



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Severino Vilar de Albuquerque

(Organizador)

1º Volume



@npae



Severino Vilar de Albuquerque
(Organizador)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - MA / I Seminário Política e Gestão da
Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente:
discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios

Volume I

**ANPAE
2021**

Sobre a Biblioteca ANPAE.

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AL345p	Políticas educacionais e gestão da educação / Anais do III Encontro Estadual da ANPAE - Maranhão / I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios. 1º Volume. Organizador: Severino Vilar Albuquerque, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.
	Recurso Digital
	Forma de acesso: World Wide Web.
	Formato: PDF, 88 páginas.
	ISBN: 978-65-87561-18-9
	1.Educação. 2. Política. 3. Gestão. I. Albuquerque, Severino Vilar. I. Anais. II. Título
	CDU 371.122/49
	CDD 371.37

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade dos autores.

Planejamento gráfico, capa, arte e diagramação:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.
carlosaguiar48@gmail.com

Imagem da capa: Azulejos do Maranhão

Endereço da Anpae

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

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

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

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerro, 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, Universidade Federal de Pernambuco, (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

Seção Estadual - ANPAE-MA (2021-2023)

Severino Vilar de Albuquerque (Diretor)

Carlos André Sousa Dublantes (Vice-Diretor)

III Encontro Estadual da ANPAE - MA / I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios

Coordenação Geral

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Secretária Geral

Vitoria Raquel Pereira de Souza

Comissão Organizadora

Carla Daniele Souza Chagas
Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira
Kelly Maria Elieusa Alves Lima
Lindalva do Remédio Oliveira Cerqueira
Lilia Mendes Lobato
Mariana Durans Melo
Paula Regina Oliveira
Porfiria Maria Oliveira Silva
Renato Moreira Silva
Thayná Raquel Santos Pinto
Vitoria Raquel Pereira de Souza
Wendla Mendes Silva Borges

Comissão Científica

Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes
Profa. Dra. Ana Lucia Cunha Duarte
Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva
Profa. Dra. Andréia Nunes Militão
Prof. Dr. Antônio Sousa Alves
Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti
Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante
Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga
Profa. Dra. Dilmar Kistemacher
Prof. Me. Felipe Costa Camarão
Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel
Profa. Dra. Gilda Cardoso de Araújo
Prof. Dr. José Marcelino Rezende
Prof. Dr. José Vieira de Sousa
Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
Profa. Dra. Nadja Fonsêca da Silva
Profa. Dra. Nalú Farenzena
Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima
Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira
Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque
Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião

Prof. Me. Weyffson Henrique Luso dos Santos

Núcleo de acessibilidade da UEMA

Intérpretes de LIBRAS

Arenilson Costa Ribeiro

Jonatan Pereira da Rocha

Poliana da Silva Souza

Ricardo Oliveira Barros



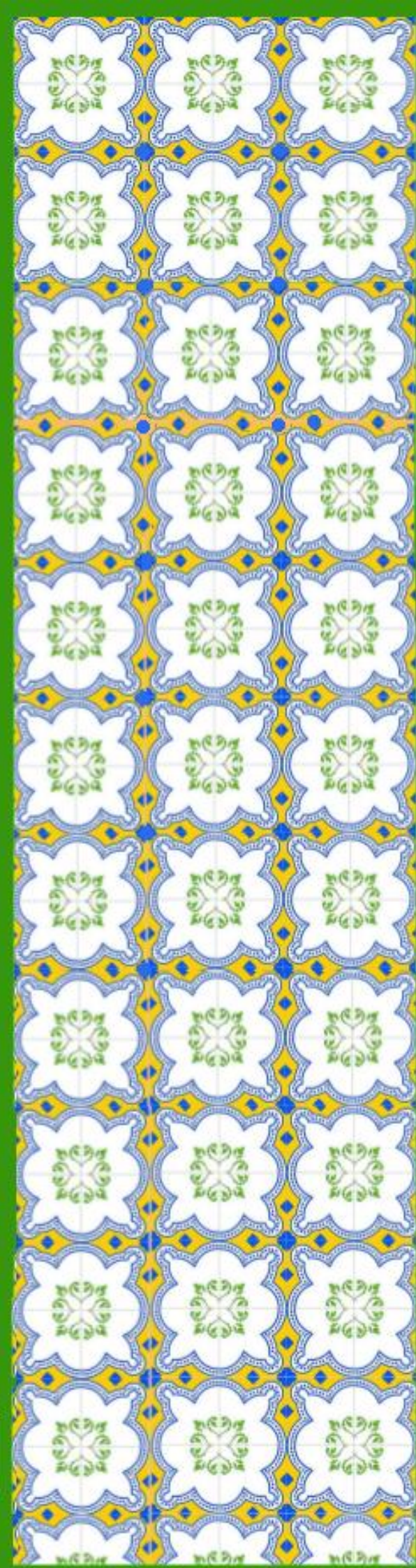
SUMÁRIO

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
❖ Andréia Nunes Militão	
APRESENTAÇÃO	17
❖ Severino Vilar de Albuquerque	
RESUMO I - “CONTROLE” E “MONITORAMENTO” NA PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL: REFLEXOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	20
❖ Raquel Angela Speck	
❖ Ângela Mara de Barros Lara	
RESUMO II - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.	24
❖ Pedro Luiz do Nascimento Neto	
❖ Tatiane Araújo Pereira	
❖ Welta Lima da Silva	
RESUMO III - O PROFESSOR DE CIÊNCIAS E A GESTÃO ESCOLAR: LUGARES E PERCEPÇÕES	29
❖ Mateus Rocha Ribas	
❖ Raquel Angela Speck	
RESUMO IV - PERCORRENDO OS CAMINHOS DAS POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PANDEMIA À LUZ DO ENFRENTAMENTO DAS INCERTEZAS COMO SABER NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO DO FUTURO	33
❖ Rafaelle Christine Cidreira Estrela	
❖ Ana Lucia Cunha Duarte	
RESUMO V - O ESTÁGIO COMO UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA: OS DESAFIOS DE REALIZAR O ESTÁGIO REMOTO NO PERÍODO DE PANDEMIA	37
❖ Gilmara Sousa Mendes	
❖ Maria Francisca Pereira da Silva Castro	
❖ Rosilene Medeiros Rodrigues	
❖ Elizangela Fernandes Martins	

RESUMO VI - DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL	41
❖ Cláudia da Mota Darós Parente	
❖ Elaine Valéria do Nascimento	
RESUMO VII - ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO CABO DE SANTO AGOSTINHO-PE	45
❖ Neuzitânia da Silva Oliveira	
RESUMO VIII - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO: PARA QUAL TRABALHO DOCENTE?	49
❖ Vitoria Raquel Pereira de Souza	
❖ Severino Vilar de Albuquerque	
RESUMO IX - GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PANDEMIA: O TRABALHO DO DIRETOR	53
❖ Paula Regina Oliveira	
❖ Sandra Regina Rodrigues dos Santos	
❖ Cristiana dos Santos Pereira	
❖ Ana Regina de Araújo Ferreira	
RESUMO X - AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO NOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	57
❖ Regiane Andrade dos Santos	
❖ Maria José Pires Barros Cardozo	
RESUMO XI - DIFICULDADES ESTRUTURAIS ENFRENTADAS POR GESTORES ESCOLARES EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS – SSA/BA.	61
❖ Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araújo	
❖ Cristiane Regina Dourado Vasconcelos	
❖ Joelma Estela Queiroz de Cerqueira Neves	
❖ Ana Conceição Alves Santiago	
❖ Valdirene de Oliveira Alves	
RESUMO XII - A FELICIDADE NO TRABALHO DOCENTE E A DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE MEDIAÇÃO	65
❖ Zarah Barbosa Lira	
RESUMO XIII - AS FUNDAÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	69
❖ Cleia Simone Ferreira	

RESUMO XIV - ALTERAÇÃO NA CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES (BNC-FORMAÇÃO)	73
❖ Kallyne Kafuri Alves	
RESUMO XV - O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
❖ Ligia do Socorro Souza Goncalves,	
❖ Gardenia Salazar Rodrigues da Silva	
RESUMO XVI - O DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO ORDENADOR DE DESPESA	81
❖ Elaine Valéria do Nascimento	
❖ Cláudia da Mota Darós Parente	
RESUMO XVII - GESTÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO IN REAL TIME	85
❖ Eliara Marli Rosa	
❖ Marilde Guedes	
❖ Ana Paula Souza do Prado Anjos	



PREFÁCIO

PREFÁCIO

Caracterizar o que configura *tempos sombrios* no limiar do século XXI importa-nos para localizar sua incidência na gestão, no financiamento e nos direitos humanos, temáticas abordadas no *III Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – Seção/MA* e no *I Seminário Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente: discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios*, eventos realizados virtualmente entre 16 a 18 de junho de 2021.

A acepção de *tempos sombrios* formulada por Arendt (2019) indica uma temporalidade marcada por incertezas, ambiguidades e equívocos que atravessam a política, a econômica e a cultura, gerando instabilidade nas relações humanas. No tempo presente, o período pós-2016 marcado pela supressão da ordem legal, traduzido em golpe jurídico-midiático-parlamentar-empresarial, expressa os *tempos sombrios*.

Muitas das ações que permeiam as políticas educacionais e as medidas governamentais no tempo presente, em geral, apresentam-se publicamente como elementos descolados e/ou fragmentos de um projeto, um programa ou de uma política destinada à um setor específico. São raras as análises que vinculam esses diferentes elementos à uma análise mais ampla que desvele suas relações e sua articulação com processos mais gerais da sociedade, envolvendo a política, a cultura e a economia. Partindo dessas considerações, se justifica o uso do termo “tempos sombrios” para demarcar a realidade atual.

Destaca-se, na sequência, três temáticas que exemplificam a articulação entre ações que “desmontam” uma discussão e determinados acordos sociais que serviram de base para os debates sobre a educação no último século - a gestão educacional, o financiamento e os direitos humanos.

Não se trata de um governo “sem projeto”, como comumente é disseminado em diálogos cotidianos. Trata-se de um projeto que articula o radicalismo fundamentalista neoliberal com um conservadorismo de base religiosa, que criam um amalgama de proposição que se articulam em um todo, sempre no sentido de reduzir as ações do Estado e ampliar a esfera de atuação privada sobre setores fundamentais da sociedade.

No campo da gestão educacional, historicamente, tem-se um embate entre diferentes concepções, e uma questão de fundo que perpassa a discussão sobre a pertinência em tratarmos da especificidade do espaço escolar frente a uma perspectiva homogeneizadora de uma administração geral. A justificativa para a ocupação da gestão das escolas por profissionais da educação e a consignação da gestão democrática como um princípio constitucional expressam os elementos tangíveis da primeira concepção. Observa-se, contudo, no momento atual ataques de diferentes matizes contra essas ideias. De um lado, assentado na perspectiva neoliberal, tem-se a valorização da gestão privada, dos modelos empresariais, gestão por contrato, gestão

por empresas, gestão por organizações sociais, modelos que retiram do debate a função social da escola a partir de sua compreensão como um órgão estatal, de gestão estatal à serviço de um projeto de sociedade mais justa e igualitária. A lógica de mercado adentra o espaço escolar e a sua gestão passa a ser medida por resultados mensuráveis, tal qual qualquer boa gestão de uma empresa privada e medir a eficiência no trato com seus produtos. Desconsidera-se formulações clássicas de que a especificidade da escola reside em seu trato com o conhecimento, com a formação de pessoas, com a ação educativa que vai muito além de um processo mercadológico. Por outro lado, a gestão escolar é atacada por ações que deslegitimam o saber docente, o saber específico do profissional da educação, rotulados como incapazes ou como mal intencionados, os gestores passam a ser substituídos por gestões ligadas à denominações religiosas, por militares e outros profissionais, ao passo que movimentos como escola sem partido e seus congêneres passam a tratar com desconfiança qualquer debate educacional que não se enquadre seus próprios parâmetros.

A defesa de uma gestão escolar democrática, estatal, laica, com processos de escolha democráticos e ações calcadas em uma democracia radical e, portanto, participativa, deixa de ser um projeto educacional para se tornar alvo de variados ataques, dos quais mencionamos apenas aspectos gerais, sem adentrar em suas interfaces ente si e com setores da sociedade civil e da sociedade política.

A discussão acerca do financiamento da educação na atualidade está condicionada pela Emenda Constitucional n. 95 de 2016 que estabeleceu a esdrúxula medida, sem paralelos conhecidos em nossa história, de estabelecer uma proibição do aumento de gastos primários, justamente aqueles em que a ação do Estado deveria ser prioridade, por envolver a saúde, educação, assistência social, entre outras áreas sociais. Em síntese, continuaram liberados os limites dos gastos financeiros da União, ao passo que os gastos em suas atividades fim passaram a ser proibidos de forma estendida para o período de 20 anos.

Essa medida, reproduzida por alguns estados, leva ao estrangulamento do financiamento público da educação e se articula às ações que deslegitimam a gestão estatal, inviabilizando seu funcionamento ao mesmo tempo que propõe alternativas de mercado, parcerias público privadas, *vouchers*, gestão privada, gestão por entidades públicas de direito privado, processos de contratualização da gestão de instituições públicas em diferentes arranjos aos poucos se disseminam, de forma mais acentuada na Educação Infantil, mas com propostas em andamento também para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, além de ações em outros campos como a formação de professores, a avaliação educacional, a racionalização dos gastos e o discurso de austeridade se somam às proposições conservadoras e neoliberais para a gestão e se retroalimentam em um processo de desconstrução e deslegitimação da ação estatal sobre as instituições educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Por fim, considerando os Direitos Humanos em uma acepção ampla da garantia de direitos, temos em nosso ordenamento jurídico a Constituição Federal de 1988 que garante os direitos civis, direitos políticos, direitos econômicos, direitos sociais e direitos culturais aos cidadãos brasileiros. Essas garantias estão expressas no primeiro artigo da Carta Magna em que são estabelecidos os princípios da cidadania, da dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho. O artigo 5º estabelece, ainda, o direito

à vida, à privacidade, à igualdade, à liberdade e outros importantes direitos fundamentais. Figuram também como princípios a serem alcançados a igualdade entre gêneros, a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, gênero, idade ou cor, a definição do racismo como crime imprescritível, além do direito de acesso à saúde, à previdência, à assistência social, à educação, à cultura e ao desporto, entre outros, com destaque ao reconhecimento de crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento, preceito importante para o contexto educacional.

Evidencia-se que, historicamente, a ação estatal é responsável pela garantia desses direitos, tidos como direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, calcados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, não aparecem como foco das ações aqui enumeradas no campo da gestão e do financiamento da educação. O cerceamento do livre pensar, a restrição orçamentária, a gestão privada das instituições públicas de educação, o alijamento dos profissionais docentes do local de autoridade de fala e formulações nas escolas, indicam no conjunto, uma ação articulada no sentido da desconstrução dos direitos historicamente constituídos, no sentido da desconstrução de uma arcabouço argumentativo centrado nos direitos individuais e coletivos, em um tensionamento por movimentos conservadores e neoliberais de diferentes matizes que se associam para a construção de um novo padrão de sociabilidade que expressa *tempos sombrios*, conforme anunciado no início desse texto.

Ao assumir a perspectiva freiriana que coaduna “a História é tempo de possibilidade e não de determinações” (FREIRE, 2017, p. 41), estamos certos que os *tempos sombrios* serão superados.

Andréia Nunes Militão¹

06 de julho/2021

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Homens em tempos sombrios**. 7.^a edição. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 3^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

¹ Professora Adjunta Doutora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras/Espanhol e docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (nível de Mestrado). Possui Graduação em História (UNESP, 1998), Mestrado em História (UNESP, 2001), Graduação em Pedagogia (União das Faculdades dos Grandes Lagos, 2011) e Doutorado em Educação (UNESP, 2015). Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho sob supervisão do Prof. Dr. Licínio Lima. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF-UEMS-UFMG) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE-UNICAMP). É coordenadora do GT 08 da ANPED/Centro-Oeste e Parecerista Ad Hoc do GT 08 da ANPED. É associada à ANFOPE, ANPAE e CEDES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas e programas educacionais, administração/gestão educacional, formação de professores, PNE, Educação Escolar Indígena, Paulo Freire e Educação Básica.



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A presente publicação, reúne resumos expandidos submetidos ao III Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Seção Maranhão e o I Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas Política e Gestão da Educação, Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho Docente (GEPGEFOP): discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios. Este Evento, que ocorreu no período de 16 a 18 de junho de 2021, por meio virtual, contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

O Evento teve como objetivo socializar e debater estudos, pesquisas e experiências na área da política educacional, da gestão e do planejamento da educação e da formação, profissionalização e trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades de educação. Representou um espaço/tempo fecundo de discussões, debates e divulgação científica, que reuniu pesquisadores, estudantes da pós-graduação e da graduação, além de profissionais da educação que atuam nos diferentes sistemas de ensino e nos variados níveis e modalidades em educação de todo o país, além de algumas contribuições em âmbito internacional, o que, por si, mostra a importância e a relevância do Evento para o campo da divulgação científica.

O III Encontro ANPAE e I Seminário GEPGEFOP trouxe à baila discussões sobre as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas e, em particular, o atual cenário marcado por ataques contra a educação e a escola públicas, com fortes implicações na política educacional, no planejamento e na gestão da educação, bem como na formação de professores, na profissionalização e no trabalho docente. O Evento fomentou o debate coletivo entre pesquisadores, alunos e profissionais da educação de universidades, entidades organizativas e de instituições da educação básica e superior, em defesa da escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social.

Foram três dias de importantes proposições para as políticas públicas, para a gestão da educação e para a formação de professores, no Brasil, nos níveis locais, regionais e nacional. A iniciativa da ANPAE, Seção Maranhão e do GEPGEFOP, que contou com a parceria da Rede de Estudos em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG), ocorre num momento oportuno em que precisamos reforçar a relevância de Paulo Freire, em seu centenário de vida e legado por uma educação como práxis libertadora neste momento histórico em que convivemos com profundos retrocessos no atendimento educacional, fortemente alimentados pela austeridade econômica e política. Por outro lado, o Evento representa um movimento cravado na luta pelos direitos humanos e sociais, bem como pela liberdade nas escolas e universidades, trazendo à baila temáticas contemporâneas emergentes e significativas, resultantes de estudos e pesquisas na área da educação, notadamente no âmbito das políticas

educacionais, da gestão da educação e da formação, profissionalização e trabalho docente.

Os trabalhos apresentados e as discussões realizadas por meio das mesas redondas e dos painéis, no âmbito dos Eixos propostos pelo evento, de modo especial, contribuem para refletir sobre o atendimento público educacional e o direito à educação laica, democrática e de qualidade social.

Assim, buscou-se, por meio desse conjunto de atividades, contribuir para o crescimento quantitativo e qualitativo da área de Política e Gestão da Educação no Brasil, bem como para a divulgação dos estudos realizados em todo o país. O intercâmbio da comunidade científica nacional, regional e local, favorecido pelo III Encontro Estadual da ANPAE/MA e pelo I Seminário GEPGEFOP, reafirma o lugar da pesquisa e da pós-graduação em educação, além de experiências de educadores em exercício profissional.

Desejo, pois, a todas e todos uma boa leitura!

Severino Vilar de Albuquerque¹

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com obtenção de título em 2013. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2008) e é graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema). É professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão, onde atua como docente e pesquisador. Tem experiência na área de Educação, por meio da qual vem desenvolvendo pesquisas na área de Políticas públicas e gestão da educação, pesquisando atualmente a implantação das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), bem como o Monitoramento e a Avaliação do Plano Municipal de Educação em municípios do Maranhão, com ênfase em gestão da educação; Formação de Professores; e, avaliação



RESUMOS

RESUMO I

“CONTROLE” E “MONITORAMENTO” NA PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL: REFLEXOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

*Raquel Angela Speck - UFPR Setor Palotina
raquel.speck@ufpr.br*

*Angela Mara de Barros Lara – UEM
angelalara@ymail.com*

Grupo de Estudos e pesquisa em Estado,
políticas educacionais e infância (GEPPEIN)

Palavras-chave: Gerencialismo educacional. Regulação. Financiamento.

Introdução

A descentralização, a autonomia das escolas, o apelo à participação local, as avaliações em escala e a prestação de contas são elementos que estão no centro do debate das reformas educativas apoiadas pelo Banco Mundial (BM). Paralelamente, também são incentivadas a criação e adoção de ferramentas de gerenciamento educativo, para que seja possível operacionalizar o monitoramento e a avaliação das medidas adotadas.

Controlar e monitorar são dois eixos fundamentais e estratégicos no BM. Este organismo financeiro multilateral enfatiza a importância de os países desenvolverem uma “cultura de monitoramento”, que visa “ajudar os países a definirem um quadro para recolha, análise e utilização, ajudando a desenvolver uma cultura de monitoramento de resultados e avaliação para aumentar a eficácia dos investimentos” (WORLD BANK, 2011, p. 62, tradução livre)¹

Objetivamos problematizar os principais conceitos que subscrevem no âmbito da regulação educacional, com vistas à compreensão de seus desdobramentos sobre a gestão escolar.

¹ Trecho original: “The aim is to assist countries in defining a framework for data collection, analysis, and usage, helping develop a culture of results monitoring and assessment to raise the effectiveness of domestic investments and international aid” (WORLD BANK, 2011, p. 62).

Metodologia

A construção desta reflexão se deu por meio de revisão teórica com abordagem qualitativa sobre o tema da regulação educacional. Procedeu-se também a análise documental constante no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDDE) (BRASIL, 2006), do Ministério da Educação, bem como do relatório “Estratégia 2020 para a Educação” (WORLD BANK, 2011), do Banco Mundial. Os documentos relativos aos Plano de Desenvolvimento da Escola adotam os princípios da denominada “escola eficaz” e gestão escolar gerencial. Por sua vez, o relatório “Estratégia 2020”, orienta reformas viabilizadoras do controle e monitoramento da gestão escolar, numa perspectiva gerencialista. O foco foi identificar em que aspectos a gestão escolar é impactada pela adoção de tais princípios gerenciais, considerando-se a ênfase dos mesmos no binômio “controle” e “monitoramento”.

Resultados e discussão

A indicação do Banco Mundial à adoção de mecanismos de monitoramento e controle pelos países considerados parceiros é condição para o pleito de financiamento local. Metodologias gerenciais tais como planejamento estratégico, metas, métricas, indicadores, resultados e planos de ações preventivas ou corretivas, aparecem como cláusula de contrato nos acordos de parceria firmados pelo BM².

O gerenciamento dos recursos financeiros, na avaliação do banco, deve ser de responsabilidade mais descentralizada/desconcentrada, incentivando-se as instituições educacionais a se tornarem o mais autônomas possível. Este gerenciamento deve ser balizado por um conjunto de indicadores, padronizados por aquela metodologia gerencial que ficou conhecida como “gestão da qualidade”. [...].

As Tais ações de gerenciamento, que no contrato aparecem associadas à ampliação da qualidade, eficiência e prestação de contas, impõem às redes de ensino e, conseqüentemente, às escolas, obrigações e responsabilidades que nem sempre condizem com as suas condições objetivas de organização e funcionamento. Evidência disso é a adoção do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDDE), com plataforma própria no Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Com uma base de critérios rígidos e definidos à priori, o programa se mostrou muito mais uma atividade de cunho burocrático-administrativo de coleta de dados da escola do que, efetivamente, uma ferramenta de auxílio à gestão escolar (SPECK; LARA, 2020).

De fora para dentro das escolas são projetadas ações em nome de sua autonomia, da descentralização, da qualidade, eficiência e eficácia, bem como de sua pretensa modernização. Entretanto, existem entraves de ordem técnica-burocrática que impedem muitas decisões centradas nas necessidades locais:

² A esse respeito, observar o Acordo de Empréstimo n.º 7122/BR MEC-Banco Mundial relações que o banco mantém no mundo do alto capital financeiro são decisivas para a obediência aos seus ditames (SOUZA, 2003, p. 20).

[...] em outras palavras, tem a escola sobre as novas tarefas que ela passa a ter (como a definição do seu próprio currículo, a definição do calendário escolar, a aquisição por ela própria do material escolar, dos recursos para reformas e reparos nas suas instalações, da contratação de mão-de-obra para realização de serviços diversos, dentre outras...) algum grau de autonomia real? Ou, mais relacionado às questões financeiras, as condições objetivas do cotidiano escolar permitem à escola aplicar os recursos financeiros que recebe onde deseja, ou onde acha que é prioritário? Com a quantia de dinheiro público que a escola recebe, pode ela atender a todas as suas necessidades e construir autonomamente uma lógica de investimentos de acordo com o que apresenta o seu projeto político-pedagógico? E, por fim, a escola tem algum grau de autonomia na definição da quantia de recursos que recebe, considerando a população que ela atende, a localização, as condições objetivas que a estrutura do prédio escolar apresenta e, principalmente, os objetivos expressos no seu projeto político-pedagógico? (SOUZA, 2003, p. 40).

As respostas aos questionamentos suscitados neste trecho são bem conhecidas por aqueles que possuem alguma experiência em gestão escolar. Isto porque os gestores escolares sabem exatamente o grau de autonomia existente bem como os recursos financeiros que têm à disposição e o que é possível por meio deles. Não sem motivo o slogan “Fazer mais com menos” foi adotado pelo MEC no PDDE (BRASIL, 2006), o que denota, por si, uma declaração oficial de limitação orçamentária restritiva.

A regulação no campo educacional pode ser compreendida como a adoção de medidas políticas e administrativas, voltadas ao monitoramento e controle e que se concretizam em campos estratégicos do sistema escolar. Ao passo que regulam, também enquadram, controlam, fazem convergir ações num “processo ativo de produção de regras de jogo”, que “compreende não apenas a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento” (BARROSO, 2006, p. 13). Tais medidas administrativas, sejam de natureza técnica, política, cultural ou pedagógica expressam e sintetizam

Considerações finais

A pressão por produtividade e responsabilização dos gestores escolares esconde o risco de avaliar como idênticos contextos diferentes, desconsiderando suas condições efetivas de funcionamento. É o que podemos constatar no documento “Estratégia 2020 para a educação”, do Banco Mundial, que propõe condicionar financiamento a resultados e sugere divulgação sistemática dos resultados por escola. O problema que se manifesta nesse cenário diz respeito à concretização de uma nefasta e indesejável diferenciação e comparação entre profissionais e instituições (contexto micro), minimizando o decisivo papel das políticas públicas de financiamento e fortalecimento da educação (contexto macro).

A ênfase no desenvolvimento próprio coloca, às escolas, a responsabilidade pela melhoria do próprio sistema como um todo. Por tal perspectiva, os problemas relativos à qualidade, à eficiência, os resultados considerados insuficientes poderiam, sob a perspectiva do autodesenvolvimento, serem equacionados apenas no âmbito da própria escola. O deslocamento do eixo do “funcionamento do sistema” e do papel das “autoridades nacionais” para o “funcionamento da escola” sob a gerência do “gestor

local” representa a mais pura forma de desresponsabilização do Estado para com a educação pública e de qualidade.

Referências

BARROSO, João (Org.). A regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa, Portugal: Educa, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília, DF: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SPECK, Raquel Angela; LARA, Angela Mara de Barros. Desdobramentos do Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo na gestão escolar: gerencialismo versus participação. In: Gestão, currículo e metodologia na pedagogia social. 1ed. Jundiaí: Paco, 2020. p.39-56

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

WORLD BANK. Learning for all. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: The World Bank Group, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

RESUMO II

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Pedro Luiz do Nascimento Neto – UNIFESSPA
pedroluizneto@hotmail.com

Tatiane Araújo Pereira – UNIFESSPAaraujo
rptatiane@gmail.com

Welta Lima da Silva – UNIFESSPA
weltalimas@gmail.com

Palavras-chave: SRM. Educação Especial. Inclusão.

Introdução

A Educação Especial, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), constitui uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis de escolarização, desde a educação infantil à pós-graduação. Desta feita, pelo menos ao que percebemos em relação ao Ensino Fundamental, o atendimento educacional especializado se desenvolve como serviço de apoio à sala de aula comum, contando com professores especializados e Salas de Recursos Multifuncionais.

Não obstante, as precariedades observadas em escolas do campo da região amazônica – que também deve ser a realidade de outras regiões do país – onde são escassos os aparatos educacionais de tecnologias assistivas e a formação para professores na questão inclusiva (RABELO; CAIADO, 2014 p.68), as transformações implementadas no sentido de ampliação do acesso de educandos com necessidades educacionais especiais ao ensino público têm há ver com a atuação dos professores(as) das SRMs.

Procuraremos, então, compreender como ocorreu sua organização na rede pública de educação brasileira.

Metodologia

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, pois se alicerça na intenção de reproduzir novos significados para a prática docente, buscando soluções para os

problemas acima levantados (FLICK, 2009 p.21). Desta feita, realizaremos pesquisa exploratória à cerca da temática, analisaremos documentos. Nosso intuito, com isso, é o de estabelecer uma análise de como a prática educativa nas salas de recursos multifuncionais é apreendida pelos sistemas de ensino e pelos próprios docentes,

A metodologia empregada neste estudo se valerá fundamentalmente da pesquisabibliográfica, que, segundo Telma Lima e Regina Miotto constitui: “um dos procedimentos mais visados pelos investigadores na atualidade” (LIMA; MIOTO, 2007 p.38). O que se dará a partir da procura de artigos científicos na área da avaliação e inclusão escolar.

Resultados e Discussão

Quanto ao período de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil remontamos ao ano de 2007, com publicação da Portaria Normativa nº 13, período esse que corresponde ao segundo mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e tendo como ministro da Educação Fernando Haddad. E no qual promulgou diversos documentos, visando complementar a LDB 9.394/1996, entre eles: as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009), bem como o Decreto nº 7.6611/2011 que especifica pontos importantes sobre a educação especial.

Dessa forma, em suas atribuições e na busca de uma educação especial inclusiva e mais igualitária, a Portaria Normativa Nº 13/07 determinava:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007. p.1).

Nesse sentido, se torna válido enfatizar por meio deste artigo a necessidade de se criar meios de fortalecimento dos sistemas públicos no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiências, além disso, considerar a importância de assegurar a esses alunos um atendimento educacional especializado e de qualidade.

Considerando a importância do atendimento educacional especializado, para que os estados e municípios brasileiros possam prover uma educação de qualidade a todos os alunos e as condições de acessibilidade, que garantam a participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2007. p.1).

Partindo desse pressuposto, as salas de recursos multifuncionais são implementadas nas escolas públicas contando com o apoio dos governos Federal, Estadual e Municipal, objetivando garantir a todos os alunos sua inserção na escola

regular, tida como um espaço comum, de forma que sejam ofertados atendimentos que a transformem num espaço inclusivo e, sobretudo, garantindo a permanência desses alunos na escola.

Por conseguinte, o objetivo pretendido com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas é visto como uma forma de assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação uma educação de mais qualidade, assegurando também um atendimento educacional especializado, garantindo assim, não apenas a inserção desses alunos no espaço comum, mas também a sua manutenção nesse espaço.

Dessa forma, falar da importância das Salas de Recursos Multifuncionais se faz mais que necessário e indispensável quando falamos em educação e escola inclusiva. No entanto, sabemos dos desafios enfrentados por todos os profissionais envolvidos no processo educacional no que se refere à qualificação profissional/ formação de professores, recursos, infraestrutura, entre outros fatores.

Carleto *et al* (2013, p150), reforça a tese sobre a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação na escola regular. De acordo com as autoras, não basta que o aluno esteja na escola. Vejamos:

Enfim, a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação no ensino regular não deve apenas garantir a socialização, mas também a possibilidade do acesso ao conhecimento. Reafirmamos: a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (CARLETO *ET AL*, 2013, p. 150).

Dada as considerações feitas pelas autoras, nos remetemos ao papel das Salas de Recursos Multifuncionais como um dos mecanismos de inclusão desses alunos na escola regular, dada a sua finalidade, a mesma não pode ser vista como uma espécie de reforço escolar ou mesmo como um espaço aleatório e independente da escola, mas sim, como parte integrante dela.

Quanto ao atendimento das salas de recursos, que não podem ser confundidas com reforço escolar e nem como repetição de atividades e conteúdos desenvolvidos na sala de aula comum, mas precisam constituir-se em um processo de apropriação e produção de conhecimentos, demarca-se ser preciso pensar se as escolas têm infraestruturas adequadas para a implementação de tais salas. (CARLETO *ET AL*, 2013, p. 146).

Por outro lado, Oliveira e Prieto questionam o fato de o professor(a) especializado em educação inclusiva ter de lidar, nas SRMs, com toda a diversidade das diferentes categorias que compõem o AEE, “além disso, obviamente, a diversidade interna de cada categoria” (OLIVERIA; PRIETO. 2020 p. 344). As mesmas nos chamam a atenção para o fato de que um atendimento genérico em vez de específico, por conta

falta de um conhecimento mais profundo do profissional em certa deficiência, pode relegar para adiante uma necessidade que deveria ser trabalhada logo nas séries iniciais.

Porém, ao verificarmos o parágrafo 2º do Decreto nº7.611/2011 temos que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011 p.2).

Ressalta-se, por conseguinte, que o atendimento educacional especializado não deve ocorrer apenas por conta das SRMs, mas deve envolver toda a comunidade, não se excetuando as demais políticas públicas como o acesso a programas de saúde, sendo o educando encaminhado para serviços especializados em saúde física e mental.

Assim, é possível compreendermos que as salas de recursos se constituem numa importante ferramenta pedagógica e ajuda técnica objetivando com que esses alunos possam adquirir conhecimento e aprendizagem significativa dentro da especialidade de cada um.

Conclusões

Sabemos que são muitos os desafios impostos quando o assunto é educação especial e inclusão. De 2007 até a presente data são 14 anos e reconhecemos os caminhos percorridos pelas escolas para fazer acontecer os objetivos das Salas de Recursos Multifuncionais. Tendo a garantia, pela legislação acima mencionada, da oferta, pelas instâncias governamentais, de um espaço organizado com equipamentos de tecnologia assistivas, além de ajuda técnica, material pedagógico e mobiliário adaptado, para atender com qualidade os alunos com deficiência.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. 415 p.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>
Acessado em 19 de abril de 2020, às 9h50.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial/MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. **Lei nº12.764 de 27 de dezembro de 2012.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Edições Técnicas, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** (2008). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectivada-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acessado em 19 de abril de 2020, às 9h50.

BRASIL. **Portaria normativa nº.- 13, de 24 de abril de 2007**, que Dispõe sobre a criação do (Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais), do Ministério da Educação.

CARLETO, Eliana Aparecida, *et al.* Sala de Recursos Multifuncionais: Inclusão ou Exclusão Escolar? .Revista História e Diversidade, vol. 2, nº. 1, 2013.

MARINI, Maria Christina. Inclusão, como fazer? In: **Guia Nós na Sala de Aula.**

RAMOS, Helóisa (Org.). – 1 ed. – São Paulo: Ática, 2012.

MENDES, Enicéia. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y pedagogia.** Vol. 22, n. 57. Mayo-agosto de 2010

OLIVEIRA; Anna Augusta Sampaio de; PRIETO; Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial:** Bauru,v.26, n.2, p.343-360, Abr-Jun., 2020.

RABELO; Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO; Kátia Regina Moreno. Educação Especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar.** Belém, vol.8, n.15, p. 63-71, Jan-Jul, 2014.

RESUMO III

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS E A GESTÃO ESCOLAR: LUGARES E PERCEPÇÕES

Mateus Rocha Ribas – UFPR
mateusribas07@gmail.com

Raquel Angela Speck – UFPR
raquelspeck@gmail.com

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Participação. Política Escolar.

Introdução

A democracia baseia-se num imaginário formado pela possibilidade histórica de uma nova comunidade política, aberta à pluralidade dos discursos e ações políticas, fazendo com que cada indivíduo possa igualmente participar das conduções públicas (ROSENFELD, 2017).

No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a Gestão Escolar Democrática é definida como um princípio e uma finalidade da educação pública nacional (SAVIANI, 2011). Seu principal objetivo é descentralizar a tomada de decisão nas escolas e possibilitar a participação plural de toda a comunidade escolar nesses processos (LIBÂNEO et al., 2015).

As várias décadas que antecederam a formulação da gestão escolar democrática, foram marcadas por decisões educacionais centralizadoras, as quais resultaram na falta de autonomia e iniciativa da escola (ABRANCHES, 2006). Atualmente, avanços na participação tem ampliado os processos decisórios da escola, possibilitando a valorização e motivação profissional (LÜCK, 2014).

O professor como participante das atividades gerenciais passa a ser um gestor não apenas da sala de aula, mas também da própria escola e do Projeto Político Pedagógico, passando a ter um papel ainda mais ativo na instituição (SANTOS, 2010; LIBÂNEO et al., 2015).

Corroborando com o que salienta Demo (2009, p.19): “[...] todos os processos participativos profundos tendem a ser lentos”, temos como hipótese que a gestão escolar de muitas instituições de ensino ainda apresenta um viés amplamente centralizado. A partir disto e por meio de uma pesquisa qualitativa, este trabalho teve como objetivo analisar a percepção dos professores de Ciências quanto a gestão

escolar democrática, considerada área interdisciplinar, e os lugares e momentos em que os estes docentes participam desta organização

Metodologia

Este estudo foi organizado na perspectiva da metodologia de pesquisa qualitativa e descritiva. O levantamento dos dados para esta pesquisa empírica foi realizado através de um questionário, com categorias prévias acerca da gestão democrática, da participação, da tomada de decisão coletiva e da gestão escolar na formação docente inicial.

A primeira aplicação do questionário, foi realizada em um curso de formação continuada para professores de Ciências, elaborado pelo Núcleo Regional de Educação de Toledo. Em seguida, foram distribuídos os questionários para professores de Ciências atuantes na cidade de Palotina, oeste paranaense.

Resultados e Discussão

Grande parte destes pesquisados pertencem ao sexo feminino (75%), apresentam idade superior a 31 anos e 65% deles têm mais de 10 anos de experiência como docente na rede pública de educação. Dentre os respondentes, 14 professores apresentam apenas uma graduação. Quanto a pós-graduação, seis professores apresentam apenas um curso, três docentes apresentam dois, nove apresentaram três e dois educadores mais de três cursos de pós-graduações. Destes, apenas três cursaram pós-graduação na área de Administração e Gestão Escolar, evidenciando-se uma baixa procura por formação na área da gestão, prevalecendo aquelas voltadas para formação específica.

Com base neste viés, é necessário mudar esta perspectiva, pois o conhecimento acerca da gestão escolar democrática melhora progressivamente a interação do professor com a formulação do Projeto Político Pedagógico, possibilitando mudanças tanto dentro, quanto fora de sala de aula. “Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar” (ALVORADA-PRADA et al., 2010).

Quanto a percepção sobre a gestão escolar democrática, 65% dos participantes relataram que não tiveram contato com disciplinas de gestão escolar em suas graduações, 10% relataram que a gestão escolar foi brevemente abordada e os demais relataram que tiveram disciplinas referentes a administração escolar. Por sua vez, os participantes apresentaram uma concepção de gestão escolar que corrobora com a literatura científica: é a partir da participação conjunta e organizada e da relação orgânica entre a direção e os demais agentes da escola que se resulta na qualidade do ensino para todos (LÜCK, 2009; SOUZA, 2009; LIBÂNEO et al., 2015).

Quanto aos lugares de participação do docente em suas instituições de ensino, a grande parte dos questionados responderam que participam de reuniões, orientações aos alunos, crêem no trabalho em conjunto, participam da escolha do diretor e trocam experiências com seus pares, no entanto menos da metade se vêem, de fato, participativos.

Quando indagados se de fato se sentem inseridos em uma escola que preza pela gestão escolar democrática, 75% relataram que se sentem inseridos em uma escola democrática, 10% relataram que trabalham em escolas centralizadas e os demais relataram que vivenciam as duas realidades ou que suas escolas precisam de melhorias.

As escolas que ainda mantêm uma gestão escolar centralizadora se mostram em descompasso quanto ao que indicam as políticas educacionais, já que a modernização da gestão, defendida na década 1990, visou justamente a maior eficiência administrativa, produtiva, equitativa e de melhor qualidade (CARVALHO, 2012).

Para Bortolini (2013), a descentralização escolar vem de uma intensa busca na quebra de relações de poderes autoritários e, para isto, a participação efetiva dos professores, funcionários, alunos e família em instâncias colegiadas, como APMF, grêmios estudantis e conselhos de classe, permitem um maior diálogo, transparência e a democracia.

Além disso, a gestão escolar democrática permite a motivação e valorização de seus funcionários, pois garantem o reconhecimento destes como parte da equipe. Na escola a liderança se dá a partir da mobilização dos membros da comunidade escolar, socialmente organizada, garantindo a efetividade educacional, objetivando a qualidade da educação (LÜCK, 2014).

Conclusões

Os professores de ciências participantes entendem que a gestão escolar democrática só é possível a partir da participação coletiva dos membros da comunidade escolar. Entretanto, ainda é necessário melhorar os momentos e espaços de participação dos professores, além de promover uma formação contínua na área de organização e administração escolar, permitindo assim uma maior participação nas tomadas de decisões e conseqüentemente aperfeiçoando a qualidade da educação. A pesquisa evidenciou ainda, que apesar das normativas legais, o estudo da gestão escolar não vem recebendo devida importância na formação inicial docente.

Referências bibliográficas

ABRANCHES, M. Colegiado Escolar: Espaço de Participação da comunidade. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em:<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>>. Acesso em: 08 mai. 2021.

BORTOLINI, J.C. O papel do diretor na gestão democrática: desafios e possibilidades na prática da gestão escolar. Interletras, Dourados/MS, v. 3, n. 17, p. 1-12, 2013. Disponível

em:<http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n17/conteudo/artigos/12.docx>.
Acesso em: 08 mai. 2021.

CARVALHO, E.J.G. Políticas públicas e gestão da educação no Brasil. 1.ed. EDUEM, 2012.

DEMO, P. Participação é conquista: noções de política social participativa. 6. Ed. São Paulo: Cortez: 2009

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 11. Ed., São Paulo: Cortez, 2015

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo,p. 47-69, 2009. Disponível em:<<http://files.diretortecniconpe.webnode.com/200000067-5f5ce614de/dimensoes-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2021

LÜCK, H. Liderança em Gestão Escolar. 8.Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSENFELD, D.L. O que é democracia. E-book. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SANTOS, J.P. Gestão escolar e projeto político pedagógico: inovações para o ensino de ciências. Ciência em Tela v.3, n.2, p.1-8, 2010. Disponível em:<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0210_santos.pdf>. Acesso: 08 mai. 2021.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 12. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009. Disponível em:<http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/explorando_construindo_conceito_gestao_escolar_democratica.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2021.

RESUMO IV

PERCORRENDO OS CAMINHOS DAS POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PANDEMIA À LUZ DO ENFRENTAMENTO DAS INCERTEZAS COMO SABER NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO DO FUTURO

Rafaelle Christine Cidreira Estrela (PPGE/UEMA)
rafaelle.estrela@hotmail.com

Profa Dra Ana Lúcia Cunha Duarte (PPGE/UEMA)
duart_ana@hotmail.com

Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação (GESTA/UEMA)

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Futuro.

Introdução

O percurso da educação segue as vias da pandemia da Covid-19¹, principal causa da crise planetária que exigiu dos mais diversos setores da sociedade uma mudança radical em curto espaço de tempo de modo a desvendar o desconhecido para reinventar o conhecido, diante do cenário de incertezas que na esfera educacional tem seu marco na suspensão das aulas presenciais.

Pretendo com este estudo, contribuir para uma reflexão sobre as políticas e a gestão da educação básica em tempos de pandemia, por meio de uma fundamentação teórica com o pensamento de Edgar Morin exposto em um texto intitulado como (Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro), com enfoque no capítulo V, que nos traz uma abordagem sobre o enfrentamento das incertezas como saber necessário para a construção da educação do amanhã.

Ao pensar em caminhos a percorrer na educação básica em tempo de pandemia, não refiro-me em adentrar profundamente nos processos pedagógicos e administrativos da instituição escola, tampouco de realizar mais uma abordagem sobre a crise

¹ Com a evolução da crise mundial pandêmica surgiram no Brasil os primeiros casos com registros de óbitos, desencadeando no início do período do estado de calamidade pública em virtude da emergência de saúde de importância internacional relacionada ao coronavírus (Covid-19), decretado pela Câmara de Deputados por meio do Decreto Legislativo Nº 06 de 20 de março de 2020.

pandêmica, busco cruzar o trajeto e entrelaces da escola de hoje com a escola do futuro, por meio do seguinte questionamento: como as estratégias adotadas para a implementação e manutenção do ensino emergencial remoto contribuem para o fortalecimento de práticas pedagógicas no enfrentamento de possíveis estados de calamidades futuro?

Nesta perspectiva, a problematização deste estudo coaduna-se a questão norteadora de modo que nos permita refletir sobre o percurso da educação básica durante a pandemia a partir da concepção de Edgar Morin acerca do enfrentamento das incertezas considerando que as práticas assertivas oriundas do ensino emergencial remoto poderão nortear as práticas educativas diante futuras situações emergenciais.

Metodologia

Este estudo se constitui em uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma análise bibliográfica e documental que contempla a obra os “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” de Edgar Morin, fazendo analogia com o percurso da atual crise sanitária pandêmica e seus reflexos no campo da educação por meio do ebook publicado pela Fiocruz sobre os impactos sociais da Covid-19 no Brasil e de documentos federais que norteiam a educação básica.

Resultados e Discussão

No início da pandemia as instituições escolares que contemplam as etapas da educação básica precisaram passar por caminhos obscuros e incertos, pois apesar de estados de calamidade pública e até mesmo de uma possível situação emergencial serem considerados na etapa do Ensino Fundamental (LDB – Nº 9.394/96 art.32) não havia nenhuma previsão para a oferta de ensino remoto, ainda que em período emergencial para a etapa da Educação Infantil (CNE - Parecer nº 05/2020) e no que concerne o Ensino Médio as atividades a distância poderiam ser consideradas desde que não ultrapassasse 20% (vinte por cento) da carga horária total para o ensino médio regular diurno e 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno, com suporte pedagógico e tecnológico - digital ou não (CNE/CEB- Parecer nº3/2018, art.17, §15).

Todavia é importante ressaltar que tais orientações não foram suficientes para o direcionamento durante a implementação do ensino remoto emergencial, por se tratar de uma realidade jamais esperada, contudo, à medida que a ciência buscava alternativas capazes de diagnosticar, controlar e acompanhar a evolução do coronavírus, a educação básica caminhava paralelamente testando através de estratégias assíncronas, síncronas ou pela reconfiguração de uma proposta de ensino híbrido, para que o vínculo e a aprendizagem fossem garantidos no decorrer da quarentena e do período de isolamento que exigiu da educação a incorporação em tão pouco tempo de um formato mais tecnológico que se constituiu como o oxigênio mantendo as práticas educativas ativas durante a suspensão das aulas presenciais.

Sobre o enfrentamento de contextos inesperados, Morin enfatiza que:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estruturas para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos

jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. (MORIN, 2000, p. 30)

Nesta linha, destaco a iniciativa do observatório Covid-19 da Fiocruz com a colaboração da rede Covid-19 Humanidades MCTI, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que reúne uma coletânea de pesquisas com a finalidade de responder aos desafios de analisar e enfrentar a pandemia, que traz uma abordagem sobre a dimensão temporal da covid-19 na sociedade e ressalta que:

A atual crise sanitária entrelaça a questão do enfrentamento do presente com a nossa relação com o futuro, e levanta questões básicas para indivíduos, famílias e grupos sociais. O que se questiona é se a consciência que temos em escala planetária de nossa vulnerabilidade à atual crise sanitária (e as que estão por vir) pode ser suficiente, hoje e amanhã, em todos os lugares e igualmente, para criar as alavancas sociais e políticas que protejam a todos nós. (MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P., and SEGATA, J., eds. 2021, p. 57)

O presente estudo evidencia a necessidade de investigar profundamente cada passo dado para a implementação e manutenção do novo formato de educação proveniente do estado de calamidade oriundo da Covid-19, de modo a construirmos pontes sólidas capazes de interligar e direcionar caminhos para escola no futuro diante de uma possível situação emergencial.

Conclusões

Ao percorrer os caminhos da educação na pandemia tomando como guia os pensamentos de Edgar Morin acerca do enfrentamento das incertezas, percebi o quanto é vital repensar a educação hoje considerando que é preciso articular e preparar novas diretrizes que englobem os avanços obtidos com a implementação do ensino remoto, verificar os percursos que impulsionaram a evolução e apropriação das ferramentas digitais que interligaram e proporcionaram a interação necessária para efetivação da aprendizagem e principalmente, entender cada contexto e situação inerente a este processo inédito no arcabouço histórico nacional.

É preciso planejar, não subestimar as possibilidades, preparar o amanhã considerando que as lacunas abertas pela crise pandêmica trazem consigo uma imensidão de oportunidades, para renascer, ressurgir, despertar para uma nova forma de ensinar, pois educação é ação e movimento, não podendo ser limitada a espaço físico ou estagnada no tempo. Afinal, quem teria pensado, em 1918 no auge da gripe espanhola, que em 2020 outra pandemia se alastraria pelo mundo? Em virtude dos argumentos aqui apresentados, “saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável” (MORIN, 2000, p.92), e o momento é o agora!

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n.248, p.27.833-27.841, 23 dez 1996.

Decreto-lei nº 06 de 20 de março de 2020. Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública de importância internacional relacionada ao coronavírus. Lex: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, mar.2020.

Parecer CNE/ CP5/2020 – Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

Parecer CNE/CEB-Nº 3/2018- Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela lei Nº 13.415/2017. Brasília: MEC, 2018.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E.P., and SEGATA, J., eds. Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0.
<https://doi.org/10.7476/9786557080320>.

RESUMO V

O ESTÁGIO COMO UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA: OS DESAFIOS DE REALIZAR O ESTÁGIO REMOTO NO PERÍODO DE PANDEMIA

Gilmara Sousa Mendes-CESEC-UEMA
gilmaramendes-gil@hotmail.com

Maria Francisca P. da Silva Castro-CESEC-UEMA
francastros94@gmail.com

Rosilene Medeiros Rodrigues-CESEC-UEMA
rosilenemedeiros9@gmail.com

Profa. Dra. Elizangela F. Martins-CESEC-UEMA
elizangelafernandesmartins@gmail.com

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Gestão Escolar. Formação docente.

Introdução

Este resumo expandido traz as ideias de uma artigo exigido na disciplina Estágio Supervisionado nas áreas específicas e objetiva descrever as experiências vivenciadas, relatando os aprendizados e desafios encontrados na gestão escolar em tempos de pandemia. O estágio em questão ocorreu em uma Creche em Caxias-MA, com o público-alvo de crianças de 1 a 2 anos de idade.

Vale enfatizar que as discussões foram importantes para a aquisição de conhecimentos úteis à prática em sala de aula, tendo em vista que, oportuniza estreitar a relação teoria e prática, permitindo analisar e refletir os obstáculos encontrados, que tornam-se entraves ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, com as contribuições da gestora e de toda a equipe escolar para que esse processo seja, de fato, reinventado.

O estágio supervisionado para SCALABRIN, MOLINARI (2013, p.03) “[...] oportuniza ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.”

As contribuições para a formação da identidade profissional, possibilita ao acadêmico o aperfeiçoamento de sua prática docente, visto que, ao adentrar no seu campo de atuação, ele conhecerá a realidade da comunidade escolar, bem como os desafios encontrados pela gestão, para ARAÚJO, SILVA (2019, p.121) “[...] durante o estágio procura-se observar, analisar e relatar como acontece o trabalho da equipe gestora[...]”.

Em vista disso, os estagiários ao adentrarem o ambiente escolar, devem ter um olhar crítico e investigativo no processo de observação, afim de que se possa analisar e compreender os processos desenvolvidos na gestão escolar:

Planejar o estágio é uma forma de pensar a totalidade de ações a serem vivenciadas, supõe assumir compromissos, possibilita a avaliação do processo, explica a natureza formativa da atividade e os diferentes papéis a serem assumidos por todos os envolvidos. (BRITO, 2020, p.164).

Diante disso, mesmo que de forma remota, o estágio supervisionado é de grande importância para o crescimento profissional, sendo imprescindível para a formação da identidade do pedagogo.

Segundo COSTA, KOSS (2021, p.35) “A pandemia causada pela covid-19 virou de ‘pernas para o ar’ a escola, principalmente os colégios públicos”. Assim as dificuldades encontradas pelas escolas, refere-se ao uso das mídias digitais, tendo em vista que, a grande maioria dos estudantes não tem acesso à internet, aparelhos celulares ou computadores. Além, dos professores não saberem usar as ferramentas adequadas para serem utilizadas nas aulas remotas.

Nessa perspectiva, o vírus trouxe ainda mais desafios para a gestão, visto que, as escolas públicas não possuem estruturas necessárias para lidar com as diversas mudanças, exigindo uma readaptação para continuar desenvolvendo as competências necessárias.

Metodologia

O tipo de pesquisa realizada foi de campo, e como concepção a qualitativa, que de acordo com Gil (1999), o uso da abordagem qualitativa proporciona um aperfeiçoamento da investigação das relações do fenômeno em estudo devido o estreitamento com a situação estudada.

Quanto à técnica de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas que segundo Cervo & Bervian (2002) trata-se de umas das principais técnicas de coleta de dados, devido a oportunidade do pesquisador e entrevistado ficarem face a face para assim obter-se as informações sobre o assunto estudado.

Para Gil (1999), a entrevista é uma técnica de coleta de dados mais utilizadas e tem como vantagens maior abrangência, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação, oferece maior flexibilidade para o entrevistador e possibilita outros tipos de comunicação não verbal.

Resultados e discursões

Os resultados e discussões baseiam-se em entrevistas realizadas com gestores

elaboradas com cinco questões dissertativas de acordo com os eixos a seguir: Os desafios de ser gestor escolar, as contribuições da formação em pedagogia para o desempenho da atividade gestora e os desafios de viver a gestão escolar em tempos de pandemia. Ao referir-se a gestora a unidade será usado o termo Gestora W.

Ao ser questionada sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares a Gestora W, menciona o espaço físico, pois embora a creche tenha evoluído bastante em termos de qualidade do espaço, ainda não atende à procura, seria necessário ampliar e construir novas salas. Outra dificuldade é em relação às mídias digitais, já que, devido as transformações na educação, há necessidade de novas metodologias e recursos tecnológicos para manter-se atualizado.

Os desafios encontrados na relação escola/família para o desenvolvimento do ensino das crianças, na opinião da Gestora W a família tem um papel de extrema relevância na aprendizagem da criança e encontra-se fortemente ligada ao papel da escola, no entanto, são poucas as famílias que possuem o costume de envolver-se com a educação escolar e devido a pandemia e a necessidade de isolamento social, o processo educativo tornou-se mais dependente da presença dos familiares. Brito (2006, p.43) ressalta que “a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja a prática permanente”, ao argumentar a importância da formação inicial em Pedagogia para a Gestora o olhar criativo e a capacidade de adaptar-se à realidade dos alunos menores, contribui para a qualidade no trabalho.

Sobre as dificuldades na gestão durante a pandemia e estratégias adotadas pela instituição, a Gestora W mencionou as mídias digitais e adaptação em procurar novas formas de ensinar. Como estratégia reuniu-se com outras gestoras e desenvolveram uma coletânea para ser trabalhada por semestre, adaptada de acordo com a realidade das crianças, contendo o planejamento do professor auxiliando pais e alunos.

Conclusões

A gestão não deve ser vista apenas na dimensão administrativa da escola, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem, a chegada do fenômeno da COVID-19 provocou mudanças severas em todos os cenários sociais, dessa forma, a educação não fuge dos setores afetados. Deparar-se com todas as mudanças, não foi fácil para os gestores escolares que tiveram que alterar drasticamente suas práticas educacionais, elaborando novas formas de planejamento, devido a substituição do ensino presencial pelo remoto em um curto espaço de tempo.

A urgência de inovação educacional evidenciou que a importância da formação inicial dos gestores em Pedagogia, torna-os capazes de viabilizar estratégias educacionais que proporcionem uma sequência no ano letivo, mesmo diante das dificuldades advindas da pandemia.

Por fim, fica evidente que adaptação à nova realidade é algo que está ocorrendo de forma desafiadora, onde gestores e alunos estão aprendendo a conviver com as mudanças no ensino. Nesse sentido, o isolamento social e as mudanças da rotina educacional trouxe, além dos desafios, uma reflexão das práticas de trabalho onde ficou evidenciado a necessidade de conhecimentos acerca de novas metodologias, recursos e inovações tecnológicas para facilitar a mediação do processo de ensino-aprendizagem

Referências bibliográficas

ARAÚJO, D.S; SILVA, J.C. Gestão escolar e estágio supervisionado: inquietações para os sujeitos em formação docente. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v.1, n,3. P.116-126, jan/dez-2019.

BARRETTO, Elba Siqueira. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Brasileira de Educação**, São Paulo, v.20, n.62, p.679- 698, jul./set.2015.

BRITO, Antonia Edna. Formação Inicial de professores e o estágio supervisionado: experiênciaformadora? **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v 16, n. 43, p. 158-174, 2020.

CAMPOS, L. de A. **Gestão participativa**. Grupo Ibmecc educacional. São Paulo, 2012.

COSTA, Lourenço Resende; KOSS, Lucimara. Educação Dilemas Contemporâneos. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 64p.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8.;2005, São Paulo. [**A escola como espaço de trabalhos e formação dos professores**]. Taubaté:Universidade Estadual Paulista, 2005.

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

SCALABRIN, Isabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. 2013. Monografia – Centro Universitário de Araras no UNAR, 2013.

RESUMO VI

DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Cláudia da Mota Darós Parente – Unesp
claudia.daros@unesp.br

Elaine Valéria do Nascimento Unesp
elaine.nascimento@unesp.br

Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais (GAPE)
Financiamento: CAPES

Palavras-chave: Descentralização; Autonomia; Educação Municipal.

Introdução

De acordo com Gentilini (2010), os movimentos revolucionários que ocorreram na década de 1920, antes da Revolução de 1930, defendiam o fortalecimento da União e a diminuição do controle dos Estados sobre os municípios. Conforme o autor, a Constituição de 1934 criou condições para avançar rumo à autonomia dos municípios, porém, somente a partir da Constituição de 1988, a autonomia municipal foi encarada de frente, momento em que se estabeleceu que, no contexto do federalismo brasileiro, União, Estados, Distrito Federal e Municípios teriam autonomia (BRASIL, 1988, art. 18).

Em termos de educação, a Constituição definiu que todos os entes federados, inclusive os municípios, teriam autonomia para organizarem seus respectivos sistemas de ensino, em regime de colaboração (BRASIL, 1988, art. 211). Principalmente a partir da década de 1990, no contexto da Reforma do Estado, o processo de descentralização na gestão pública e, especificamente na área educacional, foi intensificado. Nesse ínterim, vimos o crescimento da municipalização da educação, com aumento de matrículas na educação básica sob a responsabilidade dos municípios, bem como a difusão de mecanismos para garantir a autonomia municipal. Entender o cenário de desenvolvimento da descentralização e da autonomia na política educacional é imprescindível para analisar suas consequências na educação brasileira e na gestão da educação municipal.

Metodologia

Por meio de pesquisa bibliográfica e documental-legal, o presente trabalho analisa o processo de descentralização na educação brasileira, sobretudo a partir da Constituição de 1988 e suas consequências na gestão da educação municipal. Fundamenta-se em autores e pesquisadores que discutem conceitos e práticas de descentralização e autonomia na gestão pública e na educação brasileira.

Resultados e Discussão

A descentralização promove uma reorganização das responsabilidades das três esferas de governos, além da transferência de certas funções também às instituições educativas. A descentralização também está associada a outros processos, embora não haja uma relação direta entre eles: reestruturação do processo decisório, democratização, distribuição de poder, ampliação da participação e autonomia.

Conforme Souza e Faria (2004), a descentralização estabelecida pela Constituição Federal de 1988 permitiu aos municípios a criação de seu sistema de ensino e autonomia na formulação de suas políticas educacionais, o que significa o direito de criar normas e diretrizes próprias. Ao optar por esse caminho, o Município passa a criar ou a revigorar os órgãos de seu sistema, a exemplo dos Conselhos Municipais de Educação (CME), além de investir no planejamento educacional, a exemplo do Plano Municipal de Educação (PME).

Os Conselhos Municipais de Educação são

[...] órgãos normativos e deliberativos dos sistemas municipais de ensino (funções técnicas e políticas) mas, sobretudo, como instâncias que, potencialmente, favorecem a consolidação de um processo de municipalização assentado em bases democráticas de gestão (seja em virtude das oportunidades de participação local, seja em decorrência da garantia de transparência e fundamentação das decisões do executivo municipal) (SOUZA; FARIA, 2004, p. 934)

Por sua vez, na gestão da educação municipal, o Plano Municipal de Educação “[...] é uma política educacional, é uma previsão de políticas, de intenções, de ações, processos e estratégias” (MONLEVADE, 2011, p. 91).

Para Gentilini (2012, p. 62-63), o município pode sim exercer seu poder local de forma autônoma, já que há garantias legais e normativas para tal, mas para que isso aconteça, terá que contar com disponibilidade política para estabelecer pactos, manejar conflitos e resolver problemas. Infelizmente, o município pode esbarrar em uma “cultura política patrimonialista e clientelista”, delongando relações de dependência política, o que deve ser superado por meio de atitudes democráticas com o apoio da sociedade, legitimando o poder local.

No contexto da descentralização, novas situações e novos atores surgem no panorama da educação municipal, sendo o Dirigente Municipal de Educação o principal ator na coordenação desse processo. É importante que os indivíduos que dirigem a educação municipal compreendam que não só a descentralização, mas as novas situações por ela apresentadas, exigem um novo modelo de gestão e planejamento, haja vista que problemas que antes eram resolvidos em outras instâncias, federal e/ou estadual, chegam às mãos do dirigente municipal para serem dirimidos (GENTILINI, 2010; 2012).

Conforme Martins (2002), a autonomia é fundamento basilar norteador do princípio democrático, mas ela se confronta com uma sociedade institucionalizada e burocrática. O termo “autonomia” tem sido construído historicamente através de processos culturais e sociais e significa:

Aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios. Direito dado a uma nação (país) de se governar de acordo com seus próprios regimentos ou leis. Direito ao livre arbítrio que faz com que qualquer indivíduo esteja apto para tomar suas próprias decisões. (AUTONOMIA, 2021)

No âmbito da educação brasileira, ademais da autonomia dos entes federativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) traz em seu texto referência à autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), ao estipular como meta assegurar condições para a gestão democrática da educação, estabeleceu como estratégia, entre outras: “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino”.

Depreende-se que a difusão da descentralização e da autonomia na gestão da educação brasileira não se refere apenas à distribuição de poder e responsabilidades entre as esferas de governo, mas também destas para as unidades escolares.

São muitos os desafios para a efetivação da autonomia municipal: estabelecer limites claros entre as responsabilidades das diferentes instâncias de governo, por meio da regulamentação do regime de colaboração; atender as necessidades e demandas locais, conciliando-as as diretrizes político-legais nacionais; ampliar a capacidade técnica e política dos atores locais, inclusive criando a comunidade de mecanismos de controle das ações locais (GENTILINI, 2010).

Conclusões

Em conclusão, é possível afirmar que a descentralização tornou a autonomia municipal, sempre tão almejada pelos gestores da administração pública, algo tangível, mas não sem as dificuldades oferecidas pelos antigos vícios políticos e administrativos do sistema. A autonomia além de possuir múltiplos sentidos, já enfrentou diversos processos de transformação por todo o mundo. Entretanto, inúmeros são os obstáculos encontrados entre a teoria da autonomia e a sua real aplicação na realidade daqueles que atuam na gestão da educação municipal.

Referências bibliográficas

AUTONOMIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autonomia/#:~:text=S>. Acesso em: 13/05/2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2021

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 26 de junho de 2014 Disponível em:
<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

GENTILINI, J. A. *Planejamento da educação, projeto político e autonomia: desafios para o poder político*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

GENTILINI, J. A. Poder Local e gestão da educação: possibilidades e limites da autonomia. In: Parente, Juliano Mota; Parente, Cláudia da Mota Darós (org.) *Política, gestão e financiamento da Educação*. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. p. 55-71.

MARTINS, A. M. *Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MONLEVADE, J. C. de. Planos Municipais de Educação: orientações para sua elaboração e consolidação. In: PARENTE, C. da M. D.; PARENTE, J. M. *Avaliação, Política e Gestão da Educação*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 87-97.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out/dez. 2004.

RESUMO VII

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO CABO DE SANTO AGOSTINHO-PE

Neuzitânia da Silva Oliveira
neuzitania@gmail.com

Grupo de Pesquisa e Estudos Sobre a Docência- GPED/FUNDAJ.

Palavras-chave: Educação Integral, Tempo Integral, Estudantes.

Introdução

No Brasil, a questão educacional está atrelada a uma perspectiva dual (AZEVEDO, 2009) no qual a educação não é considerada como direito universal. AS escolas servem de forma diferentes de acordo com as classes sociais que restringe o direito à educação de qualidade às camadas mais favorecidas (GIOLO, 2012).

A luta pelo direito à educação ficou mais visível a partir do Movimento dos Pioneiros da Educação, no início do século XX. Dentre eles, Anísio Teixeira (1959) defendeu a ampliação da jornada, a partir de Dewey (MURARO, 2013), e criou as Escolas-Parque e as Escolas Experimentais. Suas ideias influenciaram os CAIC's (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), nos anos 1990. Foram experiências pontuais de ampliação da jornada escolar (MOLL, 2012) sem chegar a ser uma política universal. Nesse ínterim, governos municipais e estaduais elaboraram programas pontuais, com uma pluralidade de concepções (COELHO, MARQUES, BRANCO, 2014).

Em Pernambuco, o Programa teve início em 2008, por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho, com a finalidade de reestruturar o Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2008), implantando o programa de forma paulatina.

Para a presente pesquisa foi usada a abordagem teórica de Bourdieu (2015) que considera a escola uma instituição que mascara a reprodução das relações e desigualdades sociais e de poder vigentes, através de critérios aparentemente escolares, que selecionam os indivíduos para ocupações previamente determinadas na sociedade. Assim, não há e não poderá haver ruptura com o sistema de reprodução, já que o sistema de ensino faz, sem que seus alunos percebam, uma seleção que reforça

reprodução das relações sociais vigentes. É através do sistema de ensino que grupos e classes dominantes impõem a sociedade suas concepções culturais - arbitrário cultural. Como essas imposições estão disfarçadas, a pedagogia não se realiza como pedagogia, pois, ocupa-se de impregnar a sociedade com os valores e normas, o que leva as instituições de ensino a se revestir do que ele chama de autoridade pedagógica. (RODRIGUES, 2011). Assim, por mais desiguais que sejam os educandos, quando tratados como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar está aprovando as desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2015).

Nesse contexto, levantamos como questão de pesquisa: Como os estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Cabo de Santo Agostinho entendem e interpretam a proposta de educação integral?

Metodologia

A partir da abordagem qualitativa realizamos entrevistas semiestruturadas com onze estudantes das três séries do ensino médio da Escola de Referência em Ensino Médio Cabo de Santo Agostinho, localizada na cidade de mesmo nome, em Pernambuco (GIL, 2002; MARCONI E LAKATOS, 2003).

Resultados e Discussão

Em termos da política, trata-se de um programa que não abrange toda as escolas estaduais, estabelecendo uma desigualdade dentro do sistema educativo. Em geral, elas possuem estrutura melhor do que outras escolas da rede estadual, devido a reformas realizadas pelo governo do Estado, com mais um empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) (ROMANELLI, 1978).

Existe uma gratificação para docentes e a dedicação exclusiva. De um lado, há contestação do sindicato por essa gratificação por criar diferenciação salarial, não ser incorporada ao salário e ainda se perde o direito em caso de licenças médicas – ferindo o direito dos professores.

Ana Cavalieri (2009) distingue a escola em tempo integral do aluno em tempo integral - no Brasil predominam o segundo caso com atividades desarticuladas do currículo. Podemos afirmar que as escolas de referências se aproximam do primeiro caso e sua proposta curricular é baseada na Educação Interdimensional que se baseia no Relatório da UNESCO, apresentado por Jacques Delors (DUTRA, 2013; GOMES, 2017), com ênfase na gestão de resultados e no discurso do empreendedorismo. Segundo Dutra (2013), o modelo visa desenvolver a “autonomia” discente.

Nas respostas, encontramos que o fato de permanecerem mais tempo na escola de referência é visto pelos alunos como importante no aprofundamento das relações interpessoais. Observaram ainda que foi possível desenvolver responsabilidades, respeito às diferenças e a capacidade de conviver com outros, respeitando as diferenças. As respostas coadunam com os pressupostos do relatório de Delors.

A experiência na escola foi considerada um “privilegio” por ela ter uma estrutura melhor que outras escolas estaduais e oferecer mais “oportunidades” de aprendizagem. Assim, pode-se falar de um capital cultural, no sentido de Bourdieu (2015) e Barbosa (2009). Essa diferenciação gera uma contradição no direito à educação como universal,

mas chama atenção para a possibilidade de melhoria da qualidade com influenciadora nesse capital.

Conclusões

O programa possui contradições que geram diversos tipos de desigualdades educacionais (atinge, atualmente, cerca de 40% das escolas). No entanto, a concepção dos estudantes em relação à escola aparece como satisfatória por se colocarem em situação de privilégio. A abordagem de Bourdieu contribui para a análise das desigualdades educacionais geradas por esse programa.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica**. In FERREIRA, Naura SyriaCarapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. 7ª edição – Editora Cortez – São Paulo, 2009.

BARBOSA, Lígia. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, Argumentum, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Seleção, organização introdução e notas de Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani, 16. Ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2015.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico Como Obra de Construção Nacional**. Brasília: 2015. Disponível em <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4027002.pdf>

CAVALIERE, A. M.. Escolas de tempo integral versus alunos. *Em Aberto, Brasília*, v. 22, n. 80, abr. , 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007 1031

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa, MARQUES, Luciana Pacheco and BRANCO, Verônica: **Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Jun 2014, vol.22, no.83, p.355-378. ISSN 0104-4036

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos: **Educação Integral no Estado de Pernambuco: Uma realidade no Ensino Médio**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. 2013. Disponível em <http://www.mestrado.caedufjf.net/>

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. IN: *Como Classificar as Pesquisas?* 4 Ed. –São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES, Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 3, n. 1, p. 137-158, 2017. C A p U F P E.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. - 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MOLL, Jaqueline. Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Penso Editora – Porto Alegre, RS, 2012.

MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 38, num.3, p. 813-829, jul./set. 2013.

Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação* 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

PESTANA, Simone Freire Paes: Afinal, o que é educação integral? *Revista Contemporânea de Educação*, 01 June 2014, Vol.9(17), pp.24-41

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**– Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 6. Ed, I reimp

TEIXEIRA, Anísio. *Filosofia e Educação*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959.

Site consultado

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=400>

RESUMO VIII

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO: PARA QUAL TRABALHO DOCENTE?

Vitoria Raquel Pereira de Souza – UEMA
vrp.souza@hotmail.com

Severino Vilar de Albuquerque – UEMA
svalbuquerque@uol.com.br

Grupo de Estudos Política e Gestão da Educação, Formação de Professores,
Profissionalização e Trabalhos Docentes (GEPGEFOP/UEMA/CNPq)

Palavras-chave: Política Educacional. Formação de Professores. Professores Alfabetizadores.

Introdução

Nas últimas décadas, constatou-se uma maior articulação entre os entes federados, com investimentos maciços na área da formação inicial e continuada para os professores nos anos iniciais do ensino fundamental, alguns focados para atualização e aperfeiçoamento do ensino da alfabetização; programas como: Pro-Letramento, Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001), Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2017); Programa Mais Alfabetização – PMAIfa (BRASIL, 2018).). Na atualidade nacional existe o Tempo de Aprender e o Alfabetização baseada na Ciência (BRASIL, 2020)

Os programas supracitados estavam direcionados para a formação continuada de professores alfabetizadores promovendo espaços dinâmicos e reflexivos de aprendizagem, fortalecendo a ideia de que esta é uma ferramenta indispensável para que este profissional incorpore em suas práticas, os conteúdos didáticos vivenciados na formação, uma vez que será na ação-reflexão-ação que os transformará, ressignificando-os e possivelmente suprimindo as demandas verificadas na realidade escolar.

Metodologia

Os estudos (LUDKE, ANDRÉ, 2011; MINAYO, 2016) tem evidenciado a elaboração do estado de conhecimento para contribuir com a pesquisa qualitativa, bem como com a qualidade do texto.

Utilizamos revisão bibliográfica, considerando a temporalidade compreendida no período de 2014 a 2018, a partir de estudos empíricos publicados na base de dados de instituições como a Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assim como diretamente no acervo digital de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) que mantém programas de pós-graduação em educação, legitimados pela comunidade científica da área.

A análise se deu pela leitura flutuante dos títulos e resumos, seguindo as orientações de Minayo (2016) e Bardin (2016) para identificação/construção das categorias, além da análise de conteúdo.

Resultados e Discussão

Nesse contexto, analisamos os resumos e considerações finais de dissertações e teses sobre formação continuada no ciclo de alfabetização, com base nesses dados elaboramos o Quadro 1, apresentamos dados referentes a seleção de trabalhos de programas de pós-graduação em educação de 6 (seis) renomadas IES, sendo elas: Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN; Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Universidade de Campinas - UNICAMP; Universidade de São Paulo - USP; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP e Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Quadro 1 - Demonstrativo de teses e dissertações sobre formação continuada do banco da CAPES, defendidas no período de 2014 a 2018

INSTITUIÇÃO	DISSERTAÇÃO		TESE	
	TOTAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	TOTAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
UFRN	104	07	75	-
UFSCar	192	06	117	-
UNICAMP	78	01	133	01
USP	135	06	158	02
PUC/RS	72	03	60	01
UFRGS	160	03	168	-
Total	741	26	711	04

Fonte: A autora (2019), a partir de informações do banco de teses e dissertações da CAPES

Segundo os autores (Silva, 2015; De Grande, 2015) da amostra das produções acadêmicas analisadas neste estudo, das IES mencionadas na tabela 1, evidenciam que há ausência e descontinuidade de programas de formação continuada, fato este que colabora para a desprofissionalização e precarização do trabalho docente. Ressaltam ainda que mesmo quando são ofertados são desconsiderados os saberes e experiências destes profissionais, bem como sua inserção profissional, suas condições de trabalho, salários e carreira.

Ademais a formação continuada, em momentos pontuais (conferências, jornadas

pedagógicas, dentre outros) tem se apresentado como modelo prescritivo com frágil articulação entre teoria e prática, onde notadamente tem se afastado de promover o fortalecimento entre ensino-pesquisa, e ainda do exercício da docência para a diversidade necessária a educação inclusiva que se quer na/para escola. Desse modo, para Contreras (2002)

Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para professor [...] Para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica e humanamente, o que supõe sua sólida formação. Ao contrário, o que as políticas de governo estão colocando para a formação de professores é a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas (CONTRERAS, 2002, p. 18)

Esta forma aligeirada que tem se apresentado as formações continuadas não são suficientemente elaboradas para desenvolver no professor as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural; isso sem contabilizar aquelas listadas na atual BNC-Formação referente a Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, em seu artigo 4º que indica três dimensões (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) que estão intimamente ligadas a competências e habilidades que deveram se integrar e complementar na ação docente (BRASIL, 2019).

Conforme apresentado no Quadro 1, analisamos vinte e seis trabalhos, mas aqui exploraremos apenas os estudos De Grande (2015), que ao investigar sobre práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho, concluiu entre outros aspectos que

[...] os professores, em sua formação no local de trabalho, buscam um sentido para a docência e priorizam os modos de ensinar[...]Formadores de professores e instituições de Ensino Superior podem promover mudanças nos currículos e instigar discussões que atendam a tais demandas, ressignificando o que se pode fazer nas práticas de letramento formativas. Ao invés de esgotar discussões sobre conceitos do campo da filosofia da educação, da psicologia da educação ou da linguística, por exemplo, formações destinadas aos professores poderiam selecionar conceitos teóricos relevantes dentro do conjunto de conhecimentos (teóricos, didático-pedagógicos, socioculturais e experienciais) com o objetivo de **construir sentidos mais coletivos e profissionais para a docência e instrumentalizar o professor para saber buscar o que e como ensinar a seus alunos** (DE GRANDE, 2015, p. 210, grifo nosso).

Diante do mencionado, a construção de sentido mais coletivos contribuem para que o professor, no decorrer de sua carreira faça uma tessitura consensuada do seu saber, aprofundando-o por meio da reflexão-ação-reflexão do/no seu trabalho pedagógico.

Conclusões

A formação continuada deve privilegiar o caráter sócio-histórico, superando a ótica neotecnicista que reproduz as ideologias tecnocráticas e corporativas, dificultando o entendimento de classe, cultura e gênero, inclusive da própria assunção e

percepção da produção do seu trabalho, favorecendo uma formação que aliena os professores. Assim, a formação continuada de caráter histórico-emancipatório, deve contribuir para o(re)fazimento de um profissional de “caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p.140)

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 3ª Reimpressão da 1. **São Paulo: Edições**, v. 70, 2016

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Brasília, Brasil, 2017.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental – **Programa de Formação de Professores**, PROFA – Guia de Orientações Gerais. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – Guia de Orientações Gerais. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental- **Programa de apoio a leitura e escrita PRALER**. Guia Geral. Brasília 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Cortez, 2002.

DE GRANDE, P. B. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2015.

MINAYO, Maria Cecília. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000009&script=sci_arttext. Acesso em 20 mar. 2019.

RESUMO IX

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE PANDEMIA: O TRABALHO DO DIRETOR

Paula Regina Oliveira – UEMA
paulareginauema@gmail.com

Sandra Regina Rodrigues dos Santos – UEMA
sandramoicana@yahoo.com.br

Cristiana dos Santos Pereira – SEDUC/MA
crys.thyana37@gmail.com

Ana Regina de Araújo Ferreira – UEMA
geo.anaregina1976@gmail.com

Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM)

Palavras-chave: Gestão Escolar. Ensino Remoto. Diretor Escolar.

Introdução

A atuação do diretor é tema recorrente em debates e pesquisas relacionadas a gestão escolar no Brasil, neste estudo o objetivo é analisar o trabalho do diretor em tempos de pandemia e como este reflete na organização pedagógica da escola, entendendo que sua atuação deve se configurar como mediadora buscando a organização e a administração das relações com foco na garantia da aprendizagem dos estudantes.

Assim, analisar o trabalho deste profissional exige a compreensão de tal função a partir da relevância na busca pela participação de todos os envolvidos no funcionamento da escola e nas ações que neste espaço se efetivam, em especial, em momentos de novas constituições históricas e sociais como é o caso das pandemias.

Os estudos revelam que no trabalho do diretor no período de pandemia surgiram inquietações a respeito da sua atuação no planejamento e articulação do trabalho pedagógico e seus desdobramentos no processo de aprendizagem do estudantes. Neste contexto a questão norteadora desse estudo é: Que desafios se impuseram ao diretor escolar na execução do seu trabalho no contexto da pandemia por Covid-19?

Metodologia

O percurso metodológico da pesquisa é de abordagem qualitativa, pois esta, se ocupa “[...] com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” (MINAYO, 2016, p. 20), com realização de pesquisa bibliográfica, a partir da análise de artigos e textos científicos que favoreceram a compreensão do trabalho do diretor em tempos de pandemia por Covid-19 a partir do entendimento do trabalho do diretor como um ato político, e que deve ser analisado a partir do contexto histórico, cultural e econômico que direcionam os acontecimentos sociais e que com a pandemia por Covid-19 chegaram às escolas com maior intensidade.

Resultados e Discussão

A gestão escolar e o trabalho do diretor deve ter como centro o processo de aprendizagem do estudante. Segundo LUCK (2009, p.23)

[...] a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários a efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes.

Durante a pandemia por Covid-19 em pouco tempo o esvaziamento das escolas e a retomada dos trabalhos pedagógicos numa nova e desafiadora perspectiva passaram a ser uma realidade e os que coordenam o trabalho pedagógico passaram a buscar possibilidades que visavam superar os desafios trazidos pelo ensino remoto, definido por Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) “[...] como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes.”

O exercício dos profissionais da educação sofreu mudanças e precisou ser reconfigurando frente o necessário distanciamento social imposto pelo vírus do Covid-19. Assim, aqueles que atuam na gestão das escolas buscaram superar os obstáculos e atuar na garantia do processo de ensino-aprendizagem através da adoção de diferentes instrumentos e ferramentas tecnológicas. Segundo Luck (2009, p.16)

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio.

No trabalho pedagógico realizado durante a pandemia, coube ao diretor (re)planejar ações visando que estas atendessem aos professores e alcançasse os estudantes e suas famílias, sendo exigido deste, competências e habilidades que nem

sempre foram presentes em sua atuação. Neste contexto, o trabalho do diretor evidenciou-se como promotor da participação e envolvimento da comunidade por meio utilização de estratégias diversificadas com vista a garantia do trabalho pedagógico e da superação dos desafios postos ao funcionamento das escolas.

Segundo Libâneo et al (2003), o diretor não pode ater-se apenas as questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. Assim, coube ao diretor estabelecer parcerias e desenvolver estratégias que possibilitassem a participação dos diferentes segmentos nas tomadas de decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico. Paro (2016, p. 24) nos lembra que

[...] a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

Os diretores se viram diante do desafio de conduzir um processo que de forma presencial já é fragilizado. Conceitos como metodologias ativas, ensino híbrido, aplicativos, tecnológicas digitais, novo normal e outros invadiram o cotidiano escolar sem muitas vezes serem compreendidos por todos aqueles que tinham como desafio fazê-lo acontecer. O que era desconhecido passou a constituir a rotina de trabalho, e em meio a sentimentos como angústia, medo, ansiedade, insegurança, apatia, entre tantos outros que se intensificaram entre professores, estudantes e famílias e frente ao desafio do trabalho com o ensino remoto estava o diretor e sua equipe.

É necessário diante do cenário de enfrentamento da pandemia por Covid- 19 ter em mente que ao pensarmos em gestão escolar e no trabalho do diretor não cabe pensar isoladamente em um sujeito, mas em diferentes figuras cujas ações permitem uma ação conjunta, visando o atendimento de diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem e que favorecem o trabalho e as relações estabelecidas, inclusive, em espaços para além das escolas.

Conclusões

Com este estudo conclui-se que o trabalho do diretor em tempos de pandemia levaram a enfrentamentos de obstáculos e a superação de desafios que exigem estudos e disponibilidade para debater tal temática no espaço escolar, conscientizando todos os que dela fazem parte da importância de cada sujeito nesse processo. Sendo necessário ter como referência o diálogo, o respeito às diferenças e a direcionamentos, tendo o diretor como um líder que coordena e é responsável por representar sua comunidade fortalecendo as relações interpessoais, descentralizando ações e estabelecendo parcerias que culminem com uma educação de qualidade e com um objetivo social mesmo frente a pandemia.

Concluimos que cabe ao diretor o desafio de no espaço da escola envolver-se com tudo que favoreça o processo educativo tendo como objetivo final a educação de qualidade. Esta não é uma tarefa fácil. Mas, deve ser iniciado por ele para que os outros o ajudem a construir um novo caminho para as escolas públicas que apoiadas pelas secretarias e seus representantes apresentarão a sociedade possibilidades para a

continuidade da formação de estudantes preparando-os para o exercício da autonomia e para exercer sua condição de cidadãos.

Referências bibliográficas

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. 408 p. (Coleção Docência em Formação; Coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LUCK. H, Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Séries manuais acadêmicos).

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-life. Revista UFG, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 22 nov. 2020.

RESUMO X

AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO NOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Regiane Andrade dos Santos – UFMA
regianeandrade10@gmail.com

Maria José Pires Barros Cardozo - UFMA
mariacardozo@ufma.br.com

Grupo de Pesquisa: Políticas Educacional da Universidade Federal do Maranhão

Palavras-chave: Autonomia. Participação. Representação.

Introdução

Esta pesquisa é um pequeno recorte da dissertação de mestrado em educação que pesquisa cinco conselhos da mesorregião Centro-Maranhão, que integra o projeto “As interfaces entre os conselhos municipais de educação e a gestão das políticas educacionais nos municípios maranhenses” do grupo de Pesquisa em Políticas Educacional da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, que analisa 31 municípios maranhenses dasmesorregiões: Norte, Centro, Oeste, Leste e Sul.

Conforme dados do IBGE/2018, a mesorregião Centro é atualmente formada por 42 municípios, no entanto, apenas em 5 (cinco), possuem Sistemas Municipais de Educação- SME e Conselhos Municipais de Educação-CMEs instituídos. Esses conselhos foram constituídos como órgão de controle social voltado ao processo de democratização da educação pública educacional em escala local e constitui objeto deste estudo.

Metodologia

No percurso investigativo da pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa com base em levantamento bibliográfico sobre os princípios de autonomia, participação e representação nas leis de criação dos CMEs) de cinco municípios da mesorregião Centro Maranhense. (Arame, Lei nº 174 /2008); (Bom Lugar, nº 137 /2010); (Grajaú, nº 006 /2005); (Lago Verde, nº 008 /2009); (São Luís Gonzaga do Maranhão, nº 011 /2009)

Desse modo, a pesquisa nos referenciais bibliográficos tem o documento como objeto de investigação. Segundo Evangelista (2020), o documento possibilita encontrar pistas que possam revelar significados históricos, afim de buscar o que está dito e o que

não está, ir além da aparência, retirar à essência. Assim, inicialmente problematiza-se os princípios da gestão democrática, a autonomia, a participação que se efetiva pela representação de forma direta ou indireta, buscando a presença dos mesmos nas leis de criação dos CMEs objeto de análise.

Resultados e Discussão

A Constituição Federal de 1988 instituiu um Estado democrático de direito e reconheceu no artigo 34 a autonomia administrativa dos municípios brasileiros, reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e assegurada na Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), é fruto de lutas dos movimentos sociais. Nesse contexto, o Conselho Municipal de Educação (CME) passa a representar um mecanismo de partilha de decisão e de controle social das políticas educacionais.

Com base na autonomia conferida aos municípios e que deve subsidiar as ações dos CMEs da mesorregião do Centro maranhense, convém compreender a autonomia, considerando o SME, bem como o sistema sociopolítico em que o conselho está vinculado, porém, Bordenave (1999) adverte que a autonomia apresenta fragilidades em um contexto não democrático, podendo servir tanto para liberação e igualdade como para hegemonia dos grupos dominantes.

Na direção democrática, os CMEs como órgão autônomos, estão incumbidos de intermediar a relação entre sociedade e governo, a partir da participação da sociedade local em fóruns, conferências e outros canais que possibilitem à população discutir sobre temas educacionais relevantes para as políticas educacionais. Segundo BORDIGNON (2020), atualmente, os conselhos de educação passam a representar uma estratégia privilegiada de democratização das ações do executivo.

De modo que, tais órgãos têm como desafio deliberar, respeitando a diversidade de opiniões e decidirem sobre as diversas situações que podem melhorar a qualidade educacional. Na defesa da autonomia, o autor acima referenciado, destaca ainda alguns cuidados: à escolha do presidente, regularidade das reuniões, as condições materiais de funcionamento e o apoio aos conselheiros para o desempenho de suas funções.

Na busca de verificar tais características nos cinco CMEs objeto da pesquisa constatou-se na lei que cria o Conselho do município de Arame e Bom Lugar, orienta a forma de escolha do presidente de vice presidente por meio de eleição (ARAME, 2008); (BOM LUGAR, 2010). Esta última acrescenta, ainda, no art.15, que caso o presidente eleito seja titular de cargo público ficará afastado de suas funções para exercer, exclusivamente, a presidência do Conselho. (BOM LUGAR, 2010). A lei de criação dos CMEs de Lago Verde e São Luís Gonzaga do Maranhão não versam sobre o tema. Sobre a forma de escolha dos membros, Bordignon (2020) afirma que a eleição é condição essencial para a autonomia do órgão.

Ainda a respeito da autonomia constata-se, a partir das legislações dos CMEs, que as funções desempenhadas pelos membros no exercício de suas atribuições não serão remuneradas. No entanto, as leis dos conselhos de Arame e Grajaú estabelecem o direito à estadia e transporte quando em viagem a trabalho, e para locomoção quando chamados para reunião (ARAME, 2008) e (GRAJAÚ, 2005). O apoio aos conselheiros no desempenho de suas atribuições, constitui-se um dos aspectos importantes para o

alcance da autonomia (BORDIGNON, 2020).

Embora os conselheiros não recebam uma remuneração para exercer suas atividades, a lei de criação do CME de Lago Verde, prever um incentivo em forma de gratificação paga ao presidente e secretário do Conselho no exercício de suas funções. (LAGO VERDE, 2009). Quando tais cargos forem ocupados por funcionários efetivos, a lei o concede licença remunerada até o término do mandato das respectivas funções.

Convém destacar, ainda, que os CMEs se apresentam como órgãos de gestão democrática estabelecidos nos dispositivos legais conforme: a representação está expressa somente, na legislação de Bom Lugar; a participação, ausente apenas na legislação de São Luís Gonzaga do Maranhão; a autonomia aparece nos CMEs de Arame, Grajaú e Lago Verde. Sobre este princípio na dimensão política, Bordignon (2020) acrescenta que a autonomia está relacionada as competências do conselho, caracterizadas, a partir das condições de funcionamento, das legislações próprias e do poder de decisão.

Nessa conjuntura, a autonomia pressupõe a vontade coletiva exercida, de forma participativa, que tem como uma das condições, a representação plural. Os CMEs, objeto deste estudo, têm na composição representantes diversos, de pais, alunos, gestores, professores, sindicato, associação (...). Constitui-se característica para uma participação que busca atender à vontade coletiva.

Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a presença ou ausência dos princípios de autonomia, participação e também da representação nas Leis que criam os CMEs dos municípios de Arame, Bom Lugar, Grajaú, Lago Verde e São Luís Gonzaga do Maranhão. Diante do que foi exposto nesta pesquisa, concluímos que os CMEs na perspectiva democrática, devem conter em suas legislações características que os possibilitem como instrumentos potencializadores de certo grau de autonomia, exercidas a partir da participação dos representantes, objetivando garantir medidas como a representação plural, escolha do presidente mediante eleição, bem como garantias de funcionamento do órgão, a partir de condições para promover a participação.

Referências bibliográficas

ARAME (cidade). Lei nº174 de 2008. [Arame, MA: s.n.], 2008.

BOM LUGAR (cidade). Lei nº 137, de 09 de março de 2010b. [Bom Lugar, MA:s.n.], 2010.

BORDENAVE, Díaz Juan E. O que é participação. 6. ed. Brasiliense: SãoPaulo, 1994. p. 7-82.

BORDIGNON, Genuíno. Conselhos de Educação do Brasil (1942-2020):trajetória nos cenários da história. Curitiba: CVC, 2020. p.254-258.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. [Maringá]: DFE, UEM, 2020. Disponível em:

<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>. Acesso em: 30 maio 2021.

GRAJAÚ (cidade). Lei nº 006 de 2005. [Grajaú, MA: s.n.], 2005.

LAGO VERDE (cidade). Lei nº 008 de 21 de maio de 2009b. [Lago Verde, MA: s.n.], 2009.

SÃO LUÍS GONZAGA DO MARANHÃO (cidade). Lei nº 11 de 2009. [São Luís Gonzaga, MA: s.n.], 2009.

RESUMO XI

DIFICULDADES ESTRUTURAIS ENFRENTADAS POR GESTORES ESCOLARES EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS – SSA/BA.

Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araújo – UNEB
akeiroz@gmail.com

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos – UFGS
dourado.cris@gmail.com

Joelma Estela Queiroz de Cerqueira Neves – SMED
joelmaestelaneves@gmail.com

Ana Conceição Alves Santiago – UNEB
pedagoga.anasantiago@gmail.com

Valdirene de Oliveira Alves – SMED
valed30@hotmail.com

Grupos de Pesquisa: FECOM; NUGEF.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Escolas Públicas Municipais; Políticas Públicas.

Introdução

O fenômeno da globalização dos mercados e das culturas imprime a toda sociedade um ritmo acelerado de transformação. A rapidez e a facilidade de acesso à informação levam o conhecimento instantaneamente a quase todos os locais do planeta, criando demandas de formação.

As demandas criadas por estas transformações por sua vez, constituem-se como grandes desafios, especialmente para instituições tradicionais de ensino como é o caso da escola. A incidência dessas transformações no saber, especialmente as provocadas pela tecnociência e pelas redes de comunicação, corresponde ao desgaste das delimitações tradicionais de áreas de conhecimento e da cultura e à perda da unidade da experiência. Favaretto (2012).

Nesta perspectiva, as transformações sobre o saber, impostas pelo processo de globalização afetam mais veementemente as redes de ensino públicas porque elas possuem dificuldades estruturais que são identificadas por profissionais que operam

diariamente no chão da sala de aula: gestores escolares, docentes, secretários escolares, coordenadores pedagógicos entre outros agentes educativos. As dificuldades são encerradas dentro do rol das macro e micropolíticas de gestão pública e apontam para tendências mundiais de desresponsabilização do Estado e responsabilização dos profissionais da educação nas questões concernentes aos resultados discentes. Assim, a identificação destas dificuldades pode contribuir para redimensionar as discussões sobre políticas públicas operadas.

Metodologia

A identificação das dificuldades enfrentadas pela rede pública de ensino de Salvador previu a realização de entrevistas semiestruturadas, nas quais foi solicitada a livre abordagem acerca das percepções de dificuldades identificadas na sua experiência profissional. Para efeito de recorte, selecionamos oito gestores escolares para participar das entrevistas. As entrevistas foram realizadas através da mediação tecnológica, entre janeiro e março de 2021, por meio de aplicativos. A análise das entrevistas seguiu os parâmetros adotados na análise de conteúdo.

Resultados e Discussão

A primeira das dificuldades identificadas pelos gestores escolares é a demanda de trabalho imposta para os profissionais da educação e o consequente esvaziamento dos espaços formativos dentro das unidades escolares.

A segunda dificuldade recorrente nas falas foi o baixo investimento financeiro dos governos nas políticas de valorização do magistério e na estruturação adequada dos espaços e recursos escolares

O investimento desproporcional dos recursos em relação à demanda e, principalmente às condições históricas e sociais de cada unidade resulta na existência de escolas públicas pouco estruturadas fisicamente, na redução do número de profissionais atuantes dentro da escola, na precarização das contratações e, em última instância, na depreciação da imagem da escola pública, reconhecida pelo educador Anísio Teixeira como o principal veículo de democratização e de desfazimento das desigualdades sociais. Neste sentido, salas pequenas, pouco arejadas e mal iluminadas, mal mobiliadas, merenda escolar insuficiente, profissionais desmotivados e a escassez de recursos didáticos constituem-se uma realidade nacional.

A terceira dificuldade apresentada foi a ausência ou a baixa incidência de programas de apoio e de equipes multiprofissionais (psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, técnicos administrativos, assistentes de classe, etc) nas escolas ou nos seus entornos. Tal condição reforça ainda mais a responsabilização dos profissionais da educação sobre o desempenho dos alunos, criando sentimento de impotência nos educadores.

Como afirmou alguns dos entrevistados, a realidade é que os profissionais do magistério não dispõem de qualquer apoio humano especializado, nem dentro das escolas, nem em centros de apoio público/estatal no entorno das escolas e a ausência de acompanhamento dos educandos e de suas famílias por profissionais de áreas

correlatas à educação diminui o alcance das escolas. Por outro lado, órgãos de regulação como o Ministério Público são capazes de identificar o descumprimento das leis, mas, raramente, responsabilizam e fiscalizam o Estado para garantir o cumprimento.

A quarta dificuldade encontrada na rede de ensino pública foi a baixa condição socioeconômica das famílias, que vivem sob condições precárias de vida (Vasconcelos; Araujo; Oliveira; 2020). Estas famílias não dispõem de recursos, nem de tempo para acompanhar a vida escolar dos educandos e nem para proporcionar experiências variadas de conhecimento acerca de outras culturas, por exemplo. Entendemos que esta condição não impede o sucesso do educando, mas limita ou retarda seu desenvolvimento à medida que restringe o seu acesso a várias fontes de conhecimento.

Todas estas limitações estruturais terminam por limitar o papel da escola na garantia do direito à educação, porque desestimulam os alunos a permanecerem na escola, diminuindo a sua frequência e o seu desempenho escolar. Isso faz com que: a educação e a escola sejam inseridas no rol das reivindicações populares, sendo também objeto de luta de outros atores da sociedade civil (Brito, 2006). Desta seara, contudo, fluem dúvidas acerca do acompanhamento das parcerias desenvolvidas (Araujo, 2015), do tipo de organização, do tipo de parceria e do tipo de serviço que é disponibilizado por determinadas organizações no tratamento das questões elencadas na pesquisa. Estas dúvidas são suscitadas pela influência que determinadas organizações não governamentais – ONGs e organizações multilaterais têm exercido dentro da gestão pública e, principalmente, na destinação de recursos públicos.

Conclusões

As dificuldades identificadas por gestores escolares enlevam discussões sobre as macro e micropolíticas públicas na direção de estruturar as unidades escolares, fornecendo as condições básicas de ensino e aprendizagem. Tais dificuldades projetam também os caminhos que a gestão pública tem percorrido no sentido de encolher as funções do Estado, depreciar a imagem da escola pública e gratuita diante da opinião pública e abrir caminhos para processos de privatização da educação pública, nos modelos de subvencionamento, de voucher e de *charterschool* e de parcerias públicas-privadas, próprias do padrão de 'quase mercado' adotado no mundo globalizado.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de C. **Parcerias entre a rede pública municipal de ensino de Salvador - BA e creches e pré-escolas comunitárias: uma estratégia que visa contribuir para a universalização da educação infantil no município.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Campus I. Salvador, 2015.146f.

BRITO, Célia Maria Machado de. **Ongs e educação: ações, parcerias e possibilidades de contribuição para melhoria da escola e do ensino público.** Fortaleza 2006. Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará.

FAVARETTO, Celso Fernando. **Transformação em processo**. Revista Entreideias, Salvador, n. 01, p. 13-25, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6516/4762>. Acessado em: 04/05/2021.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de C.; OLIVEIRA, Cleide Pereira. **Direitos Humanos, educação e desigualdade social no Brasil** v. 7 n. 19 (2020): Direitos Humanos I | Humanidades & Inovação <https://revista.unitins.br> ›

RESUMO XII

A FELICIDADE NO TRABALHO DOCENTE E A MEDIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

Zarah Barbosa Lira – FUNDAJ
zarah.lira@hotmail.com

Palavras-chave: Felicidade. Trabalho Docente. Valorização Docente.

Introdução

Parte-se do entendimento de que o trabalho, como momento fundante da realização do ser social, é decisivo para a felicidade, considerada, desde a Grécia antiga, como a maior das aspirações humanas.

No entanto, na maior parte dos casos, o trabalho parece não ser espaço de felicidade na sociedade capitalista diante de suas múltiplas determinações.

Com relação ao trabalho docente, em particular, as intensas e históricas reivindicações pela valorização docente expõem uma profunda insatisfação dessa categoria de trabalhadores jamais satisfeita nessa sociedade.

É, portanto, na relação felicidade e trabalho docente, considerando a mediação das políticas de valorização docente, que se empreendeu um esforço para entender essa relação em sua totalidade complexa, no sentido de desvelar a importância das políticas de valorização docente para a felicidade no trabalho dos professores.

Metodologia

No intuito de compreender a relação da felicidade com o trabalho docente, mediada pelas políticas de valorização docente, este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa teórica e empírica, de natureza qualitativa com apoio na literatura marxista e marxiana, bem como na teoria da Psicodinâmica do Trabalho, no entendimento de que são apropriadas, na perspectiva do materialismo histórico, para o estudo da categoria trabalho no modo de produção capitalista, ancorada no ensinamento de Althusser (1979, p. 45) quando diz que “[...] todo método comporta uma teoria, esteja ela explícita ou implícita”.

Resultados e Discussão

Para começar a pensar a complexidade da relação felicidade e trabalho, toma-se a indicação de Marx pela qual,

[...] o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste (MARX, 2010, p. 82-83, primeiro grifo nosso; grifos posteriores do autor).

Isso decorre do fato de que, sob o sistema de metabolismo social do capital, o trabalho, de atividade vital, aparece ao homem apenas como meio de manutenção de sua existência física.

Assim, pode-se dizer que na perspectiva marxista, a felicidade somente é possível por meio da plena realização das potencialidades humanas, que tem como principal mediação, o trabalho livre da alienação e da subjugação. Estas são condições que não são verificadas no trabalho assalariado no modo de produção capitalista que aliena o homem do produto de seu trabalho, em prol do lucro obtido por meio da exploração da classe trabalhadora.

Contudo, para Antunes (2016), mesmo o processo de trabalho na sociedade capitalista não elimina que haja, para os trabalhadores em seus processos específicos de trabalho, ainda que eivados de alienação, momentos ou lampejos de realização ou humanização. Nesse sentido, para o autor, a busca de uma vida dotada de sentido a partir do trabalho permite explorar as conexões existentes entre trabalho e liberdade.

Também para Dejours (2007, p. 98), “o trabalho se revela essencialmente ambivalente. Pode causar infelicidade, alienação e doença mental, mas pode também ser mediador da autorrealização, da sublimação e da saúde”.

Nessa perspectiva, o trabalho é visto como estruturante psíquico e como uma atividade preponderantemente humana, que tem como função a busca da sobrevivência e da autorrealização. Sendo assim, quando o trabalho não proporciona a garantia de sobrevivência e de autorrealização, transforma-se em fonte de fadiga, insatisfação e sofrimento, podendo levar ao adoecimento (DEJOURS, 2007).

Nesse sentido, pode-se dizer que a felicidade no trabalho encontra-se na atividade laboral livre da perversão, da alienação e da dominação, produtos das relações econômicas da sociedade capitalista.

Embora o trabalho docente no ensino público não seja produtor de bens de capital e não seja diretamente subordinado ao controle direto do capital, encontra-se

submetido a ele de forma política e ideológica, com traços de alienação resultantes do aprofundamento do controle do trabalho docente, considerando ser a escola uma instituição do Estado Capitalista.

Os sistemas de responsabilização têm sido implantados em larga escala no Brasil, particularmente a partir da década de 1990, na esteira das reformas denominadas neoliberais postas em marcha em muitos países sob os ditames do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, tendo como pressuposto a ampliação da esfera privada em detrimento da esfera pública (FELDFEBER; OLIVEIRA, 2006).

Para além dos sistemas de responsabilização, os aspectos apontados como causadores do mal-estar docente, desde a precarização, a intensificação do trabalho e a exclusão do professor do processo do seu trabalho; são consequências do contexto de reestruturação do trabalho docente, por meio das políticas educacionais ligadas ao neoliberalismo (MACHADO, 2014).

Considerando as políticas de valorização docente implementadas em alguns estados brasileiros, a exemplo de Pernambuco e Minas Gerais, destaca-se a Política de Bonificação, a qual pode ser categorizada, na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, como uma política de dominação que vai da sedução à punição, cooptando os docentes por meio de premiações monetárias.

Embora, grande parte dos estudos no âmbito da psicodinâmica do Trabalho tenha sido desenvolvido no âmbito das fábricas, no modo de produção fordista/taylorista, é possível perceber muito do espírito taylorista no trabalho docente, com divisões hierárquicas no seio das escolas, com a separação entre concepção e execução do trabalho, com tarefas repetitivas que roubam a criatividade dos professores e com as avaliações de desempenho muito em voga no âmbito das políticas neoliberais.

Conclusões

O objetivo desta pesquisa foi compreender a relação felicidade e trabalho docente, considerando a mediação das políticas de valorização docente, no sentido de desvelar a importância de boas políticas para a felicidade no trabalho dos professores do ensino público.

A Política de Bônus, as demais políticas de valorização docente implementadas no Brasil, embora tragam em seus discursos uma mensagem de valorização, fundamental para a felicidade no trabalho, além de não serem acompanhadas de melhoria nas condições de trabalho, em nada favorecem para que a categoria se sinta valorizadas e prestigiada.

Por fim, depreende-se que a valorização docente, traduzida em políticas que possibilitem a superação do trabalho alienado, o qual retira do ser humano aquilo que lhe confere sua humanidade, é uma questão crucial para a fruição da atividade laboral, como condição para uma vida feliz no trabalho docente.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Materialismo histórico e materialismo dialético. In; ALTHUSSER, Lous; BADIOU, Alain (Org.). Materialismo Histórico e Materialismo Dialético. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda. 1979.

ANTUNES, Caio Sgarbi. A Escola do Trabalho: formação humana em Marx. 2016. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.unicamp.br/anurio/2016/FE/FE-tesedoutorado.html>. Acesso em 9 ago. 2017.

DEJOURS, Christophe. A Banalização da Injustiça Social. Tradução de Luiz Alberto Monjardim.- Reimpressão – Rio de Janeiro; Editora FGV, 2007.

FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional, Docentes y Trabajo em Argentina y Brasil. In: FELDFEBER, Miram; OLIVEIRA, Dalila Andrade (comps.) Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones? nuevos sujetos? Buenos Ayres, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. Mal-Estar/Bem-Estar e Profissionalização Docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras. 2014. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br>. Acesso em: 15 mar. 2017.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

RESUMO XIII

AS FUNDAÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Cleia Simone Ferreira – UFMS
cleiasimonef@gmail.com

Palavras-chave: Fundação educacional municipal. Expansão. Educação Superior.

Introdução

A educação superior tem um significativo papel no cenário da educação, haja vista que esta se constitui como o nível de ensino responsável em proporcionar aos sujeitos a análise, a reflexão e a sistematização dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino básico.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo tem por objetivo apresentar o estado da arte de pesquisas relacionadas com as fundações municipais de educação superior. Para tanto, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na modalidade conhecida como estado da arte por entender que essa permite mapear e revisar literaturas sobre o tema proposto, bem como organizar o campo de pesquisa e identificar as principais vertentes de pensamento.

Convém destacar que, o estado da arte diz respeito, de acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), a uma busca detalhada sobre a temática proposta, portanto, “[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos, publicações em periódicos, contudo, ao fazer uma síntese integrativa da produção acadêmica de determinada área do conhecimento em um período específico, faz-se efetivando o que André (2009) denomina de “estado da arte”.

Vosgerou e Romanowski (2014), ressaltam que os estudos feitos nesta perspectiva nos permitem a compreensão da dinâmica que ocorre em determinada área, assim como, as revisões fornecem um panorama histórico sobre um tema de modo a contribuir para a tessitura do diálogo acadêmico.

Assim, para o levantamento recorreu-se aos bancos de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), Grupo de Trabalho Políticas de Educação Superior – GT 11 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (Oasisbr), Portal de

Periódicos CAPES/MEC e Domínio Público, para buscar as produções que abordam o assunto sobre a expansão da educação superior e as fundações educacionais, tendo como recorte temporal os últimos cinco anos (2015-2020).

As fundações municipais de educação superior: o que trazem as produções acadêmicas?

Quanto a questão das fundações municipais de educação superior, encontrou-se nas buscas alguns trabalhos que tratam dessa temática, no entanto, nenhuma dentro da perspectiva municipal. Para a busca usou-se como descritor o termo “fundações educacionais” e encontrou-se 121 produções das quais selecionou-se 11 para análise. Dentre esses trabalhos, encontrou-se alguns que consideramos ser os mais próximos da discussão que pretendemos tecer.

De acordo com o levantamento, não foi encontrado nenhum registro, nos últimos 5 anos, no tocante as Fundações municipais de educação superior, mas, foi possível verificar que as selecionadas tratam das fundações de apoio, as quais não são objeto deste trabalho.

Porém, de acordo com Rossi (2012), há uma ambiguidade quanto a natureza jurídica das fundações, haja vista as brechas presentes na Constituição Federal de 1988. Segundo ela podemos verificar no inciso XIX, art. 37, tais fundações ou qualquer tipo de parceria somente pode ser criada por meio de lei específica, assim como a definição das áreas da atuação.

Nesse sentido, a ambiguidade dar-se-á frente a aplicabilidade das regras e a personalidade jurídica dessas. Nesse cenário, analisa-se as fundações educacionais a nível municipal, uma vez que, como forma de expandir a educação superior, alguns municípios brasileiros usufruíram desse direito e instituíram fundações, a fim de organizar sua estrutura de maneira mais adequada, assim como, reduzir as barreiras burocráticas e ampliar a gestão administrativa e financeira (ROSSI, 2012).

Metodologia

No percurso investigativo da pesquisa utilizou – se uma abordagem qualitativa com base em levantamento bibliográfico sobre a trajetória das fundações educacionais municipais de educação superior do planejamento educacional no Brasil, e pesquisa documental para analisar artigos, dissertações e teses a respeito do assunto abordado.

Assim, “tanto a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos”, ou seja, o documento vai além, podendo ser reproduzido, em vídeos, jornais, gravações, dentre outros (SÁ-SIVA, 2009, p.5).

Resultados e Discussão

No levantamento feito para a pesquisa, verificou-se que há muitos trabalhos sobre fundações educacionais. No entanto, pouco ou nada se encontrou com relação as fundações municipais de educação superior.

Assim, verifica-se a importância em escrever sobre esse instituto, tendo em vista o quantitativo de Fundações Municipais de Educação Superior, as quais foram criadas por lei Municipal, recebem dotação orçamentária, fazem concurso e licitação, no entanto, os alunos pagam mensalidade.

Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo analisar nos últimos anos as produções científicas sobre as fundações educacionais municipais e sua expansão, o que não é esclarecido são os meios que os entes federativos dispõem para propiciar tal expansão.

Por fim, considerando que o município é corresponsável pela implementação de políticas públicas para atender a demanda social, entende-se de suma importância realizar um estudo acerca de como se estabelece a relação entre o ensino superior e as fundações educacionais municipais com vista a ampliar o acesso a esse nível de ensino, isto por que, conforme o levantamento realizado sobre a temática “As fundações educacionais municipais e a expansão da educação superior” não há nenhuma produção que aborde essa perspectiva. Cabe pontuar que este estudo está em andamento e que, portanto, ainda não está finalizado.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**. Autêntica, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/v1n1>. Acesso em: 05/02/2020.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Cadastro e-MEC, 2020. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso: 05/02/2020.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. Fundações de Apoio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/fundacoes-de-apoios>. Acesso: 02/02/2020.

INEP. Apresentações e treinamento. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/apresentacoes-e-treinamentos>. Acesso: 05/02/2020.

MANCIBO, D. Educação superior no brasil: expansão e tendências (1995-2014). IN.: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: Acesso em: 01/02/2020.

MARTINS, R. M. de A . Entre avanços e retrocessos, a contradição – o reuni e a expansão da educação superior pública. In.: **38ª Reunião Nacional da ANPEd – GT11** - Política da Educação Superior, São Luís/MA, 2017.

ROSSI, A. L. D. de O. Fundações educacionais públicas regidas pelo direito privado: conflitos existentes diante da constituição federal e do novo código civil brasileiro. **Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Iniciação Científica (PIC) do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA e à Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA**, 2012. Disponível em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqPics/0911300831P432.pdf>. Acesso: 05/02/2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 6, n. 19, pp. 37-50, Set/Dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 05/02/2020.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo educacional**, vol14, núm41, p. 165-189. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 05/02/2020.

RESUMO XIV

ALTERAÇÃO NA CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES (BNC- FORMAÇÃO)

Kallyne Kafuri Alves

Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA)

kallynekafuri@hotmail.com

Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação (GESTA/UEMA)

Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE/UFES)

Palavras-chave: Políticas. Gestão educacional. BNC-formação.

Introdução

No contexto das políticas e gestão da educação, focalizamos alterações na carga horária de cursos de formação inicial (BRASIL, 2015; 2019) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Partimos dos significativos impactos, que, no escopo deste texto, mobilizam o objetivo de apresentar as alterações na carga horária prevista para os estudantes alcançarem o título de professores, tendo como objetivo específico identificar os desafios associados para a habilitação em gestão. Com metodologia de análise da BNC-formação (BRASIL, 2019), destacamos alterações na carga horária para estágio, realização de complementação pedagógica e ações de pesquisa. Por fim, realizamos as considerações, com indicadores sobre a habilitação para gestão.

Metodologia

Este estudo parte da pesquisa sobre “Novas Diretrizes para o Curso De Pedagogia e os impactos na produção de pesquisas em Gestão Educacional” que tem como foco o tema da Gestão na formação em Pedagogia. Com o recorte dos dados relativos às alterações da carga horária dos cursos de formação de professores, lembramos da valorização das ações de diálogo e as práticas de humanização. Freire (2001) alerta sobre os perigos da dicotomia no processo de estudar, que envolve leitura de mundo e análise de contextos sociais.

Considerando isso, entendemos que, separar ou privilegiar a carga horária entre as disciplinas teóricas, práticas e de ensino não fortalece a formação de professores.

Issopois, a formação de professores exige exercício de pesquisa simultâneo à vivência da realidade (FREIRE, 2001, p. 02). E isso interfere diretamente na perspectiva sócio-histórica emancipadora de educação e formação, amplamente defendida ao longo dos anos em publicações das políticas educacionais.

Observamos isto na pesquisa bibliográfica realizada, em que analisamos volumes publicados no período de 2015 a 2021 da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (Rbpae). Dos volumes selecionamos os de n.35 (2019) e n.23 (2017). Os volumes contêm estudos que tratam do Ensino Superior, realizados após as Resoluções sobre a formação de professores (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

No cruzamento destes estudos (SCHEIBE, 2007, MAUÉS; GUIMARÃES, 2019) com a nova Resolução (BRASIL, 2019) verificamos o impacto das políticas neoliberais, com dimensões de formação tecnicista, voltada para o mercado de trabalho. A análise indica ações de privatização e mercadorização da educação e distancia-se de orientações científicas e legais. Verificamos desafios no cumprimento do Plano Nacional de Educação, visto que não se toca no tema da educação popular e democrática e retira direitos antes conquistados, como temas de diversidade, inclusão e questões culturais e raciais, explorados adiante.

Resultados e Discussão

As Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2015 (BRASIL, 2015) tinham como foco a valorização da pesquisa a respeito ao contexto sócio-histórico do povo brasileiro, articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Já a nova resolução, nomeada como BNC-formação (BRASIL, 2019) guarda relações diretas com a Base Nacional Comum Curricular, exaustivamente problematizada por diferentes setores da sociedade.

Coberta por uma relação estreita com outros documentos do MEC, referente à implementação da BNCC, verificamos alterações que impactam tanto os currículos da formação de professores de cursos presenciais, quanto de cursos à distância. Isso acontece porque a BNC-formação apresenta uma modificação importante, que nomeia como “flexibilização da carga horária” voltada para o “saber-fazer”. Se analisada a antiga resolução (BRASIL, 2015), veremos que os graduados que não tinham licenciatura para se habilitar como professores (o que em muitas regiões chama-se de complementação pedagógica), precisavam cumprir 1.400 horas.

Com a nova resolução (BRASIL, 2019) para se habilitar como professor, o graduado precisa cumprir, apenas, 760 horas a mais. Citamos um caso clássico: um arquiteto formado, por exemplo, caso queira ministrar aulas de matemática, precisa complementar sua formação com 760 horas. As alterações também evidenciam que, os novos cursos de licenciaturas, precisam organizar seus currículos com 3.200 horas.

Com 400 horas para práticas de ensino e 400 horas dedicadas para estágio, a outra parcela da carga horária é dedicada para o que a BNC-formação chama de conteúdo geral e específicos. Esta parte possui a expectativa de 800 horas concluídas. Dentro destas 800 horas o futuro professor terá contato com saberes gerais em seu primeiro ano de estudo. Já os conteúdos específicos (1.600 horas) serão

acessados com três grupos diferentes e, a partir do quarto ano de estudo do curso: Educação Infantil, Equipes Multidisciplinares nos Anos iniciais do Ensino Fundamental e nos Anos Finais.

Então, com 400 horas para práticas de ensino + 400 horas para estágio + 800 horas para conteúdo geral + 1.600 horas para conteúdo específico temos o total de 3.200 horas de formação. Carga horária que, não engloba espaços de pesquisa, precarizando a formação. Ao invés disso, sugere “colocar em prática o conteúdo aprendido”, notoriamente, privilegiando a prática e a relação dicotômica com a teoria.

Já para exercer o trabalho de gestor, com a nova BNC-formação, será necessário concluir **após** as 3.200 horas (de conteúdo geral e específico), uma formação complementar. Esta complementação é de 400h a mais, resultando em 3.600 horas totais do curso. O que nos permite indagar: a quem serve reduzir os princípios de educação democrática, de gestão participativa e engajada com a educação popular. Por isso, entende-se que a nova resolução ameaça o Plano Nacional de Educação, em especial os preceitos de afirmação da valorização dos trabalhadores da educação, a formação específica e articulada com sistemas de ensino, bem como as ações de gestão democrática e participativa, vigilante e guardião do financiamento da educação.

Conclusões

Analisada as alterações na carga horária dos cursos de formação de professores, previstos pela BNC-formação (BRASIL, 2019), identificamos ataques sobre políticas já instituídas que afetam o currículo e os rumos da profissão docente. Observamos valorização das práticas pedagógicas ultrapassadas (como a pedagogia de competências), visão restritiva e instrumental de docência e descaracterização de espaços de formação pedagógica. Também ameaçam a diversidade, a autonomia de instituições de ensino e a relação com o sistema de educação.

Diante os dados apresentados, entendemos ser urgente visitar a BNC-formação, compreender os retrocessos que estão presentes na alteração da carga horária prevista para a formação de professores. A alteração e o conteúdo analisado valorizam a meritocracia, desconsideram o pensamento educacional brasileiro, contribuem para a precarização da formação, elitização do acesso à gestão e desvalorização do currículo voltado para pesquisa e pode afetar no número de habilitações e o acesso a cargos de gestão. Por isso, entendemos ser necessária a análise de contexto da formação para mover ações de resistência em prol da carreira, salário e condições de trabalho dos profissionais da educação.

Referências bibliográficas

BRASIL, CNE. Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia. *Resolução CNE/CP nº. 2/2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL, CNE. Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia. *Resolução CNE/CP nº. 2/2019*.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abril. 2021.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*. v. 15 42. 2001 p. 259-258. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013.

Acesso em: abril. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. GUIMARÃES, André Rodrigues. A educação superior na esteira da internacionalização. *Revista Brasileira de Política e Administração na Educação*. v. 35. n. 2. mai. 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.90971/53885>

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. *Revista Brasileira de Política e Administração na Educação*. v. 23. n. 2. mai.

2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19129>

RESUMO XV

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Lígia do Socorro S. Gonçalves – UEMA
ligia_educacao@hotmail.com

Gardenia Salazar Rodrigues da Silva- UEMA
gardsalazar@yahoo.com.br

Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação – GESTA/PEDAGOGIA

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Pandemia da Covid-19. Educação Infantil.

²

Introdução

Este estudo faz parte de um desafio maior que envolve uma pesquisa sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) em escolas no município de Porto Rico do Maranhão - MA. Inserida no Curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pode-se perceber através de discussões na disciplina Gestão Educacional - a importância do PPP na organização da gestão da escola como nos resultados educativos.

Atenta em contribuir no debate sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) com base no tema central do I Seminário de Política e Gestão da Educação, “Formação de Professores, Profissionalização e Trabalho docente do III Encontro Estadual da ANPAE – Seção MA”, o texto tem objetivo de contribuir com os discursos, práticas e dilemas em tempos sombrios partindo da premissa do subtema do evento.

As leituras aprofundadas no mestrado sobre gestão da educação brasileira, nos fez refletir a gestão escolar, sobretudo a gestão municipal, esta com fragilidades de entendimento que o PPP precisa ser construído e executado com base no princípio democrático e inclusivo para que possa agregar concepções, anseios e informações da escola e dos sujeitos envolvidos, contribuindo assim, com a efetivação da gestão democrática e que atenda aos preceitos legais no momento pandêmico que o mundo vivencia.

¹ Orientado pela Profª Drª Ana Lúcia Cunha Duarte do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGEda Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.

A legislação LDBEN (1996), nos artigos 12, 13 e 14 aponta que a elaboração do PPP como uma construção democrática, na qual as decisões serão tomadas com base no interesse comum.

Sustentado por Veiga (2013, p.158) “a reorganização da produção e as mudanças na base técnica do trabalho, provocadas pelo uso da tecnologia, colocaram em crise o projeto político-pedagógico, que vem sustentando a organização escolar e as formas de conduzir o ensino desde o século XVIII”. Levando isso como fundamentação, compreende-se que a construção do PPP visa a formação de um cidadão reflexivo e crítico que precisa levar em conta a dimensão ampla do processo educativo e das implicações da pandemia que assolam a sociedade e a escola como um todo. Os efeitos desse problema no momento atual da pandemia da Covid-19 se refletem no atropelo dessa formação, quando o projeto não é revisado e avaliado para que haja uma educação emancipatória.

Considerando a relevância do Projeto Político Pedagógico como um documento legal que orienta as ações da escola, nos atemos à especificidade na elaboração deste documento que envolve a participação de vários membros. E, no processo de considerar este documento, surgiu a questão norteadora: qual relevância o Projeto Político Pedagógico tem na educação infantil no contexto pandêmico da Covid-19? Problemática que buscamos discorrer também neste texto.

Metodologia

Este estudo fundamenta-se no método histórico dialético e deu-se por via de uma abordagem qualitativa, que segundo Deslandes (2009, p.32), “[...] é de suma importância no campo social, pois as concepções dos sujeitos são significativas devido considerar o materialismo histórico dialético”. Por este aspecto, a abordagem escolhida foi a qualitativa, utilizando como instrumento o questionário (GIL, 1999, p.128), pois entende-se que atende às concepções que foram levantadas em um grupo social quando questionado sobre a importância do PPP na educação infantil, no contexto da pandemia, e assim, contribui para perquirir a problemática deste estudo.

Partindo dessa compreensão, participaram desta pesquisa 02 (dois) professores, 01 (um) gestor escolar e 01 (um) coordenador pedagógico da escola mencionada. A efetivação da pesquisa deu-se por meio do Google Forms, com 04 (quatro) perguntas abertas. Os dados produzidos contribuíram para compreendermos os sentidos dos participantes sobre o PPP em tempos de pandemia. Dessa forma, a partir dos dados foram sistematizados os resultados, com foco nas concepções e dificuldades relatadas pelos participantes, conforme apontamos a seguir.

Resultados e Discussão

A análise e discussão foi caracterizada a partir de dois aspectos relevantes à temática: a elaboração dos PPPs da Educação Infantil – constatou-se que os PPPs das escolas municipais de Porto Rico do Maranhão foram elaborados em 2008. A pesquisa com os sujeitos envolvidos (professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos) revelou que devido a carência de materiais e as dificuldades de acesso à internet na época, o único dispositivo legal que embasou a elaboração do documento foi LDBEN 9394/96. Quanto ao aspecto teórico fundamentou-se na “Revista Nova

Escola”. Outro aspecto foi a concepção e execução do PPP - os dados desta pesquisa, reconhecem os desafios do trabalho a partir do PPP e contribuem para conhecer as concepções e representações sociais como importantes no processo de uma pesquisa social qualitativa.

Ressalta-se que devido esse momento da pandemia da Covid -19, a elaboração, discussão e/ou revisão do PPP tem sido deixado em segundo plano pela escola, o que acaba gerando vulnerabilidade a execução das ações. Observou-se ainda uma contradição em relação ao PPP, tendo em vista que outras questões se sobrepõe ao documento, a exemplo das festas das datas comemorativas, que são priorizadas em contraste com o currículo direcionado para as crianças, porém, poucas destas datas são citadas no PPP, assim como a prática do ensino remoto, com origem na situação pandêmica. Portanto, os participantes informaram que não fazem uso do PPP para a maioria das demandas escolares, com exceção da evasão escolar.

A partir da pesquisa observou-se ainda que os problemas mais complexos não estavam descritos no documento, como violência contra criança, ensino remoto e demandas de organização para a gestão. Tal realidade evidencia a necessidade de desenvolver ações que fortaleçam o trabalho de gestão da escola, levando em consideração a atualização das demandas da realidade escolar, a partir do PPP.

Conclusões

A análise dos resultados afirma que, as concepções sobre o PPP ainda são fragilizadas diante de tantas demandas emergenciais que as escolas têm e que se despontam com as implicações advindas com a Pandemia. Além disso, a falta de entendimento sobre a importância do documento para a melhoria da educação escolar, se destacam nesse momento de isolamento social.

Ao analisar o PPP em tempos de pandemia, foi possível observar que o documento não tem sido prioridade para as escolas pesquisadas, tendo em vista que muitas das problemáticas escolares não são abordadas no documento orientador das ações escolares.

Constatou-se a partir das informações geradas com a pesquisa, que a concepção de PPP, no contexto da educação infantil não tem relevância de um documento norteador, que atende aos preceitos legais da educação. No entanto, apreendeu-se que a fragilidades apontadas dão-se quanto a sua efetivação, sobretudo, impactado pela situação pandemia.

Com base nas informações, faz-se necessário gerenciar os resultados para traçar estratégias de superação da situação, dentre estas aponta-se a formação continuada para todos os profissionais da educação infantil sobre o tema abordado aqui, não apenas no sentido de instruir sobre, mas de sensibilizar e fomentar a autonomia das comunidades escolares.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05/05/2021.

DESLANDES. S. F. (Org.); MINAYO, M.C.S.; GOMES. R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Séries Manuais Acadêmicos.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político- pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05/05/2021.

CAPÍTULO XVI

O DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO ORDENADOR DE DESPESA

Elaine Valéria do Nascimento -UNESP
elaine.nascimento@unesp.br

Cláudia da Mota Darós Parente – UNESP
claudia.daros@unesp.br

Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais (GAPE)
Agência - CAPES

Palavras-chave: Dirigente Municipal de Educação; Financiamento da Educação; Ordenador de Despesa.

Introdução

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entre os princípios constitucionais está a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988, arts. 205 e 206).

A educação brasileira é formada pela educação básica e pela educação superior. No que concerne à educação básica, ela é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A União, os Estados e os Municípios devem organizar seus respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração (BRASIL, 1996, art. 8º).

Em termos de divisão de responsabilidades, compete à União, entre várias outras, a organização do sistema federal de ensino, bem como prestação de assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios, de forma supletiva e redistributiva (BRASIL, 1996, art. 9º), tendo como seu principal gestor o Ministro da Educação. Por sua vez, entre suas responsabilidades, os Estados devem organizar e normatizar seus respectivos sistemas de ensino, oferecer o ensino fundamental de forma colaborativa com os Municípios e, com prioridade, o ensino médio, sempre em consonância com as diretrizes nacionais (BRASIL, 1996, art. 10). No caso dos Municípios, devem organizar seus respectivos sistemas de ensino, oferecer educação infantil e, prioritariamente, o ensino fundamental, sempre trabalhando em conformidade

com as diretrizes nacionais (BRASIL, 1996, art. 11). No âmbito da gestão educacional, nos Estados, a educação é coordenada pelo Secretário Estadual de Educação; nos municípios, pelo Secretário Municipal de Educação ou Diretor de Educação, neste trabalho, denominado Dirigente Municipal de Educação (DME).

Metodologia

Por meio de pesquisa bibliográfica, o presente trabalho analisa o papel do Dirigente Municipal de Educação e sua autonomia como ordenador de despesas. Ele é ator importante no processo de decisão política, responsável por garantir uma educação de qualidade, como está expresso em vários preceitos jurídicos de nosso país. Por isso, a análise das legislações vigentes também é essencial para verificar a autonomia do Dirigente Municipal da Educação no contexto do processo de descentralização da educação brasileira; compreender a origem e o papel da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) frente às demandas e funções do Dirigente Municipal de Educação, entre as quais, atuar na gestão financeira, como ordenador de despesa. A análise é feita com base no aporte teórico da Nova Gestão Pública (NGP).

Resultados e Discussão

Desde a aprovação da Constituição de 1988, União, Estados e Municípios integram a organização político-administrativa brasileira, todos com autonomia administrativa e constituídos de órgãos político-administrativos próprios (BRASIL, art. 18).

Em 1986, foi criada a UNDIME, uma organização social sem fins lucrativos, que tem como objetivo articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir, defender a educação pública com qualidade social e a colaboração entre os entes federados (UNDIME, 2019).

No que concerne à administração municipal, havendo autonomia, o município e seus gestores não precisam seguir as políticas dos governos federal ou estadual, resguardando-se a dimensão sistêmica nas referidas ações e projetos governamentais. O DME possui um importante papel à frente da educação municipal, na medida em que, a depender da forma como atua, poderá contribuir para a garantia do direito à educação e para a oferta de uma educação de qualidade. Isso porque, ele tem uma função estratégica na construção do sistema de ensino e no planejamento municipal de educação (GENTILINI, 2010).

O termo “Dirigente Municipal de Educação”:

[...] tem uma forte conotação política e está diretamente relacionado com alguém que possui habilidades específicas para lidar com atores políticos e sociais – sendo ele próprio um dos atores em questão – na tarefa de implementar um projeto político e contribuir para o fortalecimento de um poder local. (GENTILINI, 2010, p. 103-104)

O DME possui como atribuição a gestão da educação municipal e, entre as suas responsabilidades, está a administração dos recursos públicos destinados à educação. O financiamento educacional - ao mesmo tempo política pública e meio para outras políticas públicas (MARTINS, 2010) -, é aspecto essencial para garantir a aplicação dos

recursos necessários à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Atualmente, em termos de financiamento educacional, deve-se mencionar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), um fundo contábil, no âmbito de cada Estado da federação e que congrega recursos resultantes de receitas previstas constitucionalmente, entre as quais, aquelas provenientes de impostos (BRASIL, 2020). Assim, no âmbito do financiamento da educação municipal, deve-se identificar qual o nível de autonomia que o DME tem na administração dos recursos públicos destinados à educação

Na administração pública, ordenador de despesa é toda e qualquer autoridade cujos atos resultem em emissão de empenho, autorização de pagamento, suprimento ou dispêndio. Entre suas atribuições está movimentar créditos orçamentários, empenhar despesas e efetuar pagamentos (BRASIL, 1967).

A partir da década de 1990, com o advento da Reforma do Estado Brasileiro (SOUZA; FARIA, 2004), novos modelos de gestão pública passaram a ser disseminados, em grande medida, associados ao ideário neoliberal. Nesse cenário, a gestão educacional, caracterizada pela ineficiência e burocracia excessiva, passou a sofrer influência da chamada Nova Gestão Pública (NGP), requerendo dos administradores públicos maior eficiência, transparência e prestação de contas à sociedade. As políticas públicas educacionais implementadas a partir da NGP objetivaram a redução de gastos públicos e a estrutura burocrática, estimulando a competitividade e a mercantilização dos serviços públicos (PARENTE; VILLAR, 2020). Como contraponto, a autonomia municipal, associada à participação e à democracia, pode atuar como “[...] uma nova cultura política que [...] no âmbito descentralização e da democratização do Estado, possibilita [...] uma perspectiva transformadora” (GENTILINI, 2010 p. 221). Esse cenário mostra os dilemas e desafios do DME na gestão da educação municipal.

Conclusões

À frente da educação municipal, os DMEs têm à sua frente diversos impasses para conciliar demandas legais, políticas e sociais. Possuem objetivos e metas a cumprir, mesmo que os recursos (humanos, materiais e financeiros) sejam poucos.

O financiamento educacional é um tema polêmico, o que se acentua quando a questão adentra na atuação do DME como ordenador de despesa, o que poderá resultar na sua autonomia à frente da educação municipal e, conseqüentemente, em possibilidades para a melhoria da qualidade educacional.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Decreto Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0200.htm. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 108*, de 26 de agosto de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

GENTILINI, J. A. *Planejamento da Educação, Projeto Político e Autonomia: desafios para o Poder Local*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, P. S. O financiamento da educação básica como política pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n. 3, p. 497-514, 2010.

PARENTE, J. M.; VILLAR, L. B. E. Os sistemas educacionais no contexto da transição da Nova Gestão Pública para a Pós-Nova Gestão Pública: estudo comparado entre Brasil e Espanha. *Educar em Revista*, v. 36, 2020.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, dez. 2004.

RESUMO XVII

GESTÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO *IN REAL TIME*

Eliara Marli Rosa - SEE/SP
eliara.marli@hotmail.com

Marilde Queiroz Guedes - UNEB/UFOB
marildequeiroz@outlook.com

Ana Paula Souza do Prado Anjos - UNEB/UFOB
apanjos@uneb.br

Palavras-chave: Gestão Escolar. Planejamento. In real time.

Introdução

Este artigo tem como objeto de estudo a gestão escolar: planejamento *in real time*. É um estudo subsidiado pela reflexão teórico-crítica, orientado pela indagação: a gestão escolar, em tempo de pandemia, está norteadas por qual concepção de planejamento? Acreditamos ser uma discussão importante frente às exigências do contexto pandêmico e a necessidade do isolamento social como medida para conter o avanço da COVID-19, alterando todo o sistema de educação no Brasil e no mundo, por consequência, a dinâmica da gestão escolar.

Desafios da gestão escolar em tempo de pandemia: qual concepção de planejamento?

As medidas emergenciais para conter o avanço da pandemia da COVID-19 impõem diversos desafios às práticas dos gestores escolares, especialmente no que se refere ao planejamento escolar, vez que o planejamento requer uma visão total e ampliada sobre a educação. Para Lück (2009, p. 32) “planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação”.

As condições efetivas da ação gestora têm se tornado a base para enxergar a escola real em tempos de pandemia e, com isso, pensar as oportunidades de planejar as inovações da escola ideal em tempos de imprevisibilidade. Planejar, para Padilha (2002, p. 63), “é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação”. Destarte, “a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado”.

O modo e a intensidade em que a gestão escolar tem atuado atualmente, evidenciaram a existência de um planejamento *in real time*, que incide da complexidade da gestão diante das incertezas e desafios de um panorama real árduo, devido às exigências do contexto pandêmico e a necessidade do isolamento social como medida para conter o avanço da COVID-19, que se prorroga por mais um ano, alterando todo o sistema educacional e a dinâmica da gestão escolar. Daí a coerência de Vasconcellos (2002, p.83) “planejar é tentar intervir no vir-a-ser, antever, amarrar ao nosso desejo os acontecimentos no tempo futuro. Para isso, é preciso conhecer o campo que se quer intervir, sua estrutura e funcionamento [...]”.

A ação gestora e pedagógica, definida a partir das políticas educacionais, praticadas nessa época de crise sanitária global sofrem os dilemas e desafios jurídicos e organizacionais de implementação e interpretação de políticas públicas efetivas e eficazes diante do imperativo para tempo pandêmico e um futuro pós-pandêmico: acompanhamento da dinâmica da educação digital *in real time* frente às reais necessidades da escola em sua dinâmica social, em termos de garantia do direito à educação de qualidade com equidade, bem como a visibilidade aos alunos invisíveis.

Que concepção e direito é esse? Como garantir esse direito? É sabido que a gestão escolar, no Brasil, está pautada pelo princípio constitucional da gestão democrática,

Constituição Federal (CF) de 1988, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, nos artigos 14 e 15, que aconselham a gestão escolar democrática, autônoma e compromissada com a elevação do padrão de qualidade do ensino, assinalada pela autonomia e descentralização do poder.

Nessa ótica, é preciso repensar o papel da gestão escolar e rever o modo pelo qual ela tem se concretizado nas instituições de ensino, considerando o papel social da escola como colaboradora na proteção da saúde pública. Daí a importância do atendimento às medidas emergenciais que impactaram e impactam diretamente a educação: Lei 13.979/2020, dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública; a Lei nº 14.040/2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, as quais se sustentam nas orientações da Organização Mundial de Saúde – OMS, no Art. 3º, (i) isolamento; (ii) quarentena; (iii) determinação de realização compulsória de: (exames médicos; testes laboratoriais; coleta de amostras clínicas; vacinação) dentre outras medidas profiláticas ou tratamentos médicos.

Nesse íterim, apontamos que a Lei nº 14.040/2020, determina normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e altera a Lei n. 11.947/2009, estabelecendo no Art. 2º dispensa aos estabelecimentos de educação básica da obrigatoriedade ao cumprimento do mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar e exigindo apenas o cumprimento da carga horária mínima anual, ou seja, 800 horas.

Essas medidas interferem na ação gestora frente à tomada de decisões em relação à execução das políticas educacionais, implementação do currículo, formação da equipe para essa outra realidade de liderança, em que todos são gestores inovadores e criativos para o uso das *mass medias*. Somam-se a essas questões as administrativas, pedagógicas, formativas, ocasionando demasiada exorbitância de trabalho desconexos,

devido ao excesso dessas demandas e comunicações descomedidas, que desorientam e desnorream a função do gestor escolar.

Desse cenário emerge a necessidade de buscar soluções que contribuam com a atuação dos gestores e contemplem o trabalho dos professores, com foco na educação digital de qualidade com equidade. Assim, corrobora Heide (2000, p. 40) “a tecnologia educacional continuará a progredir a passos cada vez mais rápidos [...] deve ser entendida em um contexto; na educação, o contexto é a aprendizagem [...]”.

Nessa perspectiva, é necessário e urgente que a educação progrida repensando a práxis gestora, reinventando-se em prol da aprendizagem de todos. A educação precisa dar respostas imediatas, pois, não se pode achar que os direitos constitucionais estão garantidos, efetivamente, com qualidade e equidade. O acompanhamento da dinâmica da educação digital *in real time*, com um planejamento que atenda às reais necessidades da escola com visibilidade aos alunos invisíveis, é um imperativo para esses tempos.

O maior desafio posto atualmente é o de enxergar a escola em tempo real, bem como os avanços que aconteceram nesse período pandêmico, que exigiram mudanças repentinas e inesperadas. No entanto, deve ser pensado e repensado como tempos de oportunidades de inovação da escola ideal, vez que não podemos retroceder nem postergar as possibilidades de experiências inovadoras que podem transformar a educação e a gestão escolar em um legado para as gerações posteriores, mesmo diante da crise. Tudo isso pode se constituir em uma outra era de gestão: planejamento *in real time* para tempos pós-pandêmico.

Conexo a essa indiscutível e evidente necessidade, o atual contexto exige da sociedade uma outra visão e nível de educação e gestão humanizadora para lidar com problemáticas dessa amplitude. É preciso repensar sobre “que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus” (SANTOS, 2020, p. 1).

Conclusão

A crise sanitária global, advinda da COVID-19, além de expor as desigualdades, fissuras existentes nos países, tem revelado consequências para várias áreas, com destaque para a educação e a saúde, com desafios imensos para os gestores e trabalhadores de modo geral.

No tocante à gestão escolar, este trabalho revelou inúmeras, que perpassam pela gestão da educação digital *in real time*, gestão das aprendizagens, do currículo, da formação inicial e continuada dos professores, dos tempos escolares e da qualidade e equidade do ensino, uma vez que a educação sofre as implicações da pandemia, intensificando a desigualdade social e contribuindo para a reprodução de uma sociedade mais excludente.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: CN, 2020.

BRASIL. **Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: CN, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: CN, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 04/05/2021

HEIDE, A. **Guia do professor para a Internet: completo e fácil**. HEIDE, A.; STILBORNE, L. Trad. Edson Furmankiewz. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

