, o oferecimento do serviço educativo por meio de parcerias, a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados (KRAWCZYK, 2017). Os resultados produzidos por essas mudanças provocam ainda mais a segmentação e a desigualdade regional.

Essa norma mantém obrigatórias as disciplinas de português e de matemática durante os três anos. Retirou o espanhol e tornou obrigatório a língua inglesa. Já as disciplinas como filosofia, sociologia, artes e educação física não são mencionadas diretamente e a obrigatoriedade da sua oferta dependeria do que viesse a determinar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Em relação ao tempo escolar, a Lei n. 13.415/2017 dispôs, entre outras alterações, sobre a ampliação da carga horária do ensino médio. Tal medida determinou um aumento da carga horária que passa de 800 horas para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária, a partir de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Além da jornada, outro ponto tratado pela reforma é a organização curricular. Estabeleceu que o currículo será organizado em duas partes: pela BNCC e pela diversificação em itinerários formativos por área (linguagens,

matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional) (BRASIL, 2017).

A justificativa quanto ao formato diversificado deve-se à falta de adequação do que se propõe a ensinar na escola aos interesses dos estudantes, sendo a causa da desmotivação nos estudos. Então, a intenção foi diversificar os currículos, a fim de melhorar a qualidade da educação e torná-lo mais atraente aos alunos.

Outro aspecto a destacar é que a reforma proposta pela Lei n. 11.415/2017 atingiu, entre outras questões, a forma de oferecimento, uma vez que tal medida legal promove, de forma explícita, a privatização de parte do serviço através de parcerias com instituições privadas para a formação profissional. Krawczyk (2017) enfatiza que, em uma análise atenta, tal proposta não requer somente uma reforma educacional. Trata-se, sobretudo de atender a uma agenda global de reformas voltadas à desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio e da questão pública.

Um estágio em que, como a reforma dos anos de 1990, se apresenta “[...] um intenso processo de mudanças da racionalidade organizacional do ensino médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola pública” (Ibid, 2017: 9). Esse processo abre caminhos para a mercantilização e, conseqüentemente, para a desigualdade, por meio da educação.

Essas alterações foram promovidas no âmbito do Estado, a partir do advento neoliberal que se iniciou nos anos 1970 e suas implicações na educação. Esse movimento pode ajudar a entender o avanço dos setores privatistas na dinâmica escolar e as influências na consecução das políticas educacionais.

Em decorrência da crise do capital, o setor educacional também é questionado em relação às finalidades, aos conteúdos propostos, e ao modelo de gestão da educação que deve ser implantado. Tais fatores evidenciam as mudanças na operacionalização das políticas do MEC, que tem como parceiros

não mais professores, pesquisadores e universidades, e sim instituições privadas vinculadas ao setor empresarial.

Ações como essas estavam presentes nas gestões de Lula e Dilma, mas encontraram ainda mais vigor no governo do presidente interino Michel Temer, que não esboçou qualquer tipo de resistência às medidas e agenda dos reformadores empresariais. De tal modo, as intensas redefinições na lógica organizacional das políticas sociais afetaram radicalmente a educação, a gestão educacional e o trabalho na escola pública.

### **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

As mudanças na jornada escolar e no currículo do ensino médio na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul ganharam maior impulso a partir das reformas do ensino médio e da aprovação da BNCC. Para além dos atropelos, contradições e arbitrariedades cometidas na proposição destes instrumentos legais, os mesmos acabaram por induzir uma agenda de políticas nos entes federativos.

As reformas introduzidas pela lei 13.415/2017 estabeleceu no artigo 35-A que os currículos deveriam ser organizados por áreas do conhecimento, a saber: I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III ciências da natureza e suas tecnologias e; IV ciências humanas e sociais aplicadas, alinhados aos objetivos de aprendizagens do ensino médio estabelecidos pela BNCC. A parte diversificada do currículo deveria ser organizada de acordo com o contexto local e harmonizadas com a BNCC.

Na tentativa de corresponder ao ordenamento legal a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), a partir de 2017, passou implementar com maior envergadura o aumento da carga horária das escolas de ensino médio para 25 horas e 30 horas semanais, a adequação da parte diversificada do currículo e a educação em tempo integral. Para tal, recorreu a parcerias público-privada com institutos que fornecem acessórias e produtos educacionais no mercado, especificamente aqueles sintonizados com as diretrizes

do 'novo ensino médio' e da BNCC. O quadro abaixo retrata as matrizes curriculares do ensino médio em Mato Grosso do Sul (MS) vigentes em 2020.

**Quadro 1 – Matrizes curriculares presentes no ensino médio em MS – 2020**

<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>TOTAL DE ESCOLAS</b>	<b>BASE CURRICULAR COMUM<sup>3</sup></b>	<b>BASE DIVERSIFICADA</b>	<b>RESOLUÇÃO SED/MS</b>
Tempo Integral – escola de autoria	41	Base nacional comum	Projeto de Vida; Pós Médio; Pesquisa e Autoria I e II; Eletiva I, II e III	RESOLUÇÃO/SED Nº 3.671, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2019
Tempo Integral – cívico militar	1	Base nacional comum	Projeto de Vida; Pós Médio; Pesquisa e Autoria I e II; Eletiva I, II e III	RESOLUÇÃO/SED Nº 3.671, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2019
25h semanais	199	Base nacional comum	Projeto de Vida; Pós Médio	RESOLUÇÃO/SED Nº 3.659, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2019.
30h semanais – aulas presenciais e não presenciais	3	Base nacional comum	Projeto de Vida; Pós Médio, Eletiva I, II e III	RESOLUÇÃO/SED Nº 3.675, DE 6 DE JANEIRO DE 2020
30h semanais escolas	49	Base nacional comum	Projeto de Vida; Pós Médio; Pesquisa e Autoria I e II; Eletiva I, II e III	RESOLUÇÃO/SED Nº 3.676, DE 6 DE JANEIRO DE 2020.
<b>TOTAL</b>	<b>293</b>			

No quadro 1 é possível observar que em 2020 a totalidade das escolas da rede estadual de MS já implementaram em seus currículos a base nacional

<sup>3</sup> I - Linguagens e suas Tecnologias: a) Língua Portuguesa; b) Arte; c) Educação Física; d) Língua Inglesa; II - Matemática e suas Tecnologias: a) Matemática; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias: a) Física; b) Química; c) Biologia; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: a) Geografia; b) História; c) Filosofia; d) Sociologia.



comum e a parte diversificada, bem como, atenderam ao mínimo de 1000 horas prevista no § 1º do artigo 24 da lei 13.415/2017.

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

Verifica-se ainda que cerca de 14% das escolas ofertam educação em tempo integral dentre elas uma de caráter cívico militar, 18% com 30 horas semanais e 68% com 25 horas. A ampliação da carga horária ocorreu basicamente com a introdução da parte diversificada do currículo. Nas escolas de tempo integral com as disciplinas de projeto de vida, pós-médio, pesquisa e autoria e eletivas; nas escolas de 30 horas projeto de vida e pós médio e; nas de 25 horas, projeto de vida e pós-médio.

O componente curricular Projeto de Vida e Pós-Médio busca desenvolver as habilidades e competências cognitivas e socioemocionais nos estudantes, bem como o planejamento de seu futuro profissional. A disciplina de Pesquisa e Autoria objetiva potencializar o protagonismo e a produção autoral e as Eletivas destina-se ao aprofundamento dos conhecimentos relacionados a socialização dos indivíduos, ou seja, sua inserção no tecido social. Vale ressaltar que a introdução desses elementos no currículo da rede estadual de MS é fruto de parcerias realizadas com Instituto Ayrton Senna (IAS), o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e consultorias com o professor Pedro Demo.

A ampliação da jornada escolar em período integral introduzida pela lei n 13.415/2017 alterou substancialmente a LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) nos capítulos destinados a última etapa da educação básica. Observa-se também que a educação em tempo integral está em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) que assegura a oferta “[...] no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014: 28).

A fim de atender a legislação nacional e adequar a última etapa da educação básica ao novo ensino médio proposto pela reforma arbitrária de 2016 e normatizada em 2017, o Plano Estadual de Educação (PEE), sobre a educação em tempo integral, estabeleceu na meta 6 “implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica” (MATO GROSSO DO SUL, 2014: 43).

Não obstante, a legislação educacional brasileira e estadual dispõe sobre a educação integral, assim, o estado de Mato Grosso do Sul criou o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” instituído pela Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2016). Esse programa se tornou uma política pública de educação para o estado de MS entre os anos de 2016 a 2019.

Silva (2020) ao analisar o processo de materialização da política do ensino médio em tempo integral no estado de MS destacou que após a publicação da MP n. 746 em 22 de setembro de 2016 e a consequente portaria do MEC n.1.145 de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, os

[...] Superintendes e Coordenadores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, juntamente com a Secretária de Educação foram até Pernambuco conhecer a experiência do Ginásio Pernambucano, que foi o ponto de partida para a criação de um modelo pedagógico que tem o jovem e o seu projeto de vida como centralidade (SILVA, 2020: 61).

O modelo pedagógico implementado no Ginásio de Pernambuco foi criado pelo ICE e denominado Escola da Escolha. De acordo com o Institui ICE o Projeto de Vida é o coração, é o centro e a razão de existir do modelo escolar da Escola da Escolha. É no Projeto de Vida que os esforços pedagógicos, a prática docente e o currículo devem ser direcionados para adquirirem sentido e significado frente aos desafios do mundo contemporâneo. Trata-se de construir o ser com os valores e escolhas que o sustentam em todos os âmbitos da vida (INSTITUTO DE RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2020a).

Baseado nesse modelo a SED/MS implementou a Escola de Tempo Integral denominada “Escola da Autoria” e posteriormente a disciplina “Projeto de Vida” como parte diversificada do componente curricular da rede estadual de educação.

A materialização da Política Pública do ensino médio em Tempo Integral de MS instituída pela Lei n. 4.973 determina entre as finalidades do programa “Escola da Autoria”: I - executar a Política de Educação Básica, em consonância com as diretrizes nacionais pela Constituição Federal de 1998 e a LDBEN/1996 e as diretrizes estaduais determinadas pela Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul e a Lei Estadual nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014 (MATO GRSSO DO SUL, 2016).

Outros objetivos expostos pela lei que institui o programa de tempo integral no estado refere-se ao desenvolvimento de ações voltadas à melhoria do processo ensino aprendizagem, difusão de inovações pedagógicas e gerenciais, consolidação de um modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação. Prevê, ainda, no inciso XI a viabilização de parcerias com instituições de ensino e pesquisa e com entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” (MATO GRSSO DO SUL, 2016).

Diante das medidas legais para a implantação da escola de ensino médio em tempo integral, o estado de Mato Grosso do Sul recorreu a uma parceria público/privada, para elaborar e conduzir sua política educacional. Com isso, foi instituído convênio entre o ICE<sup>4</sup> e a SED/MS para a execução do programa “Escola da Autoria”.

O estabelecimento da parceria público/privada para a condução e execução da política educacional de Mato Grosso do Sul foi motivada pela atuação do ICE que desenvolve assessoria aos estados brasileiros com um modelo de projeto

---

<sup>4</sup> Segundo informações disponíveis na página oficial do instituto na internet “O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2020: s/p).

denominado Escola da Escolha que centra sua ação no Jovem e seu projeto de vida. Nesse projeto, “os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2020: s/p).

Além da ampliação da carga horária mínima, a reforma do ensino médio propõe uma nova organização curricular. A propósito, o estado de Mato Grosso do Sul, a fim de se adequar as normas legais nacionais, estabelece, via SED/MS, outra parceria público/privada com o IAS<sup>5</sup> para trabalhar as competências socioemocionais no currículo do estado (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Assim, a SED/MS, por meio de parceria com o IAS firmada em 2018, utiliza na elaboração dos documentos e formações continuadas de professores as teorias preconizadas pelo IAS na escrita e na organização do Currículo Referência de Mato Grosso do Sul (CR/MS) para todas as etapas da educação básica. Vale lembrar que até o presente momento, o CR/MS para o ensino médio encontra-se em processo de construção e por outro lado, a parte diversificada já se apresenta incorporada aos componentes curriculares desta etapa mesmo antes de sua aprovação.

De acordo com informações coletadas em sites oficiais do governo do estado a assessoria técnica do IAS visa oferecer apoio na promoção da educação integral segundo as diretrizes da BNCC. Para isso,

[...] o Instituto coloca à disposição do Estado um serviço de assessoramento para a formação da equipe que se responsabilizará pela construção do currículo de Mato Grosso do Sul, de forma a apoiá-los na definição da proposta de Educação Integral que responda às necessidades da rede, da visão de criança, adolescente e jovem que querem formar, de uma matriz de competências que enderece o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes e, também, de metodologias integradoras como elemento dos subsídios para implantação do referencial curricular (SED E IAS FORMAM PARCERIA..., 2018: s/p).

---

<sup>5</sup> O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos, criada em 1994, com o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020).

Ainda como parte da parceria conjugada entre a SED/MS e o IAS, foi implementado o Programa Diálogos Socioemocionais que objetiva promover o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes e prepará-los para o século XXI. De acordo com o IAS:

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a).

Para a aplicação nas escolas parceiras o IAS desenvolveu cinco macro competências que se desdobram em outras dezessete competências emocionais. A saber, 1) autogestão, que se desdobra nas seguintes competências emocionais: determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade; 2) engajamento com os outros: iniciativa social, assertividade e entusiasmo; 3) amabilidade: empatia, respeito e confiança; 4) resiliência emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração; 5) abertura ao novo: curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a).

O Programa Diálogos Socioemocionais proporciona formações direcionadas a gestores e professores, instrumentos e metodologias para o acompanhamento do desenvolvimento de competências socioemocionais. Para o seu desenvolvimento o IAS aplicou, no segundo semestre de 2019, em algumas escolas da rede estadual de educação um instrumento denominado rubricas, com o objetivo de mapear e acompanhar o desenvolvimento de competências socioemocionais de cada estudante, bem como auxiliar o acompanhamento e o planejamento sistemático e intencional de atividades pedagógicas direcionadas às finalidades do Programa.

Vale ressaltar que um instrumento semelhante também foi aplicado aos docentes da rede estadual de educação. Os dados coletados e sistematizados

serviram de subsídios para as formações realizadas pelo IAS direcionadas aos gestores e docentes e para o planejamento de metas. Trata-se de um mapeamento das subjetividades com a finalidade de indução de comportamentos mais ou menos homogêneos entre os sujeitos, ou seja, a aplicação da tecnologia comportamental que visa adaptar o indivíduo à sociabilidade vigente no século XXI.

Diante disso, a reforma do ensino médio operada no Estado brasileiro esteve sob a confluência dos reformadores empresariais e evidenciou a interlocução desses no centro das decisões sobre a educação no Brasil. De forma que, a Rede Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul se sustentou na parceria firmada entre instituições do setor privado para a definição e implantação das políticas educacionais recentes.

Corroborando com a tendência supracitada, Adrião (2016: 1) destaca que a privatização das políticas educacionais ocorre pela

[...] transferência da gestão educacional pública para o setor privado, corporativo ou não, pela transferência da elaboração e gestão dos currículos escolares para corporações privadas ou para setores autoproclamados “não lucrativos” e ainda pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional por meio da ampliação de políticas de *choice*.

Desse modo, os reformadores empresariais têm induzido de forma substantiva nas políticas educacionais um caráter privatista. No caso da educação pública de Mato Grosso do Sul, as parcerias entre a SED/MS com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Instituto Ayrton Senna evidenciam o lócus central dessas instituições na definição, condução e execução da agenda educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito deste trabalho foi analisar as implicações da reforma do ensino médio aprovada pela lei n. 13.415/2017 para a Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Essa medida legal estabeleceu mudanças na estrutura do

ensino médio com alterações na jornada escolar, no currículo do ensino médio, na profissão docente e a privatização por meio de parcerias público/privadas.

Essas medidas significam um verdadeiro retrocesso para o ensino médio, pois recomendam um ensino meramente instrumental, com a diminuição da formação geral e antecipação da profissionalização. Certamente, são ações que atingem de forma geral a camada pobre e trabalhadora da população, impedem que os estudantes das escolas públicas acessem diferentes tipos de conhecimento, além de conduzi-los a uma formação técnica implantada através de parcerias com o setor privado.

De forma que, a lógica de privatização carrega um caráter meritocrático que só contribui para o aumento das diferenças na escola, a mercantilização da educação só irá agravar a situação daqueles que já se encontram excluídos. Tais medidas significam um verdadeiro retrocesso na última etapa da educação básica ao propor um ensino instrumental com a diminuição da formação geral e antecipação da profissionalização.

Entende-se que no caso do estado de Mato Grosso do Sul, tal situação vem sendo possível de ser compreendida a partir da aproximação com setor privado, especificamente no estabelecimento de parcerias com os IAS e ICE. Diante da indução legal provocada pela aprovação da Lei 13.415/2017 e da BNCC, a SED/MS recorreu a parcerias público/privada, com o denominado terceiro setor, na tentativa de implementar tais reformas.

Essas parcerias intensificaram o processo de ampliação da jornada escolar para no mínimo mil horas anuais, a implementação da escola de tempo integral “Escola da Aatoria” e a flexibilização e adequação do currículo às exigências da BNCC. Diante do exposto é possível concluir que tais transformações apontam para um redirecionamento no eixo do ensino médio em direção a formação psicossocial e profissional. A aprendizagem de competências socioemocionais e habilidades cognitivas ligadas ao mundo do trabalho e a adaptação do sujeito às exigências do projeto societal vigente, tornou-se o elemento principal na formação do jovem estudante.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PINTO, José Marcelino de Rezende. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 11-15, mar. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei n. 6.840, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=B3A4B813DAF859D929C32728D4DC7BA7.proposicoesWebExterno1?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B3A4B813DAF859D929C32728D4DC7BA7.proposicoesWebExterno1?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013). Acesso em: 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 ago. 2020

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.



\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 out. 2016b.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 10 ago. 2020

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre a redefinição no papel do Estado e nas fronteiras entre público e privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 89-107.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. **A contrarreforma do ensino médio brasileiro**. In: SEMINÁRIO NACIONAL REDEFINIÇÕES DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E PRIVADO: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2017, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 9-12.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de Temer legaliza o "apartheid educacional" no Brasil. **Tijolaco**, 23 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.tijolaco.com.br/blog/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Sobre o ICE, 2020. Página inicial. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Escola da Escolha**. Recife, PE, 2020a. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**, 2020. Página Inicial. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#historia>. Acesso em: 16 set. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais**. Pinheiros, SP, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>. Acesso em 25 nov. 2020a.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.144, p. 752-769, set./dez., 2011.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio flexibilizado: Uma reforma entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade. **Revista APASE**, Ano XVI, nº 18, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. *Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014*. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Mato Grosso do Sul: 2014. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1). Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.973, de 29 de novembro de 2016**. Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em: [http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340\\_31\\_01\\_2017](http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017): Acesso em: 10 ago. 2020.

SED E IAS FORMAM PARCERIA... **Governo do Estado de MS**, 2018. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/sed-e-instituto-ayrton-senna-formam-parceria-para-trabalhar-as-competencias-socioemocionais-no-curriculo-de-ms/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. (2017). Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Maria Gorete Siqueira. Dificuldades e Desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: percepção dos educadores. Dissertação de Mestrado: Campo Grande: UEMS, 2020. Disponível em: [http://www.uems.br/assets/uploads/cursos\\_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses\\_dissertacoes/1\\_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953\\_2020-06-10\\_17-31-59.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2020-06-10_17-31-59.pdf). Acesso em: 28 set. 2020.

VILELA, Pedro Rafael. Com mais de mil escolas ocupadas, movimento de secundaristas não para de crescer. **Brasil de Fato**, 21 out. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/21/com-mais-de-mil-escolas-ocupadas-movimento-de-secundaristas-nao-para-de-crescer/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

## CAPÍTULO VI

---

# A REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO DOCENTE FRENTE À POLÍTICA EDUCACIONAL<sup>1</sup>

**Maria Dilnéia Espíndola Fernandes<sup>2</sup>**

**Solange Jarcem Fernandes<sup>3</sup>**

**Daniel Stockmann<sup>4</sup>**

### INTRODUÇÃO

O artigo objetiva verificar a reprodução da força de trabalho docente da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2013 a 2019, na interseção da política educacional promovida entre a União e o estado.

---

<sup>1</sup> O artigo integra as pesquisas "Remuneração docente em contexto Federativo", financiada pelo CNPq na modalidade PQ e "Análise comparada das políticas educacionais nacionais nas Américas: contextos, movimentos e direito à educação", financiada pelo Edital Universal MCTIC/CNPq 2018.

<sup>2</sup> Professora Titular e Visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista PQ 1D CNPq. Campo Grande, MS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5218-8541>. E-mail: [mdilneia@uol.com.br](mailto:mdilneia@uol.com.br)

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS. <https://orcid.org/0000-0003-0287-6172>. Email: [solangejarcem@gmail.com](mailto:solangejarcem@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Dourados, MS. <https://orcid.org/0000-0002-0623-8779>. E-mail: [danielstk@hotmail.com](mailto:danielstk@hotmail.com)

O período em tela pode ser delimitado por dois amplos movimentos da política educacional, no que tange à reprodução da força de trabalho docente.

O primeiro estendeu-se de 2013 a 2016, quando a agenda da política educacional para a reprodução da força de trabalho docente esteve marcada e tensionada pela implantação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e da jornada de trabalho de 1/3 sem a presença de educandos, entre outros direitos docentes, em decorrência da aprovação das Leis n. 11.494/2007<sup>5</sup> e 11.738/2008. No período ainda houve a aprovação da Lei n. 13.005/2014, que instituiu o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2007, 2008a, 2014) e promoveu o alinhamento do planejamento educacional em contexto federativo.

O segundo movimento, de 2016<sup>6</sup> a 2019, iniciou com a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), fruto de um golpe de Estado “parlamentar-jurídico-mediático” (AMARAL, 2017), em 2015, que vem promovendo o contexto de austeridade fiscal, por meio do contingenciamento de gastos públicos, e impondo restrições à reprodução do trabalho docente, à medida que, no contexto federativo, se constata a tendência de os entes subnacionais se adequarem aos impositivos da União.

Ambos os movimentos identificam a ação do Estado em concepções diferenciadas do mesmo: o período de 2013 a 2016 esteve marcado pelo curso do Estado Neodesenvolvimentista, iniciado em 2003; em 2016, após o golpe de Estado, iniciou-se o ajuste estrutural pelo Estado neoliberal. Ambos se orientaram pela tradição federativa brasileira, com uma “tensão entre centralização e descentralização e a forma de colaboração ou relacionamento entre a União e os

---

<sup>5</sup> A Lei n. 11.494/2008 regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e criou o dispositivo para a aprovação da Lei n. 11.738/2008.

<sup>6</sup> Para a reprodução da força de trabalho docente, pode-se dizer que o ano de 2016 foi um ano de transição entre a conquista de ampliação de direitos, por meio do ciclo de políticas, e também o início de restrição desses direitos, dado que a Emenda Constitucional n. 95/2016 foi aprovada em dezembro de 2016. (BRASIL, 2016).

demais entes federados” (OLIVEIRA, SOUSA, 2010, p. 14), no tocante à política educacional combinada ao ciclo orçamentário.

A tensão entre a centralização e a descentralização manifesta-se, principalmente, no orçamento estadual. Isso porque, se a política da reprodução da força de trabalho docente está sendo decidida nacionalmente, cada ente federativo, em particular, deve executar a política no âmbito do seu ciclo orçamentário, inclusive em termos de garantir a carreira e a remuneração.

Diante disso, toma-se como campo de análise, no contexto federativo, um ente estadual, a fim de desvelar processos de continuidades e rupturas no campo da política educacional, com vistas à reprodução da força de trabalho docente.

Trabalhou-se com a legislação de âmbitos federal e estadual, documentos produzidos nas esferas da sociedade civil organizada e material publicado pela imprensa. O texto, além desta introdução, aborda o movimento de reprodução da força de trabalho docente, por meio da política educacional em interseção federativa, em cada um dos períodos destacados. Por fim, tecem-se as considerações em processo.

## **A REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL ENTRE 2013<sup>7</sup> E 2016**

O ano de 2013 foi emblemático, no que se refere às políticas educacionais de reprodução da força de trabalho docente, porque foi o ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn 4167) que alguns governadores estaduais<sup>8</sup> haviam impetrado contra a União, em razão da aprovação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a, 2008b, 2013). Alegaram

---

<sup>7</sup> A justificativa do início do estudo em 2013 deve-se às profundas alterações iniciadas nesse ano na reprodução da força de trabalho docente na rede estadual de ensino, em decorrência da implantação do PSPN e da jornada de 1/3 sem a presença dos educandos. Outro ponto relevante é que o Ministério da Educação define o reajuste do PSPN, com abrangência nacional, no mês de dezembro. Assim, o reajuste de dezembro de 2013 se expressou no vencimento do professor em 2014, o que explica os dados apresentados a partir desse ano.

<sup>8</sup> Impetraram a ADIn 4.167 os governadores dos seguintes estados: Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Ceará. Contaram com o apoio dos governadores dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Tocantins e do Distrito Federal. (FERNANDES, RODRIGUEZ, 2011).

os governadores, na Ação, quebra de autonomia federativa por parte da União ao estabelecer, mediante a aprovação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008a), tarefas para eles cumprirem. A decisão do STF foi de que o PSPN não é matéria inconstitucional e que, por isso, estados e municípios teriam que pagar o PSPN aos professores, retroativamente a abril de 2011 (BRASIL, 2013). Tal decisão foi um ganho parcial da União em relação aos governadores impetrantes da ADIn, porque questionavam, também, a questão do 1/3 da jornada de trabalho docente sem a presença de educandos. Essa matéria não foi julgada em 2013 pelo STF. Isso só viria a ocorrer em 2020 (BRASIL, 2020).

Nesse entretempo, a força de trabalho docente da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul esteve regulada pelas Leis Complementares n. 182/2013 e n. 200/2015 (MATO GROSSO DO SUL, 2013a, 2015a). Ambas foram aprovadas, tendo como centralidade tanto o pagamento do PSPN quanto a integralização da jornada de trabalho de 1/3 sem educandos. Importa mencionar o contexto político e econômico da aprovação das mencionadas leis complementares.

Fernandes, Bassi e Rolim (2016), em estudo sobre remuneração de professores da educação básica em escolas públicas no contexto do Fundeb e do PSPN, relatam que o período de 2008 a 2015 foi marcado pelo aumento de finanças públicas nos entes subnacionais. Mas a fase esteve, sobretudo, marcada pela luta organizada dos trabalhadores em educação nacionalmente, com expressão bastante intensa no estado de Mato Grosso do Sul, no tocante à ampliação de direitos para a reprodução da força de trabalho docente. O processo de organização da luta foi conduzido em nível nacional pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e, no estado, pela Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). À Federação estão filiados os sindicatos municipais, cuja base é composta por trabalhadores em educação com vínculos empregatícios no estado e nos diferentes municípios. A FETEMS, por sua vez, está filiada à CNTE. (FETEMS, 2020). O processo de correlação de forças sociais levou à aprovação da lei para regulamentar as questões levantadas:

A Lei nº 182, de 2013, aprovada na gestão político-administrativa de André Puccinelli, regulamenta o pagamento do PSPN e a integralização de 1/3 da jornada de trabalho sem educandos, de forma escalonada, de 2015 a 2018. Em 2018, o Piso Salarial Estadual corresponderia à integralidade do PSPN, condicionado ao seguinte: "A correção e o reajuste anuais concedidos ao pessoal do magistério público de que trata o art. 1º desta Lei serão aplicados desde que satisfeitas as exigências da Lei de Responsabilidade Fiscal e o limite de gastos com pessoal" [...]. Importa considerar que tal processo jurídico-legal, que culminou com a aprovação da Lei nº 182, de 2013 [...], deu curso e legitimou os termos do "Pacto de Valorização dos Trabalhadores em Educação e Modernização do Estatuto dos Profissionais da Educação Pública de MS" [...], que foi selado em 2012 entre a FETEMS e o Governo do estado. O "Pacto" foi viabilizado durante a conjuntura político-eleitoral em 2012, em torno da disputa pela prefeitura de Campo Grande, capital do estado, quando o candidato do Partido Democrático do Movimento Brasileiro (PMDB) – mesmo partido do governador do estado – apresentou queda nas pesquisas eleitorais. Ao mesmo tempo, tais pesquisas indicavam a vitória de Alcides Bernal do Partido Progressista (PP), o que se concretizou na eleição municipal. (FERNANDES, FERNANDES, 2016, p. 279).

Em 2015, com a eleição do novo governador do estado, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o "Pacto de Valorização dos Trabalhadores em Educação e Modernização do Estatuto dos Profissionais da Educação Pública de MS" foi assinado novamente entre o governo do estado e a FETEMS, o que culminou com aprovação da Lei n. 200/2015 (MATO GROSSO DO SUL, 2015a). Mais uma vez, as condições materiais de existência dos docentes da rede estadual de ensino, em termos de valorização monetária, foram debitadas visando ao futuro, pois se "redefiniu o novo escalonamento para o pagamento do PSPN no estado, cuja integralização ocorrerá [somente] em 2021" (Id. Ibid. p. 280).

Nessa conjuntura, a reprodução da força de trabalho docente teve suas condições materiais de existência a partir da remuneração constante da tabela 01, nos anos de 2014 a 2016.

**Tabela 01** – Mato Grosso do Sul: Remuneração docente de efetivos em início e final de carreira e contratados temporariamente da rede estadual de ensino\* 2014 a 2016 (valores correntes)

<b>Ano</b>	Concursado, Início de Carreira	Concursado, Final de Carreira	Contrato temporário**
2014	3.534,42	5.690,42	3.534,42

2015	4.245,39	6.835,08	4.245,39
2016	5.007,54	8.062,14	5.007,54

Elaboração própria, a partir de: Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Tabelas de Salários, 2014, 2015, 2016.

\* Considerou-se, para o artigo, a remuneração do professor formado em nível superior, dado que é o maior contingente da força de trabalho da rede estadual de ensino, mesmo porque os docentes com formação em nível médio estão em extinção na rede.

\*\* No estado de Mato Grosso do Sul, identifica-se o professor com contrato de trabalho temporário como "professor convocado".

A tabela 02 insere o número de professores efetivos, isto é, os que atendem os dispositivos constitucionais de valorização docente, cuja entrada na carreira ocorre mediante concurso público de provas e títulos. Em âmbito federativo, os concursos são organizados pela esfera federativa que contrata o professor, com vistas a garantir o direito à educação sob sua responsabilidade. Na tabela 02, observa-se, também, o número de professores contratados temporariamente ano a ano, ou seja, os que adentram a rede estadual de ensino sem concurso público. Como esses docentes não compõem a carreira, seus direitos de proteção ao trabalho e social são muito mais restritos do que os dos professores efetivos, que assumem as suas funções por meio de concurso público.

**Tabela 02** – Mato Grosso do Sul: Total de docentes efetivos e de docentes com contrato temporário da rede estadual de ensino 2014 a 2016

<b>Ano</b>	<b>Professores Efetivos</b>	<b>Professores com contrato temporário</b>
2014	7.877	4.235
2015	7.939	10.277
2016	7.930	13.222

Elaboração própria, a partir de: Mato Grosso do Sul. Portal da Transparência, 2014a, 2015b, 2016.



No contexto da reprodução da força de trabalho docente por meio da política educacional, na Tabela 01, além da informação sobre a evolução salarial do professor no início e no final da carreira, com reposição salarial de 42% entre 2014 a 2016, observa-se a aplicação da isonomia salarial entre o professor efetivo e o de contrato temporário. A tabela 02 mostra a razão entre o número de professores efetivos e professores contratados temporariamente. Assim, se os efetivos, em 2014, eram 65% da força de trabalho, em 2015, foram somente 44%, e, em 2016, foram 37%. Os dados demonstram que a rede operou com contratos temporários, de forma contínua, no contexto de implantação do PSPN, por meio do “Pacto”. Enquanto o número de professores efetivos diminuiu 0,11% de 2015 para 2016, os contratos temporários ampliaram cerca de 212%<sup>9</sup> de 2014 para 2016. Nesse período, foi aprovado o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), em alinhamento ao PNE 2014-2024, por meio da Lei n. 4.621/2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014b). O PEE-MS 2014-2024 reproduz, na meta 17 e consequentes estratégias, os mesmos dispositivos do PNE – 2014-2024 para a valorização docente.

### **AUSTERIDADE FISCAL E A REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL ENTRE 2016 E 2019**

Ainda que o ano de 2016 tenha se iniciado com um “reajuste de 11,36%, concedido aos professores do Estado, [e que] posicionou Mato Grosso do Sul com o melhor piso salarial do País” (BUENO, 2016), tal cenário, na sequência, começou a esmaecer.

A aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL 2016) teve impacto imediato no estado, tanto pela natureza da dívida pública estadual quanto pelo perfil político da governança, sob a liderança do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Imediatamente, o governo estadual promoveu

---

<sup>9</sup> Em 2013, houve concurso para a rede estadual de ensino. Foram ofertadas 1.200 vagas. Em 2017, este mesmo concurso foi reconsiderado e ofertou outras 135 vagas (MATO GROSSO DO SUL, 2013b, 2017).

localmente o seu ajuste fiscal, em interseção com a União, mediante a aprovação da Emenda à Constituição Estadual nº. 77/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

As consequências da aprovação da Emenda Estadual para a reprodução da força de trabalho docente foram imediatas e restritivas. Não obstante a resistência dos trabalhadores da educação, organizados em suas instâncias coletivas, o poder executivo, com o apoio do poder legislativo estadual, não titubeou em retirar direitos conquistados no período anterior.

Para o caso dos trabalhadores em educação, a legislação aprovada no contexto do “Pacto” foi revista. O escalonamento do PSPN, para a integralização do “Pacto”, que se daria em 2018, passou para 2021 e, na sequência, para 2024, o que compromete frontalmente a materialidade das metas e estratégias do PEE-MS 2014-2024. Para dar continuidade à interseção entre União e estado para a austeridade fiscal, foi aprovada a Lei Complementar n. 266/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a). A Lei em questão deu curso às restrições de direitos, ao ampliar a alíquota de contribuição previdenciária dos servidores públicos estaduais de 11% para 14%, para os salários a partir de R\$ 5.000,00. A medida abrange grande parte da força de trabalho docente, quebra a isonomia salarial entre professores efetivos e contratados temporariamente e adia novamente o pagamento integral do PSPN.

**Tabela 03** - Mato Grosso do Sul: Remuneração docente de efetivos em início e final de carreira e contratados temporariamente da rede estadual de ensino 2017 a 2019 (valores correntes)

<b>Ano</b>	<b>Concursado, Início de Carreira</b>	<b>Concursado, Final de Carreira</b>	<b>Contrato temporário*</b>
2017	5.154,75	8.299,15	5.154,75
2018	5.757,27	9.269,20	5.757,27
2019	6.445,47	10.377,21	4.099,98

Elaboração própria, a partir de: Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Tabelas de Salários, 2107, 2018, 2019.

\*Até 2018, os professores eram contratados a cada semestre. A partir de 2019, passam por processo seletivo simplificado, com provas objetivas e análise curricular. Podem ter o contrato prorrogado por até dois anos.

A tabela 03 traz o resultado da quebra de isonomia salarial promovida pela minirreforma tributária estadual sob o contexto de austeridade fiscal, justificada pelo governador do estado como uma “economia anual com salários dos convocados a partir do ano de 2019, [que] seria de até R\$ 130 milhões de reais”. (MIRANDA, BENITES, 2020).

Assim, o professor de contrato de trabalho temporário que, até então, embora não integrante da carreira do magistério, tinha o vencimento igualado ao do professor efetivo no início da carreira, no contexto de austeridade fiscal, passou a receber menos 36,39%, como mostram os valores registrados em 2019, na tabela 03.

**Tabela 04** – Mato Grosso do Sul: Total de docentes efetivos e de docentes com contrato temporário da rede estadual de ensino 2017 a 2019

Ano	Professores Efetivos	Professores com contrato temporário
2017	7.539	11.347
2018	7.137	11.326
2019	6.998	9.146

Elaboração própria, a partir de: Mato Grosso do Sul. Portal da Transparência, 2017b, 2018a, 2019b.

No período constante da tabela 04, observa-se a diminuição da quantidade de professores efetivos, em 6%, entre 2017 e 2018. Esse número teve queda de 2%, entre 2018 e 2019. Ao se considerar o período de 2014 a 2019, tem-se, no total, uma diminuição de 11,28% dos professores efetivos, ainda que tenha havido concurso em 2013 e, depois, em 2018<sup>10</sup> (MATO GROSSO DO SUL, 2013b, 2018b). Não obstante a diminuição também dos contratos temporários, eles

<sup>10</sup> No concurso realizado em 2018, ofereceu-se o total de 1.000 vagas para Professor (Profissional da Educação Básica), distribuídas para as seguintes áreas de conhecimento/disciplina: Arte; Ciências da Natureza - Biologia; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Língua Estrangeira Moderna - Inglês; Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; Química; e Sociologia (MATO GROSSO DO SUL, 2018b). O concurso, organizado pela FUNRIO, foi colocado sob suspeita: o “Ministério Público Estadual (MPE) recebeu mais de 400 reclamações de candidatos que participaram do concurso e investiga o caso”. (FREITAS, ARRUDA, 2019, p. 1).

continuaram superiores ao número de professores efetivos, cerca de 31%. No contexto da reprodução da força de trabalho docente por meio da política educacional como ação do estado, os contratos temporários de trabalho diminuíram 19,4% entre 2017 e 2019.

De 2013 a 2019, houve também a diminuição de matrículas da rede estadual de ensino, nas etapas e modalidades da educação básica de sua competência e responsabilidade. No que tange ao ensino fundamental, é longo o seu processo de municipalização, naquela expressão de transferir encargos de um ente federativo para outro, neste caso, de transferir as matrículas estaduais para os municípios. Esse processo data de 1993, portanto, antes da aprovação da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Remonta ao Programa “Descentralização e Fortalecimento do Ensino de 1º Grau”, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (FERNANDES, 2001), intensificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Quando o Fundeb chegou, em 2007, encontrou as matrículas da educação básica já fortemente municipalizadas e o ensino fundamental universalizado.

Contudo, o ensino médio, última etapa da educação básica brasileira, ainda apresenta grandes desafios à rede estadual de ensino. Tais desafios têm se expressado na política curricular, na reprodução da força de trabalho docente e na capacidade física e estrutural da rede, que culminam e impactam na capacidade do estado de ofertar essa etapa da educação básica sob sua competência e responsabilidade (BRAZ, 2020). Em 2019, havia 84.222 mil jovens matriculados no ensino médio. Desses alunos, 89% encontravam-se na rede estadual de ensino.

A Meta 3 do PNE 2014-2024 dispôs: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2020b, p. 73). No estado de Mato Grosso do Sul, chegou-se em 2019 com o percentual de

atendimento em queda na educação básica: em 2018, o “percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, foi de 92,5% e em 2019 de 89,4%” (BRASIL, 2020b, p. 89). Ademais, o “número de pessoas de 15 a 17 anos de idade que não frequentavam a escola e não haviam concluído a educação básica” (BRASIL, 2020b, p. 102) entre 2018 e 2019 também aumentou: em 2018, foram 9.025; em 2019, foram 12.784 no estado.

Nesse contexto, registra-se: “18% dos jovens do estado de Mato Grosso do Sul, entre 15 e 29 anos no ano de 2018, não estudavam ou trabalhavam” (BRASIL, 2019, p. 44). Os dados aqui elencados colocam desafios imediatos na interseção entre a política educacional emanada pela União e materializada na unidade federativa que, por sua vez, expõe o desafio para a reprodução da força de trabalho docente. A equação recente aponta menos professores na rede, menos alunos na escola e mais pessoas fora da escola e fora do mundo do trabalho, em curto período.

## **CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO**

O trabalho objetivou desvelar, por meio da política educacional, o esforço do estado de Mato Grosso do Sul para a reprodução do trabalho docente, de 2013 a 2019. Verificou-se que o período pôde ser mais bem analisado quando organizado em duas fases: de 2013 a 2016 e de 2016 a 2019.

O que une os dois períodos é o fato de a política educacional ser promovida em contexto federativo, quando a indução da União promove a interseção da política com o ente subnacional, com vistas ao enfrentamento dos desafios postos.

Contudo, os períodos foram demarcados por diferentes particularidades, que produziram implicações, diversas também, na condução da política educacional para a reprodução da força de trabalho docente na rede estadual de ensino.

Assim a primeira fase, de 2013 a 2016, foi identificada como um período de ampliação dos direitos docentes, mediante a interseção entre União e estado, quando se implantaram o Fundeb e a Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008a), ainda que, em contexto federativo, as resistências locais tenham atrasado, e depois escalonado para os docentes, tanto o pagamento do PSPN quanto a extensão da jornada de trabalho de 1/3. Aliás, a integralidade de ambos os direitos mencionados ainda se posiciona no futuro.

Mesmo assim, observou-se que a reprodução do trabalho docente se deu mediante a proteção da remuneração, por meio dos reajustes de vencimentos e da escalonada e progressiva cobertura da jornada de trabalho.

O segundo período foi marcado pela nova conjuntura de austeridade fiscal que estabeleceu, entre outras medidas de restrição de direitos, tetos de gastos públicas para a política social.

Nesse novo cenário testemunhou-se, no tocante à força efetiva de trabalho, a diminuição dos seus vencimentos, mediante o aumento da sua contribuição para o sistema previdenciário, apesar da definição de um teto salarial para tal incidência – um alto número de professores atingiu tal teto. A reprodução da força de trabalho contratada temporariamente ficou bastante precária, devido à quebra de isonomia salarial: ao longo do período, o professor efetivo teve, em seu vencimento, uma variação positiva de 11,95%; os professores com contratos temporários de trabalho tiveram, no mesmo período, uma redução de 28,78% em seus vencimentos.

A crise estrutural da fase expansiva e destrutiva do capital manifesta-se, atualmente, agravada pela crise sanitária da pandemia Covid-19<sup>11</sup>. Os professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, assim como os demais professores das redes públicas de ensino de todo o país, estão cuidando de sua reprodução, enfrentando os novos desafios que lhes impõe a pandemia, a

---

<sup>11</sup> No momento de finalização do texto, lemos: "A doença já contagiou mais de 35,5 milhões de pessoas e matou mais de 1 milhão no planeta. No Brasil, a doença já deixou 147.494 mortos e mais de 4.969.141 infectados. No estado de Mato Grosso do Sul são 72.546 casos e 1.376 óbitos". (EL PAÍS, 06/10/2020).

partir da única alternativa que a Ciência pode oferecer neste momento: manter o distanciamento físico entre as pessoas. Mas as aulas não se interromperam. Permanecem a partir dos instrumentos gerados e advindos da reestruturação produtiva, que alterou profundamente a base técnica produtiva de cada país, não obstante, de forma desigual e que, por isso mesmo, também com desiguais relações de trabalho.

As distintas peculiaridades de acesso a esse novo trabalho escolar mediado pelo professor, tendo como instrumento as tecnologias, também se aprofundam em termos do alunado. As oportunidades de acesso ao direito à educação, neste contexto pandêmico, tendem a se distanciar cada vez mais e a provocar novos desequilíbrios de toda ordem, na sociabilidade. Por sua vez, o ajuste estrutural neoliberal para a economia e a agenda conservadora para os costumes, que compuseram o projeto de governo federal partir de 2016 e que foram intensificados com a eleição presidencial de 2018, vêm provocando questionamentos, particularmente durante a pandemia: “nosso lugar na geopolítica internacional, onde estaríamos? Certamente, em área de penumbra, entre os territórios ‘condenados da terra’, que servem à infinita extração produtiva”. (SILVA, GONÇALVES, 2020, p. 06).

Por tudo isso, as circunstâncias, neste momento, impõem imensos desafios para o conjunto da classe trabalhadora. Para os docentes, em particular, os retrocessos postos pela austeridade fiscal e o contexto da pandemia descortinam-se no horizonte, evidenciando a necessidade de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1996, p. 225), em conjunto com todas as demais pessoas que vivem do seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, e227145, p. 1-25, jun. 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400200&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400200&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) >. Acesso em: 31 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.s 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *DOU*, 22 jun. 2007. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm) >. Acesso em: 26 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. Petição Inicial. Ação Direta de Inconstitucionalidade, 28/10/2008, 2008b. Disponível em: < [www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=4167&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M](http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=4167&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M) >. Acesso em: 3 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. Notícias STF. STF decide que piso nacional dos professores é válido desde abril de 2011. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=232067> >. Acesso em: 3 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *DOU*, Seção 1, Edição Extra, 26 de jun. 2014, p. 1. 2014a.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *DOU*, Seção 1, p. 2-3, Brasília, DF, de 16 dez. 2016a.



\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. *Lei que reserva 1/3 da carga horária do magistério para atividades extraclasse é constitucional*. Brasília, 2020.

Disponível em: <

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=444594&ori=1> >. Acesso em: 3 out. 2020.

BRAZ, T. P. *O Financiamento do Ensino Médio da Rede Estadual de MS no contexto do Fundeb de 2007 a 2018*. 2020. 89 f. Relatório de Pesquisa (Estágio Pós-Doutoral) – Faculdade de Educação, UFMS, Campo Grande, 2020.

BUENO, M. *Campo Grande News*. Com reajuste de 11,36%, piso salarial dos professores de MS é maior do País. 24/02/2016. Disponível em: <  
<https://www.campograndenews.com.br/cidades/com-reajuste-de-11-36-piso-salarial-dos-professores-de-ms-e-maior-do-pais> >. Acesso em: 5 out. 2020.

FERNANDES, M. D. E. *Política públicas de educação: o financiamento da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul*. 2001. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001.

Fernandes, M. D. E., & Rodriguez, M. V. (1). O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(41), 88-101. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639837>

FERNANDES, M. D. E.; BASSI, M. E.; ROLIM, R. M. G. Trajetória de pesquisa sobre remuneração de professores da educação básica de escolas públicas. In: SILVA, F. de C. T.; MIRANDA, M. G. *Escrita da Pesquisa em Educação no Centro-Oeste*. Campo Grande, Editora Oeste, v. 2, 2016.

FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. JARCEM. Vencimento salarial docente: O caso do Fundeb e do PSPN. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 275-292, jan./jun. 2016.

FETEMS. *Tabelas de Salários*. Campo Grande, 2014. Disponível em: <  
<https://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu:3/submenu:11/> >. Acesso em 4 out. 2020.

\_\_\_\_\_. *Tabelas de Salários*. Campo Grande, 2015. Disponível em: <  
<https://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu:3/submenu:11/> >. Acesso em 4 out. 2020.

\_\_\_\_\_. *Tabelas de Salários*. Campo Grande, 2016. Disponível em: < <https://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu:3/submenu:11/> >. Acesso em 4 out. 2020.

\_\_\_\_\_. *Tabelas de Salários*. Campo Grande, 2017. Disponível em: < <https://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu:3/submenu:11/> >. Acesso em 4 out. 2020.

\_\_\_\_\_. *Tabelas de Salários*. Campo Grande, 2018. Disponível em: < <https://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu:3/submenu:11/> >. Acesso em 4 out. 2020.

\_\_\_\_\_. *Tabelas de Salários*. Campo Grande, 2019. Disponível em: < <https://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoos/menu:3/submenu:11/> >. Acesso em 4 out. 2020.

\_\_\_\_\_. *Estatuto*. Campo Grande, 2020. Disponível em: < <https://www.fetems.org.br/Institucional/estatuto/menu:2/submenu:4/> >. Acesso em: 4 out. 2020.

FREITAS, R.; ARRUDA, F. *G1 – MATO GROSSO DO SUL. TV MORENA*. Reprovação de 99,5% faz Governo de MS anunciar novo concurso; 14 mil professores se inscreveram. Campo Grande, 31/01/2019. Disponível em: < <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/01/31/reprovacao-de-995-faz-governo-de-ms-anunciar-novo-concurso-14-mil-professores-se-inscreveram.ghtml> >. Acesso em: 6 out. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Lei complementar nº 182, de 19 de dezembro de 2013. Altera o Anexo II da Lei Complementar nº 151, de 16 de dezembro de 2010; Altera o Anexo II da Lei Complementar nº 150, de 16 de dezembro de 2010; Acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 53, de 30 de agosto de 1990; altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 49, de 11 de julho de 1990, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (*DIOSUL*). Campo Grande, Imprensa Oficial, nº 8.581, 20 dez. 2013a. Seção 1, p. 01-02.

\_\_\_\_\_. Edital n. 1/2013 - SAD/SED concurso público de provas e títulos para ingresso no cargo de professor da carreira profissional da educação básica do quadro permanente de pessoal da secretaria de estado de educação. Diário

Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (DIOSUL). Campo Grande, Imprensa Oficial, nº 8.384, 4 de março de 2013b, Suplemento.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência. Pessoal. Campo Grande, 2014a. Disponível em: < <http://www.transparencia.ms.gov.br/#/Servidores> >. Acesso: 5 out. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014*. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, 2014b. Disponível em: <[https://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO8828\\_26\\_12\\_2014.pdf](https://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO8828_26_12_2014.pdf)> Acesso em: 4 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 200, de 13 de julho de 2015. Dá nova redação ao § 3º do art. 24 e acrescenta os §§ 1º, 2º e 3º ao art. 49, da Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (*DIOSUL*). Campo Grande, Imprensa Oficial, nº 8.961, 14 jul. 2015a. Seção 1, p.01-02.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência. Pessoal. Campo Grande, 2015b. Disponível em: < <http://www.transparencia.ms.gov.br/#/Servidores> >. Acesso: 5 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência. Pessoal. Campo Grande, 2016. Disponível em: < <http://www.transparencia.ms.gov.br/#/Servidores> >. Acesso: 5 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 14.751, de 7 de junho de 2017. Amplia as vagas do Concurso Público de Provas e Títulos- SAD/SED/2013. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (*DIOSUL*). Campo Grande, Imprensa Oficial, nº 9.426, de 8 de junho de 2017a, página 1.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência. Pessoal. Campo Grande, 2017b. Disponível em: < <http://www.transparencia.ms.gov.br/#/Servidores> >. Acesso: 5 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência. Pessoal. Campo Grande, 2018a. Disponível em: < <http://www.transparencia.ms.gov.br/#/Servidores> >. Acesso: 5 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Edital n. 01/2018 - SAD/SED/MAG - concurso público de provas e títulos – SAD/SED/MAG/2018, para provimento no cargo de professor da carreira profissional da educação básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (*DIOSUL*). Campo Grande, Imprensa Oficial, n. 9.756, 4 de outubro de 2018b, página 1.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (*DIOSUL*). Campo Grande, Imprensa Oficial, nº 9.942, 15 de julho de 2019a, página 2.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência. Pessoal. Campo Grande, 2019b. Disponível em: < <http://www.transparencia.ms.gov.br/#/Servidores> >. Acesso: 5 out. 2020.

MIRANDA, E. BENITES, S. *Correio do Estado*. Pagamento do salário de abril dos servidores públicos está garantido. Campo Grande, 27/04/2020. Disponível em: < <https://correiodoestado.com.br/politica/pagamento-do-salario-de-abril-dos-servidores-publicos-esta-garantido/371260> >. Acesso em: 6 out. 2020.

OLIVEIRA, R. P. de.; SOUSA, S. Z. Introdução. In: OLIVEIRA, R. P. de.; SANTANA, W. (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010.

## CAPÍTULO VII

---

# BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017): CONTEÚDO DE PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (2019)

Fabiany de Cássia Tavares Silva<sup>1</sup>

Christiane Caetano Martins Fernandes<sup>2</sup>

### Introdução

**P**artimos da premissa de que os estudos sobre currículo representam um conteúdo menos sistematizado na compreensão e interpretação da educação nos seus aspectos culturais, sociais e estruturais (políticos e econômicos), mas, contraditoriamente, cada vez mais presente em programas de formação (inicial e continuada) de professores. Diante disso, este texto apresenta parte dos debates eleitos para o Programa de Formação Continuada intitulado *Gestão escolar no caminho de uma educação pública de*

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (UNIFESP), Docente Pesquisadora da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (Cursos de Mestrado e Doutorado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPQ. E-mail: [fabiany.tavares@ufms.br](mailto:fabiany.tavares@ufms.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. E-mail: [christianecmfernandes@gmail.com](mailto:christianecmfernandes@gmail.com)

*qualidade*<sup>3</sup>, orientado por aproximações críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Vale registrar, que tal programa se encontrava em sua segunda edição<sup>4</sup>, mantendo como pressuposto a instauração de outras ordens de questões sobre o “campo da ação dos gestores”, à medida que o peso das forças “objetivas” (institucionais, administrativas, curriculares), se apresentam requisitando o afastamento da “autonomia aparente”, impondo a necessidade do conhecimento da submissão, construindo práticas de percepção por dentro de seu “poder”, identificando a “delegação e legitimação” de seu agir no “campo” (BOURDIEU, 1989).

Este contexto, alimentado pela força objetiva da apropriação e a implementação da BNCC no cotidiano da escola e das salas de aulas, marcados pelos capitais específicos<sup>5</sup> do campo e seus habitus<sup>6</sup>, de um grupo real, unificado, mobilizado, ao mesmo tempo, determinado pelo impacto em seus tempos, seus espaços e suas práticas de *ensinoaprendizagens*.

A BNCC apresentada oficialmente como “[...] uma organização de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” e, que no cenário educacional torna-se instrumento de concretização da educação de qualidade, um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017:7) a serem trabalhadas nas escolas do País.

Diante disso, impôs a necessidade de construção de documentos/propostas/referenciais/diretrizes curriculares pelas redes de ensino

---

<sup>3</sup> Ofertado para diretores de escolas da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, durante o ano de 2019.

<sup>4</sup> Registramos que da primeira edição resultou em publicação de livro (ver referências).

<sup>5</sup> Em cada campo predomina um capital específico (neste caso, educativo, científico) que funciona como uma moeda própria, cuja posse é a condição para que os agentes continuem no jogo (social) e nele possam, em virtude de suas jogadas, acumular mais desse capital específico. (BOURDIEU, 1989).

<sup>6</sup> O *habitus* é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, portanto, transcendente ao indivíduo. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992: 26).

estaduais e municipais, bem como a oferta de materiais didáticos, programas de formação de professores, avaliação, projeto político-pedagógico adequados as suas propostas.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017:20).

Em que pese estarmos situados em uma dessas proposições, não nos aproximamos dos referentes deste investimento, uma vez que identificamos nesta “Base” os indícios da intervenção federal nos sistemas de ensino e, entendemos que somente a “comunidade epistêmica<sup>7</sup>” (HAAS, 1990:2), responsável pela escrita do documento curricular local, pode construir posicionamentos críticos diante da articulação de estruturas mentais e objetivas fundadas nas proposições de competências e habilidades.

Nessa linha de raciocínio, mesmo que o documento local oriente-se pela manutenção dessas proposições, não nos furtamos de endereçar alertas acerca de um projeto educacional definido somente para o ensino, pelo qual “são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames”. (TYLER, 1977:3).

Ainda, que nessa definição estejam localizados os discursos sobre a promoção da igualdade, da justiça, da cidadania, com vistas a construção de uma sociedade democrática, fragilizando o modelo da distinção, mas não o desqualificando, nos deparamos com o consenso sobre o sentido de currículo, definido pela BNCC, como centro da educação de qualidade.

A par disso, elegemos alguns diálogos com a BNCC para nossas incursões, que perpassam questões em torno do currículo, do conhecimento, da adoção do modelo de competência, mescladas aos diálogos com os imperativos das avaliações em larga escala. Neste cenário, este texto encontra-se estruturado,

---

<sup>7</sup> Por nós identificada como comunidade disciplinar.

além destas notas introdutórias e das notas finais, em duas partes, sendo a primeira relacionada ao conhecimento dos objetivos da formação continuada, suas proposições, delineamentos e formas e; a segunda, orientada pelas questões teóricas e metodológicas acerca da incursão já anunciada.

### **PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROPOSIÇÕES, DELINEAMENTOS E FORMAS**

A década de 1990 foi marcada pelo sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394 de 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), período que se observa a orientação para a formação docente na educação básica. Tal orientação circunscrita à formação continuada se apresenta como um dos instrumentos para aumentar a qualidade da educação no País, estabelecida na referida lei, bem como nos Planos Nacionais de Educação (Lei n. 10.172/2001 e Lei n. 13.005/2014).

Contudo, ressaltamos que a formação de professores, inicial ou continuada, atrela-se ao discurso neoliberal, que entre outros aspectos, define a responsabilidade pela busca permanente de conhecimentos como responsabilidade dos envolvidos. Isto posto, pautada nas transformações do mercado de trabalho, que vê a urgência de um 'novo' tipo de docente, fundado no *aprender a aprender*, que para se adaptar as exigências da atual sociedade, ao invés da aquisição de mais e melhores conhecimentos, torna-se essencial que saiba mobilizá-los em prol da resolução de situações cotidianas.

Uma espécie de capital-informação que tende a dividir os homens e as mulheres em

[...] ricos e pobres em informação, em aqueles que geram valor-informação para o capital e aqueles excluídos do processo de geração, registro, comunicação e consumo de informação-valor. Sociedades que não desenvolvem tecnologias da informação, com todas as relações e agenciamentos sociais nelas envolvidos, tendem não somente a ser subinformadas em relação aos países capitalistas centrais, como também a erigir, dentro de suas fronteiras, divisões ainda mais fundadas entre suas minorias, ricamente informadas e suas grandes maiorias, pobremente informadas. (DANTAS, 2002:198)



Desta análise depreende-se a proposição crítica de Mainardes e Alferes (2011:5) ao informar que a partir da década de 1990, “[...] a formação continuada foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991), professor reflexivo (SCHÖN, 1987, 1992, 1995), professor-pesquisador (ZEICHNER, 1998)”, que valoram o conhecimento tácito (valor-informação) em detrimento do conhecimento científico. Esse exercício configurado em uma espécie de jogo em que o foco do processo de formação docente centra-se na prática, fundada nas noções “[...] de competência, habilidades, empregabilidade, competitividade, entre outras (CASTRO, 2005:2).

Dessas noções desenvolvem-se os processos de formação pautados em perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho, orientada por um saber-prático, distante da articulação entre teoria e prática, voltada ao desempenho, tornado prioritário na composição de um percurso formativo. Dito de outra forma,

**[...] formar diferentemente os professores, [...] porque o mundo mudou**, porque escola que já era insuficiente não consegue corresponder às exigências desse novo mundo, porque as práticas pedagógicas são autoritárias, os currículos, elitistas, tudo se informatizou, **os antigos paradigmas foram superados, os trabalhadores precisam ser mais flexíveis e participativos para um bom desempenho no trabalho, os empregos são cada vez mais incertos, instáveis e transitórios; precisamos pensar em novas habilidades e nas novas competências [...]**. Enfim, um mundo novo, com novos problemas, novos significados, novas exigências, novas soluções, novas práticas e, conseqüentemente, novos professores. (MIRANDA, 2001: 129-130, grifo nosso).

Esse viés de inovação provoca análises sobre a fragilização e aligeiramento da formação docente, ao mesmo tempo, que denota sua ancoragem em perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade. Dessa forma, imprime-se a necessidade do caráter sócio histórico da formação, bem como a construção de um profissional de caráter amplo, dotado de domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica, de forma a lhe permitir interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (MAINARDES e ALFERES, 2011).

Afastando-nos dessas análises acerca do aligeiramento, da ênfase ao desempenho e da concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, delineamos os diálogos já informados, aproximados do caráter sócio-histórico e informado pela defesa de um projeto que incluía a experiência escolar, problematizando a associação imediata dos conhecimentos ou conteúdos, ao ensino e à educação de qualidade. Para tanto, o Programa de formação consolidou-se em três etapas de organização, isto é, *estudos teóricos, palestras e oficinas*.

Os *estudos teóricos*, organizados para/com os professores lotados na Superintendência de Gestão e Normas (SUGENOR) da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Campo Grande, MS, diretamente envolvidos com as ações da formação, a partir de escolhas bibliográficas oriundas de dissertações, teses, livros e capítulo de livros; as *palestras* ofertadas por docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e; as *oficinas* por estudos e debates, junto aos gestores, com textos, vídeos e atividades que contemplam cada diálogo eleito, objetivando a articulação entre teoria e prática, ou a construção da perspectiva crítica de formação.

Na operação dessas três etapas, as *palestras* acontecem duas semanas após os *estudos teóricos* e uma semana antes das *oficinas*. Essa periodicidade pensada a partir das datas disponibilizadas, bem como do calendário acadêmico das escolas, assegurando a participação de todos os gestores nas palestras, concebidas como suporte para o diálogo com os subsídios teóricos materializados nas *oficinas*.

As *oficinas* constituem-se de atividades que retomam os fundamentos dos diálogos eleitos na organização das *palestras* e constantes da bibliografia compulsada, trabalhadas pelo conhecimento dos objetivos da atividade, das leituras e debates, primeiramente, produzido em pequenos grupos e, posteriormente, alcançando a totalidade dos gestores. Cabe ressaltar, a referência constante, por parte dos professores responsáveis pela formação, dos aspectos problematizados nas *palestras*, referentes aos diálogos propostos. Acresce-se a isso, que além da bibliografia, o uso de vídeos (produzidos por

pesquisadores brasileiros) e a proposição de atividades escritas, com a intenção não só de potencializar as discussões, mas produzir material bibliográfico como registro do processo e seus resultados.

Por fim, compreendemos a necessidade deste programa não circunscrita apenas as tomadas de decisões, ao planejamento e a organização político-didático-pedagógica da escola, mas, antes, suportada pela desconstrução do repertório de práticas que, até então, são o resultado da luta pela manutenção da “distinção” no espaço escolar. Dessa forma, comprometida com “a própria transformação social” (PARO, 1996:146), fundamentada na autonomia sustentada por postura crítica do gestor acerca de sua capacidade de refletir sobre a diversidade de significados do cotidiano escolar, bem como a pluralidade contraditória de interesses, pressões e expectativas, que constituem o permanente desafio, isto é, a gestão desses processos.

### **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CURRÍCULO, CONHECIMENTO, COMPETÊNCIAS, AVALIAÇÃO**

A elegermos a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* como conteúdo dos estudos e discussões acerca do currículo, consideramos que ela demanda um tipo de debate, permanentemente atualizado, articulado aos requerimentos dos cenários mundiais/globais impostos ao nível local, que solicitam o desenvolvimento de estratégias capazes de homogeneizar as dificuldades, dos repertórios de práticas e de preferências, do grupo de gestores.

Situamos esse debate, nos limites dos *estudos teóricos, palestras e oficinas*, no reconhecimento de aspectos, tomados como parte da problematização acerca do conceito de currículo operado, com destaque para a singularização da educação às competências essenciais e aos objetivos de aprendizagens; valorização neoliberal dos interesses manifestos por entidades do terceiro setor na educação pública; projeção do vínculo entre educação e

desenvolvimento econômico<sup>8</sup>; o controle fundado em garantias sociais de que todos os sujeitos escolares são possuidores de padrões de aprendizado uniformes e; o enfrentamento das questões que perpassam a necessidade do apagamento ou descredenciamento das ideologias.

A par disso, elegemos um conjunto de textos para desencadear debate pedagógico, após as orientações teóricas e metodológicas desenvolvidas em três *palestras* e retomadas nas *oficinas*. Para situar os *estudos teóricos* e as *oficinas*, nos orientamos pela ideia de que a nomeação do currículo não leva a compreender a “[...] a dinâmica e o funcionamento da instituição escolar” (GALUCH *et al.*, 2019:125), já que “obviamente não é possível reduzir toda a complexidade do currículo às prescrições contidas no documento homologado [...]”. (CURY, *et al.*, 2018: 66). Mas, essas prescrições têm a intenção de formatar o conhecimento oficial, mesmo com as críticas já ofertadas por Apple (2009), que revelam

[...] a existência de uma nova aliança política e suas influências nas políticas educacionais e sociais. É a aliança entre o Neoconservadorismo e o Neoliberalismo cujos objetivos educacionais são os mesmos que orientam as suas metas para a economia e o bem-estar social, tais como o livre mercado, redução da responsabilidade do estado em relação as necessidades sociais, a competitividade na mobilidade social. (APPLE, 2009:68).

Mantemos essa análise pelo registro da participação de diferentes agentes sociais em sua elaboração, desde os técnicos escolhidos do Ministério da Educação (MEC), professores universitários, até membros de grupos não governamentais que se denominam Movimento pela Base Nacional Comum, compostos por profissionais da educação. Tal Movimento conta com apoio de diversas instituições privadas, entre elas a Fundação Lehmann, os Institutos Ayrton Senna e Itaú, cujo foco circunscreve-se à “[...] produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la. O que está expulso dessa narrativa, o seu exterior constitutivo, é a noção de que a

---

<sup>8</sup> Sobre este desenvolvimento se fundam as bases das políticas públicas, particularmente, as educacionais, em países de capitalismo periférico, nos quais as adesões dos governos ao ideário neoliberal, produz a *cultura do novo capitalismo*. (SENNETT, 2006).

educação é um bem público e, como tal, precisa ser gerido”. (MACEDO, 2014:1545).

No texto de Novaes e Jacomini (2019:110) nos deparamos com o registro de que a BNCC “[...] reflete determinadas escolhas seja em relação aos conteúdos e aprendizagem ou à proposta pedagógica adotada, no caso a pedagogia das competências. Ainda explicitam que, “a grande novidade da “base” para o ensino fundamental – e, cremos, para os demais níveis de ensino – é a reapresentação, como novidade, da pedagogia da competência. (NOVAES; JACOMINI, 2019: 112, grifos dos autores).

Ressaltamos que a década de 1990, considerada um marco das mudanças na sociedade brasileira, reconfigura o escopo das ações do Estado, traduzida na proposição de reformas políticas, sociais, econômicas e educativas, essas últimas inaugurando novas demandas à formação escolar exigida, alimentadas nos ajustes, ou reorientação do processo produtivo. Com isso, tornar os sujeitos mais produtivos, tanto para sua inserção no mercado de trabalho, marcado pela divisão social e técnica, como para sua participação social, sem estabelecer as necessárias relações sócio-históricas e culturais de poder.

A ausência deste estabelecimento impõe um discurso de não restrição ao caráter produtivo, mas que abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, configurando o valor-informação com importantes desdobramentos no plano material, convertendo-se, ou não, em capitais econômico e social.

Atua neste cenário um currículo centrado em disciplinas acadêmicas, organizadas em torno de conhecimentos transpostos à condição de objetivos de aprendizagem, agrupados como capazes de diferenciar seus diferentes propósitos, assim como suas condições de aquisição.

o conhecimento, o saber e a ciência adquirem papel muito mais destacado do que anteriormente. Tornam-se cada vez mais evidentes que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de uma sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Desse modo, essa sociedade é caracterizada por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação. (OLIVEIRA, 2009:239).

Diante disso, processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos, assumidos como “justiça educacional distributiva” (YOUNG, 2014:194), conferem centralidade ao trabalho da escola e do professor em uma educação integral, que assegura a qualidade prometida. Essa centralidade distante da valorização

[...] do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo. Seria possível investir, por exemplo, no efeito multiplicador das parcerias entre Universidade e Secretarias de Educação estaduais e municipais para a formação em currículo. Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer. (LOPES, 2018:27).

Vale destacar, que nesse distanciamento reitera-se a função da escola de proporcionar acesso a um conhecimento não disponível, para a maioria da população, em outros contextos além do escolar, mas, ao mesmo tempo, aproxima-os desse acesso por meio de competências, apreendidas como veículos para responder as transformações técnico-organizacionais ocorridas no mundo do trabalho e que têm imposto novos debates em torno das relações entre trabalho, qualificação e educação. Essa orientação *per se* constrói sua premissa crítica, uma vez que parece comportar uma conotação universal suportada por “[...] um significado de um saber-fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer.” (KUENZER, 2011:1).

Esse saber-fazer refere-se a um saber oriundo da prática e por meio dele, o aluno resolve qualquer situação apresentada, por exemplo, no seu cotidiano. Nesse viés, sua formação acaba por priorizar o ensino, em uma contextualização radical do currículo (LOPES, 2018), que harmoniza o jogo das aprendizagens em um discurso fundado nas competências.

Isso implica dizer que é necessário ao aluno, mais do que apropriar-se de conhecimentos, selecionados de um repertório a ser ensinado/aprendido, tenha condições de mobilizá-los em prol de uma dada situação que precise de resposta

imediate, seja nas relações pessoais e/ou futuramente nas relações de trabalho, contribuindo para a padronização e reducionismo instrumental do currículo, que forma “um sujeito fora do sistema de significação e representação”. (MACEDO, 2012).

Sistema esse, que articula todas as demandas, capazes de apresentar discursos concretos da competência como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BNCC, 2017: 8).

Nesse lugar “[...] a única cultura sobre a qual vale a pena falar é a ‘cultura empresarial’ e as habilidades, conhecimentos, disposições e valores flexíveis necessários para a competição econômica”. (APPLE, 2001:50, grifo no original). Ao invés de proporcionar os conhecimentos necessários para realizar uma análise crítica da sociedade, limita-se a desenvolver comportamentos, habilidades e competências, refutando “[...] toda e qualquer forma no âmbito da teoria crítica ou visões culturalista, uma vez que, tais concepções estão operando sobre as teorias psicológicas ou teorias não críticas e ressalta um viés positivista de educação com base nas ciências naturais”. (LOPES, 2018:12).

O documento, então, torna-se referência contra a ‘crise’ repetidamente instaurada no cenário educacional, que fundamenta a busca da qualidade e a recente inclusão da equidade<sup>9</sup> na educação básica, mantendo o discurso oculto das causas estruturais que informam sobre o não alcance da qualidade e equidade, que orienta o governo a

[...] melhorar a qualidade da educação dentro da pauta estabelecida por reformadores educacionais, OCDE e conservadores que formam sua base de apoio. Movimentos sociais e entidades acadêmicas foram desprezados

---

<sup>9</sup> O conceito de equidade, que figura em textos oficiais sobre educação, alimenta-se da “noção de consenso sobreposto”, introduzida para tornar a noção de sociedade bem-ordenada mais realista e ajustá-la às condições históricas e sociais de sociedades democráticas, que incluem o pluralismo razoável. Embora numa sociedade bem-ordenada todos os cidadãos afirmem a mesma concepção política de justiça, não supomos que eles o façam sempre pelas mesmas razões. (RAWLS, 2002).

no debate que concluiu os últimos contornos da BNCC. (CURY, *et al.*, 2018:81-82).

Sobre isso, Macedo (2016:11) assinala que “uma múltipla rede de discursos vem construindo a hegemonia da ideia de que uma educação de qualidade (social) requer centralização curricular”. A ideia da centralização curricular na BNCC orienta-se por propiciar, aos estudantes de todas as regiões brasileiras, o acesso aos mesmos conhecimentos, de maneira a promover a igualdade e, em consequência, a justiça, a cidadania, com vistas à construção de uma sociedade democrática, sem, no entanto, considerar a diversidade cultural, a desigualdade econômica e social e, conseqüentemente, a inequidade de oportunidades nas diferentes regiões do Brasil.

Na manutenção dessa ideia, a crise na educação é

[...] um conjunto difuso de “inimigos da escola” de qualidade: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades. Essas causas, genericamente apresentadas, são descritas a exaustão, lançando mão de um conjunto de dados estatísticos que não deixam dúvida sobre a necessidade de intervenção. (MACEDO, 2014:1549, grifo no original).

Da necessidade surge as parcerias com o setor empresarial para o fortalecimento do papel regulador do Estado, que se concretiza no âmbito das políticas educacionais por meio da adoção, pelo poder executivo federal, dos procedimentos de avaliação em larga escala, reproduzidos em propostas de governos estaduais e municipais, indiciando uma lógica dominante na gestão educacional de qualidade.

Na avaliação em larga escala projeta-se o diálogo e o equilíbrio entre os critérios da eficácia e da eficiência, da igualdade e da efetividade, próprios de um currículo promotor de justiça social, que opera com conhecimentos que devem responder às demandas do setor produtivo e os custos da educação para a sociedade, reiterando

[...] um projeto de formação posto por novos referenciais e um processo de avaliação que, articulados, poderiam elevar a qualidade de seus quadros e por decorrência elevar os indicadores positivos do processo de ensino-aprendizagem. (SILVA; ABREU, 2008:529).



Elevação de indicadores na preparação dos indivíduos para a indústria do conhecimento que, de um lado, embora erigida no campo educacional, como qualquer indústria, trabalha incansavelmente para criar sua própria demanda, justificando seu valor e sua existência e; de outro, dotadas de agentes que atuam sobre a situação que os determina, mas nunca livres dos condicionamentos objetivos, independentes da consciência e da vontade. Condicionamentos que têm remetido à educação, em sua ação politizante, mas, hoje, equivocadamente identificada de ideologizante, sem aproximá-la de suas origens, ou mesmo de explicá-la no panorama civilizatório como uma sequência histórica lógica.

### **CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO**

No decorrer deste texto, fundamentamos análises em torno da BNCC, para apreender os discursos e as proposições, particularizados no/pelo currículo, que re-formulam a escola como espaço, a prática de todos os profissionais, suas identidades e sentidos, ao mesmo tempo que buscam a modernização, a eficiência e a produtividade como sinônimos de qualidade.

Diante disso, alcançamos a defesa de que a BNCC não incorre em uma proposição para além dos fins, pois a intenção deliberada de modificação de uma dada situação, embasada na crença de que esta situação pode ser organizada de forma diversa da usual, pela simples re-conceituação de conhecimentos, fundada em aprendizagens essenciais, organizadas por 10 (dez) competências, avaliados, parece não fundamentar a condição de flexibilidade, imposta ao currículo pelos sujeitos e suas experiências, tampouco incursionar pela realidade educacional de cada situação particular, de estados, municípios, distritos, campos e/ou cidades e escolas.

Dito de outra forma, parece estar “previsto”, diante da necessidade de prescrição, a compreensão de que os “usuários” deste currículo comungam da mesma interpretação sobre a fundamentação, os valores, os objetivos e as estratégias para praticá-lo, o que *per se* traduz uma interpretação irreal de uma mudança projetada e desejada. Isto porque, “há, no currículo, como em toda

prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder”. (MACEDO, 2015:903).

O controle e a padronização conduzem não somente as *performances* do currículo, mas, antes, são coerentes com uma proposta de gestão, fundada em princípios do gerencialismo que imprime uma gestão centrada nas pessoas, na inovação, no empreendedorismo e na motivação para produzir com ‘qualidade’ e na busca pela excelência. Esse retrato, delineia-se pelo compromisso com a instituição resumido na execução de projetos, que re-organizam as relações com a comunidade escolar, estabelecendo a realização de tarefas, sem o necessário tempo para construção de relações de confiança, onde as “[...] ‘transações’ tomaram lugar das ‘relações’”. (SENNETT, 2006:31, grifos no original).

Resulta disso, uma operação que atua como um “poder de fazer grupos”, envolvendo gestores, professores, alunos e, porque não incluir, as famílias, na chamada à ação, sem espaço para a reflexão, cujas respostas são construídas sob uma atmosfera de neutralidade e subjetividades, com fim de obter os melhores desempenhos, da sala de aula à escola.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, 26 e 27/05/2011.

APPLE, M. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo Sem Fronteiras**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/>. Acesso em 18 de fev. de 2020.

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2009.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago University of Chicago Press; Cambridge, Polity, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** vol.13 n.49, Rio de Janeiro Oct./ Dec. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29242>. Acesso em 12 de fev. de 2020.

CURY, C. R. J *et al.* **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DANTAS, M. **A lógica do capital-informação: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

GALUCH, M.T. B. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental. In: TAVARES SILVA, F. de C.; FILHA, C. X. (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

HAAS, P. **Introduction: epistemic communities and international policy coordination**. International Organization, 1990, vol. 46, n. 1, p. 1-35.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. 2011. Disponível em: <http://www.adventista.edu.br/source/asped-gtc/CONHECIMENTO-E-COMPETENCIAS-NO-TRABALHO-E-NA-ESCOLA.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2020.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas [Livro Eletrônico]**. – Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 14 de fev. de 2020.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, pp. 1-23, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450051.pdf>. Acesso em 18 de mar. de 2020.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em 23 de fev. de 2020.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

NOVAES, L. C.; JACOMINI, M. A. O ensino fundamental na BNCC e a construção dos currículos pelos sistemas de ensino. In: TAVARES SILVA, F. de C.; FILHA, C. X. (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

PARO, V. H. **A Administração Escolar: introdução e crítica**, 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RAWLS, J. **Uma teoria da Justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SENNETT, R.A **Cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro, Ed. Record, 2006.

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B.de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, 523-550, Florianópolis, jul./dez. 2008, p.523-550.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

## CAPÍTULO VIII

---

# DESVELANDO A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA: A ELEIÇÃO E FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES EM ESCOLAS PÚBLICAS

**Solange Jarcem Fernandes<sup>1</sup>**

**Jéssica da Costa Brito<sup>2</sup>**

**Aureotilde Monteiro<sup>3</sup>**

### INTRODUÇÃO

A discussão deste texto se insere entre as temáticas de gestão democrática da escola pública, com foco no Conselho Escolar enquanto instância colegiada e de participação. Salienta-se a importância da discussão desta temática enquanto uma ação de resistência para a materialização do princípio constitucional, do artigo 3º inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que propugna a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), e também da sua importância no contexto atual das discussões sobre democracia e participação por meio de instâncias colegiadas compostas por membros da sociedade civil e dos governos, atuando como

---

<sup>1</sup> Professora Doutora em Educação, atua no curso de Pedagogia e no PPGEDU/FAED/UFMS. Campo Grande/MS. E-mail: solangejarcem@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), graduada em Pedagogia. E-mail: jessica.cbrito13@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora Mestre em Educação, atua no curso de Pedagogia da FAED/UFMS. E-mail: monteiro.ufms@gmail.com

elemento mediador e colaborativo nas decisões pedagógicas e administrativas das instituições públicas.

A gestão democrática, segundo Peroni (2008), cada vez mais perde espaço para outros modelos de gestão, ganhando força, neste momento histórico, a chamada Nova Gestão ou gestão gerencial, que tem como parâmetro o mercado como base de sustentação e as parcerias público-privadas como um dos meios de sua efetivação. A defesa da escola pública abrange também a defesa da sua atividade meio, ou seja, a gestão, em virtude dos desafios que são colocados a cada momento para a escola, a sua defesa precisa ser atualizada, não basta mais defendê-la somente em relação à reestruturação da administração das organizações educacionais, “[...] agora temos que defender a escola pública com gestão pública”, conforme ressalta Freitas (2012: 8).

A escola enquanto espaço institucionalizado é o *locus* no qual ocorrem os processos formais da educação e é por meio da educação que o indivíduo se apropria do conjunto de bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. Por ser um processo social é um bem público, de responsabilidade do Estado e da família. Dessa forma, cabe à sociedade exercer a fiscalização da sua oferta, por isso, a democratização dos espaços públicos é um processo imprescindível nas relações que envolvem a organização e o funcionamento da instituição escolar. Assim, a escola pública deve estar pautada nos princípios da gestão democrática para a efetivação da educação.

Diante dos pressupostos acima elencados e com vistas à implementação da democracia participativa no ambiente escolar, este trabalho objetiva examinar não somente a forma com que as escolas públicas do município de Campo Grande/MS se mobilizam para a implementação dos processos de participação por meio dos Conselhos Escolares mas também como ocorre o processo de formação desses candidatos para a investidura na função de conselheiro após o processo eleitoral e no decorrer do mandato.

O Conselho Escolar enquanto objeto de pesquisa se justifica na compreensão de que este é um órgão colegiado fundamental na democratização

do ensino, constituindo-se como uma potencialidade a ser explorada. Se a sua implantação for efetivamente realizada, ele pode se tornar espaço privilegiado de participação da comunidade e de trabalho coletivo para a melhoria da qualidade social da educação. Qualidade social, entendida como a luta contra qualquer tipo de apartação social e suas causas, possibilitando o acesso e o usufruto aos direitos humanos e sociais, garantindo a todos o acesso e a permanência na escola e a consolidação de condições para o processo de ensino e aprendizagem. (ADRIÃO; CAMARGO, 2002).

Este é um estudo qualitativo, com enfoque na análise documental e entrevistas com os gestores das escolas e membros do Conselho Escolar, perfazendo um total de 10 (dez) escolas selecionadas, do universo de 93 (noventa e três) escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Ressalta-se que essa rede de ensino institucionalizou em 2009, por meio do Decreto Municipal n. 10.900, os Conselhos Escolares em indução direta do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – PNFCE/MEC (BRASIL, 2004), e do Plano de Ações Articuladas – PAR/MEC (BRASIL, 2007).

Os trabalhos de campo se basearam no levantamento e análise de dados quantitativos e qualitativos das Atas<sup>4</sup> do Conselho Escolar, Atas de Assembleias, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar. Também foram utilizadas informações das bases de dados da Secretaria Municipal de Educação e de outros que se referem à temática para a sua utilização como dados de contexto e subsídio para a análise documental.

Os dados levantados compreendem o entretempo de 2009 a 2018, relativos aos anos em que foram implantados e implementados os Conselhos Escolares. Abrangem quatro biênios de atuação nessa rede de ensino e apresentam alguns elementos demonstrando como se realizou o processo de mobilização em 2009 – ano da implantação dos Conselhos na rede.

---

<sup>4</sup> A escolha desses documentos se justifica pelo fato de que nas Atas estão registradas todas as atividades do Conselho Escolar, desde os primeiros movimentos para a sua implantação até as pautas mais recentes, o que permitiu acompanhar a sua trajetória como instância instituída no âmbito escolar.



No intuito de acompanhar o funcionamento, os processos de mobilização e a formação dos membros Conselheiros, a pesquisa procurou responder as seguintes questões: Como as escolas se organizam para o processo de mobilização e escolha dos membros que participarão do processo eleitoral? Uma vez eleito, como o Conselho se organiza para a realização da sua função colegiada? De quais processos formativos os Conselheiros participam e quem organiza esses processos formativos?

Este trabalho está organizado de forma a responder as questões levantadas, tendo como princípio norteador a democracia enquanto uma construção social e a escola como uma das instituições promotoras em potencial para o exercício de vivências democráticas.

### **CONSELHO ESCOLAR ENQUANTO INSTÂNCIA INSTITUÍDA: A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO**

O Conselho Escolar é uma das formas pelas quais o princípio democrático se materializa na escola desde que ele encontre um ambiente propício e atenda aos requisitos básicos que promovam a experimentação e a convivência em sociedade dos diferentes grupos. Por ser social, a democracia precisa ser construída, e a escola, pela sua função social é o lugar propício para essa construção.

É nesse movimento de luta por uma sociedade menos excludente, que as forças democráticas em nível local ou nacional, dentro ou fora das estruturas de governo, fazem a diferença. Por isso, na interação dos grupos que compõem ambiente escolar é que pode ocorrer a oportunidade para o exercício da cidadania e a conseqüente valorização do princípio democrático por meio de estratégias de participação.

Bobbio (2006), ao analisar a democracia contemporânea, argumentou que para a sua realização na sociedade seria necessário entender que os conflitos fazem parte do processo social, pois no ato da participação estão latentes distintos interesses sociais seja por meio dos processos políticos, econômicos, culturais e ideológicos e até mesmo, pelo grau de escolarização de parcelas

significativas da população. Porém, Vitullo e Scavo (2014), argumentam que mesmo com essas dificuldades, o modelo democrático ainda é a melhor forma de governo possível, pois mesmo quando atua de maneira deficitária, as formas democráticas ainda conseguem responder aos “requisitos mínimos” necessários para a condução das sociedades de massa.

Além da dificuldade de realização há também a questão do entendimento do termo democracia e de sua apropriação pelos diferentes grupos. Assim, a própria democracia no sentido literal de “governo do povo” não tem necessariamente o mesmo significado para todos. Pode significar simplesmente que o “povo”, como um agregado político de cidadãos individuais, tem o direito de votar de tempos em tempos em representantes e funcionários. Mas também pode ter um sentido social mais profundo, relacionado com “demos”, o povo comum, desafiando a dominação de classe. Este “governo do povo”, ou poder popular, é o que a palavra democracia significa literalmente. (WOOD, 2006:45).

É nesse contexto que para Bittencourt (2017), a origem etimológica da palavra democracia é importante no sentido de que o seu significado é parte de uma base material e linguística, cuja origem e evolução podem ser observadas em diferentes contextos históricos. Neste sentido, “demos” ou o “povo”, pode representar uma unidade ou denotar um todo orgânico se expressando por meio de uma vontade geral indivisível. Ou ainda, pode significar “todo o mundo”, “muitos”, “classe inferior” ou um “princípio de maioria absoluta ou um princípio de maioria limitada”, e até mesmo representar uma variação de significados cujos resultados correspondem a uma indeterminação.

No seu desdobramento para a educação, a democracia pode ser considerada um princípio e um método e também, um processo político por meio do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola, “[...] identificam problemas, discutem, avaliam, deliberam e planejam, encaminham, acompanham e controlam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca de soluções daqueles problemas” (SOUZA, 2007:131). Isso significa, portanto, a ampliação da representatividade dos diferentes segmentos e dos

espaços institucionais de articulação do processo político democrático e do exercício desse direito.

A regulamentação geral do princípio constitucional foi delegada à LDB/1996. O artigo 15 propõe autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira aos sistemas de ensino. Em relação a participação da comunidade na gestão escolar, o artigo 12 estabelece algumas práticas que as escolas têm a incumbência de cumprir, destacando a elaboração e execução da proposta pedagógica. O artigo 14, inciso II, por sua vez, propõe a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Apesar da garantia da gestão democrática como princípio da educação, Medeiros e Oliveira (2008) ressaltam que a LDB/1996 foi pouco precisa nos encaminhamentos práticos para sua efetivação. Ou seja, ao assegurar a gestão democrática o legislador deveria mencionar diretrizes e parâmetros que auxiliassem os sistemas de ensino na viabilização de estratégias de como torná-la concreta no interior das escolas, inclusive acionando as responsabilidades que os sistemas de ensino deveriam assumir para a promoção da participação da comunidade.

Na especificidade da gestão democrática, pelo fato de sua efetivação não depender apenas de lei mas de requisitos que vão desde mudanças de posturas dos gestores em propiciar a organização de espaços públicos que articulem a integração da comunidade nas decisões políticas e técnicas da escola, à criação de instâncias compostas por membros da comunidade escolar e comunidade externa, à participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e eleição dos gestores escolares, entendemos que o princípio da gestão democrática vai além da normatização.

Isso não significa que a prescrição legal não seja importante, mas ela por si só não irá criar a cultura da participação, pois em seu sentido estrito “[...] a lei define objetivos, e as demais regras e estabelece critérios e processos de ação para alcançá-los” (BRASIL, 2004:53). Porém, as ações para a realização desses objetivos necessitam de mudanças de posturas institucionais.

No sentido da criação das instâncias de participação, os conselhos escolares representam uma dessas instâncias dentro do fenômeno maior chamado de democracia. Como assinala Kosik (1976), um fenômeno é parte estrutural da totalidade articulada às múltiplas determinações presentes na estrutura social, respondendo as demandas de um determinado tempo e lugar. A sua introdução no *lócus* escolar está relacionada ao tempo histórico que permite que esse colegiado tenha visibilidade e ganhe papel preponderante para a compreensão da democracia participativa.

A implantação do Conselho Escolar na rede pública de ensino de Campo Grande só se tornou possível pelo fato do princípio da gestão democrática estar prescrita na Constituição Federal/1988 e na LDB/1996, e pelas políticas públicas que indutivamente direcionou os gestores dos sistemas públicos de ensino à sua criação; como exemplo citamos o Programa PNFCE/MEC (BRASIL, 2004), e o PAR/MEC (BRASIL, 2007), já citados anteriormente.

Na análise dos dados referentes à implantação dos Conselhos Escolares nas redes de ensino do município de Campo Grande/MS constatou-se que em 2015 já havia sido implantado em 100% das escolas municipais, 4% das escolas privadas, 62% do Sistema "S" e 90% das escolas estaduais (CAMPO GRANDE, 2015). Todavia, apesar da evidência de que a lei e os textos legais representam um avanço significativo na direção da democratização do ensino, não implica afirmar que ocorre nas redes de ensino a sua plena implementação (MEDEIROS e OLIVEIRA, 2008). Ou seja, somente a existência da instância colegiada não garante que o seu funcionamento esteja ocorrendo de acordo com os pressupostos da gestão democrática e da participação.

### **IMPLANTAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES, A MOBILIZAÇÃO PARA A ELEIÇÃO E OS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO E FORMAÇÃO DOS CONSELHEIROS.**

A normativa, conforme já explicitado, representa o marco ou o momento da institucionalização de uma política pública. Nas orientações do MEC (BRASIL, 2004), o Conselho Escolar é um órgão representativo da comunidade escolar e

local, com função normativa, deliberativa, fiscalizadora, consultiva e mobilizadora. Com exceção da função normativa, as demais estão presentes no Decreto municipal n. 10.900/2009, com a finalidade de auxiliar nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira das escolas, portanto, com as atribuições das prerrogativas previstas na legislação.

Nessa análise do Conselho Escolar enquanto promotor da participação recorreu-se à categoria contradição, pois esta se expressou por meio dos valores proclamados pela normativa e aqueles que se vivenciam no cotidiano da escola (BRASIL, 2004). Os valores proclamados pelas normativas representam os fins educacionais expressos na Constituição Federal/1988, na LDB/1996, nas regulamentações dos Sistemas de Ensino, nos Regimentos Escolares e no Projeto Político Pedagógico da escola. Por sua vez, os valores reais vivenciados se expressam por meio da negação dos valores proclamados, quando estes não acontecem ou não se realizam por meio de ações concretas e efetivas, induzindo a práticas pouco democráticas.

A respeito dos valores proclamados e dos valores reais, Anísio Teixeira em suas obras, já alertava sobre a ambivalência da vida brasileira, em sua dupla personalidade, oficial e real, na qual a lei é tida como algo mágico, capaz de mudar a face das coisas, de modo que estas por si só seriam uma ponte para mudar a realidade. Porém, além de estatuir e firmar valores, sem a ação social não é possível criar a cultura. Dessa forma, o processo que institui a participação necessita da criação de uma nova cultura na gestão da escola. Trata-se da constituição de um novo paradigma de gestão escolar. E paradigmas não nascem da lei. Nascem das ideias, das concepções mais radicais de pensamento e das práticas que arruínam o velho para instituir o novo (BRASIL, 2004:53-54).

Ainda no sentido dos valores proclamados, o Conselho é um instrumento de democratização da escola, constituído por um colegiado de sujeitos que representam a comunidade escolar, “[...] coautor nas decisões referentes às políticas administrativa, pedagógica e financeira” (COSTA, 2006:243). E, neste sentido, os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) têm estabelecido ações como explicitadas no Plano Municipal de Educação (2015) por

meio de estratégias elencadas como, por exemplo: a capacitação dos gestores escolares e dos segmentos representativos; a orientação, discussão e o entendimento da importância de instâncias colegiadas na escola; na análise e construção do PPP e para a aplicação de recursos financeiros (CAMPO GRANDE, 2015b).

Assim, o trabalho de campo foi realizado em dez escolas da Rede Municipal de Ensino em Campo Grande/MS. Nesse sentido examinou-se a proposta de formação dos Conselheiros tanto em relação aos seus objetivos e à modalidade de formação oferecida quanto a organização e funcionamento desse órgão colegiado. Quanto à organização e funcionamento do Conselho Escolar, os elementos analisados se referiram: a) a regularidade das reuniões; b) pautas discutidas nas reuniões em cada biênio; c) membros eleitos em cada biênio e a ocorrência ou não de reeleição e, d) forma de divulgação do processo eleitoral e das reuniões e pautas do colegiado. Esses elementos são pertinentes, pois a partir deles pode-se verificar se o Conselho Escolar se configura como um colegiado efetivo ou se é um órgão burocrático e de manutenção de poder centralizado.

É importante ressaltar que o ato de divulgar o processo eleitoral e as suas reuniões, assembleias e decisões informando a comunidade escolar demonstra compromisso que o colegiado tem ao realizar as suas funções, e se configura como uma das principais estratégias de mobilização para incentivar o exercício democrático e participativo.

#### **a) Mecanismos de mobilização**

Mobilizar é a ação de chamar, agregar, aglutinar as pessoas em torno de um propósito comum. A atribuição dos Conselheiros nessa função pauta-se em promover a participação, de forma integrada, com os segmentos representativos da comunidade escolar e local (BRASIL, 2004).

É primordial divulgar as demandas analisadas pelo Conselho, as deliberações realizadas e os principais encaminhamentos das reuniões, bem

como explicitar a composição de cada instância e como se dá o processo eleitoral. Esta ação pode propiciar o interesse das pessoas em representar o seu segmento no próximo biênio aumentando o conjunto de membros com vivências no processo político democrático, além de ser um convite à comunidade escolar e local a buscar um objetivo comum na organização do trabalho na escola objetivando alcançar a qualidade social da educação.

Ao analisar o processo de implantação do Conselho Escolar nas dez escolas constatou-se que o processo observou o cumprimento da normativa da SEMED em relação a instituição da Comissão para divulgar e conduzir o processo eleitoral nas respectivas escolas. Sobre esse processo, a partir dos dados levantados, apresentamos o quadro abaixo.

**Quadro 1-** Conselhos Escolares: Mobilização para o processo eleitoral e eleições (2009 a 2018)

<b>AÇÕES DE MOBILIZAÇÃO REALIZADAS PELAS ESCOLAS</b>		<b>TOTAL DE ESCOLAS</b>
<b>Implantação do Conselho Escolar em 2009</b>	Cumprimento do previsto no Decreto e na Resolução de Implantação dos Conselhos (Decreto n. 10.900/2009 e Resolução n.130/2009).	10
	Convocação para a Assembleia	10
<b>Implantação: Assembleias</b>	Coordenação das Assembleias pelo Diretor	6
	Não informaram	4
<b>Implementação: Procedimentos das Assembleias nos demais biênios</b>	Orientações sobre o processo eleitoral	10
	Separou a equipe técnica, administrativa e os professores (três segmentos) dos demais segmentos para a realização da Assembleia de divulgação.	4
	Convocação para a Assembleia por segmentos	3
	Divulgação das informações dos candidatos em murais e assembleias para campanha eleitoral.	8

<b>Processo de votação</b>	Voto direto dos eleitores	4
	Voto por aclamação	6
<b>Divulgação dos resultados</b>	Divulgação dos dados do processo eleitoral em murais, bilhetes enviados pelos alunos e site da escola	8
	Não informaram como realizam a divulgação dos resultados	2

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Pela análise dos registros das escolas constatou-se que as 10 (dez) escolas objeto do estudo implantaram o Conselho Escolar em 2009, de acordo com as disposições legais instituídas pela REME de Campo Grande /MS e que essas escolas utilizaram as Assembleias como mecanismo para a institucionalização da Comissão Eleitoral para a realização do processo eleitoral. A coordenação da realização das Assembleias em 6 (seis) escolas foi registrada sob a responsabilidade do diretor e as outras 4 (quatro) nada informaram sobre esse assunto. Um fato pertinente é que as Assembleias, na maioria das vezes, foram coordenadas e guiadas pela voz dos /as diretores/as com a presença da comissão eleitoral.

Quanto à forma de eleição, houve a opção pelo voto direto em 4 (quatro) escolas, nas quais se deu o mesmo peso para os representantes de todos os segmentos. Porém em 6 (seis) escolas as atas analisadas indicam que na eleição dos funcionários administrativos, os membros foram eleitos por aclamação, sem a formalidade de votação em cédulas. Infere-se que tal fato ocorreu especificamente em segmentos com menor número de eleitores, como é o caso dos funcionários administrativos. Ainda, em uma escola há a informação de que o voto devia ser único, assim como a candidatura; verificou-se que nessa escola não seria possível votar ou candidatar-se mais de uma vez ou em mais de um cargo.

Em relação a divulgação dos resultados do processo eleitoral, constatou-se que 8 (oito) escolas utilizaram-se dos murais, sites e encaminhamento de bilhetes



para apresentação dos resultados das eleições. Em 2 (duas) escolas não foi possível levantar a informação a respeito da divulgação dos resultados.

## **b) Mecanismos de participação**

As discussões sobre participação ajudam a revelar as ações, abrangência e o grau de interesse expressos nos assuntos pautados. Buscou-se levantar a regularidade das reuniões e as pautas discutidas em cada biênio, a ocorrência ou não de reeleição e quantas vezes um membro poderia ser reeleito. Conforme salienta Souza (2012:200), não há democracia sem participação, e esta “[...] pressupõe a apreensão, pelos sujeitos sociais, do significado e da dimensão política de sua efetiva atuação nas condições sociais (objetivas e subjetivas) em que se encontram inseridos”.

Ressalta-se que o Decreto Municipal n. 10.900/2009 não determina o número mínimo de reuniões, entretanto, um dos materiais produzido pelo PNFCE/MEC (BRASIL, 2004) orienta que o Conselho Escolar deve estar atento às necessidades de estabelecer a periodicidade das reuniões ordinárias e extraordinárias, “[...] as reuniões ordinárias devem ser previstas no calendário escolar, no início do ano. O ideal é que haja pelo menos uma reunião ordinária por mês” (BRASIL, 2014:42). Quanto à regularidade das reuniões, verificou-se que em 3 (três) escolas analisadas estas foram realizadas variando de uma a três reuniões por ano, 2 (duas) escolas realizaram em média 5 (cinco reuniões) no período estudado e em 4 (quatro) escolas o Colegiado se reuniu mais de uma vez ao mês, inferindo que a categoria participação por meio de reuniões/assembleias foi bem exercida. Em relação a 1 (uma) escola não foi encontrada nenhuma informação a esse respeito.

Nas escolas com pouca regularidade de reuniões, percebe-se que o quantitativo de Atas diminui conforme o decorrer dos biênios, sendo que em uma escola, nos anos de 2016 a 2018 não há registros de reuniões nas Atas. Em outra escola, além da Ata de Constituição da Comissão Eleitoral, as reuniões foram registradas a partir de 2016, fato que evidencia o não conhecimento da importância desse colegiado pelos Conselheiros e pelo próprio gestor da escola.

Quanto a análise dos assuntos registrados para a discussão nas pautas, alguns temas apareceram com mais frequência, principalmente os que trataram das discussões sobre aspectos administrativos e financeiros, sendo que os relacionados às prestações de contas foram objeto de previsão de tratamento em 9 (nove) escolas, o que é um indício de que a função fiscalizadora do Conselho Escolar tenha sido exercida regularmente. Entretanto é importante registrar que a maioria dos Conselhos se reuniu de forma conjunta com as Associações de Pais e Mestres (APM). Esse processo híbrido tem escamoteado a função de controle social do Conselho para assumir a formalização da aprovação de prestação de contas da APM cuja função é dessa outra instancia colegiada.

Em 3 (três) escolas identificou-se que a função pedagógica foi apontada nas reuniões, apresentando discussões sobre questões relacionadas à indisciplina dos alunos, reuniões com os pais, mobiliário adequado para a educação infantil, reelaboração do PPP e pautas da educação especial, entre outros assuntos.

A democratização da gestão escolar, se constitui em uma ação política e pedagógica “[...] A dimensão pedagógica de maneira ampliada, perpassa as dimensões administrativas e financeiras da gestão escolar e traz no seu conjunto a tônica para a atividade fim da educação que é o trabalho pedagógico.” (FERNANDES; MONTEIRO; FERREIRA, 2020). Nesse sentido, analisar a dimensão pedagógica tratada no Conselho Escolar remete-nos ao desafio de desvelar uma questão singular e, ao mesmo tempo, apreender questões universais, como a democracia e a participação

Considerando a composição do Conselho Escolar e a reeleição dos membros em cada biênio, constatou-se que em quatro escolas ocorreu a reeleição, especialmente nos segmentos administrativo e de professores. Essa constatação é importante, pois a partir dela pode-se refletir se há elos hierarquizados da organização da gestão escolar ou se a questão do processo participativo ainda é um elemento que necessita ser trabalhado. Depreende-se, a partir dessa constatação que nem todos os segmentos que compõem o conselho da escola compreenderam o significado e a dimensão política de sua efetiva atuação para a escola enquanto instituição social que trabalha com a formação do sujeito e a

sua inserção na sociedade democrática. Nessa perspectiva, a escola ainda não se constitui em um espaço de diversidade representativa.

### **c) Mecanismos de formação**

A participação nos Conselhos Escolares demanda alguns requisitos para a atuação dos membros eleitos que vão desde o conhecimento das legislações e das normas que regem os Conselhos e a educação, a aspectos administrativos da escola, além da assunção de posturas inerentes ao trabalho coletivo. Assim, a formação se reveste em um conjunto de ações que podem oportunizar aos Conselheiros construir novos conhecimentos e/ou aprofundamentos acerca de temáticas ou de um conjunto de conhecimentos já sistematizados. O mecanismo de formação faz-se necessário, pois na singularidade da Rede de Ensino analisada, o órgão em questão é um colegiado de sujeitos que representam a comunidade escolar e é “[...] coautor nas decisões referentes às políticas administrativa, pedagógica e financeira” (CAMPO GRANDE, 2015).

No Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), a Meta 19 concernente à efetivação da gestão democrática, explicita que a Estratégia 19.4 e 19.5 se propõe a estimular nas redes de ensino os mecanismos de participação, como Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres (APMs), em articulação orgânica com os Conselhos Escolares. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) visa o fortalecimento do Conselho Escolar e Conselhos Municipais de Educação enquanto instrumentos de participação e fiscalização na gestão da escola e do sistema educacional “[...] inclusive por meio de programas de formação de Conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo” (BRASIL, 2014).

Neste sentido, a formação objetivando não só instrumentalizar, mas também garantir qualidade participativa ao Conselheiro se converte em uma ação primordial para que o princípio da gestão democrática comece a ser naturalizado no dia-a-dia da escola, uma vez que a democracia participativa não é dada *a priori*, mas sim construída como um bem universal.

Para o exame das propostas de formação dos Conselheiros nas escolas estudadas, utilizou-se além das Atas, os Regimentos dos Conselhos Escolares. Os resultados encontrados são expostos no quadro abaixo.

**Quadro 2 - Conselhos Escolares: Formação dos Conselheiros (2009 a 2018)**

<b>MODALIDADES DA FORMAÇÃO</b>	<b>REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO</b>	<b>PAUTAS DE FORMACAO</b>
<p><b>Realizadas de forma Presencial:</b></p> <p>a) Dirigida pela Direção escolar. b) Dirigida pela Direção escolar e Comissão Eleitoral. c) Dirigida pelo presidente da Comissão Eleitoral.</p> <p><b>Realizada por meio da modalidade EAD:</b></p> <p>a) Conduzida por IES, participando todos os membros do Colegiado e a Direção da escola.</p>	<p>a) Assembleia geral com cada segmento do Conselho Escolar. b) Reunião do Conselho Escolar, em conjunto com a APM. c) Reunião dirigida pela Direção Escolar e Comissão Eleitoral em conjunto. d) Em reuniões exclusivas com a Comissão Eleitoral. e) Em parceria com Instituições de Ensino Superior</p>	<p>a) Estudo do Decreto n. 10.900/2009 e Resolução SEMED n.130/2009. b) Estudo das Funções do Conselho Escolar e da APM: formas de eleição, posicionamento crítico, ato de sugerir, e formas de participação efetiva. c) Definições de Conselho Escolar, suas funções e sua composição. d) Processos de formação continuada de Conselheiros Escolares.</p>

**Fonte:** Elaborado para este trabalho.

Após o processo eleitoral inicial e a primeira eleição, em 2009 houve formação, pela SEMED, dos Conselheiros eleitos realizada presencialmente para implantação dos Conselhos Escolares nas escolas da rede. Os dados sobre as demais formações a partir de 2009 foram apresentadas no quadro 2.

Quanto as modalidades de formação verificaram-se que as formações foram realizadas na forma presencial ou a distância. Nesse contexto, em relação a forma presencial, elas foram coordenadas pelas escolas que apresentaram sua organização da seguinte forma, conforme registros: a) Coordenada pela direção

da escola; b) Coordenada pela Direção e Comissão Eleitoral da escola; c) Coordenada pelo Presidente da Comissão Eleitoral. Esses processos formativos ocorreram nas (10) dez escolas pesquisadas.

No que se refere ao processo formativo a distância houve a parceria de uma escola com uma instituição superior pública que em 2016/2017 que validou em caráter experimental o material de formação constante no Caderno 1 do PNFCE-MEC com os Conselheiros do biênio. Em 2017/2018 na mesma escola foi estabelecida uma parceria com o gestor e o presidente do Conselho no processo de mobilização do processo eleitoral do biênio 2018/2019 para eleição dos Conselheiros e o reoferecimento do curso de formação de Conselheiros.

As Pautas de formação apresentadas pelas 10 (dez) escolas foram pontuais, principalmente em decorrência dos processos de eleição a cada biênio, com assuntos relacionados à apresentação dos Decretos e Resoluções da SEMED que normatizam a educação básica e os Conselhos Escolares na Rede de Ensino, com pouca variabilidade nos assuntos tratados, entre os quais destacamos aqui: a função dos Conselhos Escolares e da APM; os Conselhos Escolares – formas de eleições, composição, funções e o processo de formação do Conselho. A escola que realizou processo de formação continuada em parceria com uma universidade pública trabalhou as seguintes temáticas em sua formação: Conselho Escolar: programa, história, a organização e o funcionamento; a dimensão político-pedagógica; as suas funções do Conselho Escolar e a qualidade da educação pública.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A indução de políticas para a criação do Conselho Escolar como instância colegiada pela Política Educacional foi um avanço significativo para o processo de democratização dos sistemas de ensino e das escolas públicas do Brasil, com destaque especial à rede de ensino analisada.

Nesse sentido a democracia e participação são exigências para a efetivação da gestão democrática. No que se refere ao Conselho Escolar é necessário que

todos os Conselheiros que compõem os segmentos envolvidos no processo tenham o conhecimento de suas atribuições inerentes ao exercício de seu mandato, da dimensão político-pedagógica e das funções da instância colegiada como as funções deliberativa e consultiva, função fiscal e de controle social, da função de mobilização e função pedagógica. É fundamental também que se apropriem, em sua formação, dos pressupostos básicos para o trabalho coletivo, o respeito e a valorização da multiplicidade de opiniões. Exige ainda mudanças de postura por parte da equipe gestora – entendido como direção, coordenação pedagógica e docentes – com proposição e realização de ações coletivas, e de articulação com a comunidade da escola e de seu entorno, considerando que a escola é um bem público e de todos os seus usuários.

Procurou-se neste estudo apresentar alguns aspectos relativos à eleição e formação de Conselheiros da rede pesquisada. Dessa forma, por meio da análise dos registros documentais constatou-se que o processo eleitoral no período analisado observou o cumprimento da normativa nas escolas pesquisadas, ou seja, foram constituídas Comissões com participação de membros de cada segmento, votação e em algumas ocorreu a reeleição de membros de alguns segmentos, principalmente dos segmentos professores, pais e funcionários administrativos.

Entretanto ficou evidenciado no período analisado que a reeleição sucessiva de alguns membros no decorrer dos biênios tende a ficar subsumida e homogeneizada em novas decisões não trazendo à pauta a possibilidade de novas frentes de atuação dos Conselhos, limitando algumas vezes novas possibilidades de atuação. Ou seja, a reeleição dos Conselheiros tem alguns significados que merecem ser explicitados e é sugestivo do grau de amplitude da participação alcançada pelas escolas, demonstrando se os interesses de participação individual como membros do colegiado assumem um caráter abrangente ou se estão restritos a pequenos grupos com pouca rotatividade. Essa questão é um desafio à realização de outros estudos e pesquisas que apresentem elementos para o desvelamento maior da análise dessa participação democrática dos Conselheiros na rede pesquisada.

Quanto a formação dos Conselheiros, ação fundamental para a efetividade da implementação deste órgão colegiado, levantou-se que houve ações abrangentes e sistemáticas por parte da Rede Municipal quando do processo de instalação dos órgãos colegiados em 2009. Porém nos registros realizados pelas escolas, após a assunção ao mandato e no decorrer dos biênios, pelos registros em Atas e entrevistas, considera-se que a formação ainda não se constitui em uma política de formação e de estabelecimento de um programa de formação consistente para o exercício democrático e participativo no órgão colegiado. Conforme demonstrado pela análise dos documentos, as formações foram focais, isto é, foram realizadas em momentos pontuais de estudo próximos aos pleitos eleitorais nos finais ou nos inícios dos biênios, em episódios de formação dirigida pela Direção Escolar e algumas vezes pela Comissão Eleitoral tendo como conteúdo as legislações básicas pertinentes ao órgão colegiado e a educação básica da rede de ensino estudada.

É preciso, portanto que a rede de ensino propicie e articule o estabelecimento de uma proposta de política de formação de Conselheiros para propiciar subsídios teóricos e práticos aos Conselheiros Escolares das escolas públicas da rede. Essa política de formação proporcionará o aprofundamento de seus conhecimentos sobre sua função e as práticas e estratégias democratizantes que valorizam e reconhecem o exercício democrático participativo nessa instância colegiada e para a democratização das relações na escola e com a comunidade dos usuários o que poderá contribuir na qualidade social da educação em escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza; CAMARGO, Rubens Barbosa. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (org). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo, Xamã, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BORTOLINI, Jairo César. O papel do diretor na gestão democrática: desafios e possibilidades na prática da gestão escolar. **Interletras**, v. 3, n. 17, abr./set., 2013.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. PNE. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024. Brasília, DF: Senado Federal, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL.MEC. SEB. Conselhos Escolares: Democratização da escola e Construção da Cidadania. In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, 2004 (livro 1). Disponível em <http://www.mec.gov.br/public/pdf>. Acesso em 12 de set. de 2019.

BRITO, Jéssica da Costa. **Conselho escolar**: a efetivação da gestão democrática na rede municipal de ensino. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 10.900**, de 13 de julho de 2009. Dispõe sobre a implantação dos conselhos escolares. Campo Grande, 2009.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED n. 130**, de 15 de julho de 2009. Dispõe sobre processo eleitoral para escolha dos membros do conselho escolar. Campo Grande, 2009b.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015**. Estabelece o plano municipal de educação de Campo Grande, MS de 2015 a 2025. Campo Grande, MS: Câmara Municipal, [2015]. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/wp-content/uploads/sites/pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

COSTA, Daianny Madalena. O Conselho Escolar como possibilidade de (co)laboração. In: WERLE, Flávia Obino Correa (org.). **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração**. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 237-263.

FERNANDES, Solange Jarcem; MONTEIRO, Aureotilde; FERREIRA, Pamela Roberta. Escola e democracia: a dimensão pedagógica do conselho



escolar. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.l.], v. 7, n. 17, p. 395-414, mai., 2020. Disponível: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4147>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GOMES, Patrícia Morel. **Os Conselhos Escolares no município de Campo Grande**: o processo de mobilização e formação de Conselheiros. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1969.

MEDEIROS, Arilene; OLIVEIRA, Francisca de Fátima. Conselho Escolar: mecanismo de democratização ou burocratização? **Educação Unisinos**, v. 12, n. 1, jan./abr., 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

VITULLO, Gabriel; SCAVO, Davide. O liberalismo e a definição bobbiiana de democracia: elementos para uma análise crítica. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 13, p. 89-105, abr., 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103). Acesso em 12 ago. 2020.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é (anti) capitalismo. **Revista Crítica Marxista**, n. 49, p. 37-59, jul., 2006.

## CAPÍTULO IX

---

# ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: EM FOCO A VOZ DOS SUJEITOS DA ESCOLA DA AUTORIA<sup>1</sup>

**Maria Gorete Siqueira Silva<sup>2</sup>**

**Vilma Miranda de Brito<sup>3</sup>**

### INTRODUÇÃO

**A** política de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2016, por meio da Medida Provisória (MP) de n. 746, de 22 de setembro 2016. Essa MP instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, que flexibiliza os currículos e amplia progressivamente a jornada escolar com o intuito de atender à população com uma educação de qualidade e atuar diretamente sobre os resultados de evasão e desempenho dos estudantes (BRASIL, 2016).

---

<sup>1</sup> Artigo resultado da dissertação de mestrado sobre o desenvolvimento do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral, no estado do Mato Grosso Sul, no período de 2016 a 2019, desenvolvida no PROFEDUC-Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Teve como objetivo geral analisar a política educacional para o Ensino Médio em Tempo Integral e conhecer quais as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação no estado do Mato Grosso do Sul e quais os impactos dessa proposta na melhoria da qualidade do Ensino Médio.

<sup>2</sup> Mestre em Educação/UEMS. Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. E-mail: goretems36@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Docente Sênior do Profeduc – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. E-mail: vilmiranda2015@gmail.com

Para consolidar a Medida Provisória, foi publicada a Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, que criou o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016a). Em 2017 entrou em vigor a Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017 (BRASIL, 2017b), que estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, atendendo assim a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), que regulamenta a Reforma do Ensino Médio.

Ao aderir ao Programa de Fomento do governo federal, o estado de Mato Grosso do Sul promulgou a Lei n. 4.973, em 29 de dezembro de 2016, criando o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, tornando-a uma Política de Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

A temática do Ensino Médio em Tempo Integral como política pública educacional é o grande desafio para a escola pública e foi apresentada na Portaria n. 727/2017 como uma possibilidade de melhoria da qualidade da educação, tanto nas condições de equidade de acesso, quanto na permanência (BRASIL, 2017b).

Para a análise da execução da Política Pública de Ensino Médio em Tempo Integral, definiu-se o município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS) como lócus de investigação. Tendo como objetivo geral analisar a política educacional para o Ensino Médio em Tempo Integral e conhecer quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação no estado do Mato Grosso do Sul e quais os impactos dessa proposta na melhoria da qualidade do Ensino Médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário realizar uma análise sobre o tema proposto. Dessa forma, em um primeiro momento a atenção esteve voltada para a pesquisa bibliográfica e de campo, por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como embasamento teórico Minayo (2001), Gil (2008), Lakatos & Marconi (2003), Gerhardt & Silveira (2009).

Os dados da pesquisa foram levantados a partir de textos oficiais que norteiam o Ensino Médio em Tempo Integral e pelo levantamento bibliográfico

partindo de Gadotti (2013), Guará (2006), Gonçalves (2006), Frigotto (2010), Höfling (2001), Souza (2016), Dourado (2007), Peroni (2012), Oliveira (2009), Afonso (2003), dentre outros.

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

A análise do percurso da escola em tempo integral no transcorrer do século XX até os dias de hoje, evidencia a continuidade e a descontinuidade das políticas públicas em diversos governos. E, ao refletir sobre a política e os contextos históricos é possível observar que o modelo de escola de tempo integral vem sendo constituído por meio de projetos e/ou programas com a finalidade de melhorar a educação pública em nosso país, como também, fortalecer a universalização do ensino no sentido de um acréscimo em termo da quantidade e qualidade da escolaridade já conseguida.

Embora o Ensino Médio (EM) seja reconhecido como a última etapa da Educação Básica, só apareceu com força no início do século XXI. Além disso, desde a década de 1990, vem alavancando expressiva notoriedade no cenário nacional, devido às mudanças ocorridas ente os desafios do século XXI. Desafios esses que propõem transformar os conhecimentos disponíveis em bem-estar social visto que com a globalização<sup>4</sup>, há uma exigência maior do mundo produtivo cada vez mais especializado. As crescentes inovações tecnológicas, aliadas às novas competências sociais e produtivas, torna urgente o investimento e a atenção para uma nova escola, que possa formar o jovem para essa realidade. (NEUBAUER *et al*, 2011).

Compreende-se que a educação tem um papel importante na transformação da sociedade, contudo, compreende-se também que não é unicamente por meio da educação que o modo de produção vigente será superado. As circunstâncias são muito amplas e complexas, resulta na

---

<sup>4</sup> A globalização é uma “[...] mudança ou transformação na escala da organização social que liga comunidades distantes e amplia o alcance das relações de poder nas grandes regiões e continentes do mundo” (HELD & MCGREW, 2001 apud MARIANO, 2009, p. 124). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/04.pdf>>

compreensão da totalidade e das contradições existentes. A educação por si só não é capaz de transformar a sociedade, mas sempre almeja a renovação.

Grandes educadores, dentre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros, lideraram o movimento de renovação e tentaram implantar os princípios da Escola Nova. Divulgaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, elaborado por Fernando Azevedo, que defendia uma educação pública, laica e gratuita como dever do estado (BRASIL, 2010).

Cavaliere (2002) contribui com essa discussão ao mostrar que a Escola Nova vista como um “[...] movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática”. (CAVALIERI, 2002, p.251). Além de enfatizar que alguns estudos educacionais escolanovistas desenvolvidos em várias partes do mundo, no século XX, podem ter sido os precursores da “concepção de escola de educação integral”.

E, em consonância com esse posicionamento, Gadotti (2009) reforça que “[...] a educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos”. (GADOTTI, 2009, p. 22). Assim sendo, ao tornar o ensino obrigatório e igual para todos, o Estado acabaria por atender a todos os níveis econômicos e sociais presentes no país, ofertando assim, um ensino gratuito.

No Brasil a Escola de Tempo Integral vem sendo introduzida antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988 que, por sua vez, abriu as portas para a consciência do direito à educação pública de qualidade para todos.

Mesmo considerando que a Constituição Federal/88 (CF) não faz menção à Educação Integral e/ou Tempo Integral, é indiscutível a importância dada à educação no texto constitucional. Além disso, a formação integral é citada no art. 205 que define a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nota-se que o art. 205

evidencia que é obrigação do Estado garantir as condições básicas para educar e promover a educação plena – integral – das pessoas. Essa obrigação não é só estatal, mas também responsabilidade da família e da sociedade.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, em consonância com os preceitos constitucionais, menciona a implantação da Escola de Tempo Integral como indicativo à melhoria da qualidade da educação brasileira (BRASIL, 1996).

Ao trazer à discussão em torno da relação entre a formação integral do educando e o tempo na escola, em seu art. 34 menciona o “[...] aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. Além disso, traz no parágrafo 2º que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996).

Contribuindo com essa discussão, uma das metas qualitativas do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) era a ampliação da jornada escolar diária de 6 (seis) horas de efetivo trabalho para o ensino médio, de modo a promover o estudo propedêutico com práticas educativas. Modelo este que foi ofertado aos estudantes como Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI<sup>5</sup>.

As propostas de educação integral não se limitaram ao ensino fundamental no PNE 2001-2010. Por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, o governo federal buscou realizar a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

No ano de 2014, por meio da Lei 13.005, instituiu-se o PNE para o decênio 2014-2024, o qual trouxe um grande avanço para a Educação Integral, principalmente porque propõe a oferta de uma “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da

---

<sup>5</sup> O Programa está alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentado pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016).

educação básica” – meta 6 (PNE 2014-2024, p.28), com o intuito de atender à população com uma educação de qualidade e atuar diretamente nos resultados de evasão e desempenho dos alunos, que são apontados como os principais problemas da educação brasileira (BRASIL, 2014).

Ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a base para que se compreenda as mudanças que foram efetivadas no ensino médio, com a Lei 13.415/2017. Neste contexto, também está em conformidade com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 9), “[...] determinando que Ensino Médio é Educação Básica”. Dessa forma, esse nível de ensino torna-se direito de todo cidadão brasileiro.

No segundo semestre de 2016, por meio de um ato do governo do presidente Michael Temer, publicou-se o lançamento da Medida Provisória (MP) n. 746/2016. A referida medida dispõe sobre a organização dos currículos do ensino médio, a ampliação progressiva da jornada escolar deste nível de ensino e a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016). A reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei n. 13.415/17, foi definida como medida necessária a essa etapa do ensino que se vê permeada pela falta de qualidade verificada nos índices educacionais.

Com relação a Lei n. 13.415/17 é importante ressaltar que ela gerou críticas, protestos, passeatas e manifestações contra, em decorrência das determinações previstas na MP. Destaca-se que essas manifestações foram motivadas pela forma “[...] absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação” (SANTOS, 2018, p. 64).

Assim, evidenciou-se que o alicerce da Lei n. 13.415/2017 não se baseou na alteração da qualidade do ensino médio proposto, mas sim em uma causalidade para aquecer o desenvolvimento econômico do país no futuro e atender às demandas do capital, sem um estudo aprofundado e analítico sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Esse aspecto se reflete na fala de Saviani (2013) quando discorre sobre a relação educação e

trabalho e destaca que as reformas pretendidas no Ensino Médio se fundam na necessidade da formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, uma vez que os estudantes são direcionados para uma formação técnica e profissional, tencionando atender às necessidades do capital.

## **ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL**

Após a publicação da Portaria n. 1.145, de 10 de outubro do mesmo ano, a Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) iniciou a organização de um modelo pedagógico para o ensino médio que procurasse manter o jovem e o seu projeto de vida como centralidade.

Ao tomar conhecimento da atuação e assessoria prestada aos estados brasileiros por parte do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação<sup>6</sup> (ICE) e representantes dos institutos parceiros (Instituto Sonho Grande e Instituto Natura), a SED/MS, firmou parceria com o ICE por meio de um Acordo de Cooperação. Esta parceria teve duração de 3 (três) anos, ou seja, de 2016 a 2019.

Na Portaria n. 1.145 o MEC estabelecia o prazo de 2 anos para os estados apresentarem uma proposta de regulamentação contemplando ações de educação integral no ensino médio, embasadas nas leis estaduais ou distrital (ou criar uma, caso não existissem leis de regulamentação), segundo as diretrizes do programa. Correndo contra o tempo, o estado de Mato Grosso do Sul aprovou ainda em 2016, a Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que criou o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”.

O modelo operava por meio de uma estratégia fundamental que se caracterizava pela ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar, equipes de gestão, professores e os estudantes. Nesse sentido,

---

<sup>6</sup> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. <http://icebrasil.org.br/>



corroborando com a viabilização do programa, o estado criou a Lei n. 5.006, de 30 de maio de 2017, que instituiu a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos professores na função da docência e na coordenação pedagógica, com um adicional de 15% (quinze por cento) do vencimento-base do cargo de Professor da carreira Profissional da Educação Básica, classe A, nível I, 40 (quarenta) horas, que dava em torno de R\$ 570,00 (quinhentos e setenta reais) para os professores e coordenador pedagógico de cada Escola da Autoria. (SUGESP, 2019)<sup>7</sup>.

Ribas (2018, p.130), enfoca em sua dissertação que “[...] assegurar esse direito ao professor é relevante, uma vez que, ao ampliar o tempo de permanência do aluno, é necessário que professor também esteja presente na escola”. Em consonância como que discorre a autora, Gadotti (2009, p. 98) enfatiza que “[...] o professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência”. Quando o professor tem essa possibilidade de ficar em uma única escola terá tempo para pesquisar, estudar, escrever e, automaticamente, haverá melhoria na produtividade de suas aulas tendo como resultado a “[...] melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (GADOTTI, 2009, p. 98).

Quanto aos recursos financeiros, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) “[...] transfere recursos financeiros a título suplementar para as Secretarias Estaduais de Educação (SEE)”<sup>8</sup> que aderiram ao Programa junto à SEB/MEC por meio de um Termo de Compromisso assinado pelo governador e secretária de educação (BRASIL, 2017b). Além disso, as SEE assumiram o compromisso de encaminhar um plano de implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e o Plano de Marcos de Implementação das escolas.

---

<sup>7</sup> Fonte: Superintendência de Gestão de Pessoas – SUGESP/SED.

<sup>8</sup> Manual de execução financeira do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Resolução n. 16, de 7 de dezembro de 2017, anexo II.

A implantação do programa começou com 12 escolas no ano de 2017, porém em janeiro de 2018 uma teve que sair do programa por não ter conseguido o número mínimo de estudantes, conforme as normas vigentes. No entanto, nos anos seguintes ocorreram ampliações. Atualmente existem 27 escolas do EMTI, sendo que 11 ofertam o Ensino Fundamental Inicial e Final, 16 somente o Ensino Médio e, dentre estas, 7 ofertam o integral com o profissional. (SED/2019). Essas escolas estão distribuídas no estado, sendo 12 escolas na capital e 15 no interior, nos seguintes municípios: Anastácio, Amambai, Bela Vista, Caarapó, Camapuã, Cassilândia, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Maracaju, Naviraí, Ponta Porã, Ribas do Rio Pardo, Sidrolândia. Das Coordenadorias Regionais as únicas que ainda não têm EMTI são as de Nova Andradina (CRE 9) e Três Lagoas (CRE 12). (SED/2019).

A metodologia do Programa tem a intencionalidade que o jovem realize o seu projeto de vida por meio dos 3 (três) eixos formativos: formação acadêmica de excelência, formação para a vida, formação de competências para o século XXI. Essa metodologia, utilizada no programa da Escola da Autoria, tem todo aporte teórico do modelo da Escola da Escolha que traz a ampliação do tempo e dos espaços escolares, as quais convergem à novas oportunidades de realização de aprendizagens e visam proporcionar a formação integral e integrada do estudante.

Para tanto, a Escola da Autoria propõe o oferecimento de um currículo integrado e alinhando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente com a parte diversificada por meio do Projeto de Vida, das disciplinas Eletivas, do Estudo Orientado e do Pós-Médio. Dessa maneira, a proposta ressalta que o currículo deve ser articulado de uma forma que contribua com a formação integral dos estudantes, visto que o “[...] currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica” (ICE, 2016, p.28).

Para operacionalizar o currículo de forma que o estudante fique em constante movimento na escola e que contemple atividades educativas diversas,

articuladas à otimização do espaço escolar, a matriz curricular do EMTI – Escola da Aatoria, considera as relações existentes entre a BNCC e a parte diversificada.

Um dos obstáculos da Escola da Aatoria é manter o estudante na escola, considerando a existência de muitas transferências por diferentes motivos, que passam pela não adaptação ao modelo do integral ou por demandas da família (as vezes o jovem tem que ajudar em casa, cuidar do irmão), mas também por causa da mudança de cidade ou de endereço, para o ensino profissional ou para o trabalho, sendo este último o maior motivo (SED/2019).

Outro obstáculo ocorrido no período do desenvolvimento do programa de fomento, no MS, foi a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu teto de gastos primários do governo federal e a redução de gastos na Educação pelo governo estadual, os quais afetaram o programa da Escola da Aatoria, uma vez que houve alteração na Lei Estadual n. 4.973/2016, que passou a versar que o professor que não tivesse a lotação de 40h/a receberia os 15% de incentivo de acordo com a sua lotação. Recentemente houve alteração na Lei Complementar n. 87/2000, que trata da convocação dos professores, o que impactou na saída de alguns docentes das escolas do EMTI.

Esses limites nacionais e estaduais levam a pensar na descontinuidade do programa pelas constantes mudanças e adequações ocorridas, em virtude de que os “[...] processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de pla

## **OLHARES E ANÁLISES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**

A pesquisa empírica foi realizada no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, onde ficam localizadas as escolas que foram escolhidas para integrar a pesquisa. Ressalta-se que todas fazem parte do Programa EMTI – Escola da Aatoria, e seguem as normas e diretrizes nacionais e do estado de MS para fins de funcionamento do Programa. Essas escolas

funcionam exclusivamente para atendimento ao Programa EMTI, tendo como público-alvo somente os estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Os sujeitos partícipes dessa pesquisa foram diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, que contribuíram com informações sobre os desafios e possibilidades do Programa de EMTI – Escola da Autoria, propondo modificações e reflexões para que os estudantes do Ensino Médio possam ter um programa melhor.

Para o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados coletados a partir das entrevistas, realizou-se uma análise reflexiva dos dados encontrados, estabelecendo um diálogo entre as vozes dos sujeitos partícipes e o referencial teórico deste trabalho, sempre levando em conta a compreensão fundamentada nas contribuições dos autores.

Para a definição das categorias de análise considerou-se Bardin (2016), que afirma que o processo de categorização é definido como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob características comuns desses elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas [...]) sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido [...]) e expressivo ([...] categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2016, p. 147).

Nessa fase de exploração de material, utilizou-se a categorização semântica por meio das categorias temáticas, pois essa técnica permite criar categorias, considerando a similaridade e a frequência de suas falas.

A primeira categoria definida foi “desafios da implementação da proposta”. Na percepção do diretor 1 (DE1) o grande desafio foi com relação ao “entendimento por alguns professores sobre o “Projeto de Vida” e sua colaboração nos componentes curriculares”, porque percebeu-se que os professores não conseguiam relacionar o componente curricular Projeto de Vida com os conteúdos da Base, uma vez que o jovem e o seu projeto de vida devem

ser a centralidade do modelo e todos da escola têm que ter conhecimento desse projeto de vida dos estudantes.

Já o diretor 2 (DE2) relatou que “o desafio foi adequar o que havia construído, com uma nova proposta que vinha do MEC”. Isso porque a escola em que atuava já era integral e houve uma ruptura com o que as escolas estavam fazendo. Essa escola atuava em 2016 com a metodologia do Educar pela Pesquisa e, no ano de 2017, passou a fazer do Programa de Fomento do EMTI, que tinha uma metodologia trazida pelo parceiro ICE, diferente da que a escola já tinha se apropriado.

O diretor 3 (DE3) ressaltou que no primeiro momento o desafio “foi com a carga horária do professor, dos que tinham outras escolas sem ser o estado, pois não tinham a possibilidade de ficar 40 horas na escola”. A portaria n. 727 assegurava a dedicação integral do professor na unidade escolar que aderisse ao programa (BRASIL, 2017b).

Tantos os Coordenadores Pedagógicos e Professores das escolas AE1 e AE2 não elencaram nenhum desafio, nem o CP da escola AE3, porém o P3, ressaltou que ficou na escola pelo desafio, porque na sua compreensão a escola da autoria se assemelhava ao que já tinha vivenciado em outra escola.

Pelas respostas dos entrevistados, percebeu-se que cada escola teve um desafio de acordo com a realidade da sua comunidade. Em síntese, o destaque foi a falta de alinhamento da nova proposta com a metodologia que a escola já trabalhava, uma vez que em alguns aspectos as duas metodologias não convergiam e precisavam adequar o currículo que trabalhavam com a nova metodologia trazida pelo parceiro do Programa, principalmente por ser um currículo que alinha a Parte Diversificada com a BNCC.

O EMTI veio como uma estratégia de melhoria da qualidade da educação. No entanto, ampliar o tempo de permanência na escola não é capaz de por si só de promover a qualidade educacional, pois os problemas que percorrem a educação estão muito além da carga horária em que as atividades são desenvolvidas.

Nesta categoria, os entrevistados se posicionaram argumentando se houve melhoria no ensino com a ampliação da jornada escolar. Segue alguns posicionamentos considerados mais relevantes:

[...] aumentaram os dias letivos de 180 para 200 dias. [...] as avaliações externas têm caído, ou seja, não adianta você aumentar o tempo de permanência do estudante em sala de aula para melhorar a qualidade da sua aprendizagem, isso não basta, você fazer mais do mesmo, mais aula de matemática, mais aula de língua portuguesa, sem o preparo adequado, sem considerar o espaço físico, sem considerar o contexto em que estudante está inserido, a participação da família, problemas que inclusive são extras da escola não vão surtir efeito. (P2).

[...] sim, tanto na qualidade da educação como no rendimento no aluno, ela tende a ser melhor por conta de que o professor está ali. [...] se o professor fica mais tempo na escola, melhorar porque ele tem mais tempo para seu planejamento, tempo para conhecer esse aluno. (DE3).

[...] a educação em tempo de integral e educação integral no estado veio contribuir em todos aspectos que se espera de uma educação de qualidade. Eu compreendo que a educação integral favorece não só com o tempo que os estudantes ficam na escola, nós não estamos preocupados com a ampliação da carga horária, mas com o que acontece lá, em termos de aprendizagem. Então, quando se fala das próprias condições de trabalho do professor, quando veio a proposta da educação integral, eu entendi como uma contribuição, uma luta que a gente já vinha fazendo algumas décadas, de trazer essa concepção de uma escola única para os professores. (DE2).

Fica evidente, mais uma vez, que não é só o aumento de tempo de permanência na escola que proporcionará uma melhoria na qualidade do ensino. Esta ampliação do tempo escolar necessita ser acompanhada de um olhar novo, uma nova dinâmica da escola e da consciência de seu papel na sociedade. Nesse sentido, Dourado (2009) corrobora afirmando que

[...] a busca por melhoria da qualidade da educação exige, portanto, medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação atual, o que pressupõe, por um lado, identificar condicionantes das políticas e da gestão, e, por outro lado, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. (DOURADO, 2009, p. 375).

Embora as Leis não garantam, sozinhas, a qualidade da educação, elas se constituem em meios que asseguram os direitos historicamente conquistados, proporcionando condições para que o cidadão possa exigir a oferta da qualidade na educação. Nesse sentido, Cury (2002) certifica que “[...] conhecer as leis é

como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho” (CURY, 2002, p.12).

É preciso destacar que o ser humano tem direito à educação, mas não a uma educação qualquer, tem direito a uma educação de qualidade social, onde o educando seja respeitado e instigado a ser participativo.

Levando os entrevistados a refletirem sobre a implantação do EMTI na sua comunidade e sobre os impactos ocorridos, eles foram questionados se mudariam algo na atual política de Ensino Médio em Tempo Integral em vigor. As respostas estão elencadas a seguir:

[...] eu retornaria a tudo aquilo que foi combinado ao longo de 2017 e ao longo de 2018 para se instituir as primeiras escolas como piloto (P3).

[...] uma das coisas que a gente tem é uma insegurança, no sentido de o programa não ter continuidade e vir outro projeto (P1).

[...] melhoria alguns aspectos, atendendo de repente, a particularidade de cada um em relação ao espaço físico, alguma coisa de estrutura (CP1).

[...] a escola integral não pode ficar mudando de currículo, não pode ficar trocando de parceria, uma hora é o Educar pela Pesquisa, uma hora é ICE, outra hora é o Instituto Ayrton Sena, porque muda demais as vertentes e isso desmonta muito o trabalho (P2).

[...] proposta de bolsas de incentivo aos estudantes voltada para pesquisa, para nós seria um fator positivo e que evitaria até mesmo, a saída do estudante para o mercado de trabalho (CP2).

Observou-se que uma das preocupações discorridas pelos entrevistados foram as mudanças que vêm ocorrendo na política de Estado referentes à Escola da Aatoria, conforme as falas de P1 e P3. Também as mudanças ocorridas na lotação dos professores no início de 2019, provocaram impacto na organização pedagógica das escolas, principalmente a alteração ocorrida na Lei n. 4.973/2016, que passou a versar que não há mais dedicação plena e integral nas Escolas da Aatoria. No entanto, o professor continua a receber a gratificação de 15% referente ao nível A1, porque ele abdica de fazer o planejamento livre, fazendo-o na escola. Cabe ressaltar que o valor do planejamento é calculado de forma proporcional ao número de aulas ministradas pelo professor.

No meio do ano de 2019 houve alteração na Lei complementar n. 87/2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul que revogou o artigo que trata de “aula complementar” e versa que só haverá convocação, inclusive do professor com cargo efetivo de 20h/a<sup>9</sup>. Essa mudança na Lei impactou na remuneração do profissional convocado, chegando a 37% a menos no seu salário.

A descrença dos professores com as mudanças que estão ocorrendo no estado devido a Emenda Constitucional 95/2016, que institui teto de gastos primários do Governo Federal e a redução de gastos na Educação pelo governo estadual têm desanimado e feito com que os professores procurem escolas particulares ou outros serviços para complementar a renda da família.

Considerando o atual contexto histórico educacional brasileiro, toda vez que se mexe muito num programa ou num projeto, ele termina sendo substituído por outro programa devido as inconsistências das políticas públicas para a educação.

Com relação às parcerias, o P2 avalia que as trocas de parceiros na educação impacta na organização e na rotina da escola, uma vez que cada parceiro vem com uma organização de trabalho muitas vezes diferente da realidade da escola. Quem sofre com as mudanças advindas das parcerias é o professor, uma vez que o seu trabalho não pode ser encarado como um exercício meramente técnico, marcado por regulamentação curricular desenvolvida por outrem.

Um ponto que merece atenção quanto as parcerias é que a maioria tem uma prática anacrônica e autoritária, na medida em que trazem modelos educacionais prontos, utiliza testes estandardizados que avaliam as habilidades pré-estabelecidas para todos os sistemas de ensino parceiros. Aos professores e alunos restam adequarem-se ao perfil exigido pelos programas. Esses parceiros trazem como proposta que pretendem “qualificar o serviço público” (PERONI, 2012, p 40).

---

<sup>9</sup> Comunicação Interna – Circular, Superintendência de Gestão de Pessoas (SUGESP/SED), n. 702, de 15 de julho de 2019.



Com o propósito de manter o estudante na escola, CP2 avalia que se os estudantes tivessem uma bolsa como incentivo, permaneceriam na escola até concluírem o ensino médio. Ressalta-se que um dos motivos dos estudantes não permanecerem na Escola da Aatoria é a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, uma vez que muitos têm que trabalhar para ajudar no sustento da família, para adquirir produtos que necessitam ou que estão na moda ou porque escolhem o trabalho mesmo, de forma precoce e em intensidade inadequada (SED, 2019).

Por outro lado, o estado do MS não tem uma política de Estado que incentive por meio de bolsas os estudantes do EMTI a permanecerem na escola para concluírem o ensino médio. Afinal, a escola não pode ser boa somente para alguns estudantes. Ela precisa ser boa para todos. Oferecer condições semelhantes de atendimento para as diferentes camadas da população é essencial, seja pela infraestrutura, seja pela qualidade dos professores. Essa equidade passa pela definição de critérios mínimos de qualidade. É necessário privilegiar todas as escolas, com recursos e práticas pedagógicas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a análise da implementação da política pública educacional para o Ensino Médio, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) e teve como objetivo a análise da política pública educacional para o Ensino Médio em Tempo Integral com a finalidade de conhecer as dificuldades e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação que atuam na Escola da Aatoria, no estado de MS, como também conhecer os impactos da proposta do Ensino Médio em Tempo Integral para a melhoria da qualidade do Ensino Médio.

Ao analisar o percurso da educação integral no Brasil percebeu-se algumas intervenções que induziram mudanças e/ou descontinuidades dos programas por falta de planejamento de longo prazo, mas acima de tudo, por falta de vontade política. A lição que se tira é que, enquanto os programas forem implantados

como política de Governo e não de Estado, as políticas não se materializarão com o envolvimento e compromisso de diferentes atores (sociedade civil, políticos, educadores, especialistas e professores), de modo que os programas não sejam descontinuados no início de cada gestão.

No transcorrer dos 3 (três) anos de implementação da proposta no estado de MS, o número de escolas que aderiram ao programa foi crescendo, como forma de atingir as metas do PNE 2014-2024 e do PEE 2014-2024. Porém, constatou-se que o desafio do estado segue sendo o de manter os estudantes na escola. O que se espera é que a cada ano a Secretaria de Educação consiga uma forma de subsidiar as escolas para que os estudantes permaneçam até concluir o ensino médio.

As análises dos dados empíricos evidenciaram as concepções sobre as atuais políticas para o EM sob os olhares dos sujeitos partícipes da pesquisa e pelas análises das condições da implementação da política do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral no estado do MS.

Constatou-se que entre os partícipes da pesquisa ainda há confusão entre a concepção de educação integral e educação em tempo integral e que os motivos que levaram a adesão ao programa foram diversos, desde o fato de dar continuidade àquilo que a escola já fazia, até o de ter o professor com dedicação plena e integral na escola. Também se observou que os desafios foram menores em duas das escolas porque elas já trabalhavam com essa concepção de educação.

No entanto, os maiores desafios foram: não entendimento da concepção do componente curricular Projeto de Vida, uma vez que o professor não teve formação para ministrar essa disciplina; quanto à preocupação de não perder a crença naquilo que a escola já ofertava como proposta de educação integral; dificuldade de adequação ao currículo, pois o EMTI trouxe a metodologia do parceiro do Programa, que tinha um currículo alinhado da BNCC com a Parte Diversificada; formar um cidadão integral, capaz de fazer suas próprias escolhas no futuro, desafio este que deveria ser o “norte” da Escola da Autoria.

Em suma, o Programa do Ensino Médio em Tempo Integral - Escola da Autoria é uma conquista de luta, embora não tenha sido implantado/implementado como os professores desejavam. No entanto, a preocupação por parte dos sujeitos da pesquisa com relação às mudanças que ocorreram com a Escola da Autoria, evidencia que a história da educação integral em tempo integral no estado de Mato Grosso do Sul ainda mantém a descontinuidade, característica das políticas educacionais existentes no nosso país.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)> Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 20 fev. 2019

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 4 set. 2018.

BRASIL. **Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm) Acesso em 29/09/18.

BRASIL. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores**. Ministério da educação. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Portaria MEC n. 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Lei n.13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário da União, 2017a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 06 out. 2018.

BRASIL. **Portaria MEC n. 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo- EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/ 96**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. Ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018a. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em 11 mai. 2019.

BRASIL. **Portaria MEC n. 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União, 2018b.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro. DP&A. 2002

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.921-946, out. 2007

DOURADO, Luiz Fernandes. A Conferência Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 365-376, mai./ago. 2009

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Escola Cidadã; 4).

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**.

Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>

acesso em 07/10/2017. Acesso em 27 set. 2017.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico**: princípios educativos. Recife: ICE, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande – MS/2014

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4.973, de 29 de novembro de 2016**. Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 5.006, de 30 de maio de 2017**. Acrescenta o art. 3º-A à Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2016.

NEUBAUER, Rose. DAVIS, Cláudia. TARTUCE, Gisela Lobo B. P. NUNES, Marina M. R. Ensino Médio no Brasil: Uma Análise de melhores práticas e de Políticas Públicas. **Revista Brasileira Pedagógica**, Brasília, v. 92, n.230, p.11-33, jan./abr. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. **Revista Educação e Política em Debate**, v.1, n. 1, jan./jul, 2012.

RIBAS, Elcilene Neves de Araujo. **A política do MEC para o Ensino Médio em tempo integral e a proposta implantada e implementada pela Secretaria do Estado da Educação em Rondônia**: aproximações e distanciamentos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Porto Velho, RO.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás**: um estudo de caso. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Goiânia.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: autores associados, 2013.

## CAPÍTULO X

---

# GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: A META 19 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

**Regina Tereza Cestari de Oliveira<sup>1</sup>**

**Evelyn Iris Leite Morales Conde<sup>2</sup>**

**A** Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988, no âmbito do processo de abertura democrática do país, em oposição à ditadura civil-militar (1964-1985), resultado do processo Constituinte de 1987-1988, estabelece, conforme o art. 205, os princípios do ensino pelos quais se deve pautar a educação brasileira, entre eles, “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Tal princípio constitucional fundamenta-se na noção de Estado Democrático de Direito, como expresso na Constituição (Art. 1º), que pressupõe a soberania popular. Nesse sentido, “Os cidadãos querem mais do que serem executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de *democratizar a própria democracia*”, como analisa Cury (2002:172, grifo do autor).

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS. Doutora em Educação pela Unicamp. Apoio FUNDECT/CNPq. E-mail: reginacestari@ucdb.br.

<sup>2</sup> Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, RO. Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS. E-mail: evelyn.morales@unir.br.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma os princípios do ensino, atribuindo no art. 3º, Inciso VIII, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, e no art. 14 (BRASIL, 1996), o que implica delegar aos sistemas de ensino a sua regulamentação.

A competência da União de organizar um Plano Nacional de Educação, conforme art. 14 da CF de 1988, foi reafirmada na LDBEN, no seu art. 9º, ou seja: “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

Após tramitação no Congresso Nacional, com tensões e disputas, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), com restrições à gestão e ao financiamento da educação, em função de nove vetos presidenciais (DOURADO, 2010). A gestão democrática do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, está presente na Lei como um dos objetivos, atendendo aos princípios da participação dos profissionais da educação, conforme estabelece a LDBEN (BRASIL, 2001).

Esgotado o prazo legal de vigência do PNE 2001-2010, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), o governo encaminhou ao Congresso Nacional proposta de Plano Nacional de Educação (PNE), em dezembro de 2010, após a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), intitulada “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, precedida de Conferências Municipais, Estaduais e do Distrito Federal, que mobilizou cerca de 3,5 (três milhões e quinhentos mil) pessoas (BRASIL, 2010).

Como analisa Saviani (2014), foi acertado o encaminhamento da organização dessa Conferência, ao articular, no tema central, a questão da construção do Sistema Nacional de Educação com o Plano Nacional de Educação,



na medida em que há uma próxima relação entre esses dois conceitos. Esclarece que,

[...] o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento (SAVIANI, 2014:81).

Nessa conjuntura, a gestão democrática é compreendida em seu sentido amplo, articulada à organização do Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2014). Por isso, retoma-se o documento final da CONAE, que expõe,

Assim, a **gestão democrática**, entendida como espaço de deliberação coletiva (estudantes, profissionais da educação, mães, pais ou responsáveis), precisa ser assumida como fator de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação. Esta deve ser a lógica da gestão educacional e o modo de tomada de decisão no Sistema Nacional de Educação, em todos os âmbitos, públicos e privados (BRASIL, 2010: 43, grifo do autor).

O Projeto de Lei nº 8.035/2010 tramitou no Congresso Nacional e, após amplo processo de discussão, confronto de ideias, que abrangeu, em conjunto, a participação da sociedade política e de organismos representativos da sociedade civil, o Plano Nacional de Educação 2014-2014 foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sancionada, sem vetos, pela presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014).

Nesse governo, ocorreu a segunda edição da CONAE "O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração", de 19 a 23 de novembro de 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação, com atividades em sete eixos, e registro da participação de 3.958 (três mil e novecentos e cinquenta e oito) pessoas (CONAE, 2014).

O PNE, organizado com 20 metas e 254 estratégias e vigência de 10 (dez) anos (2014-2024) estabelece, entre suas diretrizes, a "promoção do princípio da gestão democrática da educação pública" (BRASIL, 2014).

Segundo o art. 8º da Lei 13.005 de 2014 os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, definindo o prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta lei (BRASIL, 2014). Assim, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar-se para alcançar as metas e as estratégias de curto, médio e longo prazo até 2024.

Compreende-se, portanto, a importância do plano educacional como instrumento de intencionalidade e introdução da racionalidade na educação (SAVIANI, 2010), sendo que na tradição histórica brasileira, as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, principalmente por ausência de planejamento de longo prazo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado (DOURADO, 2010: 681).

Parte-se do pressuposto de que as políticas educacionais formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado, compreendido em sentido ampliado (GRAMSCI, 1984), ou seja, que abrange a sociedade política (aparelho governamental) e a sociedade civil, resultam do movimento, de disputas, de correlação de forças sociais e de projetos distintos de sociedade.

Ao se considerar que o cenário da proposição de políticas não é o mesmo da materialização ou do Estado em ação, entende-se que “no processo de materialização do Plano Nacional de Educação e dos demais planos decenais, múltiplas são as variáveis intervenientes e nem sempre coincidentes, ainda que ratifiquem, por vezes, as concepções em disputa”, como analisa Dourado (2017: 42).

Diante do exposto, este artigo<sup>3</sup> analisa o processo de materialização da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), como política pública, que “[...] se efetiva na intersecção entre regulamentação,

---

<sup>3</sup> Os resultados correspondem ao projeto de pesquisa “Planos de Educação: direito à qualidade da educação e gestão democrática”, Produtividade em pesquisa, CNPq (OLIVEIRA, 2020).

regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas” (DOURADO, 2017: 46).

A análise desse processo busca entender o movimento do real e explicitar, portanto, um processo dinâmico com disputas, consensos e contradições. Para tanto, utiliza a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas<sup>4</sup>, com representantes da sociedade política e da sociedade civil do estado de Mato Grosso do Sul<sup>5</sup>.

## **O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA META 19 DO PEE/MS**

De acordo com a “Introdução” do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), alguns eventos marcaram o planejamento da educação em Mato Grosso do Sul para a década de 2014-2024. Entre eles, a II Conferência Estadual de Educação de 2013, em que,

O Fórum Estadual de Educação (FEEMS), juntamente com os fóruns municipais de educação e comissões organizadoras, realizou, nos municípios, 79 Conferências Livres e 17 Conferências Intermunicipais de Educação, com a participação de educadores, gestores e representantes das instituições da sociedade civil organizada, bem como representantes dos movimentos sociais, envolvendo, 13.000 pessoas. Essas conferências foram preparatórias para a II CONAE 2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014:10).

Em conformidade com as metas e estratégias do PNE e com as proposições aprovadas na mencionada Conferência, o Texto Base do PEE/MS, construído em seis oficinas, integradas por membros de uma Comissão, designada pela Secretaria de Estado de Educação e colaboradores, foi debatido em 10 Seminários

---

<sup>4</sup> Aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco. CAAE: 24268919.0.0000.5162.<sup>[1]</sup><sub>[2]</sub><sup>[3]</sup><sub>[4]</sub>

<sup>5</sup> O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado a partir da divisão do Estado de Mato Grosso, no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1979), por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. A instalação do Governo Estadual de MS ocorreu em primeiro de janeiro de 1979. Situa-se na Região Centro-Oeste e faz fronteira, a sudoeste, com as Repúblicas do Paraguai e da Bolívia; a Sudeste, com os Estados de Minas Gerais e São Paulo; ao Sul, com o Paraná; e, ao norte, com Mato Grosso e Goiás. Possui 79 municípios distribuídos em área de 357.145,534 Km<sup>2</sup>. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

Regionais e aprovado no “Seminário Estadual de Educação: construindo coletivamente o Plano Estadual de Educação (PEE-MS 2014-2024)”, realizado nos dias 15 e 16 de setembro de 2014, em um processo coordenado pelo Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (FEEMS) (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O documento assinala que o estado “renova suas linhas de ação na busca da construção coletiva de seu Plano Estadual de Educação PEE-MS - 2014-2024, como política de Estado, com metas e estratégias alinhadas ao PNE, visando promover transformações qualitativas na educação desenvolvida em Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2014:10).

No contexto de aprovação do PNE 2014-2024, a atenção voltava-se ao alinhamento que o Plano estabeleceu com os Planos Estaduais e Municipais de Educação. “É evidente que o alinhamento deve ser promovido em busca da construção do Sistema Nacional de Educação, que deve se efetivar em regime de colaboração e cooperação em ambiente federativo, como requer o caso brasileiro”, segundo Fernandes (2018:102).

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul foi aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, com 20 metas e 366 estratégias (MATO GROSSO DO SUL, 2014), no segundo mandato do governo de André Puccinelli (2011-2014), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Essa Lei estabelece, entre suas diretrizes, no art. 2º, “VI - a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” e, em consonância com o PNE 2014-2024, a Meta 19 do PEE/MS, define:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas prevendo recursos e apoio técnico da União (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Concorda-se com Souza (2018:69) de que se trata de um dos textos que menos tem compreensão e aplicação direta em todo o Plano Nacional de

Educação (PNE), considerando-se que sugere a ideia de que o país tem um prazo de dois anos (findado em junho de 2016) para a efetivação da gestão democrática (GD), mas indica que compreende a ideia de GD como a definição de critérios que associem mérito e participação na gestão escolar pública, conforme se verifica, também, na descrição da Meta 19 no PEE/MS.

Embora a gestão democrática da educação esteja definida na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios da educação, reafirmado na LDBEN de 1996, e, portanto, voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública (CURY, 2002), contraditoriamente, a Meta 19 em ambos os planos, associa essa gestão a critérios técnicos de mérito e de desempenho.

Quem participou das instâncias deliberativas das Conferências no período pôde observar como a defesa da meritocracia associada à gestão democrática da educação – nessa ordem – expressou-se como força social e como foi difícil fazer a contraposição que, na maioria das vezes, não foi vencedora. Por isso não surpreende sua defesa e aprovação no Parlamento (FERNANDES, 2018:101-102).

Na articulação entre educação e democracia, acentua a autora, no processo de correlação de forças sociais, a perda se apresenta na Meta 19, na medida em que a meritocracia emerge como “a grande balizadora do projeto de gestão democrática da educação” (FERNANDES, 2018:130).

Vale lembrar, aqui, a concepção neoliberal de Estado, expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), documento elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), que identifica o Estado como responsável pela crise econômica<sup>6</sup> ao qual o país atravessava e, portanto, apresenta como saída para superação, a sua reforma (BRASIL, 1995). Assim, propõe, entre outros, que a administração pública burocrática deveria ser substituída pela administração pública gerencial. Este aspecto é indicado “como solução para os problemas de clientelismo, burocratismo e patrimonialismo e obedece a critérios de eficiência [...]” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009:767).

---

<sup>6</sup> É importante demarcar que a crise dos anos 1970/1990, atribuída ao Estado pela ideologia neoliberal, “não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural” (FRIGOTTO, 1995: 62).

No quadro da compreensão do Estado neoliberal, o que se quer enfatizar, é que,

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção da sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização dessa concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (FREITAS, 2018:31).

Nessa direção, "A competição - entre indivíduos, entre empresas, entre entidades territoriais (cidades, regiões, países, grupos regionais) - é considerada virtude primordial" (HARVEY, 2012:76). Embora a liberdade pessoal e individual seja afirmada no mercado, "cada indivíduo é responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder por eles". Assim,

O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (HARVEY, 2012: 76).

Para garantir a execução da Meta 19 do PEE/MS, foram definidas 15 estratégias, assim distribuídas:

19.1. aprovar lei específica para o sistema de ensino e disciplinar a gestão democrática da educação pública, no prazo de dois anos contados da data da publicação do PNE, adequando à legislação local já adotada com essa finalidade;

19.2. elaborar normas que orientem o processo de implantação e implementação da gestão democrática, com a participação da comunidade escolar, a partir da vigência do PEE-MS;

19.3. planejar, garantir e efetivar, na vigência deste PEE, cursos de formação continuada aos conselheiros dos conselhos de educação, dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar e dos demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.4. garantir, no prazo de três anos de vigência deste PEE, recursos financeiros e espaço físico adequado para as reuniões desses conselhos e fóruns de educação, com mobiliário, equipamentos, materiais de consumo e meios de transporte;

- 19.5. coordenar, por meio do Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (FEEMS), as conferências estaduais de educação e acompanhar a execução do PEE-MS e do PNE, a partir da vigência deste PEE;
- 19.6. constituir e efetivar fóruns municipais de educação, compostos por órgãos e instituições representativas da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais, para discussão das políticas educacionais, coordenação das conferências municipais e elaboração ou adequação dos planos municipais de educação, no primeiro ano de vigência deste PEE;
- 19.7. implantar e fortalecer os grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas, e fomentar a sua articulação com os conselhos escolares, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;
- 19.8. garantir a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares ou colegiados escolares, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando condições de funcionamento autônomo, durante a vigência do PEE-MS;
- 19.9. garantir a participação e a consulta de profissionais da educação, estudantes e pais na formulação dos projetos político-pedagógicos ou proposta pedagógica, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;
- 19.10. criar mecanismos de participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares, na vigência deste PEE;
- 19.11. implementar e fortalecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos públicos de ensino, a partir do segundo ano de vigência deste PEE;
- 19.12. participar de programas nacionais de formação de diretores e gestores escolares, bem como da prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento das funções;
- 19.13. promover, em parceria com as IES, cursos de formação continuada e/ou de pós-graduação para diretores e gestores escolares, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;
- 19.14. estimular a constituição de conselhos municipais de educação como instrumento de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional;
- 19.15. promover reuniões para discussão sobre a organização e implantação do Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração entre os entes federados, a partir da vigência do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014:103-104).

Entre as estratégias relacionadas há um conjunto delas que confirma espaços e mecanismos de participação e controle social, como: fóruns municipais de educação, grêmios estudantis, associações de pais, conselhos escolares ou colegiados escolares, conselhos municipais de educação, conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), entre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Esses mecanismos evidenciam as disputas e as contradições presentes na

Meta 19 do PEE/MS.

## O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DA META 19 DO PEE/MS

A Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, estabelece, conforme o art. 3º, que “As metas previstas no Anexo desta Lei serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por uma Comissão nomeada pelo chefe do Poder Executivo, com a participação das seguintes instâncias”:

I - Secretaria de Estado de Educação (SED-MS);<sup>[1]</sup>

II - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa;<sup>[2]</sup>

III - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE-MS);<sup>[3]</sup>

IV - Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (FEEMS).<sup>[4]</sup>

Art. 4º Caberá aos gestores estaduais e municipais, no âmbito de suas competências, a adoção de medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no PEE-MS.<sup>[5]</sup>

Art. 5º O Poder Executivo instituirá, em regime de colaboração com os Municípios, o Sistema Estadual de Monitoramento e Avaliação do PEE-MS, estabelecendo os mecanismos necessários para o acompanhamento das metas e estratégias do PEE-MS, sob a coordenação da Comissão mencionada no art. 3º desta Lei. (MATO GROSSO DO SUL, 2014:12).

É importante esclarecer que monitoramento se constitui na articulação de dados e informações, para o cumprimento das metas e estratégias dos planos de educação, dos dispositivos legais e da materialização de políticas educacionais. Desse modo, “monitorar e avaliar tornam-se partes constantes de um único processo, ou seja, etapas distintas e complementares que não se realizam isoladamente”. Assim, “a avaliação compreende o monitoramento como parte constitutiva e constituinte” (DOURADO; GROSSI JUNIOR; FURTADO, 2016:456).

De acordo com o relatório da Comissão de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (CMAPEEMS)<sup>7</sup>, correspondente ao ciclo 2015/2016, foram definidos quatro indicadores para monitorar a Meta 19.

<sup>7</sup> Essa comissão foi instituída pelo Decreto nº 14.199, de 28 de maio de 2015 (MATO GROSSO DO SUL, 2015a), ampliada pelo Decreto nº 14.281/2015, com representantes das seguintes entidades: Tribunal de Contas do Estado (TCE); Instituição de Educação Superior Pública; Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul (SINEPE/MS); Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (MATO GROSSO DO SUL, 2015b).



Quanto aos percentuais correspondentes às escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul, mediante consulta ao Observatório do PNE<sup>8</sup>, para o Indicador 19. A - “Percentual de diretores de escolas públicas que foram escolhidos para ocupação do cargo por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta pública à comunidade escolar”, a meta alcançou 35,2%, sendo que a meta prevista para o período é de 100%; o Indicador 19.B - “Percentual de escolas públicas que contaram com a participação de profissionais da educação, pais e alunos na formulação dos projetos político-pedagógicos”, alcançou 94,6%; já o Indicador 19.C - “Percentual de escolas públicas que contaram com a participação de profissionais da educação, pais e alunos na constituição do conselho ou colegiado escolar”, atingiu 67,3%. Sobre o Indicador 19. D - “Existência de recursos e apoio técnico da União para a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas”, o relatório informa que “não há dados estruturados que permitam acompanhar o cumprimento desta meta” (MATO GROSSO DO SUL, 2018:96).

Em relação ao cumprimento da Meta 19 nas escolas públicas do estado, os entrevistados manifestaram que,

[...] como a Meta 19 é para todas as escolas públicas do estado de MS, a gente percebe que só a rede estadual [vem] cumprindo este procedimento, ou realizando este procedimento, não garante a leitura de um cumprimento por parte do estado. Então há de se trabalhar isso também no âmbito dos municípios (REPRESENTANTE SED/MS, ENTREVISTA, 09/12/ 2020).

[...] eu sei que estava caminhando muito bem em relação à questão de Gestão, a Meta 19 que estava indo muito bem, porque a maioria dos municípios estava implementando a gestão democrática, com processo de eleição, mas que houve uma mudança já no último período que foi do ano passado em relação às eleições. [...] é bem provável, nós já estamos em 2020, há 4 (quatro) anos para finalização da implementação das metas e os dados não são muito satisfatórios ainda pelo que a gente observa (REPRESENTANTE FEEMS, ENTREVISTA, 07/02/2020).

Embora os dados referentes aos indicadores A e C tenham ficado abaixo do esperado e distante do alcance da Meta, considerando-se as escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul, o relatório analisa que na Rede Estadual de Ensino

---

<sup>8</sup> Sobre o Observatório do PNE, conferir <https://www.observatoriodopne.org.br>.

de MS, a meta foi cumprida em 100%. O argumento é o de que,

[...] todas as escolas passaram pelo processo de seleção, que inclui curso de gestão, avaliação de competências básicas e eleição. Nesta última etapa, somente algumas instituições, como: os Centros de Educação Profissional, o Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de MS, os Centros de Educação de Jovens e Adultos, o Centro de Educação Infantil e as escolas conveniadas, não realizaram a eleição, mas participaram de todas as demais etapas do processo (MATO GROSSO DO SUL, 2018:96).

Questiona-se a exclusão de algumas instituições da eleição, como indica o relatório. Emerge uma contradição entre um individualismo, mediante modelo de avaliação centrado na avaliação de competências básicas e a possibilidade de escolha e construção coletiva dotada de sentido na escola.

Portanto, é necessário esclarecer que a Lei nº 3.244, de 6 de junho de 2006, aprovada no segundo mandato do governo José Orcírio Miranda dos Santos (2003-2006), do Partido dos Trabalhadores (PT), regulamentou para a Rede Estadual de Ensino a eleição para diretor e diretor- adjunto pela comunidade escolar, por meio do voto direto, secreto e proporcional, assim como a escolha do colegiado escolar, constituído por representantes de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Essa lei foi revogada na gestão do governo André Puccinelli, do PMDB, pela Lei nº 3.479, de 6 de dezembro de 2007, que instituiu o processo seletivo (Art. 1º), em três etapas: I. curso de capacitação em Gestão Escolar; II. Avaliação de competências básicas de dirigente escolar; III. Eleição (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Sobre o provimento do cargo de diretores escolares, o representante da SED/MS explica que,

Hoje a Secretaria de Estado de Educação instituiu um processo no qual os professores da Rede, das escolas da Rede, se submetem para alcançar a função de gestor escolar. Primeiramente ele é submetido a uma avaliação para uma análise do nível de conhecimento desse professor, a respeito do perfil, do papel do gestor escolar, então ele é submetido a uma avaliação, aqueles que são aprovados na avaliação, compõem um "banco" e somente o professor que consta nesse "banco" pode participar do processo de eleição que ocorre após a composição do banco. E sempre é oportunizado mais de um profissional da escola, a participar desse processo, então é

feito um cálculo de quantos professores da escola podem participar. Minimamente, todos os professores têm oportunidade, mas apenas um conjunto, parte deles vai participar do processo, e quando o “banco” é constituído inicia-se o processo eleitoral, com todos os procedimentos a serem seguidos [...] mas a comunidade já realiza eleição sabendo que aquele professor que colocou o nome para a apreciação já passou por um processo de análise de conhecimento, de competências, de habilidades, para poder exercer a função que é aquilo que, minimamente, a Meta [19] propõe, uma análise de mérito e a consulta à população, à comunidade escolar [...] (REPRESENTANTE SED/MS, ENTREVISTA, 09/01/2020).

No primeiro mandato do governo de Reinaldo Azambuja (2015-2018), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a supracitada lei foi alterada e, segundo o art. 5º, ficaram dispensadas da realização de eleições para diretor e para diretor-adjunto: as unidades escolares conveniadas; as unidades escolares responsáveis pelo atendimento aos alunos de Unidades Educacionais de Internação (UNEIs) e presídios; os centros de educação infantil; o centro estadual de formação de professores indígenas; os centros de educação profissional e os centros de educação de jovens e adultos, conforme redação dada pela Lei nº 4.696, de 15 de julho de 2015 (MATO GROSSO DO SUL, 2015c).

Mais recentemente, a Lei nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a “Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem” e sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares e dos membros do Colegiado Escolar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, foi aprovada no segundo mandato do governo de Reinaldo Azambuja, do PSDB (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).

Um aspecto a considerar, é que conforme o art. 31 da Lei, outras instituições ficaram dispensadas da realização de eleição para escolha de “Dirigentes Escolares”, como as escolas indígenas, as escolas de educação de tempo integral, as escolas cívico-militares, os centros de formação de docentes e de apoio educacional da SED/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2019a:13).

O representante da Assembleia Legislativa de MS, entrevistado, menciona sobre as alterações incluídas na Lei,

A estimativa do governo é que em 2022 a rede estadual de ensino tenha 180 escolas de tempo integral, ou seja, mais da metade, que não terão eleições diretas para diretores e colegiados escolares. A vontade do atual governo era acabar com a eleição dos dirigentes escolares, chegando a

discutir o assunto em reuniões com os deputados estaduais. Recuou da proposta, temendo desgaste político, após ponderação dos parlamentares. A bancada de sustentação do governo na Assembleia Legislativa segue a orientação do Executivo nas votações. Mesmo com a discordância de alguns deputados da sua base, o governo aprovou as mudanças na lei com ampla maioria. É nítida a vontade do governo em voltar a fazer indicações políticas nas escolas, com dirigentes que tenham compromisso com a política do governo e não com os interesses da comunidade escolar (REPRESENTANTE ALE/MS, ENTREVISTA, 17/12/2019).

Salienta-se que, a modalidade de seleção que combina a aplicação de avaliação de competências básicas, mediante prova escrita, em primeira instância, aos candidatos a diretores escolares, seguida de eleição, substituiu a eleição direta, em 2007, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Desse modo, em nome de maior eficiência na gestão, toma como indicador de desempenho, os resultados da avaliação de competências básicas, especialmente de uma prova escrita, como explicita o Edital SED/MS [Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul] nº 19, de 12 de setembro de 2019,

A Avaliação tem por objetivo aferir os conhecimentos dos profissionais da educação nas competências necessárias para o desempenho da função de dirigente escolar e consistirá na submissão dos interessados à realização de prova de conhecimentos específicos, cujas referências bibliográficas constam do Anexo Único deste Edital.

Os profissionais da educação que obtiverem êxito na Avaliação de Competências constituirão um Cadastro de Profissionais Aptos na Avaliação de Competências Básicas de Dirigente Escolar, por município, para participarem do processo de escolha e indicação pela comunidade escolar para a função de Diretor ou Diretor Adjunto de escola estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2019a:37).

Como se observa no Edital, a ênfase está no mérito para a escolha de “dirigentes escolares”, por meio de uma prova escrita, composta por 25 questões de múltipla escolha sobre temas específicos e restrita a determinadas habilidades, como: procedimentos de Leitura de textos na área da Educação; habilidades básicas em Matemática; avaliações educacionais; indicadores educacionais (acesso, permanência, rendimento escolar, distorção idade/ano, proficiência, fluxo escolar e IDEB); gestão escolar (Pedagógica, Administrativa e Financeira); e Legislação Educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2019a).

A impressão é a de que, trazendo as palavras de Saviani (2007), “Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo”. Com isso, acentua o autor, estamos diante de um “neotecnicismo”, em que o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade, o que implica “avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2007: 437).

Outro aspecto a considerar é que a lei supracitada está circunscrita à gestão da escola e, portanto, não se refere aos dispositivos da gestão democrática da educação para o sistema de ensino, conforme prevê o art.10 da Lei nº 4.621, de 2014, reiterada na Estratégia 19.1 da Meta 19 do PEE/MS, ao se referir à necessidade de aprovação de lei específica para normatizar a gestão democrática da educação pública.

Essa é uma questão a ser enfrentada, uma vez que a gestão democrática passa também pela gestão do sistema de ensino, “sob pena de tornar muito mais árdua a tarefa de democratização da escola e das relações entre as pessoas na escola” (SOUZA, 2016:120).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao buscar refletir sobre o PEE/MS, em sua fase de materialização, especialmente da Meta 19, observou-se os limites da meta tanto ao restringir a gestão democrática ao setor público, quanto ao seu conteúdo, ao associar critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta à comunidade escolar, em concordância com o conteúdo da Meta 19 do PNE 2014-2024.

Em que pese os limites presentes na Meta 19 do PEE/MS, a modalidade de seleção que combina a aplicação de avaliação de competências básicas, mediante prova escrita aos candidatos a diretores escolares, em primeira instância, seguida

de eleição, que substituiu a eleição direta na Rede Estadual de Ensino, em 2007, alia-se ao processo seletivo a constituição de um “Cadastro de Profissionais Aptos na Avaliação de Competências Básicas de Dirigente Escolar” (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).

A análise da Comissão de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (CMAPEEMS), indica que a Rede Estadual de Ensino de MS atendeu em 100% a meta proposta, apesar de várias instituições de ensino terem participado somente de uma etapa do processo, ou seja, da Avaliação de Competências Básicas, sendo excluídas das eleições de candidatos a diretores escolares.

Essa ação significa, na correlação de forças sociais, uma perda para aqueles que se contrapõem a essa visão e que, “almejam que a educação seja um canal de participação popular, visto como um processo pedagógico para aprendizagens, demandas e resoluções coletivas. Há, aqui, um profundo retrocesso na relação sociedade, Estado e educação, mediada pela política educacional” (FERNANDES, 2018:101).

Essa perda se expressa, também, na ausência de uma lei específica para a gestão democrática do sistema de ensino, motivada pela participação social por ocasião da elaboração dos planos de educação, e definida como exigência aos estados e municípios, pela Lei nº 4.621/2014 que aprovou o PEE/MS.

Deve-se levar em conta que essa política com foco na meritocracia, pautada na competição e no individualismo, entra em coalisão com o princípio básico da gestão democrática que é a participação, fundamentada no Estado Democrático de Direito. Esse elemento primordial conduz à reflexão de que a gestão democrática, dispositivo constitucional, como reforça Cury (2007:494), “expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e de crescimento da sociedade como sociedade democrática”, apesar de sua complexidade, marcada pela exclusão e desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília 5 out., 1988. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Documento Final da CONAE**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf) Acesso em 23 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 abr. 2017.

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

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**, 2014.

Disponível em:

<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, jul./ dez., p. 163-174, 2002.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: Anpae, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Ed. da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política de Administração Educacional**, v. 32, nº 2, p. 449 – 461, maio/ago. 2016.

FERNANDES, M. D. E. **Gestão democrática da educação no Brasil**: a emergência do direito à educação. Curitiba: Appris, 2018.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados**: Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. COMISSÃO DE MONITORAMENTO e AVALIAÇÃO DO PEE/MS (CMAPEEMS). **Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS** – ciclo: 2015-2016. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018.



MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 14.199, de 28 de maio de 2015. Institui a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, nº 8.930, de 29 de maio de 2015. Campo Grande, 2015a.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.281, de 21 de outubro de 2015**. Acrescenta os incisos V, VI, VII, VIII, IX e X ao caput do art. 2º do Decreto nº 14.199, de 28 de maio de 2015, que institui a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2015b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/102821640/doems-normal-23-10-2015-pg-2>. Acesso em: 20 maio 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Edital SED/MS n. 19/2019. Avaliação de competências básicas de dirigente escolar. **Diário Oficial Eletrônico n. 9.986**, 13 de setembro de 2019. Campo Grande, 2019a.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 3.244, de 6 de junho de 2006**. Dispõe sobre a eleição de diretores, diretores-adjuntos e do colegiado escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 3.479, de 20 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o processo eletivo de dirigentes escolares da rede estadual de ensino, dá nova redação a dispositivo da Lei nº 3.244, de 6 de junho de 2006, e dá outras providências, Campo Grande, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf/>. Acesso em: 10 maio 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.696, de 13 de julho de 2015**. Dá nova redação ao art. 13, ao caput e ao inciso I do art. 14 e ao inciso III do art. 16, todos da Lei nº 3.244, de 6 de julho de 2006; dá nova redação aos arts. 5º e 6º e acrescenta o art. 5º-A à Lei nº 3.479, de 20 de dezembro de 2007. Campo Grande, 2015c.

MATO GROSSO DO SUL. Lei 5.466, de 18 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem, sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares e dos membros do Colegiado Escolar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

**Diário Oficial Eletrônico** nº 10.054, de 18 de dezembro de 2019. Campo Grande, 2019b.

OLIVEIRA, R. T. C. Planos de Educação: direito à qualidade da educação e gestão democrática. **Relatório de pesquisa**, CNPq, 2020.

PERONI, V. M.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago., 2010.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Â. R. Políticas de democratização da gestão educacional no Brasil: experiência e expectativa com o novo Plano Nacional de Educação. **Revista Pedagógica**, v. 18, set/dez., 2016.

ENTREVISTAS:

ENTREVISTA. Representante da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul (ALE/MS). Entrevista realizada em: 17 dez. 2019.

ENTREVISTA. Representante da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso Do Sul (SED/MS). Entrevista realizada em: 09 jan. 2020.

ENTREVISTA. Representante do Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso Do Sul (FEEMS). Entrevista realizada em: 07 fev. 2020.

## CAPÍTULO XI

---

# GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: A INSTITUIÇÃO DE CONSELHO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS

**Carmen Lígia Caldas Haiduck<sup>1</sup>**

O presente texto busca analisar o processo de instituição de Conselho Escolar na rede de ensino do município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Apresenta resultados de uma pesquisa<sup>2</sup> desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, levantamento e análise de documentos oficiais, entrevista semiestruturada com representante da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Escolar.

Para situar a implantação de uma política pública ou como essa foi introduzida na localidade, faz-se necessário conhecer o conjunto de ações que resultaram em seu estabelecimento, bem como as dificuldades advindas da correlação de forças presentes.

---

<sup>1</sup> Diretora escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE/ UCDB). E-mail: [c-ligia@uol.com.br](mailto:c-ligia@uol.com.br).

<sup>2</sup> Pesquisa intitulada "Plano de Ações Articuladas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010)".

O texto está organizado em dois tópicos, inicialmente situa-se o Conselho Escolar enquanto mecanismo de gestão democrática nos marcos legais e fundamentos, para em seguida analisar o contexto de instituição dos Conselhos Escolares no município pesquisado.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E ESTRATÉGIAS**

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu no artigo 206 os princípios da educação nacional incorporando, pela primeira vez o inciso “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988), fato decorrente de “[...] importantes movimentos nacionais voltados para a redemocratização do país” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 65). Segundo Adrião e Camargo (2007) a expressão “na forma da lei” delegou viabilidade à legislação complementar, dando a entender que “[...] a LDB e todas as demais expressões legais incumbidas da regulamentação constitucional definiriam o significado e os mecanismos para implementação de tal princípio” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 67). Ou seja, a gestão democrática estabelecida constitucionalmente “[...] representou uma conquista parcial, na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 67).

Na LDBEN/1996 observa-se que os sete incisos do artigo 12 relacionam-se com a forma de organização de uma unidade escolar e sua possível autonomia, dois desses incisos o “VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e o “VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996) são incisos que “[...] tendem a produzir importantes reflexos sobre a gestão democrática da escola pública, na medida em que estabelecem o dever da escola de levar em conta a família e a comunidade, integrando-as às atividades escolares” (PARO, 2007, p. 78).

O artigo 13 (LDBEN/1996), complementarmente, estabeleceu as obrigações do (a) professor (a) com a unidade escolar e entre elas destacam-se as presentes nos incisos "I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" e "VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade" (BRASIL, 1996), já o artigo 14 expressa em seus incisos, além dos princípios em linhas gerais, as estratégias de gestão democrática a serem asseguradas pelos sistemas de ensino em suas normas de organização:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Nos incisos dos artigos 13 e 14, em destaque, observa-se que os mesmos se complementam ao estabelecerem a articulação possível entre os principais sujeitos da unidade escolar, ou seja, a chamada dos docentes e pais para participação da elaboração do projeto pedagógico da escola e a constituição de entidades representativas em órgãos colegiados, considerados fundamentais para a construção da gestão democrática.

Importa refletir que a gestão democrática, além de estar fundamentada na participação dos sujeitos "[...] requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional" (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 148) que tenha como base o comprometimento com uma sociedade democrática. Desse modo "[...] a proposta da escola, democraticamente construída, implementada, gerida e avaliada, vai fazer grande diferença" (MELO, 2006, p. 252).

No processo de construção da gestão democrática na escola há que se considerar alguns indicadores fundamentais, como, por exemplo, os apontados por Melo (2006) e aqui sintetizados:

1. A autonomia escolar na construção das alternativas expressas no projeto político coletivo, o que não significa desvincular-se do sistema e nem aceitar a desresponsabilização do Estado;
2. a descentralização do poder, atuação que rompe com a hierarquização e procura dividir as atribuições e responsabilidades no trabalho coletivo;
3. a representatividade social dos Conselhos e Colegiados, espaços que no interior da escola não possuam o papel de legitimar as ações do poder público, mas sim que evidenciem o caráter da representatividade social na defesa das propostas de interesse da coletividade;
4. o controle social da gestão educacional que é decorrente dos mecanismos da representatividade social no acompanhamento e avaliação das políticas educacionais expressas nos programas;
5. a escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição mesmo com convicção que, isoladamente, as eleições para diretor não têm força suficiente para assegurar a democratização da gestão. A importância das eleições não se esgota no ato em si, mas no conjunto de elementos que elas mobilizam.
6. a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar, considerando não apenas a formalidade do Conselho Escolar que deve representar os pais, alunos e os trabalhadores em educação, mas fundamentalmente criar espaços e abrir possibilidades de incluir a todos no projeto político pedagógico da escola (MELO, 2006, p. 253).

Esses indicadores expressam o considerável na construção de uma gestão da escola que possa caminhar para o processo da democratização do espaço escolar, são articulados de forma interdependente conforme defendido pelos educadores ao longo do tempo.

Convém destacar nos apontamentos de Melo (2006) que a representatividade social presente nos Conselhos e Colegiados deve considerar a inclusão dos segmentos que compõem a comunidade escolar de forma paritária e exercer a função de controle social no sentido de participar da discussão e do movimento da proposta política educacional construída pela escola, levando em conta os interesses da coletividade e não os do poder público.

Nesse sentido, ressalta-se o Conselho Escolar como um órgão relevante no interior da escola, visto que constitui um espaço que pode proporcionar a participação dos diferentes segmentos nas decisões pertinentes ao processo educativo, ou seja, “[...] um espaço não de aprendizagem em nível conceitual e teórico da democracia, mas um local de fazer democracia” (WERLE, 2003, p. 12).

Vale lembrar que a origem dos Conselhos no Brasil decorre dos anos 1970, ainda no período ditatorial, quando os “[...] conselhos populares e de fábricas começaram a se desenvolver vinculados à luta de movimentos sociais, que passaram a se organizar contra o regime militar brasileiro” (RAMOS; FERNANDES, 2010, p. 48) sendo reconhecidos como instâncias políticas indispensáveis para a constituição de uma sociedade democrática.

Os Conselhos Escolares ganharam destaque e começaram a se instalar no Brasil na década de 1980, mais precisamente ao final da década, pós a CF/1988, considerando a bandeira da democratização parte estruturante das reivindicações rearticuladas pelos movimentos sociais (ADRIÃO, 2006).

Desde a promulgação da CF/1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 em 1996, o termo gestão democrática da educação tem passado por várias análises e interpretações, entre elas a realizada por Arelaro (2000), que considera a gestão democrática da educação como o “marco divisório” das reformas educacionais na década de 1990. A autora sublinha que devido ao espírito da Constituição Federal de 1988, a categoria cidadania está muito presente na orientação da formulação dos direitos sociais (ARELARO, 2000). Assim, nesse período, o conceito de gestão democrática está mais relacionado ao sentido da participação popular nos mais diferentes níveis de gestão das organizações públicas.

Durante os anos 1990, haja vista as orientações para as políticas públicas sociais oriundas de programas direcionados por organismos internacionais, outra concepção de gestão democrática foi sendo incorporada e reinterpretada nos discursos liberais (RAMOS; FERNANDES, 2010). Nesse período inicia-se a defesa de um modelo de gestão da educação fundamentado num “[...] sistema educativo por meio da ação de vários atores sociais, como elemento essencial para a melhoria de sua eficiência e eficácia” (RAMOS; FERNANDES, 2010, p. 52) desvirtuando o sentido da participação como elemento da democracia, atribuindo-lhe sentido de acompanhamento do serviço público oferecido. Dessa forma, a “[...] perspectiva proposta pelos reformadores dos anos 1990 centra-se no que denominaram ‘qualificação da procura’” (ADRIÃO, 2006, p.77) ou seja,

todo o movimento estará centrado em formas de demonstrar a qualidade, até mesmo utilizando os Conselhos para tal.

Na análise de Werle (2003, p.12), “[...] na medida em que os Conselhos Escolares se desenvolverem como construção da comunidade escolar, a democracia estará sendo construída, ativamente, e vivenciada em processos concretos”, processos esses que dependem dos sujeitos envolvidos, da representatividade dos mesmos e a relação que os envolve, sendo esses alguns dos elementos que podem influenciar a materialização de uma participação coletiva.

No ano de 2007, no segundo governo Lula da Silva (2007-2010) em conformidade com o programa de governo divulgado durante campanha eleitoral, foi elaborado o PPA para o período 2008-2011 o qual a educação foi destaque ao compor agenda prioritária do período por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), principal política de gestão educacional desse governo. Convém ressaltar que não houve discussão entre o setor educacional sobre essa política, as proposições vieram de um movimento empresarial.

No âmbito do PDE foi instituído o Decreto n. 6.094/2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que estabeleceu um conjunto de vinte e oito diretrizes relacionadas com a gestão da educação básica, um indicador de qualidade, o IDEB, e um planejamento estratégico para operacionalizar tais diretrizes, o Plano de Ações Articuladas (PAR), a ser elaborado pelos governos subnacionais como condição para o recebimento de suporte técnico e financeiro da União.

No que se refere a gestão democrática destacam-se no Plano de Metas, dentre as diretrizes, a “XXII-promover a gestão participativa na rede de ensino” e a “XXV-fomentar e apoiar os Conselhos Escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso” (BRASIL, 2007). As duas diretrizes estão relacionadas com aspectos da gestão democrática, a primeira quando menciona participação na gestão da escola e a



segunda o Conselho Escolar. Observa-se que atribui ao Conselho Escolar características que alteram o sentido da participação como o zelo e monitoramento das ações da escola na consecução de metas, ao qual é possível identificar o mote voltado para gestão que diverge do sentido da gestão democrática. No entanto, contraditoriamente, abre possibilidades para que mecanismos da gestão democrática possam ser instituídos no interior da escola, como é o caso do Conselho Escolar.

Com durabilidade plurianual, ciclos de 4 anos, em sua estrutura o PAR foi composto de dimensões, áreas e indicadores que oportunizaram os governos subnacionais realizarem um diagnóstico local da gestão educacional, da formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar, das práticas pedagógicas e avaliação e da infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Na dimensão gestão educacional uma das áreas, nomeadamente, “gestão democrática articulação e desenvolvimento do sistema de ensino”, no primeiro ciclo (2007-2010) avaliou a educação do município por meio de nove indicadores, entre eles o indicador “existência e funcionamento de Conselho Escolar”, materialização a ser analisada na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, no tópico a seguir.

## **A INSTITUIÇÃO DE CONSELHO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS**

No município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, até o início do ano de 2009 as escolas pertencentes à rede municipal de ensino não contavam com a presença do Conselho Escolar em seu interior. A instituição ocorreu após a elaboração do Plano de Ações Articuladas para o período 2007-2010 (1º ciclo), em atendimento a um dos indicadores de gestão democrática.

A Equipe Local<sup>3</sup> avaliou no PAR a não existência de Conselho Escolar como uma situação negativa (pontuando critério 1) referente a gestão democrática e

---

<sup>3</sup> A Equipe Local foi a responsável pela elaboração do PAR. Sua composição foi formada pela Secretária de Educação do município, um representante do Conselho Municipal de Educação, um diretor escolar, um representante das Associações de Pais e Mestres (APMs), um representante do Sindicato dos professores, um representante da Associação dos Supervisores

priorizou a ação de instituir esse importante órgão de gestão no interior das escolas.

Embora o Plano Municipal de Educação, desse município, para o decênio 2007-2016 sinalizasse em suas ações para a instituição de Conselho Escolar, até o início do ano de 2009 não havia priorização de movimento nesse sentido. O técnico da secretaria de educação ressalta que até havia uma intenção:

Olha, nós já pensávamos nisso. Tivemos dificuldades para implantar, para proceder aos estudos. Então até que chegou o PAR e ele consolidou esse processo. Porque nós entendemos que a gestão democrática ela tem a necessidade de garantir que ela aconteça por meio de instrumento que possibilite a participação (TÉCNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CAMPO GRANDE-MS).

A dificuldade mencionada pelo técnico foi referente ao posicionamento de diretores sobre a não aceitação do Conselho Escolar como um órgão de gestão na escola, como é possível observar na fala:

Nós tivemos algumas resistências? Tivemos sim. Nós fizemos primeiro uma reunião com o Conselho de Diretores e Diretores Adjuntos, que são os representantes dos diretores, para trabalhar essa ideia. É óbvio que nós encontramos resistência, porque, quais os tipos de questionamentos nós tivemos? Que ia ter uma dualidade de gestão (TÉCNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CAMPO GRANDE-MS).

A resistência apontada pelo técnico se relaciona à centralização das decisões na figura do diretor escolar. Fato esse decorrente da cultura do poder centralizado na escola, que dificulta o entendimento de que o Conselho Escolar é um instrumento de democratização da escola pública, um colegiado composto por pessoas que representam a comunidade escolar e, portanto, “[...] coautor nas decisões referentes às políticas administrativa, pedagógica e financeira e articulador dos espaços de participação, a partir de uma relação ética” (COSTA, 2006, p. 243) a ser construída pelos sujeitos da escola.

Cabe ressaltar que nesse município no período de instituição de Conselho Escolar os Diretores eram indicados pelo executivo sendo a eleição direta instituída no ano de 2018.

---

Escolares, um representante dos funcionários administrativos e cinco técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Os encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação em relação ao processo de implantação, segundo o Técnico, ocorreu na seguinte sequência: após reunião com todos os diretores para a “informação” sobre a implantação de Conselhos Escolares nas unidades de ensino, houve também uma reunião com o Conselho de Diretores e Adjuntos das Escolas Municipais (CONDAEM), com técnicos do setor pedagógico da SEMED e com o Sindicato dos Professores do Município de Campo Grande (ACP), para discussão sobre a composição do Conselho Escolar. Após essa reunião foi elaborado, pela equipe da Divisão de Gestão da Educação Básica (DIGEB) da Secretaria de Educação, o “[...] Decreto que foi para a aprovação da Secretária Municipal de Educação e do Prefeito, para poder ser, depois, publicado no Diário Oficial, sendo assim regulamentado” (TÉCNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CAMPO GRANDE-MS), observa-se na sequência apresentada a ausência de discussão com membros da comunidade escolar.

A ação definida no PAR de implantação dos Conselhos Escolares, portanto, resultou em sua formalização pelo Decreto n. 10.900, de 13 de julho de 2009, que dispôs sobre a instituição dos Conselhos Escolares nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, sendo publicado no Diário Oficial de Campo Grande n. 2.827, de 14 de julho de 2009.

O decreto definiu, em seu artigo 2º, que o “[...] Conselho Escolar é um órgão representativo da comunidade escolar e local de caráter deliberativo, fiscalizador, consultivo e mobilizador” (CAMPO GRANDE, 2009b), tendo como finalidade auxiliar a gestão da escola. Conforme ressaltado, a representatividade constitui uma das características pertinentes a um Conselho, isto é, uma instância onde se tomam decisões coletivas após “[...] análise e debate” (CURY, 2006, p. 48). Destaca-se, no decreto, a definição de sua finalidade relacionada com os aspectos pertinentes ao tripé de sustentação de uma escola, ou seja, pedagógico, administrativo e financeiro, visando à qualidade do ensino. Também convém lembrar que o papel do Conselho Escolar como um dos indicadores apontados por Mello (2006) no processo da construção da gestão democrática escolar se

refere a um órgão de representatividade social responsável por criar espaços na unidade de ensino, incluindo todos os interessados no sucesso escolar.

Com relação à composição ficou estabelecido no artigo 4º do decreto que instituiu o Conselho Escolar na rede de ensino, a seguinte composição: diretor escolar, na qualidade de membro nato; dois representantes da equipe técnico-pedagógica, sendo um da supervisão escolar e um da orientação educacional; dois representantes dos professores; dois representantes dos servidores administrativos; três representantes de pais ou responsáveis por alunos; três representantes dos alunos maiores de 14 anos. Embora essa composição não seja totalmente paritária, sete membros representam diretamente os trabalhadores da educação e seis outros representam outros membros, como pais e alunos, é possível reconhecer que há na composição pluralidade de representação da comunidade escolar. Sobre tal, Werle (2003, p. 28) expressa que o “[...] importante para desenvolver processos formativos referentes à participação coletiva é compreender os níveis de representação das estruturas participativas e as relações nelas envolvidas”.

Conforme o decreto, os membros do Conselho Escolar são eleitos para mandato de dois anos, os quais podem ser reeleitos uma única vez.

Convém sublinhar que a idade estabelecida constituiu uma das dificuldades iniciais para os alunos poderem participar do Conselho, uma vez que a REME atende, prioritariamente, ao Ensino Fundamental, sendo que nessa faixa etária o aluno está perto de concluir o curso. No ano de 2011, após ponderações, esse decreto foi alterado e a idade mínima para participar como membro do Conselho Escolar foi reduzida para 10 anos.

De acordo com o Decreto n. 10.900/2009, o Conselho Escolar possui as seguintes competências nas unidades de ensino:

Art. 8º - Ao Conselho Escolar compete:

I - Elaborar seu regimento;

II - Acompanhar a execução financeira e as prestações de contas dos recursos financeiros destinados à unidade escolar;

III - Promover a integração da unidade escolar com a comunidade;

- IV- Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, do regimento escolar e das alterações neles quando necessárias;
- V - Participar da elaboração e aprovação do calendário escolar;
- VI - Acompanhar sistematicamente o desenvolvimento das ações da unidade escolar, e propor alternativas para a melhoria do desempenho (CAMPO GRANDE, 2009a, p. 2).

As competências expressam um Conselho Escolar que pode atuar como um órgão de gestão no interior da escola e vão ao encontro das funções deliberativa ao decidir, aprovar e elaborar; mobilizadora ao apoiar, avaliar, promover e estimular; fiscalizar ao acompanhar, supervisionar, aprovar e prestar contas; consultiva ao opinar, emitir parecer, discutir e participar (BRASIL, 2004).

O primeiro processo eleitoral para a escolha dos representantes, nas escolas, foi coordenado pela Secretaria de Educação a partir da regulamentação prevista na Resolução n. 130, de 15 de julho de 2009, publicada no Diário Oficial de Campo Grande n. 2830, de 17 de julho de 2009. Conforme essa resolução, as direções das escolas convocaram assembleia geral para comunicar sobre o processo eleitoral, bem como foi instituída uma comissão responsável pelo pleito em cada uma das escolas. Essa resolução definiu que os membros do Conselho Escolar e seus suplentes seriam eleitos, pelos seus pares, por aclamação, no caso de haver uma única chapa, e por voto secreto quando houvesse mais de uma chapa, também ficou estabelecido a possibilidade de votação por segmento (CAMPO GRANDE, 2009b). A primeira eleição para os Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande ocorreu no dia 1º de outubro de 2009.

A secretaria de educação realizou uma reunião com os conselheiros eleitos para estudo do Regimento Interno que foi encaminhado a todas as escolas em forma de minuta. Elaborou, também uma cartilha utilizando o material do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, um programa do MEC (criado no ano de 2004) cujo foco é a participação e a promoção da gestão democrática da educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Porém uma formação sistematizada não ocorreu, ficando a cargo das escolas.

Um ponto que mereceu atenção nesse processo foi a relação Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar interpretada pela secretaria de educação e no momento da pesquisa em incorporação pelas escolas sobre a APM com responsabilidades com o financeiro e o CE com responsabilidades com o pedagógico.

No documento do PAR, o município justificou que a ausência de Conselho Escolar era pelo fato da existência da APM como órgão representativo na escola e que o Conselho Escolar seria implantado em “complemento às atribuições da APM nos aspectos consultivo e mobilizador” (CAMPO GRANDE, 2008). O técnico da SEMED explicou tal justificativa da seguinte forma:

A composição da APM na Rede não é uma composição enxuta. Então a gente percebia isso. Com a implantação do Conselho, no início a gente percebeu em algumas escolas até um embate entre os conselheiros e as pessoas da APM. Hoje o que a gente já verifica? A APM muito mais voltada para as questões financeiras, como unidade executora, e o Conselho atuando como articulador das questões administrativas, pedagógicas da escola (TÉCNICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CAMPO GRANDE-MS).

Essa argumentação foi reafirmada nas palavras de um diretor escolar:

A nossa APM é uma APM atuante, mas é uma APM que cuida do dinheiro da escola, eu acho que essa função de só ver onde estão aplicadas as verbas isso a APM desde o início era a função dela. Em 2009, quando veio o Conselho para nós, estava muito claro que a função do Conselho Escolar é o pedagógico (Diretor Escolar REME CAMPO GRANDE-MS).

Observa-se nos trechos a interpretação da função dos dois órgãos no sentido de diferenciá-los e justificar suas presenças no interior da escola. A interpretação desconsidera as competências presentes nos documentos normativos e o sentido da participação. Com a coexistência das duas instâncias, sem a devida interpretação de suas competências, foi possível perceber a construção de uma dicotomia que resume e fragmenta as decisões no interior da escola sobre os aspectos financeiros mantidos a cargo da APM, e sobre os aspectos pedagógicos atribuídos ao Conselho Escolar, o que pode se constituir um obstáculo à democratização na gestão escolar na medida em que relações democráticas implicam participação dos diferentes segmentos escolares nas

decisões administrativas, pedagógicas e financeiras, por meio do diálogo e transparência de processos e atos.

Apesar de a APM ser constituída por representantes dos sujeitos escolares, não podemos esquecer que, por razões históricas, essa organização se diferencia do Conselho Escolar.

As Associações de Pais e Mestres (APM's) surgem no Brasil nos anos 1930, objetivando integrar a escola com a comunidade, a princípio com caráter facultativo. Nos anos 1970, durante o regime militar, ocorre a fusão das Caixas Escolares com as APM's, visando assumir personalidade jurídica e poder receber e firmar convênios financeiros. No ano de 1995 o governo federal criou o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) e desde então os recursos são repassados para as escolas públicas via APM, constituindo-se em Unidades Executoras. Em 1998 esse programa foi alterado para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (RISCAL, 2010). Há casos, em unidades da federação, que o CE é unidade executora, mas em grande parte das escolas do país as unidades executoras são as APM's, entidade de natureza jurídica.

Diferente das APM's o Conselho Escolar surge no Brasil como pauta de reivindicação dos educadores (assim como a eleição para diretores e o Projeto Político Pedagógico). No interior da escola os Conselhos Escolares representam, "um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática" (BRASIL, 2004, p. 33). Portanto, podem ser entendidos como instâncias mais democráticas se comparados às APM's, inclusive são constituídos por representantes de todos os segmentos escolares.

Vale refletir que essa interpretação da Secretaria de Educação e conseqüentemente da escola remetem a natureza dos dois órgãos de representação a APM de natureza privada e o CE de natureza pública. A APM desde sua instalação na escola pública já se vincula com a manutenção estrutural

e financeira da escola pública sendo comprometida, em última análise, com os interesses e com a manutenção do sistema capitalista (ALMEIDA, 2006).

A implantação de CE no interior dessas unidades de ensino não garante a democratização das relações, pois isso dependerá, em grande parte, da atuação dos sujeitos envolvidos, do entendimento e da reflexão acerca de sua função, da forma como discutem e encaminham as questões pedagógicas, administrativas e financeiras, enfim, do diálogo entre os dois órgãos representativos (APM e CE) atualmente presentes no interior da escola pública municipal de Campo Grande-MS.

## **CONSIDERAÇÕES**

Os dados coletados mostraram que apesar de indicativos anteriores de instituição dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, por exemplo, no Plano Municipal de Educação 2007-2016, sua implantação ocorreu a partir da política indutiva presente no Plano de Ações Articuladas (PAR) pois não se evidenciou, com precisão, movimento sistemático para implantação de CE anterior à elaboração do PAR.

Não foi constatado movimentos de mobilização para o processo de instituição dos Conselhos Escolares. Os pais e professores, inclusive, informaram nas entrevistas que foram apenas comunicados da instituição do CE. Salientamos que só a comunicação contraria a gestão democrática, na medida em que sua materialização implica a participação dos envolvidos nas discussões e nos processos de decisão.

Nas escolas já havia a Associação de Pais e Mestres (APM), instituição de natureza jurídica e obrigatória, com o Conselho Escolar as unidades de ensino passaram então a funcionar com dois órgãos representativos no seu interior, ou seja, o Conselho Escolar, com representantes dos diferentes segmentos escolares, e a APM, que atua como unidade executora, com a função de captar e administrar recursos financeiros nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.



Evidenciou-se a dicotomia entre as decisões de natureza financeira, responsabilidade da APM e as decisões de natureza pedagógica, responsabilidade do Conselho Escolar, o que pode comprometer o entendimento do movimento de construção da gestão democrática da educação escolar no município pesquisado.

Vale lembrar que a gestão democrática é um processo ainda em construção e por isso mesmo alvo de estudos e discussões, principalmente no âmbito das relações presentes nas instituições escolares. Em outras palavras, “[...] no âmbito educacional, a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando garantir processos coletivos de participação e decisão” (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2012, p. 3).

Registra-se que embora haja contradições pertinentes na instituição de espaços propícios para o diálogo e a criação de novas relações entre os diversos segmentos escolares, há expectativas que os sujeitos da escola possam, ao menos, realizar ensaios para a construção de ações participativas.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

\_\_\_\_\_; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. **Os conselhos escolares e o processo de democratização**: história, avanços e limitações. 2006. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2006.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Daianny Madalena. O conselho escolar como possibilidade de (co) laboração: a gestão democrática construída a várias mãos. In: WERLE, Flávia Corrêa Obino (Org.). **Sistema municipal de ensino e regime de colaboração**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Géssica Priscila; FERNANDES, Maria Cristina. Lutas. Contradições e Conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

RISCAL, Sandra Aparecida. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação, s/d**. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/to2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/to2_1.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2012.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito á educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## Documentos

BRASIL. SIMEC. **PAR Analítico do Estado: Campo Grande-MS**. 2008.

Disponível em:

<<http://simec.mec.gov.br/cte/cte.php?modulo=relatório/impresso>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial nº 6094, de 24 de abril 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato 2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 10 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC; SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília-DF: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1997.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED n. 130, de 15 de julho de 2009**. Dispõe sobre processo eleitoral para escolha dos membros do conselho escolar da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande n.2.830, de 17 jul. 2009a, p. 9.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.900, de 13 e julho de 2009**. Dispõe sobre a implantação dos Conselhos Escolares nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande n. 2827, de 14 jul 2009b, p. 1 e 2.

## Entrevistas

ENTREVISTA. Representante do Conselho Escolar (segmento direção) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. Entrevista realizada em: 19 de setembro 2012.

ENTREVISTA. Técnico que coordenou o processo de instituição do CE na SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS. Entrevista realizada em: 18 de setembro 2012.

.

## CAPÍTULO XII

---

# PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO- MILITARES: ADESÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

**Nadia Bigarella**

**Maria Elisa Ennes Bartholomei**

**E**ste texto analisa o processo de planejamento do Programa das Escolas Cívicos-Militares no Estado de Mato Grosso do Sul, iniciado no ano 2020. Busca-se, por uma pesquisa documental e bibliográfica, conhecer o alcance de seus objetivos sociais, educacionais e o contexto em que estas escolas estão sendo desenvolvidas. O desenvolvimento de um programa educacional implica em escolhas políticas, transformações sociais, econômicas e culturais em uma determinada realidade. “Um programa educacional é uma proposta, criada por uma ação de autoridade, com a finalidade de desenvolver condições de cumprir os objetivos políticos planejados. A construção de programas educacionais as envolve escolhas ideológicas, modelo de mundo e concepção de ser humano” (BIGARELLA,2020, p.2).

Uma política, um programa ou um projeto elaborado para a área educacional, de um determinado governo, expressa as orientações normativas, definições de ações pensadas pelo setor de planejamento com ideias e ações “[...] composto por órgãos governamentais: locais e federais (secretarias, ministérios, escolas, conselhos, colegiados, órgãos normativos) e outras instituições integrantes desse sistema” (BIGARELLA,2015, p.23). Assim, a

política particulariza a intencionalidade, as diretrizes, as metas e as estratégias que devem estabelecer compromissos institucionais e coletivos (BIGARELLA,2015). Os Programas estão no nível operacional, estão relacionados ao desenvolvimento das ações para o cumprimento dos objetivos e estratégias, transformações da realidade desejadas (BRASIL, 2011, p.31).

Saviani (2008, p.24) destacou a função social da educação. Para o autor, a “educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa acepção assume a educação “[...] objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade” (SAVIANI, 2008, p.24).

A educação, de acordo com Saviani (2008, p.24) destacou a função social da educação. Para o autor, aquando a conceitua como “[...] ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A educação acontece “[...] objetivamente em sua realidade histórica e contempla tanto a questão da comunicação e promoção do homem como o caráter mediador da educação no interior da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 24). Essa acepção nos leva a entender que a educação acontece, quando o sujeito entende os movimentos da sociedade, que é contraditória na sua estrutura, mas que mesmo assim a mudança, a emancipação humana, é possível, é necessária, é urgente e terá mais oportunidades de acontecer por maio da educação e se a escola for entendida como espaço de prática social.

A política pública educacional é uma política de corte social que “[...] consiste em estratégia governamental e, normalmente se exhibe em formas de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma” (VIEIRA, 1992, p.22).

Vieira (2007, p.56) explica o Poder Público materializam as políticas com ações de gerenciamento, para o autor “[...] as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam

na gestão". As políticas educacionais são constituídas por objetivos/metapas, estratégicas, monitoramento e avaliação. As atividades de gestão, no que lhes concerne, podem ser entendidas como

[...] ações e/ou atividades planejadas, diagnósticas e orientadoras, com o objetivo de identificar e resolver problemas, por meio de ações/políticas estabelecidas por um governo, expressas em planos, programas ou projetos governamentais, desenvolvidos nos âmbitos federal, estadual e municipal (BIGARELLA,2001, p.10).

A gestão pública revela a intencionalidade das políticas. Por exemplo, segundo o autor, quando a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, prescreve a "[...] educação como um direito de todos e dever do Estado e da família está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão" (VIEIRA,2007, p.56). Para depois, fazer a relação entre os resultados obtidos e o objetivo traçados.

## **PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES**

O Programa Nacional das Escolas Cívico- Militares (PECIM), foi instituído pelo Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, pelo governo Bolsonaro (2019-2022), logo é uma política de governo e não de estado. A Política de estado antes de ser promulgada envolve várias instancias de discussão, sociedade política e civil, parlamento, estudos técnicos, viabilidade, impacto social, efeitos econômicos e orçamentários aprovados por várias instâncias, seu processo de elaboração tem de ser submetido ao debate público, pois envolvem a distribuição e redistribuição de poder, mudanças sociais, um mínimo de consenso e exigem mediações sociais e institucionais. A política de governo é uma ação decidida pelo executivo para atender a sua agenda interna. Embora responda às vontades de um seguimento social, o governo mantém grande parcela de poder de decisão, possuindo assim, muitos elementos centralizadores expressos no programa ou projeto apresentado ao público.

Este programa tem “[...]a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio como uma das principais políticas” e “[...] complementar a outras políticas de melhoria da qualidade da educação básica em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital e não implicará o encerramento de outros programas ou a sua substituição” (BRASIL, Art.1º, § 2.º, 2019,p.1).

Com base no disposto no art. 8.º, § 1.º, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 2.º, caput inciso II, e no Art. 16 da Lei Complementar n.º 97, de 9 de junho de 1999, e na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.. Este programa foi apresentado, como uma das ações mais importantes para área da educação. Sob a responsabilidade do Ministério da Educação, com o apoio do Ministério da Defesa para implantar 216 Escolas Cívico-Militares (Ecim) até 2023, este programa deveria criar 54 Escolas Cívico-Militares por ano, com a colaboração dos estados e dos municípios e o Distrito Federal (BRASIL,2019).

A ideia desta colaboração intenta o desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania.

A gestão na área administrativa será alcançada por ações que contemplem a administração, de forma sustentável, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças. Para tanto, serão realizadas capacitações para todos os profissionais envolvidos no Pecim (BRASIL,2019, Arts. 11, § 2.º § 3.º).

As ações colaborativas civis/militares são explicadas no referido decreto como um “[...] conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (BRASIL,2019,n.p.).

Tal programa foi estabelecido para atender a Proposta de Plano de Governo: O Caminho da Prosperidade (2018, p.41), na seção “a educação também deveria ser melhor, com o valor que o Brasil já gasta!”, apresentou como



“[...] prioridade a educação básica e o ensino médio/técnico [...]”. Na proposta do governo as escolas devem ensinar “[...] mais matemática, ciências e português [...]” e menos “[...] doutrinação e sexualização precoce [...]”. Só assim conseguiria melhorar o desempenho escolar, visto que o “[...] Brasil tem figurado ultimamente entre os piores resultados do PISA, feito pela OCDE” (PROPOSTA DE PLANO DE GOVERNO, TSE,2016, p.41).

As Escolas Cívico-Militares, conforme os documentos produzidos pelo governo, se fortaleceram no país em decorrência do anseio social por um ensino de qualidade, com melhores resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Enem, e pelo desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares.

Se as políticas sociais consistem em estratégias governamentais, se faz necessário qualificar direitos sociais. Na visão de Vieira (1992, p.22), os direitos sociais, mesmo salvaguardados em leis nunca abarcam “[...] todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. (VIEIRA.1992, p 22)

## **ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLAS CÍVICO-MILITARES**

Conforme o Projeto-piloto das Escolas Cívico-Militares, estas têm como base civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito. São consideradas Escolas Cívico-Militares (Ecim)<sup>1</sup> estabelecimentos públicos de ensino regular, estaduais ou municipais, que aderiram ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído pelo Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019. Estes ministram educação básica, nas etapas ensino fundamental (do 6.º ao 9.º ano) e ensino médio (1.º ao 3.º ano), nos turnos matutino e vespertino. O acompanhamento das atividades, a avaliação, apoio técnico e a certificação serão

---

<sup>1</sup> Art. 4.º As escolas estaduais que integrarem o PEECIM/MS, por adesão formal ao Programa, passarão a ser denominadas “Escola Estadual Cívico-Militar”, acrescidas da nomenclatura original, permitindo designação pela sigla “EECIM”. Decreto n.º 15.385 de 5 de março de 2020. Publicado no DO n.º 10.106 de 6 de março de 2020, p. 7-11.

de responsabilidade do Ministério da Educação, por intermédio da subsecretária de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim) (BRASIL, 2020)

As Escolas Cívico – Militares (Ecim), declaram valores basilares os seguintes princípios

I – **Civismo:** colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais;

II – **Dedicação:** acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos empenhar o melhor dos nossos esforços;

III – **excelência:** buscamos o mais alto nível de qualidade em tudo o que fazemos;

IV – **Honestidade:** pautamos as nossas relações pela verdade, integridade moral e correção de atitudes; e

V – **Respeito:** procuramos tratar os outros com deferência e atenção à sua dignidade e aos seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas. (BRASIL, 2020, p.7). (grifo do documento)

Estas escolas, conforme o Manual ECIM, documento elaborado pelo Ministério da Educação, apresenta a seguinte organização: a) Direção Escolar; b) Secretaria Escolar; c) Divisão de Ensino; d) Divisão Administrativa; e) Corpo de Monitores. Existe também, o oficial de gestão escolar, um assessor do diretor para assuntos referentes às áreas de gestão educacional, gestão didático-pedagógica e da gestão administrativa. Esta organização gestora conta com o Conselho de Classe, que atua como órgão técnico-consultivo, com a função de assessorar a Direção Escolar, quanto ao processo educacional e ao desempenho dos docentes e discentes.

Este Conselho também tem a responsabilidade de delinear um perfil claro e preciso de toda a turma e de cada aluno, para averiguar se a escola está em consonância com os objetivos do Programa e da legislação vigente (BRASIL, 2020).

Este Conselho, como órgão consultivo, segundo o Art. 11 do Manual Ecim será composto pelos seguintes membros:

- I – Chefe da Divisão de Ensino - Presidente;
  - II – Chefe da Seção de Supervisão Escolar;
  - III – Chefe da Seção psicopedagógico;
  - IV – Orientador Educacional;
  - V – Coordenadores de Ano;
  - VI – Oficial de Gestão Educacional;
  - VII – Professores do ano escolar;
  - VIII – Secretário do Conselho de Classe (designado para cada sessão);
  - IX – Chefe da Divisão Administrativa; e
  - X – Outros membros, a critério do Diretor.
- § 1º O Conselho de Classe, a critério do Diretor, deverá ser acrescido de um a dois alunos representantes de cada turma do ano para participar, parcial ou integralmente (BRASIL, 2020, p.8)

É importante ressaltar que a função consultiva, conforme A Lei n. 9.131/1995, da criação do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as atribuições e a divisão das competências em cinco importantes funções, reconhecidas e atribuídas aos conselhos, tem um caráter de assessoramento e é exercida por pareceres, aprovados pelo colegiado, respondendo a consultas do governo ou da sociedade, interpretando a legislação ou propondo medidas e normas para o aperfeiçoamento do ensino. Cabe ao Executivo aceitar e dar eficácia administrativa, ou não, à orientação contida no parecer do conselho (BRASIL, 2004, p. 41-42).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o desenvolvimento dos trabalhos de sua elaboração seguem o referencial de Projeto Político encontra-se dividido em três marcos, a saber:

- a) **Marco Desejado:** expressa a opção e os fundamentos teórico-metodológicos para as Ecim, ou seja, aquilo que a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim) entende como sendo seu ideal de aluno, escola, sociedade, prática educativa, recursos diversos (humanos, materiais e simbólicos), entre outros.
- b) **Marco Atual:** identifica, explicita e analisa a situação atual da escola, os seus problemas, as necessidades e as potencialidades presentes em sua realidade escolar, comparativamente ao conjunto de ideais apresentados no Marco Desejado.
- c) **Marco Estratégico:** apresenta as propostas, as linhas de ação, os enfrentamentos e a organização da escola para avançar do Marco Atual para o ideal proposto pelo Marco Desejado. (BRASIL, 2020, p.6) (grifo do documento)

A estrutura de gestão apresentada no documento citado apresenta características do modelo de gerenciamento, que de acordo com Bigarella (2015,

p.84) está “baseado nas ideias das teorias neoclássicas<sup>2</sup>, fundamentada em fortes princípios de autoridade, responsabilidade, departamentalização, com ênfase nos aspectos instrumentais e nas práticas administrativas”. Desta forma, o poder de decisão concentra-se nos cargos de chefia. Tem forte tendência economicista, com excessiva hierarquização e com planejamento centralizado no Poder Executivo, busca a qualidade dos serviços e o aumento da eficiência e produtividade. Conforme expressa o Manual das Escolas Cívico-Militares, no Título II – Das suas Atribuições, Art. 16. “A escolha dos Diretores das Ecim seguirá critérios definidos pelas respectivas secretarias de educação.

A questão central do deste modelo é a busca da eficiência. O gerenciamento

[...] parte do pressuposto de que é preciso modificar as engrenagens do modelo weberiano. A burocracia tradicional é definida como uma organização com estrutura rígida e centralizada, voltada ao cumprimento dos regulamentos e procedimentos administrativos e em que o desempenho é avaliado apenas com referência à observância das normas legais e éticas (ABRUCIO, 1997, p. 15).

Para Souza, A. (2007), pode-se entender gestão como um processo político de disputa de poder, no qual as ações e decisões são tomadas conforme seus interesses e/ou própria interpretação da realidade, com vistas a garantir que os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais. “A gestão é a execução da política, através da qual a política opera e o poder se realiza” (SOUZA, A., 2007, p.127), por isso, a concepção de política pública adotada por um governo está relacionada ao modelo de gestão escolhida, e torna-se o domínio legítimo sobre as relações de poder.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 206, inciso VI, prescreve o princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. E estendeu no seu Art. 11, o direito aos municípios de organizarem, seus sistemas de ensino, com autonomia e em regime de colaboração entre si, com os estados e com a União. Mesmo assim, a gestão democrática ganhou outros contornos com a inserção dos princípios, das técnicas e das metodologias da gestão gerencial (empresarial), voltadas para a produtividade e competição de mercado, conforme demonstrado

---

<sup>2</sup> A Teoria Neoclássica enfatiza o processo administrativo: planejamento, organização, direção e controle. Os principais autores dessa teoria são: Peter F. Drucker, Willian Newman, Ernest Dale, Ralph C. Davis, Louis Allen e George Terry.

nos parágrafos acima, desconsiderando que esses dispositivos constitucionais traduzem uma concepção de educação democrática (BRASIL,1988).

O fundamento citado está relacionado com o terceiro, da dignidade da pessoa humana, que alude ao valor supremo moral e ético a todos os direitos fundamentais inerentes ao homem. É sua proteção inviolável expressa em todos os estatutos jurídicos e o reconhecimento do “[...] indivíduo como limite e fundamento do domínio político da República” (CANOTILHO, 1998, p. 221).

A educação democrática está fundamentada no exercício efetivo da cidadania, atendendo a maioria da população brasileira, independente de raça, credo, situação socioeconômica e cultural, garantindo ao acesso e permanência dos alunos carentes e também das pessoas com deficiência, conforme a Lei Federal nº 13.146/2015<sup>3</sup>, e que contam com o financiamento do Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional da Educação (FNDE).

A cidadania, por sua vez, é o reconhecimento legal do sentido de pertença da pessoa individual como um membro de uma sociedade estatal. Ela se fundamenta no princípio de que as “pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei”. A cidadania é argumento criado pelo “capitalismo para compensar a desigualdade social”, alguns acumulam riquezas e propriedades, enquanto outros não conseguem sobreviver. Em síntese, é o reconhecimento jurídico, político e social dos direitos e dos deveres do cidadão, garantidos na forma da lei. A palavra “cidadão” contrapõe-se a “súdito” (aquele que obedece) e liga-se ao conceito de sociedade. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos e sem igualdade jurídica (VIEIRA, E., 2001, p.11-12).

Em síntese, a educação democrática é o reconhecimento jurídico, político e social da educação como um dos direitos e dos deveres do cidadão, garantidos na forma da lei. A palavra “cidadão” contrapõe-se a “súdito” (aquele que obedece) e liga-se ao conceito de sociedade. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos e sem igualdade jurídica (VIEIRA, E., 2001, p.11-12).

---

<sup>3</sup> Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A cidadania, por sua vez, é o reconhecimento legal do sentido de pertença da pessoa individual como um membro de uma sociedade estatal. Ela se fundamenta no princípio de que as “pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei”. A cidadania é argumento criado pelo “capitalismo para compensar a desigualdade social”, alguns acumulam riquezas e propriedades, enquanto outros não conseguem sobreviver (VIEIRA, E., 2001, p.11).

A gestão democrática na educação está garantida tanto na Constituição Federal de 1988, como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, estabelecendo a participação das comunidades escolares local, e a implantação e manutenção dos conselhos escolares ou equivalentes, como um dos princípios básicos da educação, conforme prescreve o

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Desta forma, gestão democrática tem de ser uma prática garantida por força de lei, por isso, é necessário criar “[...] mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o estado da manutenção desta escola”. A escola jamais pode ser “[...] responsável pelo autofinanciamento de seus gastos (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011, p.7).

É importante ressaltar, de acordo com Bartholomei (2013, p.124), que a democratização da sociedade e da educação,

[...] perpassou pelos processos legislativos, que se apresentaram como espaço de disputas de diferentes interesses, geralmente antagônicos, e que a lei, como resultado desse processo expressou o resumo desses interesses, portanto, a lei é um produto desses embates. Assim, apesar das medidas democratizantes caracterizarem um avanço no texto legal, não significa que foram ou serão executadas.

Para Lima, Prado, Shimamoto (2011), embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 garanta a

gestão democrática, nas décadas de 1990, 2000 e 2010, se contrapondo a gestão democrática, surgiram de outras ressignificações das concepções de gestão educacional e de organização escolar, especialmente, os modelos advindos da gestão gerencial, acabaram influenciando as políticas e os programas educacionais nacionais e locais, apresentados neste período.

Segundo os autores o modelo gerencial ocupa cada vez mais espaço das escolas públicas transformando o cidadão na condição de cliente e também de prestador de serviços. A escola pública reflete a sociedade, seus conflitos sociais, políticos e econômicos. Os mecanismos de participação ajudam a escola a se tornar mais democrática e amenizar estes conflitos (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011).

Ressalte-se ainda, que um programa está alocado e institucionalizado na “[...] administração do Estado e têm uma duração longa ou muito longa, enquanto os projetos possuem estruturas menos formais e temporárias e, como tal, não chegam a integrar-se plenamente nas lógicas e nas rotinas de funcionamento da administração pública” (FERNANDES, 2011, p. 189).

Neste modelo de gestão incluiu-se outros princípios de [...]” a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares e a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação” (BRASIL, 2019, p.2).

Para seu desenvolvimento, o modelo de gestão visa: a) Gestão de processos educacionais com a promoção de atividades de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula; b) - Gestão de processos didático-pedagógicos com a promoção de atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes; c) - Gestão de processos administrativos - promoção de atividades com vistas à otimização dos recursos materiais e financeiros da unidade escolar (BRASIL, 2019, p.1).

Tal gestão, conforme Bigarella (2015) traz embutido no seu conceito a ideia da gestão gerencial, baseada na produtividade, eficiência, eficácia, efetividade e controle do trabalho trazidos ods indicadores economicos, diretamente para a gestão escolar, o que contraria um dos princípios educacionais, expresso no texto constitucional. O Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 garantem o princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL,1988;1996).

A gestão democrática, de acordo com Lima, Prado e Shimamoto (2011, p.7) é mais que um modelo de gestão é uma pratica política e de cidadania, de participação, porque democracia não busca instrumentalizar a escola, mas sim, organizar a “[...] comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. Nesse sentido o PECIM, contraria os marcos legais que salvaguardam a educação como um direito de todos.

A Portaria de nº 2015, de 20 de novembro de 2019 do Governo Federal, por meio da Portaria de nº 2015, de 20 de novembro de 2019, regulamentou a implantação do Pecim, consolidando o modelo de escola ECIM, nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.

No projeto piloto, estava previsto a instalação de cinquenta e quatro unidades escolares, para 2020, cuja a adesão serão formalizadas ao Pecim, por meio da assinatura do “Termo de Adesão”. As implantações das escolas, contarão com o apoio do Ministério da Defesa, com a participação dos militares da reserva das Forças Armadas, residentes nas localidades que aderiram ao programa (BRASIL, 2019, p. 42).

Quanto ao apoio técnico e financeiro, contarão com o apoio do Ministério da Educação – (MEC), mediante apresentação de projetos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas – (PAR), e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – (FNDE), cujas ações, estiverem cadastradas no PAR, atendendo às seguintes dimensões: gestão educacional; formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2019, p. 42).



Os critérios de seleção das escolas, nos estados, nos municípios e no Distrito Federal são: a) alunos em situação de vulnerabilidade social; b) desempenho abaixo da média do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB; c) número de matrículas de 500 até 1.000; d) ensino fundamental II e ensino médio; e) ofertas no matutino e vespertino; f) aprovação da comunidade escolar, por meio de consulta pública. (BRASIL, 2019, p. 42).

## **PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICOS-MILITARES NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

No Estado de Mato Grosso do Sul, a Rede Estadual de Ensino após 2004, nos últimos manteve as ações e a mesma concepção de gestão educacional pragmática e gerencial, apresentando propostas de modernização da gestão educacional, voltadas para a eficiência e eficácia com ênfase na atuação da comunidade escolar como responsável e parte constitutiva de uma educação de qualidade, medida pelos resultados obtidos nas avaliações externas, ou seja, a mesma concepção que norteia o Programa das Escolas Cívicos-Militares.

No governo de Reinaldo Azambuja (2015-2018 e 2019-2023), conforme Mensagem à Assembleia Legislativa (2020,p.27) este governo tinha como principal objetivo a implantação de um Novo Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/2018, para oferecer “[...] uma posição de maior protagonismo aos jovens e a garantia aos mesmos direitos de aprendizagem”. Com base na “[...] elaboração do currículo de referência de MS, da criação de itinerários formativos, da formação técnica profissional e da ampliação da carga horária, os estudantes poderão ter uma proposta Educacional com foco no protagonismo juvenil, projeto de vida, mundo do trabalho, com vistas à sua formação humana integral”. Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) focou na organização de “[...] escolas de tempo integral, de educação técnica de nível médio, com a finalidade de proporcionar conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício profissional” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p.27).

Para tanto, ainda de acordo Mensagem à Assembleia Legislativa (2020), o governo investiu no ano de 2019 o valor referente a R\$ 17.488.256,778 (recursos

federal/estadual) em reformas, manutenção e obras de acessibilidade, “[...] garantindo um ambiente agradável e estimulante para o aprendizado dos alunos estadual de ensino, garantindo um ambiente agradável e estimulante para o aprendizado dos alunos” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p.31).

No ano letivo de 2020, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul recebeu autorização do Governo Federal para implantar, no município de Campo Grande/MS duas Escolas Cívicos-Militares, de acordo com o site da SED/MS, o estado foi uma das 16 unidades federativas que aderiram a este modelo. Iniciou a implantação destas escolas no início do ano letivo de 2020, com a Escola Estadual Alberto Elpídio Ferreira Dias (administrada em parceria com o Corpo de Bombeiros), que teve, ainda de acordo com o site da SED/MS, o seu projeto aprovado por 93% da comunidade escolar e a Escola Estadual Marçal Souza Tupã-y (administrada em parceria com a Polícia Militar), que contou com avaliação positiva de 80% da comunidade local.

Após a publicação da Resolução nº 3.780 de 24 de agosto de 2020, organizou o currículo, a estrutura administrativa e do seu funcionamento, incluindo as disciplinas: a) Educação para Cidadania; b) matéria optativa, o ensino religioso. A Ecim EE Marçal de Souza-Tupã Y, está autorizada na oferta das matrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com carga horária ampliada. A SED/MS organizou o currículo, a estrutura administrativa e o funcionamento, com a inclusão das disciplinas: a) Educação para Cidadania; b) matéria optativa, o ensino religioso.

A Escola Professor Alberto Elpídio Ferreira Dias (Prof. Tito), fica autorizada a oferecer as matrizes curriculares do ensino fundamental em tempo integral, da escola de escola da Aatoria com matrizes curriculares diferentes da anterior. A gestão de ambas escolas, terá o grupo diretor da escola, um responsável pedagógico e outro da área militar, que coordenará os trabalhos do Programa no ambiente escolar.

A gestão escolar, tente a seguir o modelo que a história recente tem demonstrado, a cobrança da sociedade para aumentar o grau de eficiência,

eficácia, efetividade, estas ações são confundidas com espaços de participação, de descentralização do poder e de exercício de cidadania, na verdade são contraditórias as decisões coletivas. As decisões coletivas democráticas envolvem o “[...] consenso da sociedade civil e com os atores diretamente envolvidos na prática pedagógica de uma política educacional, implica rever os conceitos de estado, política e política social” (VIEIRA,1992, p. 21).

Este modelo contempla gerência empresarial na dimensão educacional, antagônica à democrática, uma vez que a gestão educacional não deve assumir as mesmas finalidades do gerenciamento empresarial, ela precisa ser balizada por uma organização social/educacional qualitativamente diferente, precisa efetivar-se nos processos coletivos e participativos de decisão, de forma que reflitam os objetivos, as finalidades, intencionalidades e o princípio da gestão democrática, conforme preceitua o Art. 206 da CF/1988 e o Art. 3º, VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, antes citados (BRASIL, 1988, 1996).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa das Escolas Cívicos-Militares (PECIM -2020-2023), é um programa de governo porque foi decidida e desenvolvida pelos governos federal e locais. Foi inserida na agenda política pela dinâmica partidária e econômica e teve um caminho para a sua aprovação bem mais curto do que o caminho percorrido por uma política de estado, foi aprovada por decreto. Nesse sentido, Vieira (1992, p. 21) explica que o “[...] estado é uma organização especial da força [...]”. Ao governo cabe construir a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação e neste processo construção ocorre conflitos de interesses, as contradições, as disputas ideológicas a depender da diversidade de interesses que estão em jogo.

Os modelos de gestão das políticas públicas são parte constitutiva dos jogos que ocorrem no âmbito do poder, seja federal, estadual ou municipal. Ter poder político legítimo, para fazer escolher políticas públicas, significa optar por um dos

diferentes posicionamentos e visões de mundo, o qual dependerá dos interesses, podem gerar conflitos ideológicos, pessoais e partidários, que podem alterar a política planejada.

O modelo de gestão de natureza da gerencial traz princípios economicistas para a área educacional, é antagônica as ações democráticas, dado que a educação não pode assumir as mesmas finalidades do gerenciamento empresarial. As atividades educacionais têm de ser balizadas por uma organização socialmente referenciada, que concretize os processos coletivos e os princípios da gestão democrática, conforme preceitua o texto constitucional.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente.** Brasília: ENAP, 1997.

AZEVEDO, J. M. L. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 211-231, maio/ago. 2009.

BARTHOLOMEI, M. E. E. **Provimento do cargo de diretores escolares, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR)**, na rede estadual de ensino de Mato Grosso do

Sul (2007-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica dom Bosco (UCDB). Campo Grande – MS, 2013.

BIGARELLA, Nadia. **O Papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na Definição de Políticas de Gestão para a Educação Básica (1999-2014).** Universidade Católica Dom Bosco – (UCDB). Campo Grande – MS, 2015.

BRUNO, Lúcia. **Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo. V. 16 nº 48 set-dez, 2011 p. 545-806.

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: 5 out. 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: SF, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 2015 de 21 de Novembro de 2019.** Dispões sobre a regulamentação da implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Publicado em: 21/11/2019| Edição: 225| Seção: 1.

[http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_2015\\_2012019.pdf](http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_2012019.pdf). Acesso em 27/10/2019.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 10.004, de 5 setembro de 2019.** Dispõe sobre a Fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Publicado em: 06/09/2019| Edição: 173| Seção: 1

[http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto\\_n10004\\_de\\_5\\_de\\_setembro\\_de\\_2019\\_dou\\_pecim.pdf](http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf). Acesso em 27/10/2019.

**BRASIL. Proposta e Plano de Governo. O Caminho da Prosperidade.**

Tribunal Superior Eleitoral, 2016, p.1-81. Disponível em:

[file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Jair%20Bolsonaro...proposta\\_1534284632231.pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Jair%20Bolsonaro...proposta_1534284632231.pdf).

[https://drive.google.com/file/d/1U\\_KjwjysNcW7gNOwcYhCcaKsz4JGXwbD/view](https://drive.google.com/file/d/1U_KjwjysNcW7gNOwcYhCcaKsz4JGXwbD/view)

**BRASIL.** Controladoria-Geral da União (CGU), **Manual da Escolas Cívicos – Militares.** (Org.) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Brasília. 1ª edição, 2020, p-1-324. Acessado em 25/08/2020 às 20.26 min.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da constituição.** 3. ed. Coimbra: Editora Livraria Almedina, 1998

FERNANDES, D. **Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas.** In book: Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável. Publisher: Editora Melo, 2011.

LIMA, A.B. PRADO, J.C. SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos.**

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acessado em 25/08/2020 às 20.26 min.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 3.780 de 24 de Agosto de 2020.**

Dispõe sobre a organização curricular, a estrutura administrativa e o funcionamento das escolas estaduais Cívico-Militares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico n. 10.262 de 25 de Agosto de 2020, p. 22 – 26.

SOUZA, A. R de. **Perfil da gestão escolar no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIEIRA, E. **Democracia e política social** - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49, p. 15-22)

VIEIRA, S. L. **Política (s) e Gestão da Educação Básica:** revisitando conceitos simples. RBPAAE – v.23, n.1, p.53-69, jan. /abr.2007. Simpósio, ANPAE, 2011, p.1-13. Disponível em:

<http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acessado em 24/05/2020 às 11,15 min

## CAPÍTULO XIII

---

# POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA FEDERAL NO BRASIL (2003-2018)

**Mauro Cunha Júnior**

**Silvia Helena Andrade de Brito**

**Carina Elisabeth Maciel**

**E**ste texto toma como objeto a educação superior pública federal no Brasil, sendo seu objetivo geral examinar as iniciativas do Estado para a expansão da mesma. Para tanto, adota como marco temporal o momento histórico compreendido pelos Governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-2016) e Michel Temer (2016-2018)<sup>1</sup>.

Para subsidiar a análise, foram levantadas fontes documentais, entre as quais se destacam o conjunto de relatórios produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), tais como o relatório de *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012* (BRASIL, 2012) e o relatório intitulado *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014* (BRASIL, [2015?]); além da coleta de dados quantitativos no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), por um lado; e, por outro, foram levantadas e analisadas a literatura sobre a temática.

---

<sup>1</sup> Em função do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o seu vice-presidente, Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assumiu, ainda em 2016 até 2018, a Presidência da República.

Partimos do princípio de que a expansão da educação superior no Brasil é uma arena de lutas e embates travados entre interesses sociais distintos e contraditórios, sendo que tais interesses econômicos contraditórios e diferenciados determinam propostas e ações, financiamentos e políticas para esse nível de educação igualmente contraditórios. Nessa direção, as Instituições de Educação Superior (IES) têm suas normativas determinadas, entre outros, pelas agendas internacionais e nacionais. E a educação superior pública representa um segmento importante desse nível de educação, com destaque para as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes), que tiveram como marco de sua expansão, no século XXI, o Programa de Expansão fase I, implantado em 2003, e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

Para a exposição do capítulo, sublinham-se inicialmente as propostas dos Governos de Lula e Dilma (2003 a 2016) para a educação superior pública federal, a partir dos anos 2000. Em um segundo momento, são apresentadas as iniciativas do Governo Temer, a partir de 2016 – momento em que assumiu a presidência da República –, e seus impactos na manutenção e ampliação do acesso e permanência na esfera federal.

## **AS PROPOSTAS DOS GOVERNOS LULA E DILMA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA FEDERAL**

Com o fim da presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) –, em 2002, tomou posse em janeiro de 2003, Luís Inácio Lula da Silva – PT –, que assumiria o Governo Presidencial até o ano de 2010. Nesse contexto, uma das proposições fundamentais para educação superior no seu Programa de Governo (2002), referia-se à ampliação significativa das vagas nas universidades públicas<sup>2</sup>, considerando-se o intenso

---

<sup>2</sup> “Os dados do Censo da Educação Superior de 2000 mostram que os jovens das camadas mais pobres praticamente não têm acesso à educação superior pública: apenas 7,7% dos jovens entre 18 e 22 anos frequentam cursos universitários. Cerca de 70% deles estudam em estabelecimentos privados. Quando conseguem chegar ao ensino superior, o custo é tão alto que apenas os que têm bons empregos ou apoio econômico da família conseguem pagar a



processo de privatização do sistema educacional verificado no governo anterior<sup>3</sup>. As medidas para ampliação deste nível de ensino, tanto em relação ao ensino estatal, bem como da iniciativa privada<sup>4</sup>, se estenderiam do Governo de Lula da Silva (2003-2010) ao Governo Dilma Rousseff (2011-2016) – PT –, que ficaria no poder até 2016<sup>5</sup>.

Conforme relatam Silva e Martins (2014), destacaram-se três ciclos de expansão no Governo Lula e Dilma (2003-2014) para o setor federal: o programa de Expansão fase I, o programa Reuni e a integração regional e internacional, comentados a seguir.

O primeiro ciclo, o programa de Expansão fase I (*Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil*) foi instituído pelo Governo Federal em 2003, com forte caráter de interiorização das Ifes, proporcionando a expansão do número de *campi* e municípios atendidos. Esta ação possuía como estratégia diminuir a desigualdade regional na oferta da educação superior, por meio da construção e consolidação de novos *campi* ou desmembramento de uma universidade federal em outra (SILVA; MARTINS, 2014).

O segundo ciclo, no qual se insere o programa Reuni, refere-se ao período de 2007 a 2012, no qual o foco foi a reestruturação e a expansão. Nesse sentido, o Reuni foi criado por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da

---

faculdade. Por isso, há elevada inadimplência e evasão, até porque o sistema de crédito educativo, que poderia ser uma alternativa, é insuficiente e inadequado. São tarefas inadiáveis a ampliação significativa das vagas nas universidades públicas e a reformulação do sistema de crédito educativo vigente” (PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 46).

<sup>3</sup> “Quanto ao avanço da privatização do sistema, ela não se dá pela venda das universidades e escolas públicas, mas pelo acelerado aumento proporcional da rede privada, a cada dia com maior peso no sistema, principalmente na educação infantil e na superior” (PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 45).

<sup>4</sup> Embora não esteja dentro do escopo de questões a serem tratadas no artigo, programas como o Prouni e o Fies foram grandes impulsionadores não só do processo de expansão da presença da iniciativa privada na educação superior, como se tornaram essenciais para a oligopolização desse setor, a partir da primeira década dos anos 2000. Cf. a respeito Pereira; Brito (2018); Chaves (2010).

<sup>5</sup> Como já mencionado na introdução, em 2016, em função do *impeachment* de Dilma Rousseff, assume a presidência da República Michel Temer (2016 a 2018).

estrutura física e de recursos humanos existentes nas Ifes<sup>6</sup>. Sua meta global era a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

Além disso, o Reuni tinha como diretrizes: 1. redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitassem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; 3. revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; 4. diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; 5. ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e 6. articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007). Frente as diretrizes desse programa,

Nos cinco anos de REUNI, 2.012 novos cursos foram ofertados, bem como foram criadas 100.067 vagas para ingresso em cursos de graduação presenciais. Com relação ao número de docentes, em âmbito nacional, o período registrou um crescimento de 26,2% com relação ao ano de 2007, garantindo a contratação de 14.807 docentes. O quadro de funcionários técnico-administrativos recebeu 9.563 novas contratações, um crescimento pequeno (10,7%) se se considera que a expansão tenha imposto novas demandas às instituições, fato que exigiria um número de técnicos maior, com vistas ao seu bom funcionamento. (MARTINS, 2019, p. 70-71).

Nesse contexto, para que tal ampliação fosse possível, houve significativo investimento do Governo Federal. Assim, no que concerne ao seu financiamento, a tabela 1 menciona os recursos orçamentários de custeio e investimento nos

---

<sup>6</sup> O que incluía medidas como a expansão dos cursos noturnos, por um lado; e o aumento do coeficiente de alunos atendidos por cada professor, por outro, como comentado a seguir (BRASIL, 2007).

programas de expansão das Ifes de 2005 a 2012, abrangendo, portanto, os programas Expansão fase I e Reuni.

Dessa forma, no que se refere aos recursos de custeio, nota-se aumento exponencial no período tomado para análise, de R\$ 2.640.396 em 2005, para R\$ 1.041.007.761 em 2012. Conforme destaca o relatório do MEC – *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012* (BRASIL, 2012), a tendência do aumento de disponibilização de recursos de custeio está atrelada diretamente ao crescimento do número de matrículas nas Ifes. No que concerne aos recursos de investimentos, nota-se aumento entre 2005 a 2011, de R\$ 64.840.709 para R\$ 1.922.229.625, tendo alcançado seu ápice no período de 2009 a 2011, quando houve fortes investimentos em obras e aquisição de equipamentos. Em 2012, contudo, verifica-se uma redução nesse montante, que se justifica pelo período de finalização das obras e de aquisição desses equipamentos.

**Tabela 1.** Recursos orçamentários do programa de expansão para as Ifes – 2005 a 2012

Ano	Custeio	%	Investimento	%	Total
2005	2.640.396	4,0	64.840.709	96,0	67.481.106
2006	52.279.785	13,6	331.778.298	86,4	384.058.083
2007	73.154.311	16,6	366.877.394	83,4	440.031.705
2008	177.551.293	19,0	759.881.047	81,0	937.432.341
2009	332.843.609	20,6	1.283.763.854	79,4	1.616.607.463
2010	535.092.380	30,7	1.210.613.309	69,3	1.745.705.690
2011	890.924.058	31,7	1.922.229.625	68,3	2.813.153.683
2012	1.041.007.761	52,3	950.818.403	47,7	1.991.826.164
Total	3.105.493.594	31,1	6.890.802.640	68,9	9.996.296.234

Fonte: Relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 (BRASIL, 2012).

Ao mesmo tempo em que se efetivava o segundo ciclo, como destacam Silva e Martins (2014), iniciou-se o terceiro, de 2008 a 2014 – já abrangendo o primeiro Governo Dilma (2011-2014) –, que abrangia a expansão e integração regional e internacional. Para Carvalho (2014, p. 222), “A política de expansão extensiva e intensiva do segmento federal no governo Lula tinha por objetivo reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais”. Dessa forma, esta última fase de expansão esteve pautada na criação de Universidades Federais em locais estratégicos do país, seja para a integração regional, seja para a internacionalização, sobretudo voltada para o eixo Sul-Sul (países latino-americanos e lusófonos).

Nesse ciclo foram criadas quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a qual integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que é a universidade de integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), direcionada para todos os países da América Latina; e por último, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), voltada para aproximação entre os países falantes da língua portuguesa, como África (BRASIL, 2012). Cabe frisar ainda neste terceiro ciclo<sup>7</sup> a criação de 47 novos *campi* no período entre 2011 e 2014, bem como a criação de mais quatro Ifes: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Cariri (UFCA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Além disso, conforme o relatório publicado pelo MEC, qual seja: *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014* (BRASIL, [2015?]), este terceiro ciclo pautou-se não somente na implantação de novas unidades, mas também na implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, entre os quais se destacam: o Programa de

---

<sup>7</sup> Esta fase, somada ao segundo momento, por meio do Reuni, trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de *campi* no interior do país. De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 Ifes, o que representou a ampliação de 31%; e de 148 *campi* para 274 *campi*/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138% (BRASIL, 2012).

Expansão do Ensino Médico, o Programa Viver Sem Limite, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD), e o Procampo, em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

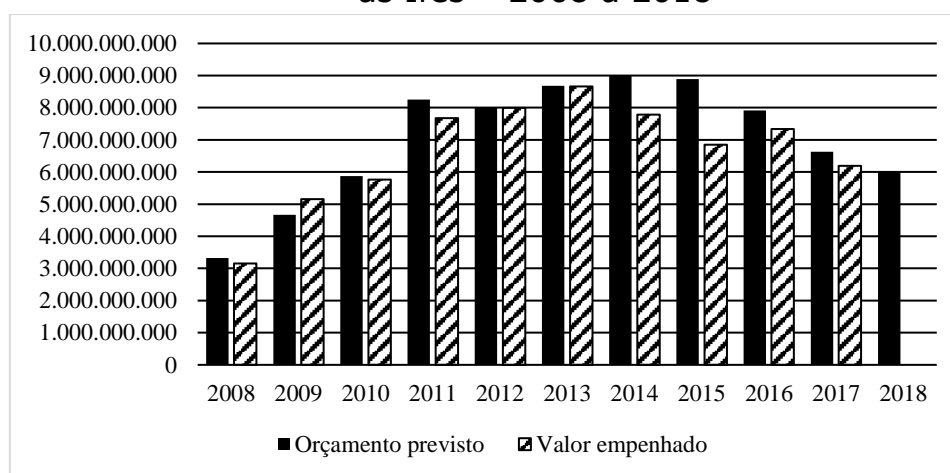
Em que pesem as iniciativas para criação de programas direcionados para a ampliação do setor federal de educação superior, é relevante neste momento realizar algumas ressalvas. No caso do programa Reuni particularmente, Martins (2019) evidenciou a urgência com que as Ifes precisaram entregar seus planos de reestruturação e expansão, sem um amplo período de discussões com a comunidade acadêmica. Mancebo, Vale e Martins (2015) relataram a intensificação e precarização do trabalho docente, mediante a meta global que previa a *elevação gradual da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito*; o insuficiente número de servidores técnico-administrativos e a crescente contratação de trabalhadores terceirizados; o aligeiramento do ensino, mediante a flexibilização dos currículos e o uso da EaD, o que intensificaria, conforme mencionam estas autoras, o processo de certificação em larga escala.

A última ressalva a ser realizada refere-se ao número de concluintes na educação superior no período de implementação do Reuni (2008-2012). De fato, ocorreu um crescimento do número de vagas e matrículas nesse nível de ensino, no entanto, no tocante ao número de concluintes, esse crescimento se mostrou muito inferior ao esperado. Assim, no período em que foi implementado o Reuni, o número de vagas nas Ifes aumentou 67,2%, indo de 169.502 para 283.445. O mesmo se deu em relação às matrículas, que aumentaram 53,2%, indo de 643.101, em 2008, para 985.202, em 2012. Em relação ao número de concluintes, no entanto, ocorreu um incremento de apenas 14,5%, de 84.036 em 2008, para 96.270 em 2012 (INEP, 2009-2013). Cabe lembrar que a meta global do Reuni previa também a *elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento*. Outro elemento que precisa ser comentado neste item é que ao final do primeiro Governo de Dilma Rousseff (2011 a 2014) tem-se a aprovação da Lei nº 13.005/2014, que instaurou

o novo Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024. Para a educação superior, a meta 12 deste documento tem como objetivo elevar a taxa de matrícula bruta para 50,0% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33,0% (trinta e três por cento) da população em idade ideal (de 18 a 24 anos), assegurando-se que pelo menos, 40,0% (quarenta por cento) de novas matrículas se localizassem no setor público (BRASIL, 2015)<sup>8</sup>.

Além disso, esse processo de expansão não foi acompanhado, no tocante ao orçamento, por um movimento constante de elevação do financiamento público, como observado no gráfico 1. Dessa forma, de acordo com dados explicitados no gráfico 1, nota-se arrefecimento no volume de recursos financeiros aplicados nas Ifes a partir de 2014. Conforme o gráfico, de 2008 a 2011 houve aumento exponencial no valor previsto para as Ifes, com retração em 2012, crescimento nos anos de 2013 a 2014 e declínio a partir de 2015. Em relação ao valor empenhado, ocorreu elevação de 2008 a 2013, chegando a ultrapassar o valor que era previsto para 2009; contudo, evidencia-se queda e variação entre 2014 a 2017.

**Gráfico 1.** Orçamento previsto e valor empenhado para as Ifes – 2008 a 2018



<sup>8</sup> Criam-se, nesse contexto de expansão acelerada da educação superior pública duas novas condições, até então pouco frequentes nessa etapa da escolarização pública: a necessidade de discussão e de criação de políticas voltadas aos esforços para permanência dos discentes na educação superior; e concomitantemente, que dificultassem o aumento da evasão, que se tornaria uma outra característica cada vez mais presente, sobretudo a partir da segunda década dos anos 2000. Cf. a respeito Maciel; Cunha Jr.; Lima, 2019; Cunha Jr.; Brito, 2019.

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2020.

Para fechar, frisa-se que ao longo desta primeira parte do texto ficou denotada a importância dos governos Lula e Dilma para o desenvolvimento da educação superior pública federal no país – pelo menos até 2015. Contudo, em face das modificações na conjuntura política em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma e chegada de Michel Temer à Presidência da República, não estariam estas conquistas ameaçadas?

Em vista de tal cenário, a segunda parte do texto focaliza as medidas do Governo de Michel Temer (2016 a 2018) – Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – para a educação superior e destaca, ainda, a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instaurou um Novo Regime Fiscal no país, que afeta diretamente as metas preconizadas no PNE (2014-2024), fragilizando ainda mais as políticas educacionais em curso, ao materializar a queda dos investimentos no setor, conforme pode ser observado no gráfico 1.

## **A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA FEDERAL NO GOVERNO DE MICHEL TEMER**

Entre os acontecimentos marcantes no cenário brasileiro no ano de 2016, esteve o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. O processo de *impeachment* teve início em 02 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha (Movimento Democrático Brasileiro – MDB) deu continuidade ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Pachcoal. Cumpre mencionar que a justificativa dos juristas para o pedido de *impeachment* baseava-se na alegação de que a então presidenta havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas “pedaladas fiscais”<sup>9</sup> e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do

---

<sup>9</sup> Segundo a Agência Senado, “[Pedaladas fiscais] foi o Apelido dado a um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas. No caso do governo Dilma Rousseff, o Tribunal de Contas da União entendeu que o Tesouro Nacional teria atrasado, voluntariamente, o repasse de recursos para a Caixa Econômica Federal, o Banco do Brasil, o Banco Nacional de

Congresso Nacional. Com duração de 273 dias, o caso teve seu encerramento em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem perda dos direitos políticos da presidenta<sup>10</sup>.

Em vista do afastamento de Dilma, o vice-presidente da República Michel Temer assumiu, primeiramente, no período compreendido de 12 de maio a 31 de agosto de 2016, o governo do país como presidente interino. No entanto, deflagrado o *impeachment*, Temer tomou posse oficialmente como o 37º Presidente da República do Brasil até o fim de 2018.

Para Amaral (2017, p. 6), “Com o *impeachment* de Dilma Rousseff, assumiu a Presidência da República o grupo que dirigiu o país no período do governo FHC, e uma de suas primeiras medidas foi retornar à implementação, com intensidade, das reformas preconizadas pelo Consenso de Washington<sup>11</sup>”, quais sejam: a retomada da privatização, a abertura do mercado ao capital estrangeiro e as reformas da previdência e trabalhista.

Em relação as principais medidas adotadas por este governo para o campo da educação, cita-se a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Regulamentação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica

---

Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) para o pagamento de programas sociais como Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida, benefícios sociais como o abono salarial e o seguro-desemprego, e subsídios agrícolas. Essas instituições faziam o pagamento com recursos próprios, garantindo que os beneficiários recebessem em dia. Ao mesmo tempo, o governo omitia esses passivos nas estatísticas da dívida pública, postergando para o mês seguinte a sua contabilização. Com isso, as contas públicas apresentavam bons resultados que, no entanto, não eram reais”. (SENADO FEDERAL, 2020).

<sup>10</sup> Para maiores informações, Cf.

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 04 jun. 2020.

<sup>11</sup> O Consenso de Washington foi estabelecido numa reunião realizada, em novembro de 1989, em Washington, por funcionários do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos e do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que definiram medidas de ajuste fiscal nas economias capitalistas, em especial para a América Latina, e deram a direção para as reformas estruturais feitas nos países, desde então (CHAVES; AMARAL, 2016).



pelo Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Frisa-se, ainda, a Portaria Normativa nº 20, de 13 de outubro de 2016, que tratou do procedimento de redução de vagas de cursos de graduação, ofertados por IES integrantes do Sistema Federal de Ensino (BRASIL, 2016a) e a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que implantou o Novo Regime Fiscal no país (BRASIL, 2016b). Estas últimas (a Portaria e a Emenda) que afetam diretamente a expansão da esfera federal de educação superior serão comentadas neste momento.

Primeiramente, em ordem cronológica, cita-se a Portaria Normativa nº 20.

Na linha da desestabilização da garantia do direito à educação e de “contenção” de gastos ao ajuste financeiro seguiu-se a publicação, pelo Ministério da Educação, da Portaria Normativa nº. 20, de outubro de 2016, que regulamenta a necessidade das Instituições de Ensino Superior reduzirem o seu quantitativo de oferta de vagas, marcando assim o desmonte previsto para a educação superior tornando-a um campo fértil para atuação dos barões do ensino nesse nível. (MELO; SOUSA, 2017, p. 33).

Fica evidente pelo trecho ressaltado que a ampliação da rede federal não estava na pauta do Governo Temer, o que abre ainda mais caminho para o capital privado no oferecimento deste nível de ensino, algo característico do Governo FHC. Como informação complementar, lembra-se que nos Governos Lula e Dilma a rede federal de educação superior teve aumento significativo no quantitativo de vagas, em 160,0%, de 121.455 para 315.722. Já a iniciativa privada, por meio principalmente de programas como o Prouni e Fies, naquele mesmo momento histórico, cresceu 98,0%, de 1.721.520 para 3.407.890 (INEP, 2004-2017)<sup>12</sup>.

Outro elemento a ser comentado neste item refere-se à instauração, em 15 de dezembro de 2016, de um Novo Regime Fiscal no país, por meio da Emenda Constitucional nº 95. Este Novo Regime Fiscal, no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, vigorará por vinte exercícios financeiros. Para cada exercício, ficam estabelecidos limites individualizados para as despesas

---

<sup>12</sup> Cf. nota 7.

primárias<sup>13</sup> do Poder Executivo; do Poder Judiciário; do Poder Legislativo; do Ministério Público da União (MPU) e do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e da Defensoria Pública da União (DPU) (BRASIL, 2016b).

Cada um dos limites para as despesas primárias equivalerá ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)<sup>14</sup>. A título de exemplo, destaque-se que para o orçamento referente ao exercício do ano de 2017, foi considerada a despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigido pelo IPCA. Conforme explicitado no Art. 108 da Emenda Constitucional, apenas a partir do décimo ano da vigência do Novo Regime Fiscal que o Presidente da República poderá propor projeto de lei complementar para alterar o método de correção dos limites (BRASIL, 2016b).

Em vista da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, estariam as metas do PNE (2014-2024) ameaçadas? Como já frisado, o novo PNE (2014-2024) foi criado ao final do primeiro governo de Dilma (2011-2014) pela Lei nº 13.005, de junho de 2014. Cumpre mencionar que a Meta 20 desta Lei previa ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o

---

<sup>13</sup> Lembra Amaral (2016, p. 655) que as despesas primárias "[...] são todas aquelas despesas realizadas pela União, excluindo-se as relacionadas ao pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas (JEAD). Ou seja, são aquelas despesas associadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes (água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo etc.), investimentos (equipamentos, material permanente, construções etc.) e inversões financeiras (aquisição de imóveis etc.)".

<sup>14</sup> O Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor (SNIPC) produz contínua e sistematicamente o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), que tem por objetivo medir a inflação de um conjunto de produtos e serviços comercializados no varejo, referentes ao consumo pessoal das famílias. Esta faixa de renda foi criada com o objetivo de garantir uma cobertura de 90% das famílias pertencentes às áreas urbanas de cobertura do Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor - SNIPC. Atualmente, a população-objetivo do IPCA abrange as famílias com rendimentos de 1 a 40 salários mínimos, qualquer que seja a fonte, residentes nas áreas urbanas das regiões de abrangência do SNIPC. Cf. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/pre>

cos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-aoconsumidor-amplo.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 08 jun. 2020.

patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB)<sup>15</sup> do país no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2015). Como declara Amaral (2017, p. 6-7):

O PNE (2014-2024) contém um total de 20 metas que permeiam diversas vertentes e, em geral, para que elas sejam cumpridas há que se elevar o volume de recursos financeiros aplicados em educação: expandir o quantitativo de matriculados na educação básica (EB) e na educação superior (ES), tanto na graduação quanto na pós-graduação; melhorar o fluxo e a aprendizagem dos estudantes; alfabetizar na idade adequada; diminuir o analfabetismo; expandir a educação em tempo integral; elevar a qualificação dos professores da EB e aumentar a titulação dos professores da ES; elevar os salários dos professores da EB; incluir jovens com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; elevar a escolaridade média da população — no campo, entre os mais pobres e negros —; aumentar a titulação dos professores da EB em nível de mestrado ou doutorado; assegurar planos de carreira para os profissionais da EB; efetivar a gestão democrática nas escolas e instituições; diminuir o percentual de estudantes matriculados nas instituições de educação superior (IES) privadas; elevar a proporção de mestres e doutores nos corpos docentes das IES privadas; e formar, em nível de pós-graduação, a metade dos professores da EB.

Como já destacado no item anterior, para a educação superior particularmente, a Meta 12 do PNE (2014-2024) tem como objetivo aumentar a taxa bruta de matriculados para 50,0% e a taxa líquida para 33,0%, visando assegurar que 40,0% destas matrículas sejam efetivadas no segmento público (BRASIL, 2015). Dessa maneira, frente à Emenda Constitucional nº 95, como esta meta e as demais poderiam ser alcançadas?

Para cumprir esses compromissos será preciso elevar os recursos públicos aplicados em educação, o que *exigirá que o MEC, no contexto do Poder Executivo, tenha um aporte de recursos financeiros que varie em relação ao ano anterior num valor superior ao IPCA*, uma vez que será preciso expandir a quantidade de estudantes, salários dos professores, equipamentos para as escolas e instituições educativas etc.; *isso somente seria possível se houvesse uma variação abaixo do IPCA para os outros setores do Poder Executivo*, pois nessa parte independente no orçamento, os valores especificados para um ano estariam limitados ao do ano anterior, corrigidos pelo IPCA deste ano. (AMARAL, 2017, p. 7. Os grifos são nossos.).

---

<sup>15</sup> O Produto Interno Bruto (PIB) é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas. Cf. <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 08 jun. 2020.

Averiguando a evolução de recursos financeiros relacionados ao Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 1995 a 2016, Amaral (2017) constatou que a possibilidade do cumprimento do conjunto de metas do PNE (2014-2024) é muito remota, uma vez que os valores financeiros não foram reajustados por percentuais nem iguais à inflação medida pelo IPCA entre os anos de 2015, 2016 e 2017<sup>16</sup>. Além disso, “Os orçamentos associados à área social (educação, saúde, combate à fome etc.) se reduzem e ampliam-se, de forma substancial, os recursos que se dirigem ao pagamento de juros, encargos e amortização da dívida” (AMARAL, 2017, p. 21). Dessa forma, e o se torna ainda mais dramático e grave, a EC 95 não afeta negativamente o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) – nas palavras de Amaral (2017, p. 24), “[...] a EC 95 determinou a “morte” do PNE (2014-2024)” – mas, ao se estender até 2036, também pode colocar em risco o próximo Plano Nacional de Educação que, em princípio, vigoraria a partir de 2025.

### **À GUIA DE CONCLUSÃO: QUE FUTURO PODEMOS ESPERAR PARA AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS**

Este texto salientou as iniciativas do Estado para ampliar a esfera pública federal de educação superior entre os anos de 2003 a 2018, compreendendo, portanto, os Governos de Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer.

Cumprir realizar duas ressalvas com relação a atuação do Estado no período demarcado. Primeiramente, entre os anos de 2003 a 2014 se visualizou uma série de iniciativas instauradas pelo Governo Federal que culminou na expansão da educação superior pública federal. Conforme aponta dados coletados junto ao sítio do Inep (2004-2017), nos Governos Lula e Dilma (2003-2016), as Ifes apresentaram um aumento de 160,0% nas vagas (de 121.455 para 315.722) e 107,3% nas matrículas (567.101 para 1.175.650).

---

<sup>16</sup> Embora a análise do autor tenha como marco temporal os anos de 1995 a 2016, o autor constatou que a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2017 não tinha previsto recursos financeiros que propiciassem o desenvolvimento de ações que objetivassem a execução das metas do PNE (2014-2024).

Nesse contexto, cabe mencionar que algumas ações caminharam juntamente com o processo de expansão de vagas e matrículas da rede federal, a esse respeito, cite-se a criação e consolidação de políticas e programas de permanência nas Ifes, tais como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e o Programa Bolsa Permanência (PBP); a mudança no processo de seleção de alunos, com a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2009, e a implantação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

A segunda ressalva em relação a atuação do Estado, esta já inserida no contexto decorrente ao *impeachment* de Dilma, refere-se as iniciativas do Governo de Michel Temer (2016-2018), que foram na contramão do desenvolvimento que as Ifes vivenciaram nos governos anteriores. Dessa forma, como explicitado na segunda parte do texto, tem-se a implantação da Portaria Normativa nº 20, de 13 de outubro de 2016, que tratou da redução de vagas na rede federal, e da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal no país. Em suma, estas iniciativas inviabilizam o cumprimento das metas preconizadas pelo PNE (2014-2024). Neste sentido, o que se observou no Governo Temer foi a retomada de uma proposta política e educacional análoga àquela que emergiu na década de 1990 no Brasil, no Governo FHC (1995-2002).

Com a ascensão de Jair Messias Bolsonaro – até aquele momento vinculado ao Partido Social Liberal (PSL) – ao Governo Presidencial em janeiro de 2019, o processo de desmonte das políticas sociais e educacionais, que se iniciou no Governo Temer, se intensificou. Em especial, para a educação superior pública, destacam-se os cortes do número de bolsas de pesquisa de cursos de graduação e de programas de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) dos dois principais órgãos de fomento à pesquisa do Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Além disso, tem-se a proposta do programa Future-se para as universidades e institutos federais, que, de modo genérico, busca conciliar a educação com as demandas do capital, promovendo

a privatização e mercantilização da educação superior pública federal, por meio do fortalecimento da parceria público-privado.

Em outros termos, segundo os dados da V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES, realizado sob a coordenação da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em 2018, o número de alunos a ingressarem nas Ifes, oriundos de escolas públicas, “[...] saiu de 3,1%, em 2005, para 48,3%, em 2018”. Em relação à renda familiar *per capita*, “[...] percebe-se que, a partir de 2014, ocorre salto e os estudantes nessa faixa de renda [renda mensal familiar *per capita* até um e meio salários mínimos] passam a ser 66,2% do total de estudantes da graduação, chegando a 70,2% em 2018” (ANDIFES, 2020). Ou seja, somadas as restrições orçamentárias com as diretrizes políticas impressas entre o final de 2016 e 2019 pelos governos Temer e Bolsonaro, além do crescimento do setor privado na educação superior, podemos não apenas acumular uma nova dívida histórica, mas inclusive recuar em relação aos avanços já acumulados, conforme demonstrado pelos dados da Andifes.

Concluindo, não se pode deixar de considerar, contudo, numa perspectiva que pensa o processo histórico como construção permanente, marcado necessária e dialeticamente por contradições, as palavras do poeta Bertold Brecht (1982, P. 71), em *Elogio da dialética*:

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.  
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.  
Só a força os garante. Tudo ficará como está. [...]  
De quem depende a continuação desse domínio? De nós.  
De quem depende sua destruição? Igualmente de nós.  
Os caídos que se levantem!  
Os que estão perdidos que lutem!  
Quem reconhece a situação pode calar-se?  
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.  
E o “hoje” nascerá do “jamais”.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília: 2020. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Presidente da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: [2015?].

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília: 2015.

BRASIL. Portaria Normativa nº 20, de 13 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 12, 14 out. 2016a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-normativa-n-20-de-13-de-outubro-de-2016-22056989-22056989>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.**

Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2016b.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm).

Acesso em: 30 jun. 2020.

BRECHT, B. Elogio da dialética. *In:* \_\_\_\_\_. **Antologia poética de Bertold Brecht**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elo, 1982. p. 71.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. São Paulo, **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, jun., p. 209-244, 2014.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, abr./jun. 2010.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil - o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 49-72, out./dez. 2016

COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO. **Programa de Governo 2002**. Programa de Governo: Coligação Lula Presidente, São Paulo, 2002.

COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO. **Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira**. Programa de Governo: Coligação *Para o Brasil seguir mudando*, 2010.

CUNHA JÚNIOR, M.; BRITO, S. H. A. A evasão no curso de Ciências Sociais da UFMS (2014-2017): apontamentos preliminares. *In:* PEREIRA, T. L.; PEREIRA, P. F. X. (orgs.). **Educação superior no Brasil: considerações sobre os novos (velhos) disciplinamentos em curso**. Curitiba: CRV, 2019. p. 149-168.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Sinopse Estatística da Educação Superior (2003-2016)**. Brasília: 2004-2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 set. 2019.



MACIEL, C. E.; CUNHA JÚNIOR, M.; LIMA, T. S. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-20, 2019.

MANCIBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MARTINS, R. M. de A. Entre avanços e retrocessos, a contradição – o REUNI e a expansão da educação superior pública. *In*: SILVA JR, J. dos R. *et al.* (orgs.). **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil – novos e renovados desafios em perspectiva**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

MELO, A. A. S. de; SOUSA, F. B. de. A agenda do mercado e a educação no Governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

PEREIRA, T. L.; BRITO, S. H. A. de. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES. **EccoS – Revista Científica**, n. 47, p. 337-354, set./dez. 2018.

SENADO FEDERAL. Agência Senado. Senado Notícias. **Pedaladas fiscais**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>. Acesso em 28 set. 2020.

SILVA, A. F. da; MARTINS, T. C. O REUNI no contexto de expansão das Universidades Federais (2007-2012). *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA: A GESTÃO DO CONHECIMENTO E OS NOVOS MODELOS DE UNIVERSIDADE. 14, 2014, Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina: CIGU, 2014, p. 1-14.

## CAPÍTULO XIV

---

# QUALIDADE E EQUANIMIDADE: A GESTÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA ANDRADINA - MS <sup>1</sup>

**Daiane de Freitas Galvão\***

**Giselle Cristina Martins Real\*\***

A literatura científica da área da educação coloca a gestão democrática na cena das discussões pós-Constituição Federal. As pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” explicitam que o tema da gestão da educação predomina em estudos do campo da política educacional (SOUZA, 2014; 2016).

No entanto, este mesmo campo aponta que ainda são incipientes os estudos sobre a efetividade das políticas, entendendo que “[...] a efetividade não se relaciona ao resultado do processo escolar sobre o estudante, mas à capacidade que os sistemas de ensino municipais têm de garantir para esse processo condições equânimes para as trajetórias escolares” (GOUVEIA, SOUZA, 2013, p. 852).

---

<sup>1</sup> Trata de resultado da dissertação de mestrado “A gestão democrática em cena: uma análise da Rede Municipal de Nova Andradina (MS)”, defendida em fevereiro de 2020, que contribuiu com a construção, no âmbito da coleta dos dados sobre Mato Grosso do Sul, na 3ª fase da pesquisa interinstitucional “Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil”, coordenada pela Profa. Dra. Ângela Martins, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e da Universidade Cidade de São Paulo (MARTINS et al, 2017).

Intenta-se contribuir com as lacunas apontadas pelo campo das políticas educacionais ao trazer dados sobre a efetividade da gestão da educação, materializados no sistema municipal da cidade de Nova Andradina, estado de Mato Grosso do Sul (MS).

A opção por tomar este sistema de educação como ponto empírico do trabalho justifica-se por critérios pré-estabelecidos, como: i) estar fora do eixo sul-sudeste, onde, *a priori*, estão concentradas as melhores condições para o desenvolvimento das políticas educacionais (GOUVEIA; SOUZA, 2013); ii) estar inserido no estado de Mato Grosso do Sul, um dos *locus* da pesquisa nacional, no qual o presente estudo está inserido (MARTINS, 2018) e, particularmente, pelo movimento positivo nos resultados do Ideb, considerando as 79 redes municipais de educação do MS, levando em conta os resultados dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nova Andradina se destaca quando se observa os dados do Ideb divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). Esses dados indicam que a rede educacional de Nova Andradina detinha, em 2007, o 37º melhor resultado e que, ao longo da implementação desse sistema de monitoramento, apresenta percentuais de crescimento significativos comparados às demais redes, chegando nas duas últimas edições, de 2017 e de 2019, a ocupar a melhor posição (INEP, 2020).

Também observa-se que os resultados de 2017 obtidos pelas escolas da rede não apresentam discrepâncias significativas, tendo em vista que a diferença é de 1,9 pontos entre o melhor e o pior resultado, sendo que este último incide em escola localizada na zona rural. Ao longo do período de 2005 a 2007, a média de discrepância entre os resultados das escolas da rede é de 1,8 pontos (INEP, 2020). Esse dado indica possível preocupação da gestão educacional em implementar medidas de equanimidade para o conjunto do sistema.

Embora o presente estudo tome os resultados do Ideb como ponto de partida para a seleção do sistema educacional a ser considerado para fins de pesquisa qualitativa, não significa que os compreenda como representativos da

concepção de qualidade que se almeja para a educação básica brasileira. Mas se considera, em uma lógica fundamentada em parâmetros quanti-qualitativos, que o fato de se sobressair aos padrões de linearidade desenhado pela média das demais redes junto ao Ideb indica evidências de seu potencial em instituir políticas e práticas próprias de gestão educacional voltadas para a qualificação de seu sistema educacional.

Portanto, acredita-se que a democratização da gestão escolar se relaciona com a capacidade de se efetivar educação de qualidade, que, por sua vez, implica em diminuição das diferenças entre escolas e intraescola (MARTINS, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Cumprir destacar que Nova Andradina está localizada na região do Vale do Ivinhema de MS, a cerca de 300 km da capital Campo Grande, com população estimada em 55.224 habitantes em 2020, sendo que o resultado de seu Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* ocupa a 25ª posição no estado (IBGE, 2020). A sua rede de ensino é composta por 9 escolas de ensino fundamental, sendo 3 na zona rural, e 11 instituições de educação infantil (GALVÃO, 2020).

Esse cenário leva a questionamentos como: quais as medidas que são adotadas pela gestão escolar dessa rede de ensino para a melhoria de seu sistema? Quais práticas são implementadas que justificam seus bons resultados? Há processos indicativos de adoção de gestão escolar com vertente democratizante?

Para responder a essas questões, foi utilizada a metodologia de estudo de campo junto aos diretores das setes escolas de educação básica que têm resultado do Ideb divulgado pelo Inep. Foram seguidos os mesmos procedimentos utilizados no âmbito da pesquisa nacional, inclusive tendo como fundamentação a apresentação de questões-problemas e a dinâmica de grupo com características do modelo de *training group* (MARTINS *et al.*, 2017).

Registra-se que a coleta de dados foi realizada em 21 de setembro de 2018, por meio de respostas escritas em formulários individuais a partir de questionamentos abertos, seguido de dinâmica de grupo gravada em áudio, com

posterior transcrição, tabulação e análise dos dados, os quais são apresentados aqui, de forma sintética.

Para o delineamento das práticas escolares, estas foram agrupadas em seis categorias indicativas dos processos de gestão, que foram construídas a partir das proposições constantes no Questionário Contextual da Prova Brasil, especificamente, de 2015, formuladas pela coordenação da pesquisa nacional. As categorias consideradas são:

- 1 - O Conselho Escolar, o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho de Classe;
- 2 - Ações de controle à reprovação e ao abandono escolar;
- 3 - Ações de formação continuada na escola: organização, materiais didáticos e recursos pedagógicos;
- 4 - O envolvimento com a comunidade escolar e a mediação de conflitos na escola;
- 5 - Critérios de organização escolar;
- 6 - Uso dos resultados e instrumentos das avaliações sistêmicas.

Os resultados são apresentados a seguir divididos em seis seções, que correspondem aos agrupamentos das práticas de gestão consideradas. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

## **O CONSELHO ESCOLAR, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CONSELHO DE CLASSE**

É possível observar que este quesito, Conselho Escolar, não se constitui como ação efetivada na rede municipal de Nova Andradina, segundo dados de Galvão (2020).

Havia a previsão, em lei municipal de eleição para o Conselho Escolar de forma concomitante à eleição para diretor e diretor adjunto das escolas (NOVA ANDRADINA, 2018), que estava sendo adotada. Esses fatos explicitam que o Conselho Escolar e a eleição para diretores não são práticas efetivas, embora estivessem previstos em contexto recente, considerando que a lei municipal que disciplina a adoção é de iniciativa de 2018. Esse dado se destaca, considerando a demora para sua implementação, uma vez que é prática prevista em lei federal

de 1996, conforme consta no art. 14 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Também, notou-se que a adoção do Conselho Escolar não se pautou por reivindicação da comunidade escolar, mas por ação da Secretaria Municipal de Educação de Nova Andradina (Semec), ao instituir lei própria, a qual estabeleceu critérios para a criação dos Conselhos.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, considerando a ausência de Conselho Escolar até 2018, foi organizada pelos seus segmentos em processos bianuais ou segundo a necessidade. Ainda, segundo Galvão (2020), os gestores escolares manifestaram a intencionalidade de interação com os setores institucionais para tratar de novas alterações que serão realizadas.

O Conselho de Classe é ação efetiva, sendo realizado por todas as escolas no término de cada bimestre, composto em sua maioria por direção, coordenação, professores e representantes dos estudantes. As informações coletadas indicam que os estudantes têm participação limitada, a exemplo do que foi evidenciado em outras redes de ensino (MARTINS *et al.*, 2018), tendo como argumento o fato de serem alunos do ensino fundamental.

Concernente aos encaminhamentos realizados pela direção após os resultados do conselho de classe, é consenso entre as escolas convocar os pais ou os responsáveis para uma assembleia coletiva com os educadores, com a finalidade de divulgar as notas dos estudantes e de pensarem estratégias que possam melhorar o desempenho dos alunos que apresentam *déficits*.

O assunto da maioria das reuniões aborda o desempenho dos alunos. Além de informar os pais, a escola também recorre a profissionais da saúde quando os estudantes apresentam algum comportamento inadequado ou dificuldade de aprendizagem.

Os encaminhamentos das escolas, a partir do conselho de classe, podem ser considerados coletivos ou individuais. Os resultados coletivos são documentados em ata, enquanto os individuais, em fichas, com o objetivo de

desenvolver estratégias para melhorar a compreensão por parte do discente. A partir dos resultados produzidos nas atas e nas fichas, elaboram-se estratégias pedagógicas para suprir a defasagem de acordo com a realidade de cada um, procurando encaminhá-los para as aulas de reforço, sala de apoio ou atividades extraclases.

## **AÇÕES DE CONTROLE À REPROVAÇÃO E AO ABANDONO ESCOLAR**

Com o intuito de solucionar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e controlar a reprovação, realiza-se reforço escolar, oferecido pela Semec, disponibilizado a todas as escolas. Após identificar os alunos que necessitam, eles são direcionados para uma sala, denominada "Sala Multi", que tem a proposta de utilizar metodologias e estratégias diversificadas.

As escolas que não possuem espaços específicos para as atividades de reforço utilizam a sala de informática no contraturno, conforme apontado pelos gestores das escolas.

Outrossim, são realizadas ações junto à família e encaminhamentos para profissionais de saúde, como fonoaudiólogo e neurologista. Além do reforço ofertado pela rede, algumas escolas possuem parcerias com universidades locais: i) públicas, por meio de políticas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e projetos de iniciativas privadas, como a Fundação Lemann. Assim, verifica-se que há uma conjugação público-privada, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos.

Em relação ao abandono escolar, a maioria dos diretores alega que não há evasão no ensino fundamental, explicitando que esse não é problema para essa rede de ensino.

A evasão é citada pelas escolas apenas para a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que apresenta taxas significativas para os diretores, considerando a complexidade da demanda.

Sobre as iniciativas utilizadas para resolver o problema das faltas, as informações permitem inferir que são mais recorrentes com os estudantes que

residem na área rural, devido ao transporte. Entre as ações desenvolvidas para controlar a situação, os gestores apresentaram as seguintes alternativas: realizar visitas diárias às salas de aula; fazer contato com a família por telefone ou *in loco*; chamar na escola o responsável pelo aluno; ou, nos casos mais graves, convocar a família, fazendo registros. Os casos mais complexos são encaminhados para o Conselho Tutelar.

Desta maneira, compreende-se que a estratégia mais utilizada pelas escolas quando há incidência de faltas é entrar em contato com o responsável e, caso não haja justificativa, a instituição toma a atitude de encaminhar para órgãos de proteção à criança, como o Conselho Tutelar, de forma a cumprir o que determina a legislação, particularmente, o art. 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990).

Os gestores escolares indicam que o desinteresse da família está entre as dificuldades mais enfrentadas no cotidiano escolar. Segundo Collares e Soares (2006), a relação entre família e escola é um dos fatores que interferem no desempenho estudantil, inclusive, por relacionar ainda a outro fator interveniente, que são as condições socioeconômicas.

## **AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: ORGANIZAÇÃO, MATERIAIS DIDÁTICOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS**

A maioria das ações de formação continuada desenvolvidas na rede municipal partem da Semec, do Núcleo de Tecnologia Educacional de Nova Andradina (NTM) e, também, de programas do governo federal, como o Mais Alfabetização e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Atualmente, as ações de formação continuada estão ligadas às ofertas em parceria com o programa "Mais alfabetização", "Hora atividade integrada", "Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Estudante do Século XX - Maes", PACTO Nacional etc. A periodicidade é estabelecida da seguinte forma: Mais alfabetização – uma vez ao ano; Hora atividade – uma vez por mês; Maes – semanal; Pacto – semanal (DIRETOR<sup>2</sup> 4, 2019).

---

<sup>2</sup> As respostas dos 7 diretores que participaram da dinâmica de grupo, realizada no dia 21/09/2018, foi coletada pelas autoras que as identificam por meio de numeral de 1 a 7, mantendo o nome do dirigente incógnito, considerando que no Termo de Consentimento Livre



Entre os programas de formação continuada realizados no município está a Hora Atividade, que acontece mensalmente em sala disponibilizada na própria Secretaria e os professores se reúnem por área, de forma a discutir as dificuldades, bem como buscar Programa Pacto pela Alfabetização coletivamente estratégias para melhoria da qualidade do ensino.

Consoante aos diretores, o NTM, vinculado à Semec, promove cursos voltados ao uso da tecnologia e disponibiliza um professor multiplicador para cada escola; as salas são denominadas Salas de Tecnologias Municipais (SAMTECs), sendo que o professor que atua nesse espaço tem como função fomentar o corpo docente a utilizar as tecnologias, por meio de projetos e formação continuada. Os diretores ainda associam o uso da tecnologia aos resultados obtidos na Prova Brasil e na avaliação municipal, a Avaliação Municipal da Secretaria de Educação (Avamse): “a tecnologia tem ajudado muito os alunos a fazerem as provas que vem, a prova Brasil, a Avamse ” (DIRETOR 5, 2019). Assim, verifica-se que a associação das avaliações em larga escala é aplicada pela rede como forma de monitoramento dos resultados.

Além dos aperfeiçoamentos ofertados pela Semec, os dados revelam que há outras parcerias. Constata-se que algumas formações estão vinculadas ao que a universidade oferece, uma vez que cada instituição de educação superior localizada no município contribui com as áreas pertinentes aos cursos que oferecem.

Vale mencionar que os gestores revelam que há desinteresse por parte de professores, especialmente daqueles do quadro efetivo, quando essas ações não incidem em processos de pontuação para concursos ou em elevação na carreira.

Nesse prisma, a participação do conjunto de educadores demanda estímulo adicional para a efetiva participação, como a remuneração adicional para essas ações como ocorria com o Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, do

---

e Esclarecido que foi assinado pelos participantes houve a garantia desse sigilo, a exemplo do que ocorre em outros processos dessa natureza.

governo federal. É perceptível que tais medidas formativas ocorrem, de forma geral, fora do horário regular de trabalho, o que limita o caráter obrigatório da ação e contribui com a compreensão da desmotivação do corpo docente.

Em relação ao monitoramento de possível melhoria nas práticas educacionais após a participação nas ações de formação continuada, quatro diretores afirmaram realizá-lo: “observamos e avaliamos se a formação continuada foi ao encontro da necessidade do docente” (DIRETOR 6, 2019). Em contrapartida, dois não fazem esse controle, e um deles visualiza a melhora: “observa-se melhora, mas não há acompanhamento” (DIRETOR 7, 2019).

No tocante aos materiais didáticos, além do livro, utiliza-se: sala de tecnologia, jogos pedagógicos, projetos, passeios, visitas, excursões, projetor, laboratório de ciências, materiais fornecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), livros de apoio, televisores e brinquedos educativos.

Uma particularidade das escolas, destacada por um diretor como recurso metodológico, são os passeios e visitas. Esses passeios, segundo os gestores, oportunizam inovação no processo de ensino-aprendizagem. “A gente faz muita visita aqui, em todas as escolas” (DIRETOR 3, 2019). Vale ressaltar que o mesmo gestor afirma que o respaldo da Secretaria de Educação Municipal é um diferencial na promoção dessas ações, haja vista que nas escolas da rede estadual não há essa possibilidade.

## **O ENVOLVIMENTO COM A COMUNIDADE ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA**

As ações de integração são feitas por meio de reuniões bimestrais, bilhetes, cartazes, festas, eventos, palestras, projetos, e também pela rede social *Facebook*, como observamos nas declarações dos dirigentes: “a escola sempre convida os responsáveis para as reuniões bimestrais, através de bilhetes e, principalmente, através do *Facebook*, atualizando os responsáveis sobre o que está acontecendo na escola” (DIRETOR 5, 2019).

A utilização do *Facebook* para fazer contato com os pais é uma particularidade da direção escolar; algumas unidades, por exemplo, têm utilizado a página para comunicar o que ocorre na escola. As postagens surtem efeitos, os diretores afirmaram que os pais vêm até a escola para parabenizá-los quando são informados sobre premiações e resultados das avaliações. A escola vê essa forma de comunicação como algo positivo: “nós gostamos de publicidade, valorizar o que a gente faz” (DIRETOR 5, 2019).

Além das assembleias bimestrais, que ocorrem coletivamente, há as reuniões particulares quando a escola identifica casos de indisciplina ou quando o discente precisa passar por algum atendimento especializado. Para tanto, o responsável é convocado e, juntamente com a coordenação, é colocado a par dos acontecimentos, momento em que a instituição registra isso em documento.

Por sua vez, outra característica comum às escolas para envolver a comunidade escolar, além da reunião bimestral, é a organização de festas e eventos em datas específicas, como Dia dos Pais e Dia das Mães. Segundo os diretores, nesses períodos há uma presença expressiva dos responsáveis. As unidades escolares também disponibilizam seu espaço para a comunidade e essa abertura está relacionada à necessidade de sala para algum curso ou determinadas campanhas, como a da saúde e semana da alimentação. De acordo com Martins *et al.* (2018, p. 42):

[...] a questão da abertura da escola pública é assinalada pela literatura da área como essencial para a construção de espaços democráticos para além dos muros da instituição, contribuindo com a consolidação de uma cultura democrática de maior amplitude social, por envolver diversos atores sociais.

Sobre a participação da família na gestão, os dados possibilitam inferir que tem ocorrido apenas formalmente, pois “praticamente temos que implorar que eles participem da eleição, até para professores eu tive dificuldade de achar candidatos ao colegiado da escola, então, imagina os pais” (DIRETOR 6, 2019). Outro entrevistado relatou: “e quando participa é só o nome e assinatura” (DIRETOR 5, 2019). Dessa forma, é evidente a necessidade de a unidade de ensino potencializar ações que articulem a presença dos pais no ambiente escolar.

Ainda de acordo com a pesquisa nacional, vários estudos têm se dedicado a examinar a abertura das escolas para a comunidade com a intenção de diminuir os problemas decorrentes das situações de conflito e de violência. Os principais enfrentamentos que ocorrem na rede municipal, de acordo com os gestores, são: falta de tolerância; ausência de alguns pais na participação da vida escolar dos alunos; questões disciplinares; agressões físicas - que ocorrem mais com os alunos da etapa do Ensino Fundamental II - e verbais, que acontecem mais no Ensino Fundamental I.

Diante disso, as ações de mediação e intervenção consistem em contato com a família, encaminhamento aos órgãos especializados, como o Conselho Tutelar, conversas com a equipe de gestão e professores; somente em casos mais difíceis a escola envia para órgãos competentes. Ainda há casos de violência de forma simbólica, ligados a questões de intolerância e/ou preconceito. De forma resumida, o tipo de violência mais registrado pelos gestores é a verbal.

Por isso, um diretor considera a escola em que atua violenta, inclusive aponta uma situação ocorrida na instituição: "nossa unidade é bem violenta. Há o caso do aluno que assassinou o diretor no ano de 2012, casos em que o aluno ateou fogo na coordenação pedagógica, por três vezes" (DIRETOR 6, 2019). Há outros fatos envolvendo estudantes, como o exemplo citado pelo mesmo dirigente que, em gestões anteriores, devia-se ter cuidado com o que era falado para os discentes, porque se acontecesse de serem desagradados "eles vão te fazer uma arte" (DIRETOR 6, 2019). Em outro relato: "essa questão já aconteceu anteriormente, pintaram o meu carro de branco, ganhei uma pintura no carro" (DIRETOR 4, 2019).

No entanto, pode-se observar que os casos de violência mais explícita ocorrem em uma escola específica, considerando o bairro em que está localizada.

### **CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Nas escolas da rede municipal de educação, a lotação dos profissionais é feita pela Semec, dando prioridade para os professores aprovados em concurso

público e, também, pela pontuação obtida em provas de títulos. Já a alocação por classes ou turmas fica a cargo da escola que, juntamente com a equipe gestora, define em qual turma o educador irá atuar. Os critérios para isso são: tempo de casa, professor mais antigo – a prioridade é sempre o efetivo: “[...] o professor efetivo escolhe primeiro a turma que ele quer o que sobra vai para os contratados, mas, mesmo assim, segue a lista que a Semec mandou pra gente” (DIRETOR 5, 2019).

Em relação aos critérios e às estratégias utilizados pela escola para a matrícula de alunos, a maior parte das respostas afirma que atende à demanda: “não há estratégias, a escola é procurada por moradores no entorno, muitas vezes por outros de bairros distantes e fazendas ou área rural” (DIRETOR 8, 2019); “não tem critério, chegou para matricular, matricula” (DIRETOR 5, 2019). Então, foi possível perceber que as escolas municipais não adotam mecanismos de seleção de discentes e, ao serem procuradas por moradores da região, efetivam as matrículas de forma a atender o quantitativo de vagas oferecidas.

Porém, ao questionar se as escolas utilizam parâmetros para a alocação dos alunos por turmas, as respostas permitiram inferir que em algumas delas não há critérios, enquanto outras tendem a adotar um método para a construção de turmas homogêneas, como a idade: “não têm estratégias, alunos novos são matriculados nas salas que tiverem vagas e menos alunos” (DIRETOR 8, 2019); “número de alunos, tentamos formar salas homogêneas” (DIRETOR 2, 2019); “número de alunos por sala e idade (em caso de alunos retidos)” (DIRETOR 4, 2019). Esses dados são semelhantes à pesquisa nacional, ao evidenciar que:

A formação de turmas homogêneas com base na idade dos alunos foi a resposta preponderante, tendo sido assinalada por pouco mais de 30% dos diretores, o que pode resultar em classes heterogêneas quanto ao rendimento dos alunos, supondo-se que alunos de mesma idade não necessariamente tenham desempenho escolar semelhante (MARTINS *et al.*, 2018, p. 1050).

No que se refere à defasagem de idade-série e ao número de estudantes por salas, as declarações permitiram compreender que é um dos desafios para a organização escolar, pois as escolas municipais são muito procuradas, de forma

que precisam atender a uma demanda elevada e, de acordo com os gestores, esse fato acaba interferindo no aprendizado.

## **USO DOS RESULTADOS E INSTRUMENTOS DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS**

O resultado das avaliações sistêmicas subsidia a tomada de decisões das escolas e dos gestores, que passam a criar ações para a melhoria da qualidade do ensino municipal.

Segundo informações fornecidas pelos diretores participantes da pesquisa: “fazemos usos dos resultados das avaliações para trabalhar a defasagem dos alunos aplicando simulados, reforços, entre outros” (DIRETOR 6, 2019); “Estas notas são divulgadas para toda comunidade escolar e [...] motivadoras aos nossos alunos por terem obtido excelentes resultados” (DIRETOR 5, 2019).

Com os resultados em mãos, estes são transformados em gráficos e discutidos com a equipe: a direção, a coordenação e os professores, que se reúnem para discutir os dados referentes à avaliação externa, identificar onde foi a dificuldade dos discentes e traçar metas para o acompanhamento da aprendizagem e as possíveis intervenções pedagógicas com vistas à melhoria no ensino. Verificou-se que a divulgação para toda a comunidade das notas obtidas funciona como fator de motivação aos aprendizes.

Aliada à avaliação do Ideb, a rede de ensino da cidade conta com seu sistema próprio de avaliação, a Avamse, que é aplicada antes da avaliação nacional e o resultado é utilizado como um diagnóstico para preparar os educandos para a avaliação do MEC/Inep. Com os resultados da avaliação municipal, as escolas realizam trabalhos diversificados, roda de conversa com os professores, reorganização do planejamento, verifica-se em que os alunos apresentaram maiores dificuldades, enfim, realiza-se um diagnóstico intencionando a melhoria do desempenho: “[...] a avaliação do Avamse é uma preparação que a secretaria de educação faz para os nossos alunos para fazer avaliação do Ideb” (DIRETOR 2, 2019). Essa avaliação ainda tem como função

“detectar qual sala e aluno devemos dar mais atenção para obter melhor aprendizado e melhores resultados” (DIRETOR 8, 2019).

A Avamse é desenvolvida pela Semec, mas as escolas também têm autonomia para avaliar seus estudantes e contam com instrumentos diversos, entre eles tarefas e simulados. Nota-se que a rede municipal de ensino tem preocupação em obter resultados satisfatórios no Ideb, logo a instituição intenciona preparar o discente para os testes, por meio de implementação de estratégias que visam à evolução do rendimento, conforme corroborado na declaração de um gestor:

[...] eu estou preparando o aluno para o ano que vem, então toda semana o aluno do quarto ano faz simuladinho, numa semana ele faz de Língua Portuguesa, na outra faz de Matemática, tudo com questões em cima das avaliações Ideb, realizamos as rodas de conversa com os professores e reorganizamos o planejamento verificando onde os alunos apresentaram maior dificuldade em relação à avaliação do Avamse para preparar os alunos para a avaliação do MEC (DIRETOR 2, 2019).

Esse modelo de avaliação traz para o interior das instituições uma concepção de qualidade reduzida à questão da obtenção de bons resultados nas avaliações nacionais. Com isso, estimula o *ranking* entre as escolas e as redes de ensino, minimizando a função dos exames como indutores de reflexão e abrindo espaço para o controle gerencial das práticas docentes (SOUSA, OLIVEIRA, 2003).

A partir dos resultados da Avamse, há perspectivas de aumento da qualidade da educação municipal, visando a avanços gradativos desde 2005, e de observação das dificuldades encontradas no sentido de progredir e alcançar padrão de excelência. As médias, quando positivas, também funcionam como motivação, conforme declarado por um gestor: “observamos que após os resultados positivos os alunos se sentem motivados e melhora a autoestima” (DIRETOR 7, 2019). As provas também contribuem para nortear o trabalho docente e pedagógico para o direcionamento de ações específicas a serem realizadas na escola e na elaboração de estratégias para avançar cada vez mais no aprendizado dos estudantes:

[...] no ano que tem Ideb [...] eu faço uma reunião com os pais no início do ano, eu já falo com os pais do 5º ano, olha esse ano tem avaliação do Ideb, [...] particularmente a nossa escola tem ficado bem posicionada, [...] todos os finais de semana os alunos vão levar atividades para realizar em casa, então uma semana de Língua Portuguesa outra de Matemática, os professores preparam essas atividades e todos os alunos são obrigados a entregar a atividade na segunda-feira. O professor chega na segunda-feira, faz a correção dessas atividades e prepara esse aluno, aquele aluno que começa não trazer as atividades a gente chama a família, faz o registro e a gente fala mesmo tem que fazer, é obrigado fazer porque tem que preparar o aluno, então essa atividade é sagrada eles já sabem ano de Ideb [...] tem tarefa todo final de semana de Português e Matemática. É errado? Pode até ser! Mas é uma maneira que a gente encontra para melhorar o desempenho dele (DIRETOR 2, 2019).

A partir dessa declaração, é possível notar que as iniciativas próprias de avaliação das escolas estão relacionadas à ideia de que a gestão pode intervir no processo de aprendizagem e modificar a realidade educacional existente, pois há intencionalidade explícita de, por meio de testes próprios, treinar os alunos para a realização dos exames nacionais. Esse processo de avaliar semanalmente, aliado ao Avamse, pode ser um fator contribuinte para os resultados alcançados no Ideb, que, além de ser um proponente de políticas públicas, também funciona como um indutor de ações das escolas da rede, objetivando melhorar o desempenho dos estudantes e a efetivação da qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando se toma as práticas que são desenvolvidas pelas escolas dessa rede, observa-se que o Ideb se caracteriza como indicador de qualidade, destacando-se em relação às demais práticas desenvolvidas.

A rede busca implementar práticas de gestão escolar que impliquem em qualidade, sendo exemplos desses processos: a adoção, ainda que recente, da eleição para diretores das escolas e para representantes do Conselho Escolar; a realização de parcerias com instituições públicas e privadas, inclusive para as atividades de formação continuada dos docentes e reforço dos estudantes; a realização de conselho de classe; as reuniões com as famílias dos alunos, na forma de assembleia e em conversas individualizadas; a interação com os setores e órgãos que apoiam o atendimento aos alunos com dificuldades de



aprendizagem, de saúde ou mesmo em casos de violência. Apresentam como dificuldades a participação mais interessada da família, sobretudo para as atividades de representação colegiada.

De forma geral, os dados encontrados se assemelham aos resultados já apontados por Freitas, Baruffi e Real (2011), ao explicitar os fatores intervenientes nos bons resultados do Ideb obtidos por dez municípios de Mato Grosso do Sul, considerando os anos de 2005, 2007 e 2009. O referido estudo indica haver ênfase no Ideb na gestão das redes de educação básica analisadas, ao buscar imprimir qualidade.

Com isso, pode-se observar que em Nova Andradina, mesmo em contexto recente, não é diferente, ou seja o Ideb opera como principal mecanismo de gestão educacional na busca por qualidade, quando tem como referência o diferencial das práticas desenvolvidas.

Os seus resultados positivos obtidos são justificados pela efetividade das medidas desenvolvidas nessa direção. Nesse sentido, destaca-se que a Semec e as escolas estão articuladas em torno do desempenho dos estudantes observados pelos resultados do Ideb.

A Semec desenvolveu a Avamse, sistema municipal de educação, para fins de antecipar em um ano os resultados do Ideb e propor ações de interferência nos pontos detectados como frágeis. Por sua vez, as escolas propõem tarefas semanais e simulados no ano do Ideb tanto para Português quanto para Matemática. As escolas, inclusive, apontam que a divulgação desses resultados contribui com a motivação dos alunos. Portanto, pode-se inferir que as estratégias da avaliação por controle remoto (LIMA, 2001) se efetivam na rede municipal de Nova Andradina.

Esse resultado, embora tenha contribuído com o movimento positivo dessa rede ao longo da série histórica do Ideb, chama a atenção para o fato de ter ampliado a discrepância entre os resultados das escolas da rede, uma vez que a diferença de 1,9 pontos em 2017 entre a escola com melhor resultado e a de pior resultado saltou para 3,1 em 2019. Esse aumento é significativo quando se

observa o padrão de discrepância entre as escolas em toda a série histórica do Ideb, cuja média é de 1,8 pontos.

Esse dado traz reflexões importantes sobre as práticas de gestão educacional desenvolvidas pelas redes de ensino, que têm como foco os resultados do Ideb para a melhoria da qualidade, indicando para necessidade de monitoramento dos processos de equanimidade entre as escolas se, de fato, intenciona-se garantir práticas de vertente democratizante. O desafio, portanto, dessa rede de ensino, e quiçá de outras, está em garantir equanimidade para o conjunto de suas escolas e, conseqüentemente, de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1990. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 1 jan 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Brasília-DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 jul. 2018.

FREITAS, D.N.T. de; BARUFFI, A. M. Z.; REAL, G.C.M. O contexto, as políticas educacionais e o Ideb. In: FREITAS, D.N.T.de; REAL, G.C.M (Org.). **Políticas e Monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. Dourados: Ed. UFGD, 2011, p. 201 – 224.

GALVÃO, D. de F. **A gestão democrática em cena**: uma análise da rede municipal de Nova Andradina (MS). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <

<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Daiane%20Galv%C3%A3o%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. de. Efetividade da política para o Ensino Fundamental em municípios brasileiros. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 836-855, dez. 2013. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 ago. 2020

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Cidades:** Nova Andradina. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/nova-andradina/panorama> . Acesso em 14 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS "ANÍSIO TEIXEIRA" (INEP). **Resultados do Ideb.** Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1070044>> . Acesso em: 13 set. 2020.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, A. M. et al. **Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil:** projeto de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

MARTINS, A. M, et. al. Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da Prova Brasil, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 48, v. 70, p. 1038 – 1061, out./dez. 2018.

NOVA ANDRADINA. **Lei n.º 1.430**, de 12 de janeiro de 2018. Estabelece normas para a realização de eleição para a escolha de Diretores e Diretores-adjuntos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

OLIVEIRA, R. P. de; et. al. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos & Pesquisas educacionais** – n. 4: Fundação Victor Civita, novembro 2013, p. 19 - 112.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/218/21849307.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SOUZA, A. R. de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014

Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SOUZA, A. R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios teóricos e epistemológicos en política educativa**, v. 1, n.1, p. 75 – 89, enero-junio 2016. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/10450-Texto%20do%20artigo-37119-1-10-20170813.pdf> >. Acesso em: 04 de ago. 2020.

**BIODATA**

---



## BIODATA

---

### Organizadores

---

**Carina Elisabeth Maciel** é doutora em educação pela UFMS, com pós-doutorado em educação pela UNEMAT. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFMS, Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior – GEPES/MB; integrante da Rede Universitas/Br.

E-mail: [carina.maciel@ufms.br](mailto:carina.maciel@ufms.br)

**Nadia Bigarella** é Doutora em Educação. Professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, ligada a linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação. É líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE) e da Rede Ibero – Americana de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (REIPPGE).

E-mail: [nadiabiga@hotmail.com](mailto:nadiabiga@hotmail.com)

**Vilma Miranda de Brito** – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Integrante da Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional – (REPLAG) -

E-mail: [vilmiranda2015@gmail.com](mailto:vilmiranda2015@gmail.com)

### Autores

---

**Andrêssa Gomes de Rezende Alves** é doutora em Educação pela UFMS. Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e membro do Grupo Trabalho Educação e Políticas Públicas - G-TEPE. E-mail. [andressa.alves@uems.br](mailto:andressa.alves@uems.br)

**Aureotilde Monteiro**, é mestre em educação pela UFMS. Professora da Faculdade de Educação FAED/UFMS, Brasil. Vice Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão da Educação Básica - NAGE.

E-mail: [monteiro.ufms@gmail.com](mailto:monteiro.ufms@gmail.com).

**Carmen Lígia Caldas Haiduck** é doutora em Educação pela UCDB. Diretora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação – GEPPE.

E-mail: c-ligia@uol.com.br

**Christiane Caetano Martins Fernandes** é doutora em educação pela UFMS. Professora na Secretaria Municipal de Campo Grande/MS, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (Currículo) OCE/UFMS.

E-mail: christianecmfernandes@gmail.com

**Cilmara Bortoleto Del Rio Ayache** é doutora em educação pela UFMS. Mestre em Educação pela UCDB. Graduada em Pedagogia pela UFMS. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Mato Grosso do Sul (FACSUL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – MS (HISTEDBR-MS).

E-mail: cilmaraayache@gmail.com

**Daiane de Freitas Galvão** é mestre em Educação pela UFGD. Professora da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS) e instrutora de Letras no Senai – Departamento Regional de MS. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação – GEPGE.

E-mail: profdaianegalvao@gmail.com

**Daniel Stockmann** é doutor em educação pela UFMS. Possui mestrado em sociologia pela UFGD. Professor efetivo de filosofia da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, atualmente exercendo a função de diretor escolar.

E-mail: danielstk@hotmail.com.

**Erika Porceli Alaniz** - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Doutora em Educação.

E-mail: . porcelierika@gmail.com.

**Evelyn Iris Leite Morales Conde** é doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professora do Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP) e à Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG).

Email: evelyn.morales@unir.br

**Fabiany de Cássia Tavares Silva** - Bolsista Produtividade em Pesquisa Nível 1D – Educação, CNPQ. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora-pesquisadora da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (Cursos de Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE).

E-mail: fabiany.tavares@ufms.br

**Fabrcia Dias da Cunha de Moraes Fernandes** é Arquiteta e Urbanista (2011) e graduanda em História pelo Centro de Ensino Superior de Maringá. Mestre em Educação (2015) e professora da pós-graduação e da graduação em Arquitetura e Urbanismo na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

E-mail: fabricia.arquiteta@gmail.com

**Giselle Cristina Martins Real** é doutora em educação pela USP com pós-doutorado pela USP e UFMS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFGD, Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Avaliação da Educação Superior – PAES; integrante da Rede Universitas/Br.

E-mail: gisellereal@ufgd.edu.br

**Jéssica da Costa Brito** é mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFMS (PPGEdu), pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Formada em Pedagogia pela UFMS. Professora da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS). É membro do Grupo de Estudos Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar – NAGE.

E-mail: jessica.cbrito13@gmail.com.

**Jorge Luís Mazzeo Mariano** é doutor em educação pela UNESP (Campus de Presidente Prudente), com pós-doutorado em educação (bolsa do PNPd/CAPES) pela Unoeste. Professor da Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS (Campus do Pantanal), Brasil. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas: Histórias e Memórias da Educação - HISMEE.

E-mail: jorge.mariano@ufms.br

**Jorismary Lescano Severino** é mestra em educação pela UFMS. Graduada em Pedagogia pela UFMS. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – MS (HISTEDBR-MS).

E-mail: jorismary\_lescano@hotmail.com

**Kellcia Rezende Souza** é Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara (2017). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Administração Pública da mesma instituição. Membro do GEPGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação/PPGEDU/FAED/UFGD. Desenvolve pesquisas sobre as seguintes temáticas: Políticas públicas educacionais na América Latina; direito à educação e internacionalização educacional.

E-mail: kellciasouza@ufgd.edu.br



**Leandro Picoli Nucci** é doutor em educação pela UFMS. Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e membro do Grupo Trabalho Educação e Políticas Públicas - G-TEPE.

E-mail: leandropicoli@uems.br

**Margarita Victoria Rodríguez** é doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em história da educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Licenciatura em Ciências de La Educación pela Universidad Nacional de Luján. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFMS, Brasil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – MS (HISTEDBR-MS).

E-mail: poroyan@uol.com.br

**Maria Alice de Miranda Aranda** é Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão/Administração Educacional, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pelo PNPd/CAPES. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do GEPGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação/PPGEDU/FAED/UFGD, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Conselhos Municipais de Educação no Brasil (GEPCMEBr).

E-mail: mariaaranda@ufgd.edu.br

**Maria Cristina Lima Paniago** é doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela PUC/SP, com pós-doutorado na Universidade de Manitoba (Canadá). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). Bolsista Produtividade Pq2.

E-mail: cristina@ucdb.br

**Maria Dilnéia Espíndola Fernandes** é Doutora em Educação pela Unicamp, com Estágio Pós-Doutoral realizado na FE/USP. Professora Visitante na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista Produtividade em Pesquisa 1D CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Salário Docente em MS.

E-mail: mdilneia@uol.com.br

**Maria Elisa Ennes Bartholomei** é Doutoranda em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco. Mestre em Educação - Linha de Políticas Públicas, pela Universidade Católica Dom Bosco. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNAES. Professora das séries iniciais (1º ao 5º ano), da Rede Municipal de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Integrante do Grupo de pesquisa e Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE).

E-mail: mariaelisatutora@gmail.com

**Maria Gorete Siqueira Silva** é mestre em educação pela UEMS. Professora da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS) e da Rede Municipal de Campo Grande (MS). Gerente da Formação Continuada de Professores – CFOR/SED/MS. E-mail: goretems36@gmail.com

**Mauro Cunha Júnior** é graduado em Ciências Sociais e mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, é aluno do curso de doutorado em Educação pela mesma Universidade. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior – GEPPE/MB. E-mail: mauro.junior6@hotmail.com

**Regina Tereza Cestari de Oliveira** é doutora em Educação pela Unicamp, com Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Docente (aposentada) da UFMS e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE). Integrante da Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG) e pesquisadora produtividade CNPq. E-mail: reginacestari@ucdb.br

**Rosalina Dantas da Silva** é Graduada e especialista em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (FAED/UFGD). Membro do GEPGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação/PPGEDU/FAED/UFGD. E-mail: rosalinasilva@ufgd.edu.br

**Silvia Helena Andrade de Brito** é doutora em Educação. Pesquisadora Sênior da UFMS e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED/UFMS. Coordenadora, na UFMS, do Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas “Sociedade, História e Educação no Brasil” (GEPSE/HISTEDBR-MS). E-mail: shelenabrito@gmail.com

**Solange Jarcem Fernandes** é doutora em educação pela UFMS,. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFMS, Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão da Educação Básica - NAGE - Vice-diretora da Anpae Mato Grosso do Sul (biênio2021/2022). E-mail: solange.jarcem@ufms.br

**Willian Veron Garcia** é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Gaduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Professor de Filosofia na Educação Básica em Escola Pública. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância. E-mail: verongarcia@gmail.com

