



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Severino Vilar de Albuquerque

(Organizador)

2º Volume



anpae



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

2º Volume

**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. 2º Volume. Organizador: Severino Vilar Albuquerque, [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.

Recurso Digital

Forma de acesso: World Wide Web.

Formato: PDF, 83 páginas.

ISBN: 978-65-87561-20-2

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

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

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

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

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

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

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

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

Márcia Angela da Silva Aguiar, 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

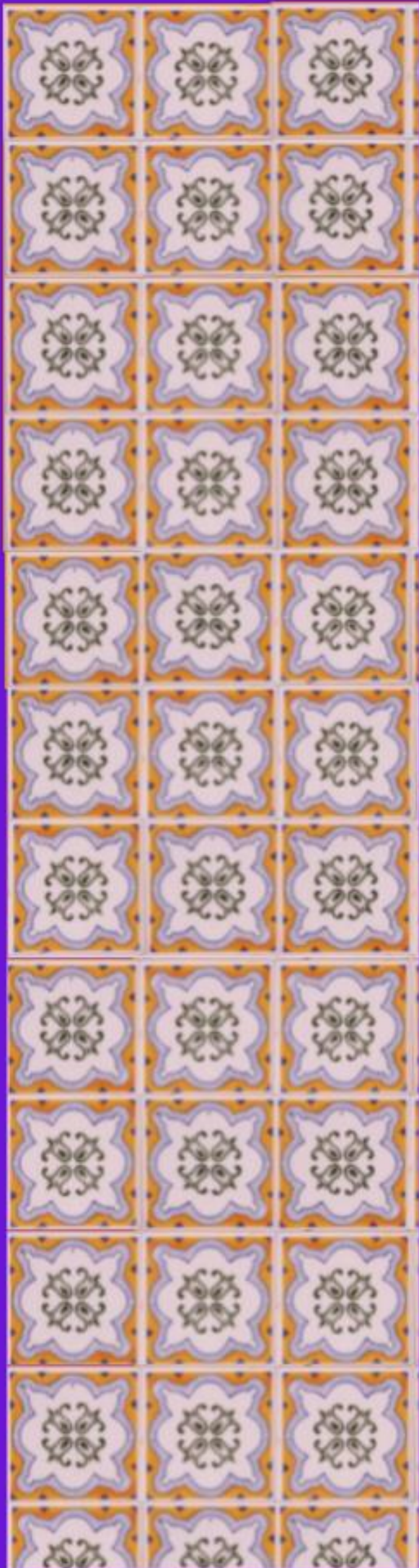
Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima

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 XVIII - ENSINO FUNDAMENTAL EM REGIME REMOTO E O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS/MIDIÁTICAS: ANÁLISE DE INTENSIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS	20
❖ Marcela Saraiva de Moraes	
❖ Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	
RESUMO XIX - GESTÃO ESCOLAR: DISCUTINDO A AUTONOMIA E A PARTICIPAÇÃO	24
❖ Hugo Lima Araújo	
❖ Thadson Duarte Figueredo	
❖ Jerffeson Miguel de Oliveira	
❖ Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova	
❖ Antonio Sousa Alves	
RESUMO XX - A ELEIÇÃO COMO PROCESSO DEMOCRÁTICO DE INGRESSO NA GESTÃO ESCOLAR	28
❖ Kely-Anee de Oliveira Nascimento	
RESUMO XXI - O CONSELHO ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES E DISTORÇÕES EM UMA EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	32
❖ Marta Lemos Castro	
❖ Ana Lucia Cunha Duarte	
❖ Luciana Alves Rocha	
RESUMO XXII - INFLUÊNCIA DO SAEB NO DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE MONITORAMENTO E RESPONSABILIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MARANHÃO	36
❖ Marcia Thais Soares Serra Pereira	
❖ Ana Lúcia Cunha Duarte	

RESUMO XXIII - GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA DA ESCOLA PÚBLICA	40
❖ Paula Alexandra Trindade Mota	
❖ Carlos André Sousa Dublante	
❖ Clara Weinna Moura Dantas	
❖ Leidiane Sousa Lima Fernandes	
RESUMO XXIV - PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES DOS MUNICÍPIOS MARANHENSES: DESAFIOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	44
❖ Renato Moreira Silva	
❖ Severino Vilar de Albuquerque	
RESUMO XXV - REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO	49
❖ Ingrid Klebyane Farias de Luna Barbosa	
❖ Lívia Maria dos Santos Araújo	
❖ Edinoan Padre da Silva	
❖ Cibele Maria Lima Rodrigues	
RESUMO XXVI - A GESTÃO ESCOLAR E SEU PAPEL NA QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
❖ Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova	
RESUMO XXVII - PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: ESTRATÉGIA DE DESCENTRALIZAÇÃO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS	57
❖ Dayane de Sousa Vasconcelos França	
❖ Keliane Barros Santos Eloi	
❖ Helia de Jesus Souza	
❖ Dalmiran Colaço Silva	
❖ Marta Lemos Castro	
RESUMO XXVIII - ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS ÁREAS ESPECÍFICAS: UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA EM UM ESPAÇO REMOTO	61
❖ Maria Beatriz Brito Noronha	
❖ Geovana Cristina Sousa Lima	
RESUMO XXIX - O RECENTE PROCESSO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO	64
❖ Rafaela Carolina Lopes	

RESUMO XXX - O PRINCÍPIO LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	68
❖ Jerffeson Miguel de Oliveira	
❖ Antonio Sousa Alves	
RESUMO XXXI - A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	72
❖ Somário de Oliveira França	
RESUMO XXXII - A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PME DE SÃO LUÍS/MA	76
❖ Thayna Raquel Santos Pinto	
❖ Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira	
❖ Alynny Mendonça dos Santos	
❖ Severino Vilar de Albuquerque	
RESUMO XXXIII - POLÍTICA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: OS CASOS DE BRASIL E ANGOLA	80
❖ Catarina Cuva de Fatima Vilar Chiquemba	
❖ Cláudia da Mota Darós Parente	



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), com ênfase em gestão da educação; Formação de Professores; e, avaliação



RESUMOS

RESUMO XVIII

ENSINO FUNDAMENTAL EM REGIME REMOTO E O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS/MIDIÁTICAS: ANÁLISE DE INTENSIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Marcela Saraiva de Moraes – UEMA
marcela7@gmail.com

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento – UEMA
franclanecarvalhon@gmail.com

Palavras-chave: Desigualdades Educacionais. Ensino Remoto. Ferramentas Digitais.

Introdução

O ensino remoto emergencial foi uma das opções dinamizadas para contornar a falta de aulas presenciais em escolas e universidades durante a pandemia da covid-19. Destacamos, ainda, que consistiu em uma solução interessante para aproximar alunos e professores. No entanto, o uso de plataformas virtuais, ferramentas tecnológicas/midiáticas e atividades escolares remotas infelizmente têm intensificado a desigualdade de acesso às Tecnologias de Informações e Comunicações – TICs, o que pode aprofundar a disparidade social da educação no Brasil. Assim, apresentamos um breve panorama sobre a educação remota no Ensino Fundamental, as ferramentas tecnológicas/midiáticas e o acesso à internet no contexto nacional.

A covid-19 impôs o distanciamento social em todos os países e aqui no Brasil, não foi diferente. No setor o ensino remoto passou a ser a única opção. Ou seja, sendo ofertado por meio dos recursos tecnológicos. Desde então percebe-se o agravamento das disparidades educacionais. E surgem questões que permeiam as discussões acerca desse tema, permitindo o levantamento do seguinte problema de pesquisa: Que fatores intensificam as desigualdades educacionais entre alunos sob a perspectiva do ensino remoto? Afim de responder tal questionamento temos como objetivo geral: analisar os fatores que intensificam as desigualdades educacionais no Ensino Fundamental mediado pelo uso das ferramentas digitais/midiáticas.

Apresentamos então o conceito de ensino remoto, segundo Gomes (2020): “Educação remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais como

aplicativos com os conteúdos, tarefas notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Classroom, Google Meet, Zoom” (GOMES, 2020, p. 1, apud ALVES, 2020, p. 352). Sobre essa forma de ensino, Dias e Pinto (2020) sintetizam sobre a realidade social vivida por muitos, aqui no Brasil, como a ausência de computadores, celulares, internet de qualidade, entre outros aparatos tecnológicos em muitos lares. Dessa forma, o aluno de classe social inferior e sem contato com os dispositivos necessários, não tem efetivado seu acesso ao ensino.

Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), apontam o encargo que as políticas públicas educacionais devem ter em relação as aulas virtuais, “[...] o desafio, então, consiste não apenas em empreender continuidade educacional através do ensino remoto, mas também operacionalizar isso de forma igualitária” (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 43). Contudo a realidade em questão, contrapõe-se aos direitos adquiridos na relação ao acesso à educação, como preconiza a Lei De Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, que traz no Título II Art. 3º: “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (LDBEN, 1996, p. 7).

Metodologia

Os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa foram de caráter bibliográfico, baseada na concepção qualitativa, uma vez que se desenvolveu através de pesquisas em artigos, revistas científicas e livros de autores que discutem a temática em tela. O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa exploratória que, nas palavras de Gil (2002, p. 41), “[...] estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.”

Resultados e Discussão

A partir das bases teóricas expressas nesse trabalho, evidencia-se que a intercorrência da covid-19, no campo educacional, tem impactado os alunos que se encontram em contradições de ordem social e educacional, para o uso de ferramentas digitais em favor do ensino-aprendizagem, ficando os mesmos à margem da educação. Fator esse que se mostra como incitamento de superação e mitigação dos efeitos de intensificação das desigualdades educacionais.

O momento pandêmico requer várias ações de alinhamento de políticas públicas articuladas aos órgãos competentes, visando mudanças nos currículos educacionais. Almeja-se, portanto, que essas mudanças sejam capazes de incorporar a tecnologia e promover a estruturação das escolas, sobretudo que a educação seja melhorada no pós- pandemia, pois:

Há uma diferença muito grande de acesso às tecnologias que vai da estrutura física, recursos, equipamentos e banda larga entre os lares. É preciso investimento, pois a comunicação digital rompe barreiras, pode valorizar seus territórios e ampliar seus conhecimentos (ARANTES; TOQUETÃO, 2020, p. 237).

Logo, um dos principais motivos da ausência dos alunos nas salas virtuais é a

falta de dispositivos, de internet, de condições básicas para o acesso devido as condições econômicas dos estudantes, todavia, o governo e órgãos responsáveis não devem eximir de suas responsabilidades e garantir que o ensino alcance a todos. Bartholo (2020, p. 167) nos alerta que:

É preciso lembrar que uma ferramenta como o *Zoom*, por exemplo, pode não ser compatível com certos modelos de celulares e nem todos os alunos terão o mesmo pacote de dados de internet. Diante de realidades que têm, em seu conjunto, alunos com limitações de todos os tipos de recursos, o ideal é minimizar possíveis obstáculos para que a interação entre professores e alunos.

Em suma, no ensino brasileiro ainda impera as desigualdades educacionais, conseqüentemente, com a instauração da pandemia do novo coronavírus, as faces dessa diferenciação de ensino ficaram escancaradas, visto que os contrastes em relação ao acesso às salas virtuais ganharam notoriedade. Destarte, a igualdade de acesso e permanência encontra-se apenas regulamentada em documentos e leis, faltando a sua efetivação na prática.

Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os fatores que intensificam as desigualdades educacionais no Ensino Fundamental mediado pelo uso das ferramentas digitais/midiáticas, destacamos em primeiro lugar, a ausência de equalização social e realidade social precária, colocando uma grande massa de alunos em condição de impossibilidade e acesso aos recursos tecnológicos como aparelhos celulares, computadores e falta de conexão à internet de boa qualidade. As escolas também estão nesse rol, sendo as mesmas desprovidas destes artefatos. Acirrando a ausência da democratização ao ensino o que tem afetado uma ampla parcela de estudantes em tempos de pandemia.

Acreditamos ser necessário ações de mitigação, onde as políticas educacionais sejam efetivadas e possibilitem medidas de contenção as disparidades educacionais e proporcione o pleno desenvolvimento dos alunos, que estão à margem da aprendizagem ofertada pelo ensino remoto e o uso das ferramentas digitais. Sendo capaz de transformar a realidade do ensino, respeitando-os enquanto sujeitos de um processo do qual fazem parte, mesmo em meio a um acontecimento atípico que todos enfrentam neste momento, com o intuito final de provocar mudanças no âmbito educacional.

Referências bibliográficas

ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas - Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>> Acesso em: 04 dez. 2020.
BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 set. 2020.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise

do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo:** [S.l.], v.7, n. 3, p. 3846, ago. 2020. ISSN23592494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>>. Acesso em: 31 dez. 2020.

DIAS, Érika Simone de Almeida Carlos; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 28, n. 108, p. 545-554, July 2020. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2985>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Helton. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências**. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/%20noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm>>. Acesso em: 04 dez 2020.

LIBERALI, Fernanda Coelho (org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. – 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel> Acesso em: 29 set. 2020.

VOLUME XIX

**GESTÃO ESCOLAR: DISCUTINDO A AUTONOMIA
E A PARTICIPAÇÃO****Hugo Lima Araújo**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGFOPRED – da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil
hugoaraujo986@gmail.com

Thadson Duarte Figueredo

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGFOPRED – da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil
thadsonfigueredo@gmail.com

Jerffeson Miguel de Oliveira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE – da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil
prof.jerffeson20@gmail.com

Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE – da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil
maryluizas@yahoo.com.br

Antonio Sousa Alves¹

Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela
Universidade Federal do Pará – UFPA
asalves@gmail.com

Palavras-chave: Participação, Autonomia, Gestão escolar.

Introdução

A partir da década de 1990, no Brasil, o Estado passa por uma série de reformas que redefiniram seu papel e modificaram sua forma de atuação. Esta ação trouxe impacto também a gestão escolar que passou por um processo de descentralização, propondo espaços de autonomia e

¹ Professor do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão UFMA/Brasil e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão UEMA/Brasil

participação no interior das escolas.

Para Saviani (2008) o sistema educativo se encontra assegurado pelo direito de acesso e permanência do sujeito na escola, o mesmo direito pela qual se é aplicado neste âmbito para tomada de decisões, ou seja, o entendimento da autonomia como base para autopreservação do direito de participação da comunidade no espaço escolar.

Partindo desse entendimento, a problemática central que esse estudo visa responder é: qual a importância da autonomia e participação para a atuação do conselho escolar? Como objetivo principal, buscamos compreender a relação que se estabelece entre participação e autonomia na constituição dos conselhos escolares, além de investigar como esses princípios constituem importantes condicionantes para a viabilidade prática do conselho escolar.

Para tanto, dado as principais características da temática em questão, a abordagem da pesquisa é qualitativa, partindo do pressuposto da abordagem de Goldenberg (1997) ao defender que em estudos qualitativos, a preocupação do pesquisador consiste em analisar relações que se estabelecem nas interações sociais, que influenciam no modo organizativo das sociedades e instituições em que sujeitos históricos estão envolvidos.

Nesse sentido, o presente estudo parte de uma revisão sistemática de literatura, da qual, para investigação bibliográfica, utilizamos trabalhos de autores como: (PARO, 2011, 2016), (BARROSO, 2013), (MARTINS, 2002) e outros que possibilitaram a investigação da problemática alinhada ao objetivo principal do trabalho.

Discutindo a autonomia e a participação na constituição do conselho escolar

O conjunto de Reformas neoliberais, no início da década de 1990, transferiu termos da gestão empresarial para a gestão pública, assim, descentralização, autonomia e participação passaram a ocupar as discussões nos espaços escolares, carregando sempre uma conotação de superação da burocratização e centralização do poder. No entanto, Barroso (2013, p. 21) adverte que “essa alteração vai ao sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local”

Esse processo de transferência de competências, alinhado a essas reformas, carrega consigo lógica e objetivos distintos aos princípios da autonomia e participação. É válido refletir sobre alguns questionamentos: A quem interessa a autonomia e quem pode ser autônomo? Quais contradições que o Estado não pôde resolver foram transferidas para as gestões locais? Assim, refletir sobre essas questões é importante na tentativa de perceber o embate travado entre os sistemas de ensino e até mesmo as escolas. Como ressalta Martins (2012, p. 220): “A autonomia será sempre o produto de uma conjuntura histórica”.

Assim, a autonomia é um importante princípio para a construção de uma gestão democrática participativa. No entanto, a autonomia da escola é relativa, pois, “as escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública” (LIBÂNEO, 2015, p. 219). Dessa forma, as escolas precisam atuar embasadas nos documentos legais, como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais, assim como as normas apresentadas

pelas Secretarias de Educação.

Para tanto, a autonomia precisa ser ensinada nos espaços escolares, de modo que esta formação continuada seja sempre garantidora também de espaços de participação da comunidade escolar. De acordo com Libâneo, “a participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários na gestão da escola” (2015, p. 117). O referido autor concebe a participação como sendo um meio para a conquista da autonomia da escola e de sua comunidade, que se articula com a participação no processo organizacional onde esta comunidade escolar atua ativa e colabora ativamente em processos de tomadas de decisão.

A gestão escolar no ensino público conta, dentre outros, com dois importantes mecanismos de participação: o Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). De acordo com a LDB 9394/96, os conselhos escolares ou as organizações sociais equivalentes constituem-se meios pelos quais a participação da comunidade escolar se efetiva (BRASIL, 1996).

A mediação realizada por esses mecanismos só pode ser eficaz, partindo do pressuposto de que os princípios da autonomia e participação estejam assegurados para além dos discursos envolvendo a gestão democrática como modelo garantidor desses princípios, mas é evidente que democracia só se faz a partir da ação de sujeitos democráticos, portanto, é necessário o engajamento de toda a escola de forma que as portas da escola possam ser percebidas abertas para comunidade, para que esta se sinta convidada a participar (PARO, 2016).

Segundo Antunes (2008), é tarefa também do conselho escolar proporcionar espaços de participação, formação continuada e oportunizar a mediação dialógica entre os agentes que fazem parte daquela realidade, de forma que juntos possam viabilizar a construção de uma escola de fato democrática. Nessa perspectiva, o conselho escolar é percebido como mecanismo educador, dimensão essa pouco abordada nos estudos realizados acerca dos conselhos.

Conclusões

Um dos meios de efetivar a participação dos pais nesse processo é através de seus representantes eleitos para compor o Conselho Escolar (PARO, 2011). O envolvimento dos pais no processo de tomada de decisão deve ser incentivado pela direção da escola, bem como a organização do trabalho pedagógico precisa zelar pelo fortalecimento da autonomia, seja nos espaços de construção e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), seja nas deliberações do Conselho Escolar.

Partindo desse entendimento, a autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, além de manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente seus recursos financeiros (LIBÂNEO, 2015, p. 118). É, portanto, uma categoria que alinhada à participação, torna-se indispensável na atuação e funcionamento do conselho escolar.

Referências

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar, 3. ed. São Paulo : Cortez, 2008.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Editora Record, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: A trajetória de um conceito. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, março/ 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica a estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VOLUME XX

A ELEIÇÃO COMO PROCESSO DEMOCRÁTICO DE INGRESSO NA GESTÃO ESCOLAR

Kely-Anee de Oliveira Nascimento UESPI
kelyanee@urc.uespi.br

Palavras-chave: Eleição. Democracia. Gestão Escolar.

Introdução

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/1996) – LDB, os profissionais de educação para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional devem ser formados nos cursos de Pedagogia ou em pós-graduação, a critério da instituição de ensino.

Considero nesse trabalho o gestor escolar formado no curso de Pedagogia e o processo de ingresso no cargo. Nesse sentido elaborei a seguinte pergunta: como aconteceu o processo de entrada na gestão escolar de pedagogos que atuam na rede municipal de ensino de Teresina – PI? Como objetivo trouxe: analisar os caminhos percorridos por gestores escolares da formação a prática na gestão escolar de escolas municipais de Teresina. Trata-se de um recorte de uma pesquisa etnográfica desenvolvida durante o Mestrado em Educação, tendo como instrumento de produção de dados a entrevista narrativa com duas diretoras que atuam na rede municipal de ensino de Teresina.

Metodologia

A metodologia desse estudo consiste na pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, no qual fiz uso da entrevista narrativa com duas diretoras escolares, chamadas pelo codinome Rosa e Lourdes. Por se tratar de um estudo profundo, pois a pesquisa etnográfica permite esse olhar denso, sensível e dentro do grupo no qual se está pesquisando, o mergulho no campo – duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Teresina /PI – durou quatorze meses. A pesquisa resultou em uma dissertação de mestrado, aqui apresentados em forma de um recorde.

Após um período de seis meses de observação das práticas cotidianas das gestoras, realizei a entrevista narrativa. A narrativa constitui-se numa viagem ao passado na qual o narrador pode retomar a si próprio em suas lembranças, como bem evoca Benjamin (2012, p. 221) quando fala que “o narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo”, revestindo-se num significado próprio para as gestoras

através das lembranças dos percursos trilhados, no resgate de suas memórias – e isso estimula o pensamento – construindo e reconstruindo ideias por meio da ligação de antigas experiências às novas. Foi o que as diretoras fizeram ao relembrar os caminhos percorridos até chegarem na direção das escolas. Com os dados transcritos, realizamos a análise da fala considerando os instrumentos de análise segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) que propõe transcreever as narrativas, estabelecer uma organização temática e em seguida estrutural.

Resultados e Discussão

Em relação à forma de provimento no cargo de gestor da escola, Paro (2011) afirma que há três tipos de escolha dos dirigentes escolares, sendo elas a nomeação pelo poder executivo, concurso público e eleição. Destas três a eleição é a maneira mais democrática.

Segundo o autor, a nomeação por critério político estimula velhas práticas clientelistas, cerceando os princípios democráticos da educação. Além disso, desconsidera os conhecimentos e a experiência exercida pelo candidato na escola, pois o critério válido é o de atender aos interesses do grupo partidário que de certa forma irá beneficiar-se de tal gestão.

O ingresso no cargo através de concurso público tem como intento combater o clientelismo proveniente da nomeação através do poder executivo, mas apesar de ser um modelo de escolha objetivo, pois avalia o candidato segundo seus conhecimentos

conteudistas, o candidato precisa ter comprometimento político, conhecer as bases de construção do trabalho educativo na escola, entender a dinâmica das relações estabelecidas dentro da instituição e principalmente defender questões peculiares da comunidade a favor da educação que se espera, pois o gestor concursado é lotado na escola e precisa conhecer a realidade da instituição para agir conforme as necessidades da mesma.

De acordo com Lück (2013), ao consideramos a eleição como critério de escolha do dirigente, estaríamos delimitando uma proposta de trabalho pedagógico e um estilo de gestão baseado na cultura da escola. Neste caso, a eleição consiste no método mais democrático de escolha do gestor escolar, no sentido coletivo de participação da comunidade e dos profissionais que atuam na escola, pois o gestor que compreende a cultura e conhece o clima organizacional da instituição poderá atender aos anseios da comunidade.

Sobre o processo de entrada no cargo de direção escolar, Lourdes afirma que não desejou a princípio compor uma chapa para concorrer à eleição da escola, como podemos perceber em seu relato:

Primeiro eu fui **indicada**. Então não houve eleição no começo. Aí eles procuraram uma pessoa para indicar. Mas entre as pessoas que tinham aqui, eu não fui a primeira opção, não... Acho que fui bem a décima, porque ninguém queria vir pra cá (risos). Você pode perceber pela localização, na época que aqui ainda era pouco desenvolvido. Mas aí eu aceitei o **desafio**. (Retirado da Entrevista Narrativa com a diretora Lourdes).

Por outro lado, Rosa manifestou-se enfatizando que:

A questão da gestão veio assim... meio sem eu tá esperando porque eu **não tinha nenhuma intenção** de ser gestora aqui porque eu já era professora. Só que veio então a necessidade de uma outra gestão, já que as gestoras anteriores estavam se aposentando e como eu tinha uma boa relação com elas aí me ventilaram aqui. Me perguntaram se eu não queria aceitar né o **desafio**, que é um grande desafio né a gestão... Aí eu aceitei. (Retirado da Entrevista Narrativa com a diretora Rosa).

Diante dos relatos das gestoras, podemos enfatizar que na rede municipal de ensino de Teresina, o processo de entrada na gestão das escolas acontece através de eleição. Os pedagogos são professores que aceitam compor uma chapa e concorrer ao pleito, processo esse que algumas vezes não apresenta chapa concorrente, enfatizando o que as interlocutoras afirmaram sobre estar a frente do pedagógico e administrativo das escolas, um desafio.

Nesse sentido, como afirma Libâneo (2009), a gestão democrática participativa que deve contar com a colaboração de todos os funcionários da escola e comunidade, escolhe o gestor para estar a frente das questões educacionais e lutar pelos interesses das escolas. Espera-se também que esse gestor assuma uma postura proativa, dinâmica de diálogo e consenso. Afinal, as escolas precisam de um profissional que coordene as ações e controle os processos dirigindo cada setor da instituição.

Portanto, o processo democrático é necessário em qualquer instância, e na escola deve estar aberta a questões que envolvem os interesses e necessidades dos funcionários, o diálogo com a comunidade e a secretaria de educação, pais, alunos, proporcionando uma gestão participativa.

Considerações Finais

Gerir uma instituição educativa é um grande desafio, por isso o profissional que aceita compor uma chapa a fim de concorrer as eleições deve ter consciência da responsabilidade que é operacionalizar o trabalho de gestão na escola, que corresponda estimular os atores sociais individualmente e em conjunto para o alcance de resultados satisfatórios, prática que exige responsabilidade social, organização coletiva e mobilização de recursos humanos e materiais, o que para Lück (2011) consiste no principal desafio da gestão.

Exercer as tarefas da gestão de uma escola é, nesse contexto, apropriar-se anteriormente da realidade e do contexto social que a reflete, além de confrontar constantemente os saberes construídos na formação inicial com o exercício da prática. A aprendizagem dos saberes da gestão acontece por meio de uma conjuntura teórica e prática, em que conflitos ocorrem, problemas exigem soluções, planejamentos devem ser feitos e o trabalho pedagógico compartilhado entre todos os profissionais da educação.

Logo, estar gestor consiste em uma tarefa de grande responsabilidade, principalmente no sentido de assumir-se como líder da instituição, motivar os atores sociais que nela atuam, comandar atividades financeiras, recursos materiais, responder às instâncias superiores de educação, promover mudanças positivas a favor da aprendizagem dos educandos, formar parcerias estimulando o trabalho coletivo rompendo com práticas tradicionalistas e disseminando a democratização dos

processos educativos.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em . Acesso em: 22 de abril de 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLUME XXI

**O CONSELHO ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA:
CONTRADIÇÕES E DISTORÇÕES EM UMA
EXPERIÊNCIA NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO**

Marta Lemos Castro – UEMA
martalemoscastro50@yahoo.com

Ana Lúcia Cunha Duarte – UEMA
duart_ana@hotmail.com

Luciana Alves Rocha – SEMED

Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação (Gesta). Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional e Formação Docente (Grepae/doc). Secretaria Municipal de Educação de Floriano-PI (Semed)

Palavras-chave: Gestão Escolar e educacional. Conselhos Escolares. Escolademocrática.

Introdução

Com o objetivo de discutir a atuação do Conselho Escolar, analisou-se, neste texto, a atuação do Conselho Escolar na concepção de estudantes de uma Escola Estadual de Floriano – Piauí. Compreendemos que o Conselho Escolar se constitui como um segmento de importância em uma administração colegiada, por exercer funções tanto administrativas como pedagógicas e por criar uma relação de parceria entre comunidade e instituição escolar.

O interesse em estudar a temática se deu a partir de discussões sobre a importância do Conselho Escolar realizados no interior de uma escola estadual. Nesta oportunidade, se refletiu sobre a perspectiva democrática, a partir dos estudos do curso de Graduação em Pedagogia. Motivadas pelas reflexões enquanto professora da Educação Básica, é possível desenvolver a compreensão preliminar de que a participação e as ações coletivas e transparentes, ainda são pouco presentes no Conselho

Escolar. Estas observações permitiram, portanto, desenvolver a problemática

que instiga como os estudantes de uma Escola Estadual de Floriano-PI compreendem o Conselho Escolar. Para isso, foi realizada a seguinte metodologia.

Metodologia

No percurso investigativo da pesquisa, buscou-se, por meio de aplicação de questionário semiaberto, analisar a compreensão do Conselho Escolar a partir da interlocução com quatro estudantes de uma escola pública estadual. Junto a isso, também foi realizada uma aproximação ao campo com uma abordagem qualitativa, incluindo levantamento bibliográfico sobre o tema para embasar os estudos. Para discussão e análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo, inspirada em Bardin (2016) e na pesquisa qualitativa estudada por Gil (2009, p. 57).

Resultados e Discussão

A primeira questão formulada aos estudantes buscou identificar a existência de Conselho Escolar na escola pesquisada. Dos quatro estudantes pesquisados, três não souberam responder e um respondeu “Sim”, demonstrando a importância de divulgar e ampliar as discussões do Conselho Escolar entre os discentes. Com base nas respostas, acredita-se que a maioria não tem conhecimento da existência do Conselho Escolar. Isto significa uma total ausência não só de envolvimento dos estudantes nas atividades da escola, mas até mesmo falta de repasse de informações sobre essas atividades.

Werle (2003), destaca que o afastamento que a sociedade brasileira, em geral demonstra das discussões relativas ao que é público, parece se refletir nas escolas, e, em especial quanto ao segmento dos estudantes, pois nas escolas, a aprendizagem do fazer democrático e participativo não está sendo valorizada ou incentivada, pelo menos no que concerne ao espaço de discussão dos Conselhos Escolares e, implica, por conseguinte, a alteração na rotina e ritmo da escola, assim como na redução do poder do administrador escolar.

Em seguida, perguntamos aos estudantes participantes da pesquisa se a escola na qual estudam possuem uma gestão democrática, e por quê. De acordo com as respostas, um estudante não soube responder e três estudantes responderam a primeira parte da pergunta, informando que consideram a administração da escola, democrática. No entanto, apenas um estudante justificou esta resposta, conforme pedia a segunda parte da questão. E, segundo ele considera a escola democrática “*porque repassa informações*”, ou seja, a escola informa suas atividades.

Analisando as respostas, foi possível perceber a visão limitada que eles têm em relação ao termo democracia. A maioria respondeu que consideram a escola democrática, no entanto, não souberam justificar. O único estudante que informa que conhece o Conselho Escolar é membro do Conselho daquela escola e, ainda assim, apresenta poucas informações sobre o assunto. O que nos leva a analisar a associação que se faz entre a democracia da escola com “*repassar informações aos estudantes*”, um aspecto raso e que tem necessidade de ser trabalhado, também, com os estudantes e a equipe escolar, para além dos muros da academia.

Sobre isso, Hora (2012) assina-la que o administrador-educador, deve

compreender a dimensão política de sua ação administrativa, respaldada na ação participativa. Dessa forma, se rompe com a rotina burocrática, que tanto permeia a dominação das organizações modernas. Por isso, entendemos que uma administração participativa exige a participação coletiva nas decisões do processo administrativo numa perspectiva democrática, ou seja, a descentralização do sistema administrativo.

Dando continuidade, direcionamos o questionamento seguinte com o propósito de identificar se o Conselho Escolar contribui para a democratização da administração da escola e de que maneira. Parte dos participantes responderam que sim e outros não souberam responder. Eles consideram importante que todos tenham acesso a informações, mas o silenciamento diante a questão informa que precisamos incentivar reflexões sobre a ideia de gestão escolar, em especial “a perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda comunidade escolar nas decisões do processo educativo ” (HORA, 2012, p. 45)

Nesse sentido, o Conselho Escolar se caracteriza como o mecanismo pelo qual essa integração entre os pares pode acontecer. Os estudantes entendem a importância dessa participação para o funcionamento de uma escola, entretanto, na fala deles podemos identificar uma concepção de democracia limitada ao acesso a informações, ou ao processo participativo.

Com isso, apontamos como necessário incentivar as reflexões sobre gestão, em especial as temáticas discutidas nas reuniões do Conselho e sua composição. Este item foi respondido apenas por um estudante participante, que é membro do Conselho Escolar. Ele afirmou que nas reuniões são discutidas questões pedagógicas, prestações de contas, problemas com estudantes e notas. Quanto a formação do Conselho, ele afirmou que é composto por 12 membros, mas não soube detalhar o perfil dos participantes.

Campos (2010), assiná-la que a escola como *lucus* de formação humana é espaço de diálogo, ou seja, é uma instituição que se permite a vivência coletiva entre gestores, professores, funcionários, estudantes e família. Com isso, acreditamos que os conselhos representam a comunidade escolar e, podem se configurar como um lugar de participação, promovendo uma administração democrática. É no momento das reuniões que essas funções se efetivam, com questões pertinentes a seus pares, para serem discutidos ou avaliados.

Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a concepção de estudantes sobre o Conselho Escolar em uma Escola Estadual de Floriano – Piauí. Diante do que foi exposto neste trabalho, podemos inferir que o Conselho Escolar é um mecanismo de grande relevância em uma instituição, no entanto, o que percebemos ao longo deste trabalho é que ele não vem atuando de acordo com os princípios legais.

Os estudantes participantes da pesquisa ainda apresentam uma visão muito limitada do que seja democracia e Conselho Escolar. Talvez esse pensamento seja uma reprodução daquilo que a escola transmite para a sociedade. Entendemos, que o Conselho Escolar possui funções administrativas e pedagógicas, sendo um mecanismo que tem grande poder de decisão em uma gestão democrática. Mas que ainda se limita à prestações de contas, pouco se falando sobre a democratização do ensino e das

ações realizadas na escola.

Dessa forma, acreditamos que a atuação efetiva de um Conselho Escolar nas escolas públicas brasileiras, em especial nas escolas de Floriano PI, é de grande relevância na democratização do ensino. Além de nos trazer uma reflexão em torno do processo de construção de uma administração colegiada este estudo buscar afirmar a importância de que o tema da gestão democrática chegue até à escola básica, superando os dilemas dos tempos sombrios, permeados pelas forças autoritárias de poder.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1979.

CAMPOS, C. de M. **Gestão escolar e docência**- São Paulo: Paulinas, 2010. -(Coleção pedagogia e educação).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**- 6.ed.-2. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2009.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva**- 18ª ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2012- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WERLE, F. O. C. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da Escola Básica/ Rio de Janeiro: DP e A, 2003

VOLUME XXII

INFLUÊNCIA DO SAEB NO DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS DE MONITORAMENTO E RESPONSABILIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MARANHÃO

Marcia Thais Soares Serra Pereira – UEMA
marciatssp@gmail.com

Ana Lúcia Cunha Duarte – UEMA
duart_ana@hotmail.com
Grupo de Estudos em Gestão e Avaliação (GESTA)

Palavras-chave: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).
Responsabilização. Ensino Médio.

Introdução

A qualidade da educação tem sido uma temática recorrente nos estudos que versam sobre a avaliação da aprendizagem. Não raro, vê-se rankings dos estados com melhores desempenho em detrimento dos que não tiveram desempenho tão satisfatório nas políticas de avaliação e financiamento realizadas pelo Ministério da Educação. Um exemplo disso são os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb que relacionam qualidade com resultados de avaliação.

Neste contexto, é comum que as redes organizem suas ações em prol do alcance dos melhores resultados, adotando políticas que visam a responsabilização dos sujeitos que atuam neste processo. A partir das vivências realizadas na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e das leituras realizadas no Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, buscou-se compreender como se desenvolvem as políticas de gestão e avaliação na educação básica.

Logo, a pergunta norteadora desse estudo é: Como a avaliação externa nacional interfere no desenvolvimento das políticas de responsabilização nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Maranhão? Assim, compõe-se a seguinte metodologia.

Metodologia

No percurso investigativo da pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa com base em pesquisa bibliográfica e documental que utiliza referenciais teóricos da área para sua consolidação. Por isso, faz-se um desenho do Saeb a partir dos seus aspectos históricos e conceituais, para apresentar resultados inerentes à realidade brasileira e maranhense. Em seguida, apresentam-se os elementos caracterizadores das políticas de responsabilização e finaliza-se com a análise dos resultados obtidos no Ensino Médio da Rede Estadual maranhense, bem como aponta-se reflexões sobre as políticas implementadas.

Resultados e Discussão

Os sistemas de avaliação externa têm grande relevância para a percepção dos alcances, limites e desafios inerentes ao fazer pedagógico. Neste sentido, o Saeb surge com o intuito de conhecer a qualidade da educação básica brasileira, a partir da aplicação de testes com foco nas aprendizagens essenciais.

A partir de 2007, surge o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb permite grande inovação quanto à análise da realidade educacional das escolas. Isto porque resulta da combinação entre o fluxo e a proficiência (FERNANDES, 2008)

A partir das metas estabelecidas pelo Saeb, constata-se uma onda crescente de adoção das políticas de responsabilização em todos os países, incluindo o Brasil. O que se constata, em termos de política de responsabilização é uma transferência de culpabilidade, ou seja, pune-se ou premia-se os sujeitos envolvidos, sem considerar os fatores externos. Em decorrência disso, recompensas ou sanções são estabelecidas, mas sem uma reflexão acerca das condições de trabalho e demais fatores inerentes ao fazer pedagógico, fortalecendo políticas pautadas na meritocracia e nas desigualdades.

Somado a isso, a análise da efetividade dos investimentos também fica subjugada na medida em que os resultados – sejam positivos ou negativos – regra geral são atribuídos ao trabalho desenvolvido pela escola, sem as reflexões inerentes (AFONSO, 2018).

O ponto-chave de toda essa discussão reside na análise dos resultados das políticas de responsabilização, sejam elas puramente meritocráticas (através da concessão de bônus as escolas e profissionais, por exemplo), ou de caráter sancionatório (através da demissão de profissionais ou fechamento de escolas em função do baixo desempenho).

Em termos de políticas adotadas no Estado do Maranhão, constata-se a implantação do Programa Mais Ideb, com ações direcionadas à melhoria da qualidade educacional. Neste contexto, surge o Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Maranhão (SEAMA), instituído em 2019 na Rede Estadual de Ensino, a partir da aplicação de testes de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

A partir dos resultados apresentados e, considerando o fluxo da rede divulgado pelo MEC/INEP, foi gerado o Índice de Desempenho Escolar do Maranhão (IDE/MA). Este índice permitiu a concessão de premiações às categorias de gestor, professor e

estudante, por meio do Prêmio Mais Ideb, em uma clara referência às políticas de responsabilização do tipo *high stake*¹.

Conclusões

Entende-se que o Saeb interfere diretamente no estabelecimento das políticas implementadas. E isso decorre do próprio processo histórico de consolidação deste Sistema, o que aponta para a necessidade de análise mais minuciosa das diferentes realidades educacionais e, por consequência, exige melhorias nos processos de aprendizagem e nas condições de trabalho.

Logo, as diferentes redes de ensino passaram a perceber a avaliação externa enquanto instrumento de controle da qualidade educacional. Isso desencadeou culpabilização em cadeia com adoção de práticas de caráter meritocrático com o estabelecimento de premiações àqueles que obtiveram os melhores resultados, estimulando uma lógica de concorrência (políticas *high stakes*).

Outrossim, podemos compreender que o estabelecimento das políticas de responsabilização visam maior envolvimento da comunidade escolar na melhoria dos indicadores educacionais. Neste sentido, a comunidade, passa a perceber-se enquanto sujeito que intervém nos resultados, a partir do trabalho desenvolvido.

Além disso, é importante superar a concepção equivocada de que a avaliação serve para classificar escolas, estudantes e profissionais; ou ainda da ideia de que a avaliação deve nortear o currículo adotado. O simples fato de “ranquear” as escolas, sem considerar suas peculiaridades torna o processo de premiar, muitas vezes, desanimador, tornando o trabalho docente uma mera sobreposição de ações. Nesta senda, é indispensável superar o discurso classificatório e desenvolver práticas capazes de assegurar a melhoria do fazer pedagógico

Neste sentido, entende-se ser relevante trazer à discussão a necessidade de propor ações contextualizadas de apropriação dos resultados, visando utilizá-los efetivamente em prol da melhoria da qualidade educacional. Logo, não se trata de utilizar a avaliação enquanto instrumento para definição do currículo, mas a favor do currículo e das condições de trabalho docente.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas?. **Revista de Educação**. Campinas: PUC-Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, mar/abr 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4052/2563>. Acesso em: 16 abr. 2020.

¹ Políticas de responsabilização fortes por meio das quais são estabelecidas sanções ou recompensas às unidades de ensino, a depender dos resultados alcançados. (BONAMINO; SOUSA, 2012)

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, June 2012 . DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2021.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica (IDEB):** metas intermediárias para a sua trajetória no brasil, estados, municípios e escolas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira– INEP. Ministério da Educação – MEC. Brasília: Inep, [2008] (Nota técnica). n.p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA -INEP. **Prova Brasil-** Avaliação do rendimento escolar. Brasília: Inep, [2018?]. n.p. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em 06 dez. 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Ministério da Educação. **Saeb:** Histórico. Brasília: Inep, 2019. n.p. Atualizado 29 out. 2019. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico> . Acesso em: 30 nov. 2020.

MARANHÃO. **MAIS IDEB-** Plano Estratégico para elevação do Ideb rede estadual de educação. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria adjunta de ensino. 2017. 22p.

VOLUME XXIII

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA DA ESCOLA PÚBLICA

Paula Alexandra Trindade Mota – UFMA
paula.atm@discente.ufma.br

Carlos André Sousa Dublante – UFMA
carlos.dublante@ufma.br

Clara Weinna Moura Dantas – UFMA
clara.weinna@discente.ufma.br

Leidiane Sousa Lima Fernandes - UFMA
leidiane.lima@discente.ufma.br

Palavras-chave: Gestão democrática. Escolha do gestor. Participação.

Introdução

A Gestão Democrática é uma oportunidade da escola vivenciar a diversidade de opiniões no que se refere a dinâmica de funcionamento da instituição, e ainda, um processo pelo qual as decisões acerca do projeto político pedagógico, do conselho escolar, a escolha do gestor, o desenvolvimento de ações, fiscalização e avaliação são realizadas com a participação de todos os membros da escola, no intuito de democratizar seu interior.

O problema a que esta pesquisa se propõe a responder é: Quais os caminhos para se alcançar uma gestão democrática participativa na escola pública? Algumas questões trarão norte a esta escrita: A autonomia da gestão democrática é restrita? A família/comunidade entende seu papel para participar ativamente? Como a escolha do gestor escolar pode contribuir para o fortalecimento da gestão democrática no sistema educacional?

Este trabalho é de extrema relevância ao passo que busca descortinar e ampliar o debate sobre gestão democrática participativa da escola pública, bem como perceber os limites e condições da participação da comunidade escolar e externa, refletindo ainda nestes mecanismos como possibilidades de fortalecimento da gestão democrática.

Metodologia

Considerando a temática, a abordagem da pesquisa é qualitativa, onde Bogdane Biklen (1994) afirmam que o investigador é o instrumento principal, valoriza-se mais o processo do que os resultados. A investigação se deu por meio de pesquisa bibliográfica na tentativa de refletir sobre a temática levantada, embasados em autores como MUTIM (1999), DOURADO (2001), GADOTTI (2008), PARO (2003) e outros, que tratam desse tema.

Resultados e Discussão

A Constituição Federal do Brasil (1988), traz como princípio a gestão democrática, tendo como objetivo organizar o ensino de qualidade com a participação da sociedade. Paro (2000) acredita que a escola pode ser considerada como uma instituição capaz de cooperar com a transformação social da educação, no entanto, ainda há muito a ser feito diante desta reflexão, muitos são os limites que impedem a participação da comunidade nesta ação.

A gestão democrática, de acordo com Lima (2014), constitui-se como uma contribuição indispensável ao processo de realização do direito à educação e à democratização das organizações escolares, das estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa dos profissionais da educação, educandos, famílias e da comunidade, numa perspectiva de construção sociocomunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno.

Além da CF/1988 e da LDB/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), também determina, na meta 19, a efetivação da gestão democrática da educação, estabelecida por critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, inclusive prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

No Brasil, existem diferentes formas de escolha de diretores nas escolas públicas. De acordo com Dourado (2001, p.83), na década de 1980 as formas mais usuais compreendiam: “1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; 5) eleição direta para diretor”. Gadotti (2008, p.92) também afirma que existem “para fins de análise, quatro categorias de escolha de diretores escolares: nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos”

A primeira, é por meio de **indicação política**. O político, ocupante de cargo legislativo ou executivo, nos âmbitos municipal, estadual ou federal, escolhe e indica uma pessoa da sua confiança para que a mesma ocupe o cargo de gestor de uma determinada escola ou universidade pública, tornando o indicado um funcionário da sua confiança e não da confiança da comunidade escolar (GADOTTI, 2008).

A segunda maneira, é por meio de **concurso público**. A princípio, aparenta ser bastante positivo, porém, coloca a mostra um componente que prejudica à realização da gestão democrática, pois, apesar da garantia da aferição da qualidade técnica dos profissionais, o princípio da meritocracia garante aos candidatos a livre escolha, pela classificação, do local de trabalho. Ou seja, “o gestor escolhe a escola, mas nem a

escolanem a comunidade podem escolher o gestor” (GADOTTI, 2008, p. 94).

A terceira, que acontece através de **eleição** com participação da comunidade escolar por voto direto, é a mais defendida por especialistas da área educacional, pois é a que mais se aproxima dos objetivos democráticos, como estabelece a CF. Levando em consideração a eleição, Paro (2003) dá relevância a representação para a comunidade escolar, para os alunos, pais e professores, o que acaba por proporcionar a descentralização do poder das mãos do Estado nas tomadas de decisões.

No Brasil, ainda existe mais uma forma de escolha de gestores, que é a combinação entre mais de uma forma já pré-estabelecida, denominada de **mista**. Essa forma procura combinar a realização do concurso público associado à indicação política pela comunidade escolar por meio da eleição direta. Lima (2012, p.10) afirma que “As modalidades mistas consistem em aliar processos técnicos e políticos com o intuito de minimizar as fragilidades dos mecanismos “puros” de escolha”.

Segundo Luck (2009), existe uma inclinação mundial que sinaliza a importância de uma maior participação na escolha dos gestores de escolas públicas, sabendo que as exigências técnicas e de formação estão sendo cada vez mais valorizadas nos processos de escolhas desses dirigentes educacionais como uma maneira de garantir os profissionais mais qualificados exerçam o cargo.

Conclusões

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, a LDB/1996 e o PNE/2014 determinam que o modelo de gestão escolar deve ser democrático e precisa ser implantado em todas instituições do ensino básico no país.

Para que essa determinação legal saia do papel, a vivência escolar precisa estar carregada de experiências de relações sociais democráticas, participativas, emancipatórias e igualitárias, que expressam vontades coletivas na busca de soluções. Sabendo que, uma gestão escolar democrática e participativa não se consolida através de documentos legais, e sim através das vivências e experiências com a participação da comunidade escolar e dos arredores.

Acreditamos ser imprescindível pensar a gestão democrática escolar além da eleição para gestores, promovendo participação efetiva que envolva toda a comunidade nas escolhas e decisões da escola.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 10 de maio de 2021

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. 2001**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acessado em 10 de maio de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em PDF.

BOGDAN, R. BILKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

DOURADO, L. **A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Reinventando Paulo Freire no Século 21**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

LIMA, L. A Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

LIMA, M. F. M. **Modalidades de escolha e de provimento de diretores escolares: desafios e alternativas para a gestão democrática e o alcance da qualidade da educação**. ANPAE 2012. Disponível em https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaDeFatimaMagalhaesDeLima_res_int_GT8.pdf> Acesso 22 de maio de 2021.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Eleições de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

VOLUME XXIV

PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES DOS MUNICÍPIOS MARANHENSES: DESAFIOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mestrando **Renato Moreira Silva** (PPGE – UEMA)
renatouema@yahoo.com.br

Prof. Dr. **Severino Vilar de Albuquerque** (PPGE – UEMA)
svalbuquerque@uol.com.br

Palavras-chave: Gestão escolar, Perfil, Qualidade.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 institucionalizou princípios como o da gestão democrática e da garantia do padrão de qualidade no ensino público. Após 33 anos de sua promulgação, esses princípios ainda não se consolidaram na educação brasileira e têm sido temas de debates pelas entidades representativas dos profissionais da educação e pesquisadores na área de políticas públicas educacionais. Na legislação recente como o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005 de 2014, a meta 19 tem como objetivo “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho” (BRASIL, 2014). Após 6 anos desde a aprovação do Plano os desafios para a gestão democrática nas escolas públicas ainda continuam postos em um cenário de embates, lutas e desafios por uma educação pública, democrática e de qualidade social.

Historicamente, na organização do ensino brasileiro, a gestão escolar, a luz da administração e do modelo empresarial, foi conduzida sobre a égide de práticas clientelistas sendo o cargo de diretor escolar ocupado a partir de indicações políticas, prática ainda presente na maioria dos sistemas municipais como indicam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017) onde nas regiões Norte e Nordeste, mais de 60% dos diretores de escola são escolhidos por indicação (INEP, 2017). Com esse contexto, temos as seguintes questões problematizadoras: **qual o perfil dos gestores escolares das escolas públicas municipais do Maranhão? Quais as implicações da forma de ocupação do cargo, da formação inicial e continuada, do perfil profissional, socioeconômico e cultural dos gestores escolares para a qualidade da educação pública**

maranhense?

Este artigo tem como objetivo identificar o perfil dos gestores das escolas públicas municipais do Maranhão a partir da base de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especificamente do Questionário do Diretor da Prova Brasil 2017 que segundo o próprio INEP, “tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas” (INEP, 2017). Esse estudo poderá contribuir para o conhecimento do perfil dos gestores escolares maranhenses e com as análises da qualidade das políticas públicas de gestão escolar no Maranhão.

Metodologia

As investigações científicas em educação precisam considerar que o campo educacional se constitui de “[...] uma prática social humana, histórica, inconclusa e que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias.” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 40).

O estudo foi realizado a partir de levantamento bibliográfico sobre a organização da educação brasileira no âmbito das políticas planejamento educacional e escolar e a partir da Constituição federal de 1988. A fonte principal de dados foram os questionários do diretor, aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB - 2017), compostos por 111 perguntas relacionadas ao perfil do diretor, as condições da escola e as anormalidades relacionadas a problemas e violência escolar. Os dados correspondem a uma amostra de 4061 diretores de escolas municipais que representam 40% do total desses profissionais no Maranhão conforme informações coletadas no site <https://www.qedu.org.br/>

As informações foram analisadas conforme levantamento bibliográfico dos parâmetros legais e o suporte teórico de autores como: Oliveira (2011), Paro (1996, 1997, 2006), Dourado (2007), Toschi (2011), Saviani (2007, 2013, 2014).

Resultados e Discussão

Os itens dos questionários estão sistematizados em três categorias: (I) perfil (socioeconômico, formação e experiência), (II) a escola (dinâmica escolar, acessibilidade, recursos humanos e gestão) e (III) anormalidades (problemas e violência na escola). Neste estudo foram analisadas as respostas dos diretores nas categorias (I) e (II) sendo está última no âmbito da dinâmica escolar e da gestão.

Os dados mostraram que quanto a formação inicial 38% dos diretores tem formação superior em pedagogia, 13% em letras, 8% em matemática e 13% possui até ensino médio. 51% dos diretores concluíram o ensino superior em instituições públicas sendo 7% à distância. Sobre a formação continuada os dados mostram que 68% dos diretores possuem especialização (mínimo de 360 horas) e 84% participaram de alguma atividade de desenvolvimento profissional.

Conforme Luck (2009, p. 22):

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da

cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

Os resultados permitem observar que, dos profissionais que exercem a gestão escolar nos municípios maranhenses, apenas 38% tem habilitação específica para o cargo, como previsto na LDBEN 9394/96, para o exercício de função na gestão escolar.

Quanto ao processo de escolha dos gestores escolares 84% dos cargos são ocupados por gestores indicados politicamente o que compromete a efetivação da gestão democrática e a diminuição da influência de prática clientelistas na escola. De acordo com Paro (1996, p.378):

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas reforçadoras da cidadania. A esse respeito, parece que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais etc.) na nomeação do diretor.

Posto isso, os dados indicam que a prática da eleição de gestores escolares ainda necessita ser implementada nos sistemas de gestão escolar dos municípios maranhenses principalmente em atendimento à meta 19 do atual PNE.

Conclusões

Considera-se que o perfil dos gestores escolares, principalmente no âmbito da formação inicial e continuada, são fatores relevantes quanto da qualificação dos sistemas municipais de ensino do Maranhão, sendo necessária a implementação de políticas públicas que garantam formação continuada para os profissionais da gestão escolar.

A qualificação do sistema de gestão escolar constitui-se como um dos principais elementos para a implementação da gestão democrática e melhoria da qualidade do ensino público maranhense. A forma de ocupação do cargo na gestão escolar, ainda com forte influência clientelista, compromete a qualidade da educação.

Outros estudos podem ser realizados quanto a analisarem os resultados obtidos pelas escolas nas avaliações externas, principalmente no que tange o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e a sua relação com o perfil dos gestores escolares.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 28 dez. 2020.

_____. INEP. **Questionário do diretor**. Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/201

7/questionario_diretor_2017.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 dez. 2020.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2011. 264 p.

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

OLIVEIRA, João Ferreira de. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 175 p.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Escolha e formação do diretor escolar**. In: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado e Doutorado em Educação. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba: UTP, 2006. v. 6, n. 14, set./dez. 2011. 272 p. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/issue/view/V.6%2C%20N%C2%BA%2014%20%282011%29>. Acesso em: 07 abr. 2020.

_____. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. In:

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.186, p. 259-437, maio/ago. 1996.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do Mec. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020

TOSCHI, Mirza S. **Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas públicas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos.** In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLUME XXV

**REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO**

Ingrid K. F. de L. Barbosa - UFRPE/Fundaj
ingridklebyane@gmail.com

Livia M. dos S. Araújo- UFPE/Fundaj
liviamaraujo01@gmail.com

Edinoan P. da Silva - GPED/Fundaj
edinoan@hotmail.com

Cibele M. L. Rodrigues - Fundaj/ PPGEI
cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Docência (GPED).

Palavras-chave: Educação Integral. Política Educacional. Metapesquisa.

Introdução

Jefferson Mainardes (2017); Cesar Tello (2012) e Stephen Ball (2006) têm contribuído para a análise da produção no campo das políticas educacionais. Desenvolveram argumentos sobre a necessidade de uma vigilância epistemológica que explicita o posicionamento teórico-metodológico, evitando a ocorrência de uma epistemologia da superfície. análise sistemática das questões epistemológicas no campo das políticas educacionais (MAINARDES e TELLO, 2016).

O intuito dessa análise é observar a consistência metodológica e conceitual, a chamada metapesquisa (MAINARDES e TELLO, 2015). Não se trata da visão positivista que exclui as implicações subjetivas no fazer acadêmico, mas de buscar a coerência (teórico-metodológica) que tente evitar a exposição superficial ou contraditória.

Metodologia

Com base nessa perspectiva teórica e seguindo a metodologia da metapesquisa reflexiva de Mainardes e Tello (2016), realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca da UFPE sobre o tema das escolas de tempo integral no ensino médio em Pernambuco. Situando o período entre 2013 e 2018, encontramos 10 trabalhos. A pesquisa não se restringiu aos Programas de Pós-

graduação em Educação, para abranger outras leituras sobre a temática.

Resultados

Nesse sentido, a metade dos trabalhos (5) eram de programas da área de educação, os demais se dividiam na área de Administração (1), Gestão Pública (1), Gestão em Organizações Aprendentes (1) e Economia (1).

Ao realizar a análise das teses e dissertações identificamos que todos os trabalhos marxistas (TEIXEIRA, 2017; SANTIAGO, 2014; SILVA, 2013; MORAES, 2013; SILVA, 2018) estão nos programas de educação. A referência é a obra de Karl Marx, o conceito de ideologia e sua crítica às contradições do modo de produção capitalista. A leitura marxista envolve a análise dos processos de transformação histórica (TEIXEIRA, 2017), a partir do Materialismo Histórico Dialético. Este é explicitamente destacado em todos os trabalhos. Os autores apontam de forma evidente o seu referencial teórico- metodológico, praticando de forma coerente a epistemologia (MAINARDES ETELLO, 2016).

Dessa forma, criticam a proposta curricular da escola integral por estar centrada em atender às demandas do mercado e à reprodução do capital. Criticam a gestão por resultados (adotada em Pernambuco) que medem o “desempenho” e afirmam, ideologicamente, medir a “qualidade” da aprendizagem dos alunos. A ideologia da responsabilização individual e o incentivo ao empreendedorismo, fruto da Teoria do Capital Humano - ideologia dominante.

Os trabalhos possuem um posicionamento epistemológico coerente, e todas atestam a leitura direta de Marx (1999) e Gramsci (1991). Dentre os marxistas brasileiros, o autor mais citado é Gaudêncio Frigotto, seguido de Luiz Freitas; Acácia Kuenzer, Ricardo Antunes, Sérgio Lessa e Giovani Alves.

Enquanto nos programas de educação se critica a teoria do capital humano, ela é a referência nos trabalhos encontrados em Economia (FERNANDES, 2018) e Administração (SANTOS, 2015). Gillies (2011) e Saul (2004) tratam como uma teoria com diferentes perspectivas. Na versão de Schultz (1961), a educação é um investimento futuro que renderá melhores salários para o indivíduo e crescimento econômico para os países. Para Mincer (1958), capital humano correlaciona investimento na formação do trabalhador e distribuição de renda pessoal. E para Becker (1975-1993) apenas a dimensão individual se sobressai. Elas se baseiam no pressuposto de que os atores tomam suas decisões possuindo todas as informações em relação ao contexto e as tomam com base na racionalidade instrumental (pressuposto da teoria liberal que é adotado na teoria da escolha racional). Assim, os trabalhos são coerentes e deixam claro sua opção e citam clássicos Schultz; Becker e Mincer.

De forma singular, Mainardes (2017) denominou de ecletismo os trabalhos que não deixavam claro sua perspectiva teórica, nesse caso, identificamos duas dissertações na área de Gestão (LIMA, 2014; DUTRA, 2013). O ecletismo se justifica por ambos os autores intervirem em suas descrições e análises utilizando uma gama de intelectuais, sem comprometer-se a corrente ou marco que eles implicam. Utilizam recortes de autores para embasar suas argumentações citando Paulo Freire e Frigotto.

Por fim, classificamos uma dissertação como funcionalista (CONCEIÇÃO, 2017),

como perspectiva epistemológica. Seguindo Slabbert (1976), verificamos que a dissertação apresentava a noção de sistema, relacionada com estruturas, processos e funções e as relações entre os componentes, como desdobramento da obra de Durkheim (VELALBA, 2006, p.73). Utiliza as categorias funcionalistas da Administração: cultura organizacional e liderança (OLIVEIRA, 2012) e se centrou no funcionamento do Programa e na gestão por resultados.

Conclusões

A metapesquisa apontou que os trabalhos na área de Educação se centraram na abordagem marxista. Nas outras áreas, além de não encontrar trabalhos marxistas, as abordagens usam a teoria do capital humano e funcionalismo. Os mais coerentes são os da teoria do capital humano e seus críticos ferrenhos, os marxistas.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen. SOCIOLOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA CRÍTICO SOCIAL: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

CABRAL, Augusto. A Sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: com foco em Durkheim. **Cadernos EBAPE.br**. Volume II, n. 2, jun.2004.

CONCEIÇÃO, Maria Sandra da. **Ensino Médio Integral no Agreste de Pernambuco: um diagnóstico à luz da implementação de estratégias**. Pós-graduação em Gestão em Organizações Aprendentes (dissertação) UFPB, João Pessoa, 2017.

FERNANDES, Diego Palmiere. **Diferencial de desempenho dos estudantes no Enem: uma avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da Rede Pública de Pernambuco no período de 2009 a 2016**. Pós-graduação em Economia (dissertação) UFPE, Caruaru, 2018.

GILLES, Donal. Human Capital Theory in Education. In Peters (ed.). **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**, 2015

MORAES, Edima. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral**. Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE (Dissertação), Caruaru, 2013.

MAINARDES, Jefferson. A Pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017.

MAINARDES, Jefferson e TELLO, César. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** Vol. 24, No. 75. 2016

MAINARDES, Jefferson e TELLO, César. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

SILVA, Adriano. **A relação entre o docente do ensino médio (em tempo) Integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados.** Pós-graduação em Educação Contemporânea UFPE (dissertação), Caruaru, 2018.

SAUL, Renato. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez 2004, p. 230-273.

SANTIAGO, Frederico. **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM PERNAMBUCO ENTRE 2004 E 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital humano.** Pós-graduação em educação contemporânea, UFPE, Caruaru, 2014.

SANTOS, Maria do Socorro Rodrigues dos. **Política pública de educação integral no ensino médio em Pernambuco: análise da gestão escolar e do desempenho do IDEPE.** Pós-graduação em administração (dissertação), UFBA, Salvador, 2015.

SILVA, Jadson. **Reforma pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco.** Pós-graduação em educação (dissertação), UFPE, Recife, 2013.

TEIXEIRA, Pedro. **Condição do trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco.** Programa de Pós graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

TELLO, Cesar. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico de investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

VOLUME XXVI

A GESTÃO ESCOLAR E SEU PAPEL NA QUALIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE – da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil
maryluizas@yahoo.com.br

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação Infantil. Primeira Infância.

Introdução

Estudos e pesquisas desenvolvidos em diferentes países, dentre os quais o Brasil, há décadas vem atestando a importância da Educação Infantil tanto para as etapas posteriores de escolarização quanto para o desenvolvimento integral de cada indivíduo (BRASIL, 2015). De forma que, atualmente a primeira infância é considerada a etapa mais importante do desenvolvimento humano (MUSTARD, 2010).

A Constituição Federal preceitua que é dever do Estado garantir o atendimento das crianças em creches e pré-escolas, com garantia de qualidade na educação (BRASIL, 1988). Nesse sentido, teóricos e pesquisadores brasileiros, na luta pela consolidação de uma educação de qualidade para a primeira infância, advogam que para que se possa garantir a oferta com qualidade na educação infantil se faz necessário assumir a criança como sendo um ser dotado de peculiaridades e com características sociais próprias do contexto social, político, econômico e cultural no qual está imerso (MELO, 2015).

Segundo Libâneo (2015), o gestor escolar tem sobre si a incumbência de impulsionar a instituição a cumprir sua função social garantindo a qualidade do processo educativo. Assim, entende-se que, na Educação Infantil, o gestor escolar tem sobre si a responsabilidade de articular os trabalhos e ações promovidas no contexto escolar com o intuito de proporcionar o pleno desenvolvimento das crianças. Assumindo um papel extremamente significativo no processo pedagógico como um todo.

Dessa forma, a questão principal que esta pesquisa visa responder é: Qual o papel da Gestão Escolar na Educação Infantil frente a criança enquanto sujeito de direitos, dentre os quais o direito a receber educação de qualidade?

Metodologia

Este estudo embasou-se em uma abordagem qualitativa de análise. Tendo em vista que, “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MYNAIO, 2007). Para tanto, está embasado em uma revisão de literatura sobre o tema pesquisado.

A investigação contou, ainda, com pesquisa documental de marcos legais para a educação de crianças pequenas como a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). De acordo com SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI (2009), a “pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Resultados e Discussão

A gestão da educação é um trabalho de organização do sistema escolar que sofre influências do contexto histórico e social no qual está inserida. Trata-se de uma área de atuação destinada a orientar, organizar, liderar, planejar e, ainda, monitorar e avaliar a efetividade do trabalho realizado. “Conforme indicado em pesquisas sobre as efetividades das escolas, nos mais diversos países e tipos de estabelecimentos de ensino, a liderança na gestão escolar constitui-se um dos fatores de maior impacto na qualidade dos processos educacionais” (LÜCK, 2014, p. 25).

Faz parte das atribuições do gestor escolar liderar a organização das ações pedagógicas que envolvem o Projeto Político-Pedagógico, a elaboração do currículo, o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, a rotina da escola. Sendo delegado a ele ainda a atribuição de gerir questões administrativas como a documentação da escola (memorandos, atas, arquivos, relatórios dos estudantes), recursos materiais, formulação de normas de funcionamento para que os procedimentos dentro da instituição estejam sempre em cumprimento à legislação vigente (LÜCK, 2009).

Recai sobre o gestor a tarefa de criar “condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidades por sua implementação” (LÜCK, 2013a, p.57), através da gestão democrática.

Na Educação Infantil a gestão escolar desempenha um papel fundamental, uma vez que nesta etapa a educação formal tem por finalidade proporcionar desenvolvimento integral das crianças pequenas. Por esta razão “a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda a equipe escolar” (LIBANEO, 2015) de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

A gestão na educação infantil deve pautar suas ações atentando para indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Os projetos a serem desenvolvidos em instituições

de Educação Infantil devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, respeitando o caráter lúdico e prazeroso com que precisam ser realizadas as atividades com crianças pequenas

Conclusões

Nas últimas décadas, a educação de crianças pequenas tem passado por um processo de transformação significativo tanto com relação a concepção de infância e das práticas pedagógicas neste período, quanto na esfera das políticas públicas. A primeira infância vem ganhando cada vez mais espaço cenário político no Brasil. Ressalte-se como exemplos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como a Base Nacional Comum Curricular, entre outros marcos legais voltados para a primeira infância, que revelam um novo paradigma do atendimento às crianças pequenas.

Embora a criança de zero a cinco anos seja considerada como sujeito de direitos, sendo-lhe assegurado o direito a educação formal, para que se cumpra sua finalidade de iniciar o processo de formação de um cidadão crítico, autônomo, capaz de refletir sobre a realidade que o circunda e agir sobre a mesma, essa educação deve ter garantida sua qualidade.

Os direitos fundamentais das crianças, já normatizados precisam ser legitimados dentro de cada instituição de Educação Infantil. Para que, de fato, as crianças sejam preparadas para a vida em sociedade e para as etapas posteriores de escolarização. Conclui-se, portanto, que a gestão escolar na Educação Infantil desempenha um papel de extrema importância na garantia da qualidade da educação das crianças de zero a cinco anos e na legitimação de seus direitos, dentro de cada escola.

Considera-se, portanto, indispensável que gestores de creches e pré-escolas busquem ampliar seus conhecimentos sobre as dimensões da gestão escolar com intuito de desenvolver as competências necessárias ao exercício de um trabalho capaz de gerar resultados positivos na promoção de uma educação.

Referências bibliográficas

BRASIL. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Resolução nº 5 de 17 de RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 4ª** versão. Brasília, DF, Dez./2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6a ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus editora, 2015.

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

_____. **Liderança em gestão escolar**. 9a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão).

MELO, J. C. (Org.). **A formação continuada de professores na Educação Infantil:** distintas abordagens. São Luís: EDUFMA, 2015. p. 13-22.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2007.

MUSTARD, J. F. O desenvolvimento da Primeira Infância e o cérebro: a base para a saúde, o aprendizado e a o comportamento durante a vida toda. In: YOUNG, M. E. (org.). **Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano:** investindo no futuro de nossas crianças. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI

Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Nº 1. Jul. 2009. ISSN 2175-3423.

VOLUME XXVII

**PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA:
ESTRATÉGIA DE DESCENTRALIZAÇÃO DOS
RECURSOS EDUCACIONAIS**

Dayane de Sousa Vasconcelos França-UEMA
dayane.s.vasconcelos.franca@gmail.com

Keliane Barros Santos Eloi-SEMED
keli_azevedo20@hotmail.com

Hélia de Jesus Souza-SEMED
heliahjs@gmail.com

Dalmiran Colaço Silva-SEMED
dalmiran.colaco@yahoo.com.br

Marta Lemos Castro-UEMA
martalemoscastro50@yahoo.com

Grupo de Estudos e Pesquisa História e Memória da Formação de
Professoras(es) no Maranhão-UEMA/Grupo de Estudos em Gestão e
Avaliação (GESTA)/Secretaria Municipal de Educação de São Luis-MA
(SEMED)

Palavras-chave: Recursos educacionais. Descentralização financeira. Gestão democrática.

Introdução

O Programa Dinheiro Direto na Escola vem possibilitando uma gestão financeira descentralizada nas escolas públicas, coligada a isso, verifica-se que as unidades fiscalizadoras não realizam um efetivo controle de monitoramento, há poucas cobranças dos órgãos superiores executores e a comunidade escolar, raramente é convidada a participar das decisões das instituições, desconhecendo a quantidade dos recursos e como estes serão aplicados na escola.

Diante do exposto, emerge uma questão: Como está ocorrendo à utilização dos recursos repassados pela União para as escolas da rede municipal de São Luis? A partir

desse desafio, esta pesquisa se propõe a fazer uma análise sobre o papel do “Programa Dinheiro Direto na Escola” como meio de descentralização dos recursos educacionais

Metodologia

O percurso investigativo da pesquisa, trata-se de uma pesquisa de campo realizada em uma escola da rede municipal de São Luis-MA, a UEB Justo Jansen, com abordagem qualitativa, incluindo um rigoroso estudo bibliográfico, entre eles: Paro (2001, 2006), Gadotti (1992) e Gadotti; Romão (2004) que delinearão o objeto de estudo e baseado em documentos governamentais, como: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, Manuais e Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), livros de Atas do Conselho Escolar (CE) da escola pesquisada. Selecionou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que leva em conta o discurso do sujeito.

Resultados e Discussão

No que se refere às mudanças das práticas decisórias na escola pesquisada, pode-se constatar nas falas dos membros do CE, que com a operacionalização do Programa Dinheiro Direto na Escola, a comunidade se fez mais presente para opinar nas decisões da instituição, por intermédio da sua participação no Conselho Escolar e também nas Reuniões de Pais, como frisa a gestora/presidente do CE:

Todas as reuniões de pais que acontecem na escola eu informo sobre o recurso, independente do Conselho, os pais sabem, eu coloco uma coisa muito clara e transparente pros pais, cobro deles e digo que estou aqui para ser cobrada, o recurso chegou. (sic)

Percebe-se uma preocupação da gestora em manter a comunidade de informada sobre os repasses que a escola recebe. Entretanto, segundo Paro (2006), para que se tenha uma gestão democrática com uma participação efetiva é necessário a partilha do poder e propiciar a participação da comunidade na tomada de decisões. Quando se questionou os membros do Conselho se o PDDE colabora para sua efetivação, percebeu-se que houve unanimidade nas respostas:

Tem... com certeza a gente sabe que... É... A gestão democrática é a gestão onde todos participam e a gente sabe que desde a questão das formações, dos calendários, das avaliações, todo o recurso que chega é aplicado em prol dos nossos alunos que são o centro de tudo que é importante e a gente tá aqui justamente pra isso (GESTORA/PRESIDENTE DO CE). (sic)

Sim, até pelo fato do Conselho e também por que a gestora faz sempre questão de colocar pra comunidade estudantil como está sendo aplicado esse recurso (VICE-PRESIDENTE). (sic)

Sim, pra ajudar, por que querendo ou não a gente se reúne no Conselho e debate muito as propostas (PROFESSOR). (sic)

Todos os representantes afirmaram que o Programa alavancou esse processo,

apontando o fato do funcionamento do órgão colegiado, que age como agente impulsionador da gestão partilhada no interior da escola, assim se percebeu na execução do PDDE, que ele fortalece a autonomia escolar e estimula a participação da comunidade.

Segundo Barroso (1996, p. 17) “a autonomia é um conceito relacional pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações [...]”. Esta visão esclarece sobre a relatividade que se expressa no termo autonomia, pois é a mesma que emprega na escola. Dessa maneira, essa “relativa” autonomia na UEB Justo Jansen é bem frisada pela gestora/presidente e vice-presidente do CE, principalmente no que se refere à administração dos recursos provenientes do PDDE, onde a escola não pode interferir de maneira nenhuma nas decisões impostas pelo FNDE. Dessa forma, a autonomia financeira da escola torna-se relativa, e não absoluta, e a mesma não pode ser vista como altivez da escola para tomar decisões e fazer o que quiser, em vista dos impedimentos legais.

Um entrave colocado pela gestora/presidente do CE sobre o processo decisório, é a dificuldade em fazer com que todos os membros dos segmentos participem das reuniões, conforme o relato:

A maior dificuldade que tem é reunir todos os membros do Conselho, porque, quando se faz uma reunião do Conselho, são treze membros, mas vem sete, oito e seis, mas como aqui na escola eu procuro articular essa questão muito bem que eu vejo que... como eu coloco logo os professores que estão todos os dias, certo? Isso vai facilitar todo o meu trabalho, dentro do PDDE, porque na hora que estou aqui, eles também estão. A mesma coisa são os pais, eu procuro ver aquele pai que está muito presente na escola, não é aquele que vai ser eleito por ser eleito, mas aquele que realmente quer trabalhar... que quer acompanhar, eu não tenho dificuldade com os pais, nem com o aluno nem com os professores. (GESTORA/ PRESIDENTE DO CE) (sic)

Percebe-se que ela utiliza diferentes formas para que os membros do Conselho estejam presentes nas reuniões. Entretanto há uma contradição quando diz: “Eu procuro articular essa questão muito bem [...] como eu coloco logo os professores que estão todos os dias, certo? Isso vai facilitar todo o meu trabalho, dentro do PDDE.” Assim, surge a questão das eleições para ocupação dos diferentes segmentos do CE, que devem ocorrer democraticamente, por votação.

Em epítome, a implementação de uma política descentralizadora financeira na política educacional da década de 1990 e a criação das Unidades Executoras por meio do PDDE, no período da Reforma do Estado, colaboraram para mudanças na gestão da escola pública, onde se transfere para a sociedade responsabilidades na aplicação, prestação de contas e manutenção física e pedagógica da escola que antes era dever apenas do Estado. Hoje, cabe a ele apenas controlar e regulamentar as ações que serão desenvolvidas na escola, entre outras.

Conclusões

Diante de todo este percurso sente-se que muito ainda precisa ser feito para que, de fato, haja uma democratização nas formas de gerir e organizar a escola. Talvez o grande desafio da gestão democrática seja justamente ser colocada em prática, no dia

a dia, dar espaço a todos e deliberar em conjunto. A escola, como se percebeu, é um espaço que necessita de um grande número de materiais, infraestrutura, recursos humanos, servidores... ou seja, um investimento elevado para suprir todas as suas necessidades

É preciso sempre rever a questão do financiamento para a educação, assim como o controle e a prestação de contas. É neste sentido que o PDDE representa, por uma perspectiva, um avanço na descentralização da gestão financeira, dando uma autonomia para os gestores adequarem o dinheiro para as necessidades mais urgentes da sua escola.

Sabe-se que o PDDE garante a gestão democrática dos recursos repassados à escola, pois exige que o Conselho Escolar delibere, fiscalize e avalie os gastos. Percebeu-se, na prática, se torna uma tarefa complicada reunir os membros do Conselho e garantir a participação de todos. Verificou-se que a escola campo, e seu Conselho, tentam estar sempre a par de todo o movimento financeiro que acontece naquele espaço escolar, e ainda, é composto por membros que, de fato, se envolvem na gestão democrática. Interessante também foi perceber que o PDDE tem sido executado, nesta escola, de forma satisfatória, com todos os instrumentos legítimos que garantem essa descentralização.

Referências bibliográficas

BARROSO, J. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.** In: BARROSO, J. (Org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2006.

VOLUME XXVIII

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS
ÁREAS ESPECÍFICAS: UMA EXPERIÊNCIA
FORMADORA EM UM ESPAÇO REMOTO**

Maria Beatriz Brito Noronha – CESC/UEMA
bnonronha6@gmail.com

Geovana Cristina Sousa Lima – CESC/UEMA
geocrissousa@gmail.com

Palavras-chave: Formação. Ensino Remoto. Estágio Curricular Supervisionado. Gestão.

Introdução

A sociedade contemporânea passa constantemente por transformações nos setores sociais, históricos, econômicos, políticos e tecnológicos, a educação concomitantemente está ligada a estas transformações e para formar indivíduos que possuam os conhecimentos necessários para se viver em uma sociedade transformadora, é preciso acompanhar essas transformações adquirindo saberes científicos que possibilitam a reflexão sobre a prática pedagógica. As transformações ocorridas na educação devido às mudanças causadas pela pandemia de COVID-19 fizeram com que as instituições de ensino se adaptassem a nova realidade e assim adotassem o ensino remoto como uma alternativa para formar os indivíduos. Na Universidade Estadual do Maranhão não foi diferente, e adotou o método de ensino remoto para continuar as aulas suspensas e formar, à distância, professores.

O artigo “Estágio Curricular Supervisionado nas Áreas Específicas: uma experiência formadora em um espaço remoto” é a apresentação de experiências vividas e de resultados de uma pesquisa realizada no decorrer da disciplina remota “Estágio Curricular Supervisionado nas Áreas Específicas”, cursada pelos acadêmicos do 7º Período do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, ministrada pela Prof. Dra. Elizangela Martins. Com o objetivo de relatar as experiências vividas em uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado ocorrida em um contexto inédito, que é o ensino remoto, buscando a reflexão de como se deu a aquisição de conhecimentos dos acadêmicos e expondo o resultado de uma pesquisa de campo feita de forma remota com gestores da rede pública de Caxias-MA, que também estão se adaptando ao ensino remoto de alunos da educação infantil e

fundamental.

O trabalho corrobora com a concepção de Pimenta e Lima (2017), que defendem que o Estágio Curricular Supervisionado é a oportunidade que o acadêmico tem de colocar em ação e reflexão toda a teoria aprendida dentro da sala de aula. É onde irá ter uma aproximação, mesmo que remotamente, com sua futura profissão. Já sobre Gestão Escolar, o artigo parte da perspectiva de que gerir democraticamente uma escola está além de fiscalizar, contribuir financeiramente, realizar atividades burocráticas. A gestão aqui é posta como uma ação democrática que busca a participação ativa de todos aqueles que compõem a escola.

Metodologia

A pesquisa utilizou de uma abordagem qualitativa e teve como base o estudo bibliográfico de concepções defendidas por autores como Pimenta e Lima (2017), Imbernón (2006), Prodanov (2013), Silva e Gaspar (2018), Antônia Edna Brito (2011), que dão subsídios aos estudos sobre educação, Estágio Curricular Supervisionado, Gestão Escolar e análise de interpretação de dados.

O trabalho se dividiu em dois momentos, sendo o primeiro a exposição dos estudos que serviram como base teórica, sobre os temas já citados, e o segundo a discussão sobre as experiências formadoras vividas durante a disciplina e apresentação dos resultados da pesquisa sobre Gestão Escolar, proposta pela Prof. Dra. Elizangela Martins ao final da disciplina. Como ocorreu de forma remota, tanto as aulas da disciplina quanto a coleta de dados da pesquisa sobre gestão escolar, utilizaram-se aplicativos de comunicação, como WhatsApp e Google Meet. Optando pelo uso da entrevista como instrumento de coleta de dados, após a coleta de dados, os dados obtidos foram digitalizados em Office Word 2010 e buscou-se analisá-los de forma a interacionar os conteúdos estudados durante a disciplina, os dados coletados e os objetivos desta pesquisa.

Resultados e Discussões

O artigo objetivou relatar as experiências vividas no decorrer de uma disciplina remota de estágio, além de apresentar os resultados e discussões sobre uma pesquisa, sobre a Gestão Escolar, realizada no decorrer da disciplina. Assim buscou-se cumprir este objetivo de forma a analisar os dados efetivamente estabelecendo um diálogo entre os estudos teóricos, a pesquisa realizada e as experiências vividas no decorrer da disciplina remota de Estágio Curricular Supervisionado em Áreas Específicas. Ao estabelecer este diálogo foi possível refletir sobre Estágio Curricular Supervisionado, Gestão Escolar, ensino remoto, formação, e as especificidades de todos esses temas.

A pesquisa realizada durante a disciplina teve como participantes gestores da rede pública de Caxias-MA, que em uma entrevista contribuiu com dados para a realização deste estudo. A entrevista ocorreu pelo aplicativo Google Meet, onde foram feitas perguntas direcionadas aos participantes partindo de três eixos, sendo eles: Os desafios de ser gestor escolar; Contribuições da formação em Pedagogia para o desempenho da atividade gestora; E os desafios de viver a gestão escolar em tempos de pandemia. Pode-se observar com os dados coletados, que ser gestor para os participantes é “ser democrático”, “lidar com as diferenças existentes”, “gerenciar e organizar o ambiente

escolar”. Além de enfatizarem que a formação inicial contribui para que o gestor assuma sua função com um “embasamento teórico” que o auxilia em sua prática, e “contribui na construção da identidade profissional” do futuro docente. Sobre o ensino remoto, eles destacam que os desafios do ensino neste contexto giram em torno da não participação de todos os indivíduos que compõem a escola, onde a justificativa maior é a falta de recursos tecnológicos.

Conclusões

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nas Áreas Específicas é umas das disciplinas mais aguardada durante o curso de formação inicial, por acreditar-se que durante está à aquisição de saberes sobre a gestão através de experiências vividas na realidade profissional. Com a pandemia houve uma quebra de expectativas muito grande, e surgiram questionamentos que colocavam em dúvida os conhecimentos da disciplina por desenvolver-se de forma remota.

Contudo o trabalho possibilita a reflexão sobre importância da pesquisa na formação docente, destacando o papel do Estágio Curricular Supervisionado na construção do ser professor e como uma disciplina única e formadora, que mantém seu papel mesmo enfrentando dificuldades únicas de um ensino remoto. Além de destacar a superação de obstáculos postos pelas transformações nos setores que compõe a sociedade/educação.

Referências bibliográficas

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

VOLUME XXIX

O RECENTE PROCESSO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Rafaela Carolina Lopes – IFG
rafaela.lopes@ifg.edu.br

Palavras-chave: Expansão e Interiorização. Universidades Federais. Desenvolvimento Regional Brasileiro.

Introdução

País subdesenvolvido, de dimensões continentais e estruturalmente heterogêneo, o Brasil tem como fato marcante de sua história as persistentes desigualdades regionais. As diferenças sociais e econômicas historicamente estabelecidas entre as regiões mais desenvolvidas e as mais atrasadas do Brasil condicionaram o aparecimento das desigualdades regionais no sistema educacional do país. Assim, a distribuição espacial desigual da educação resultou e, ao mesmo tempo, contribuiu para a perpetuação das desigualdades regionais mais amplas.

A partir de 2003, com o início da “Era Lula”, emergiu no país um contexto de condições favoráveis para expansão da oportunidade de acesso e permanência nas instituições federais de ensino. Embora, a priori, tenha conservado os pilares básicos da macroeconomia ortodoxa, houve uma importante mudança de rota na política brasileira, com a adoção de um projeto desenvolvimentista de governo. No bojo desse novo governo, entre as iniciativas apontadas como fonte de dinamismo para o desenvolvimento regional brasileiro, pode-se citar as políticas de expansão e interiorização das instituições federais de ensino (PINTO, 2013).

Segundo Araújo (2013), dentre as políticas setoriais que impactaram na dinâmica regional recente brasileira, as políticas de expansão e interiorização das instituições de ensino configuram-se como algumas das mais importantes, uma vez que apresentaram rebatimentos regionais bastante positivos. Isso porque as primeiras medidas tomadas foram norteadas pela ampliação do campo de atuação dessas instituições, que se encontrava, até então, concentrado nas metrópoles e grandes centros urbanos.

Metodologia

Para a elaboração deste estudo, fez-se uma revisão bibliográfica acerca da temática em questão, buscando livros, artigos científicos e relatórios de estudo e demais materiais existentes na literatura que pudessem contribuir para o melhor entendimento do processo de expansão e interiorização das universidades federais, desencadeado pelo Governo Federal no início dos anos 2000. Ademais, buscando evidências empíricas que corroborem as formulações teóricas apresentadas, foram realizados levantamento e tratamento dos dados de bases estatísticas de instituições como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC).

Resultados e Discussão

As ações de expansão e interiorização da educação no território tinham como objetivo ampliar o acesso e a permanência nas instituições educacionais, de modo a viabilizar o atendimento de uma demanda historicamente reprimida em determinadas regiões brasileiras. Um dos mais promissores programas criados pelo Governo Federal para promover a expansão das universidades foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), implementado em 2007. O objetivo do programa era oferecer a essas instituições as condições necessárias para expansão do acesso e garantia da permanência dos estudantes nos cursos de ensino superior (BRASIL, 2007).

Até 2002, o Brasil possuía apenas 43 câmpus de universidades federais, sendo que sua localização geográfica revelava uma concentração no litoral, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste. Em 2010, durante a ampliação proposta pelo Reuni, o número de câmpus cresceu para 230, e, analisando do ponto de vista regional, houve forte tendência de desconcentração regional e interiorização das universidades federais possibilitando expandir o acesso ao ensino superior por grande parte do território brasileiro (ARAÚJO, 2013).

Na tabela 01, é possível verificar que o número de matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades federais praticamente dobrou de 2003 para 2019. É notório o crescimento do número de matrículas no ensino superior no interior do país, que chegou a ultrapassar a quantidade de matrículas nas capitais em 2019.

Tabela 01 - Brasil e Grandes regiões: número de matrículas em cursos de graduação presenciais universidades federais por região geográfica - 2003 e 2019.

Região Geográfica	2003			2019		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Norte	90.832	60.365	30.467	127.411	75.231	52.180
Nordeste	155.231	128.092	27.139	322.430	187.699	134.731
Sudeste	139.646	64.463	75.183	310.041	97.489	212.552
Sul	80.666	56.237	24.429	181.669	84.720	96.949
Centro-Oeste	61.344	42.805	18.539	107.286	74.667	32.619
Brasil	527.719	351.962	175.757	1.048.837	519.806	529.031

Fonte: Censo da Educação Superior/INEP (2021). Elaboração Própria.

A tabela 02 mostra o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, evidenciando que de 2000 para 2010 houve crescimento em todas as grandes regiões, com destaque para as regiões Norte e Nordeste que praticamente triplicaram sua taxa de escolarização do ensino superior.

Tabela 02 - Brasil e grandes regiões: Taxa de Escolarização Bruta do Ensino Superior(%) - 2000 e 2010.

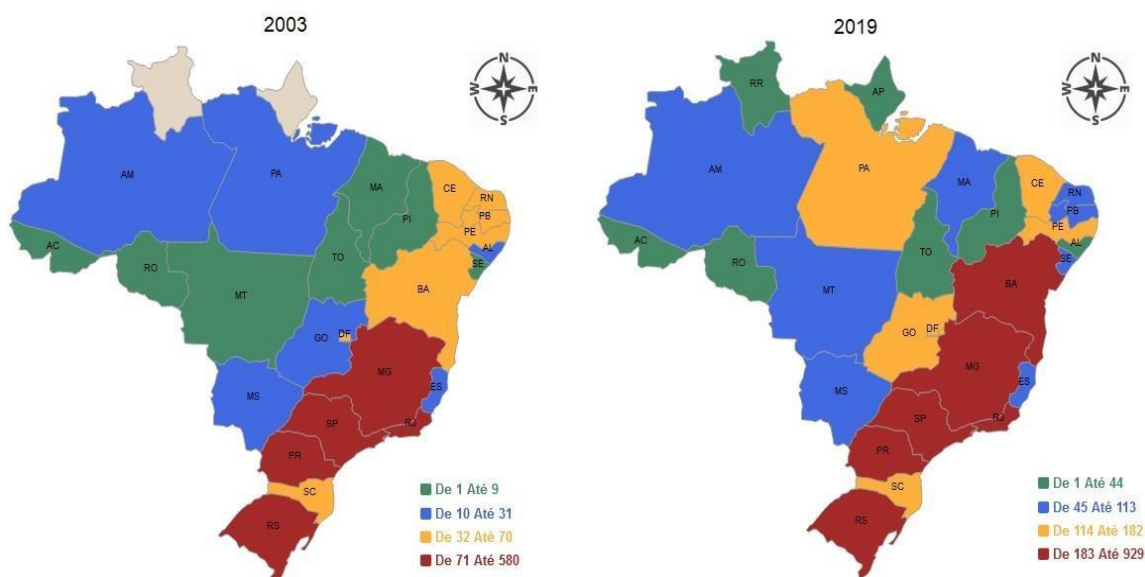
Área Geográfica	Taxa de Escolarização Bruta (%)**	
	2000	2010
Norte	5,2	16,5
Nordeste	5,2	14,1
Sudeste	12,4	27,1
Sul	14,6	34,6
Centro-Oeste	11,6	28,5
Brasil	10,0	23,4

Fonte: INEP/MEC (2021). Elaboração própria.

**Compara o total de matrículas do ensino superior com a população na faixa etária adequada a esse nível (18 a 24 anos)

A maior parte do esforço científico e tecnológico do país reside nas atividades pós-graduação. Desse modo, o crescimento do contingente de mestres e doutores e da quantidade de cursos e programas de pós-graduação representam importante avanço no sentido da promoção do desenvolvimento socioeconômico do país. O processo de expansão e interiorização do ensino superior tem buscado também a desconcentração regional nesses termos, como pode ser observado na distribuição dos programas de pós-graduação no território brasileiro, apresentada na figura 01.

Figura 01 - Brasil: distribuição de programas de pós-graduação nos anos de 2003 e 2019.



Fonte: GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas (2021).

Em 2003, apenas estados do Sul e Sudeste contavam com mais de 71 programas de pós-graduação no país, sendo que alguns estados da região Norte não contavam com nenhum programa. Já em 2019, após cerca de 15 anos desde o início do processo de expansão e interiorização, além de todos os estados contarem programas de pós-graduação, o espraiamento dos programas pelo território brasileiro é nítido, embora o cenário permaneça 'vantajoso' para o eixo Sul-Sudeste, cuja maioria dos estados passaram a contar com no mínimo 183 programas.

Conclusões

Diante do que foi brevemente exposto aqui, é possível afirmar que o perfil desigual da educação brasileira, resultante de séculos de concentração e exclusão de grande parte da população, sofreu mudanças ocasionadas pelo redimensionamento das oportunidades ao longo do território nacional a partir das políticas adotadas do primeiro Governo Lula até o primeiro Governo Dilma. Além dos motivos evidentes, como a ampliação do acesso ao ensino superior, esse processo ocorreu na perspectiva de potencializar a função social e o engajamento das instituições federais de ensino na superação da miséria e redução das desigualdades sociais e territoriais.

As instituições federais de ensino chegaram a áreas até então não contempladas, gerando oportunidades de melhores condições de vida e impactando positivamente naquelas realidades. Até 2002, o cenário era outro: os indivíduos que não possuíam condições financeiras de se deslocar até as capitais e metrópoles para estudar, permaneciam no interior, muitas vezes sem ter acesso sequer ao ensino superior privado. Desde o golpe sofrido pela Presidente Dilma em 2016, o desafio a se enfrentar é que a instabilidade política, econômica e institucional conformada não acarrete um retrocesso no que se refere às melhorias alcançadas na dinâmica regional brasileira.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. **Tendências do desenvolvimento regional recente no Brasil**. In: Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional / Carlos Brandão e Hipólita Siqueira (orgs). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 17 de fev. de 2021.

PINTO, Eduardo Costa. **Dinâmica econômica e regional no Brasil dos anos 2000: efeito China, desconcentração espacial e Bloco no poder**. In: Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional / Carlos Brandão e Hipólita Siqueira (orgs). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

VOLUME XXX

O PRINCÍPIO LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Jerffeson Miguel de Oliveira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE –
da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil
E-mail: prof.jerffeson20@gmail.com

Prof. Dr. Antonio Sousa Alves

Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela
Universidade Federal do Pará – UFPA/Brasil Professor do Programa de Pós-
Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Estadual do Maranhão –
UFMA/Brasil
E-mail: asalves2@gmail.com

Palavras-chave: Gestão democrática. Participação. Papel Social da escola.

Introdução

A gestão democrática é discutida por um viés de modelo representativo da ação efetiva no espaço escolar. Esse discurso tem suas bases legais resguardadas no Art. 205, inciso VI da Constituição Federal de 1988, apresentada como um dos princípios pela qual o ensino será ministrado, e outorgado pela LDB – 9394/96, em seu Art. 3º, inciso VIII, que a legitima como mecanismo pela qual se busca alcançar a Meta 19 do Plano Nacional de Educação, que tem por objetivo a qualidade da educação.

A relevância em desenvolver estudos sobre a gestão democrática partiu da compreensão de que a escola pode e deve seguir caminhos que apontem a qualidade como fator decisivo para o pleno desenvolvimento do educando, esses caminhos criam possibilidades e formas de ver o processo educacional como uma saída para construção de uma sociedade idealizada e constituída por seres autônomos, capazes de construir a própria realidade, e assim, podermos alcançar uma educação de qualidade pautada na equidade social (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, o presente texto, parte da seguinte indagação: o que revelam os marcos regulatórios, em particular, a CF de 1988 e a LDB – 9394/96, acerca da gestão democrática enquanto princípio norteador da educação nacional?

O objetivo é analisar a possibilidade de efetividade da gestão democrática na escola tendo por referencial o instituído nos marcos regulatórios. Nesse sentido,

partimos de uma perspectiva qualitativa. Assim, portanto, assumindo uma abordagem qualitativa, que no contexto das ciências humanas e sociais, Goldenberg (1997) defende haver uma profunda imersão em questões sociais que envolvem aspectos investigativos que demandam do pesquisador um olhar crítico e reflexivo das concepções analisadas.

Com a finalidade de aprofundar a análise acerca do tema aqui proposto, fizemos uma sistemática pesquisa bibliográfica com base nos autores que sustentam o conceito de democracia. Por fim, optamos em fazer a análise documental dos marcos regulatórios (CF de 1988 e a LDB – 9394/96), que são documentos legais que asseguram esse modelo de gestão e participação como um de seus princípios de efetividade e do papel social da escola.

Os princípios da gestão democrática: entre o instituído legal e os desafios da efetividade na escola

Os princípios da gestão democrática e a importância de sua efetividade nas dimensões escolares estão resguardados na LDB 9394/96, assim como na Constituição Federal e na Lei nº 10.172 de 2001, que cria o Plano Nacional de Educação, onde através de seus objetivos ratifica os princípios da gestão democrática, apresentados como: “[...] Elevação do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade da Educação, democratização Educacional, em termos sociais e regionais e por fim, a democratização da gestão do ensino público [...]” (BRASIL, 2006, p. 26).

Ainda se tratando da gestão democrática e sua efetividade no espaço escolar, o conselho se apresenta como um mecanismo que busca levar a comunidade a participar das tomadas de decisões que acontecem na escola. O conselho em sua particularidade permite não somente essa participação, mas assegura um direito democrático, permitindo, sobretudo, que a construção coletiva seja de fato uma tomada de decisão

democrática, pela qual se institucionaliza a partir do momento que todos os critérios para sua efetivação passam a serem respeitados (OLIVEIRA; MENEZES, 2018).

Sob a forma da Lei, institui-se o direito de toda a comunidade participar do processo educacional e em sua conjectura, estabelece que a autonomia hierárquica possa agir intencionalmente para o bem coletivo proveniente do direito democrático de toda a sociedade em sua luta histórica. Nesse sentido, a gestão democrática pressupõe uma forma de efetivar a participação da comunidade e dos profissionais da educação nas tomadas de decisões, isso se remete não apenas em se tratando de órgãos colegiados ou equivalentes, mas sim, em ações que visem à qualidade da educação (SOUZA, 2009).

Discutimos que a concepção de participação está diretamente ligada à condição de que todos os envolvidos no processo, de certa forma devem participar da construção do mesmo, ou seja, as etapas de planejamento e desenvolvimento das ações que visem à construção de um ambiente mais propício a aprendizagem, sendo o aluno e sua realidade social o centro do processo.

Para melhor compreender o papel que a escola exerce sobre a vida social de seus alunos e de todos os agentes envolvidos no processo, é preciso que haja uma reflexão acerca dos princípios da gestão democrática, assim como das dimensões que

a compõem, estando todos estes resguardados sobre os fundamentos desse modelo de gestão.

Nesse sentido, a gestão democrática é compreendida como um:

[...] projeto em que a participação ativa de alunos e professores seja uma construção coletiva e que esse processo deva ser construído a partir de algumas estratégias de democratização. A escola precisa desenvolver estratégias de acolhimento, conquista e envolvimento da comunidade escolar com a finalidade de criar a cultura de pertencimento e de estabelecer o compromisso com um projeto político de escola de qualidade que objetive a emancipação dos sujeitos e democratização da educação (ALVES, 2015, p. 200-201).

Compreendemos, portanto, que a escola no contexto social, ocupa um espaço de infinitas possibilidades, e precisa ser entendida não apenas como uma instituição de ensino, mas um espaço de construção e transformação, pela qual as ações desenvolvidas

devem partir do contato direto com a realidade dos seus sujeitos, ou seja, tê-los como foco de toda e qualquer decisão tomada neste âmbito.

Com base no exposto, a gestão democrática deve ser vista como o direito e dever de participar da escola, acrescentando que para o processo democrático ser uma realização possível, é preciso que haja autonomia nas tomadas de decisões, e deve ser abordado como algo que vai além do espaço interno da escola, não apenas uma, mas múltiplas vias de possibilidades.

Conclusões

As mudanças que surgem historicamente no contexto social afetam o sistema educacional como um todo, exigindo reajustes de condutas, reorganização pedagógica, redefinição de políticas educacionais e o estabelecimento de novos parâmetros que possam adequar às práticas escolares. Exemplo desses reajustes é o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas.

Em detrimento desse movimento, várias reformas educacionais e proposições legislativas surgem com o objetivo de aprimorar a qualidade educacional, uma das estratégias foi à adoção do modelo de gestão democrática, que só veio a ser definido legalmente em 1988 com a aprovação da Constituição Federal, e consolidada com Leide Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.

Concluimos, portanto, que os princípios da gestão democrática, instituídos na CF de 1988 e na LDB – 9394/96, possibilitam um amplo debate sobre a garantia da educação como direito social que, historicamente, no Brasil, não se efetivam como uma política de educação amplamente constitutiva dos sujeitos. Assim, a gestão democrática é, em sua essência legal e normativa, uma perspectiva de efetividade de direitos e emancipação dos sujeitos via espaço escolar.

Referências bibliográficas

ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

BRASIL, Constituição. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 26, 2014.

FEDERAL, Senado. Constituição. **Brasília (DF)**, 1988.

FEDERAL, Senado. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF**, v. 19, p. 26, 2005.

FREIRE, Paulo; DA AUTONOMIA, Pedagogia. Saberes necessários à prática educativa. **São Paulo: Paz e Terra**, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Editora Record, 1997.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009.

VOLUME XXXI

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Somário de Oliveira França – UEMA
prof.somariofrança@gmail.com

Palavras-chave: Gestão Educacional. Avaliação em Larga Escala. Escola.

Introdução

Este texto tem como objetivo geral refletir sobre a gestão da educação brasileira no contexto das avaliações em larga escala. Quando falamos sobre gestão da educação, entendemos é preciso ressaltar o histórico do termo. Com heranças da administração clássica empresarial, compõe os sistemas educacionais e as instituições escolares inúmeras transformações. Destacamos a uma mudança paradigmática do termo administração para gestão (Paro, 2010), que no contexto de tempos sombrios e de sucessivas ameaças à educação brasileira, revelam desafios para o tema da avaliação.

Então, para compreender o tema da avaliação em larga escala da educação, é importante analisar que a gestão educacional brasileira possui raízes nessa ideia de administração escolar, com heranças tradicionais “[...] com marcas dos interesses políticos em jogo na sociedade” (PARO, 2010, p. 24). E isso impacta as avaliações externas, operacionalizadas em larga escala no Brasil, e que motivam a reflexões sobre o monitoramento da Educação Básica e Superior.

Impactada pela crise dos anos 70, o foco do papel estatal frente à condução das políticas públicas mudou o modelo político-administrativo. Isso provocou questionamentos sobre as reais funções do Estado e sua eficácia na intervenção da realidade social. É nesse clima, que o neoliberalismo vai ganhando força e promovendo reformas para diminuir o papel do Estado. De forma avassaladora, observamos estes discursos e práticas intensificados no tempo da escrita deste texto.

Isso interfere no plano econômico, também com discursos de conter os gastos e aumentar o controle dos resultados de suas políticas. Com isso, as políticas definidas pelos organismos financeiros internacionais acabaram servindo a interesses de negócio (FRIGOTTO, 1999, p. 19). Nesse cenário, é possível observar que as avaliações externas, operacionalizadas em larga escala, tornaram-se políticas orientadas por organismos internacionais, com interesses que não necessariamente estão diretamente

ligados aos processos de melhoria da qualidade da educação, o que nos moveu ao seguinte quadro metodológico.

Metodologia

Para a construção desse trabalho lançamos mão da abordagem qualitativa em uma pesquisa do tipo bibliográfica, tendo como lócus a base de dados da Scientific Electronic Library Online (Scielo), a partir das seguintes palavras-chave: gestão; Avaliação externa; Avaliação em Larga Escala; IDEB. Com isso, chegamos a trabalhos que nos auxiliam na compreensão da problemática da avaliação em larga escala, que tomamos como base para estudos, são eles: Paro (2010), Oliveira (2013), Frigotto (1999) e Gatti (2002).

Resultados e Discussão

O neoliberalismo contribuiu para que a educação brasileira saísse de um quadro estatístico alarmante de crianças fora da rede escolar. O novo modelo produtivo exigia requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Era necessário que os jovens brasileiros dominassem os códigos da modernidade para que se mantivessem no mercado de trabalho. O discurso de “qualidade da educação” nesse período foi intensificado. Então, é possível observar que as avaliações educacionais surgem, com mais força. Assumem um tom de coleta de informações para auxiliar na elaboração de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, porém, com agendas, estrategicamente, governamentais

.A ideia de controlar os resultados, atribuir responsabilização aos resultados negativos e transmitir a ideia de preocupação com os interesses do cidadão fazem com que o Estado se torne um avaliador em diversos setores sociais, entre eles à Educação. Assim, Gatti (2002, p.17) nos diz que Avaliação Educacional é um:

[...] campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc.

O Estado utiliza as avaliações como processo regulador dos resultados da administração pública. Na Educação, os processos de democratização da educação, respaldados pela Constituição Federal de 1988, pela LDBEN de 1996, entre outros documentos, abriram espaço para uma maior regulação. Esta regulação faz com que o próprio caráter de democratização da educação seja falha, pois na medida em que o poder central determina os objetivos, a missão e o nível de qualidade, em descompasso com os interesses daqueles que fazem a Escola.

A gestão, por sua vez, passa a ser centrada não mais nos objetivos comuns, mas nos interesses de um grupo que visa atender somente às demandas do mercado competitivo internacional. É sob o comando dos organismos internacionais, como o

Banco Mundial, que os países latino-americanos, no final dos anos 80, colocaram em marcha os processos de avaliação, também articulados às intenções de reforma estatal.

Nesse contexto, um exemplo de materialização dessa política é a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC). Este sistema é composto por um conjunto de avaliações externas aplicadas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante. Com isso, favorecem políticas meritocráticas, sem considerar as condições da educação, conforme podemos observar nas próprias definições do Saeb, presente no site do INEP.

Podemos perceber que a partir dos objetivos das avaliações que uma das intenções principais é oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção contribuindo para o cenário sombrio, tema deste evento. As informações obtidas a partir dos levantamentos das avaliações também permitem acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação. Com isso geram na definição de ações voltadas para a solução dos problemas e que podem auxiliar no processo de gestão se tomadas como indicadores e, não como dados representativos da realidade.

Conclusões

Destacamos no início desse texto que diante das demandas do mundo globalizado, a avaliação educacional aportou como política e instrumento de regulação dos sistemas de ensino pelo Estado. Assim, as formas de gestão educacional, tanto nos sistemas, como nas unidades escolares, foram cada vez mais sendo pautadas nesses processos de regulação. Isso promove uma cultura de ranking prejudicando o processo como um todo.

Com isso percebemos que a gestão educacional sofre mudanças com as avaliações em larga escala. Essas mudanças, quase sempre são postas em prática, para adequar o sistema aos processos avaliativos que lhe garante uma ideia de qualidade. Porém, trata-se de uma forma de fortalecer organismos internacionais. Assim, podemos dizer que as avaliações em larga escala estão sendo pensadas em uma perspectiva de regulação e *rankeamento*, sugerindo reflexões para o caminho de tomada de decisões no processo de gestão educacional.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Saeb. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2020a. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2020,

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 25 de abril de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação educacional no Brasil**: pontuando uma história de ação. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, Uninove, Vol. 4, n.1, p. 17-41.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, v. 2, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010.

VOLUME XXXII

**A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO MONITORAMENTO E
AVALIAÇÃO DOPME DE SÃO LUÍS/MA**

Thayná Raquel Santos Pinto – UEMA
thaynaraquel2009@hotmail.com

Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira – UEMA
juscyliveira84@gmail.com

Alynny Mendonça dos Santos – UEMA
delivery.alynny@gmail.com

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

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento
Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA

Palavras-chave: Participação. Monitoramento. Avaliação.

Introdução

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), tendo como órgão de fomento a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), com o objetivo de analisar a participação dos diversos segmentos sociais no processo de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) do município de São Luís/MA.

O presente estudo tem como foco o atual Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei nº 13.005 de 2014, composto por 20 metas 254 estratégias, o plano em seu documento legal afirma a necessidade do processo de monitoramento e avaliação, não somente do plano nacional, mas também dos seus planos derivados, como o Plano Municipal de Educação (PME) que é o foco dessa pesquisa, para o acompanhamento da execução das metas, no âmbito municipal esse processo deve acontecer em conjunto com os determinados órgãos Secretária Municipal de Educação (SEMED), Conselho Municipal de Educação (CNE), Fórum Municipal de Educação (FME).

Metodologia

A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, que segundo OLIVEIRA, STRASSBURG e PIFFER (2017) é abordagem que investiga o fenômeno que se dá nas questões subjetivas de cada vivência, com o foco no motivo que determinadas coisas são daquela maneira e não se prende somente aos dados quantitativos.

Para melhor compreender o estudo foi realizada a pesquisa bibliográfica com o intuito aprofundar a análise do fenômeno. De acordo com Amaral (2007) essa etapa é extremamente necessária para todo e qualquer trabalho científico, pois somente depois de reunir o material que compõem a pesquisa bibliográfica é que se pode começar a traçar os seus próprios caminhos de análise. A pesquisa também foi realizada por meio da análise dos documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação, a linha de base e o Plano Municipal de Educação do município de São Luís/MA.

A participação social no monitoramento e avaliação do PME de São Luís/MA

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi assegurado aos municípios, estados e Distrito Federal o direito à participação social na elaboração das políticas educacionais. No contexto da redemocratização, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96, que ressalta a importância das instâncias de participação da sociedade civil estarem a frente do processo de elaboração, monitoramento e avaliação, em especial os conselhos municipais, para acompanhar as ações desenvolvidas, para atender os anseios da comunidade escolar (GENTILINI, 2010)

De acordo com Sabia e Alaniz (2015) o PNE (2014-2024) em relação ao anterior, apresenta um grande avanço ao estabelecer o monitoramento e avaliação contínua das metas e estratégias, já que no PNE de 2001-2010, apesar de ter sido previsto, não houve uma mobilização para a concretização dessa ação. As instâncias responsáveis em acompanhar o cumprimento das metas. É perceptível que o processo de monitoramento e avaliação permite uma análise situacional e a identificação das dificuldades na execução de algo, ou seja, esse processo permite o acompanhamento da política de modo a perceber progressos e fragilidades para a efetivação, assim auxiliando o poder público com dados que permitem ajustes e revisões para serem levadas em consideração no processo de implantação de uma política (CORRÊA, 2019).

Em cumprimento a Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, foi aprovado em 9 de novembro de 2015, o Plano Municipal de Educação de São Luís, pela lei nº 6.001, contou com a participação de 116 atores sociais no processo de elaboração, composto por 20 metas e 321 estratégias, apresenta “um conjunto de ações com foco na participação cidadã, na gestão democrática, no financiamento da educação, na valorização dos profissionais da educação” (SÃO LUÍS, 2015). As metas elaboradas tem como foco garantir a qualidade de ensino na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo.

Em consonância com o PNE e o Plano Estadual de Educação (PEE), o Plano Municipal de Educação, mantém o princípio de participação democrática, prevendo no documento o acompanhamento e a avaliação das metas. O município estabeleceu

mecanismos de acompanhamento e avaliação do PME, apresentando como órgãos responsáveis a Secretaria Municipal de educação (SEMED), o Fórum Municipal de Educação (FME) e o Conselho Municipal de Educação (CME), destacando suas principais funções.

À Semed, órgão responsável pela gestão da política pública de educação, compete cumprir, monitorar e avaliar o cumprimento das metas e estratégias do PME, assim como garantir o suporte técnico e administrativo para as ações do Fórum Municipal de Educação, fortalecendo o regime de colaboração. Ao Conselho Municipal de Educação de São Luís cabe, enquanto órgão normativo do sistema, acompanhar e avaliar a execução do Plano Municipal de Educação. Ao FME cabe acompanhar e avaliar a implementação do PME, bem como acompanhar, junto à Câmara dos Vereadores, a tramitação de projetos referentes à política municipal de educação, em especial a do Projeto de Lei do Plano Municipal de Educação, definido no artigo 214 da CF, com alterações da Emenda 59/2009 da Constituição Federal. (SÃO LUÍS, 2015, p. 89)

De acordo com informações oficiais do PME, o acompanhamento das metas serão realizadas periodicamente, conferências, seminários, encontros de educadores municipais, audiências públicas e conferências municipais, sob a coordenação do Fórum Municipal de Educação, divulgando as deliberações. (SÃO LUÍS, 2015). A partir da análise do PME de São Luís, foi perceptível um número expressivo de atores sociais presentes no processo de elaboração, assim como foi destacada a importância da participação de parte desses sujeitos no processo de monitoramento e avaliação.

Considerações Finais

A partir da análise do Plano Municipal de São Luís, foi possível perceber a importância deste para nortear a elaboração das políticas públicas, principalmente por destacar a participação social como categoria imprescindível no processo de avaliação e monitoramento do PME, para a garantia da oferta de um ensino público de qualidade. Essa participação ativa da sociedade civil nos processos que envolvem a educação é o resultado dos movimentos sociais que anseiam por democracia, essa abertura de participação na educação ela se constitui em um fator muito importante, pois como os próprios autores enfatizaram a participação é a chave para diminuir as desigualdades sociais.

Referências

AMARAL, João. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**, Fortaleza, 2007.
Disponível em: <file:///C:/Users/1811/OneDrive/Documentos/Como%20fazer%20pesquis%20bibliografica.pdf>; >Acesso em 05 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Presidência da República: 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 20 fev. de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9. 394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996.

CORRÊA, Josiane. **AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA REGIÃO CONE SUL/MS (2015-2017).**

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, p. 114, 2019.

GENTILINI, J. A. Conselhos e Conselhos de Educação no Brasil: participação, democracia e cidadania. In: GOMIDE, C. B. de S; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Desafios educacionais para o século XXI:** contribuições dos contextos espanhol e brasileiro. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, Nilton; STRASSBURG, Udo; PIFFER, Moacir. **Técnicas de pesquisa qualitativa: uma abordagem conceitual.** Ciência sociais em revista, v.17, n.32, p. 87- 110, 2017.

SABIÁ, Claudia; ALANIZ, Eríka. **Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024): limites, avanços e perspectivas.** Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.1, n.1, p.35-63, jul./dez. 2015.

SÃO LUÍS. Prefeitura de São Luís. **Lei nº 6. 001/15, de 09 de novembro de 2015.** Plano Municipal de Educação (2015-2024). São Luís, MA. 2015.

VOLUME XXXIII

POLÍTICA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: OS CASOS DE BRASIL E ANGOLA

Catarina Cuva de Fátima Vilar Chiquemba – UNESP
catarina.vilar@unesp.br

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

Grupo de Pesquisa e Avaliação de Políticas Educacionais (GAPE)

Palavras-chave: Política Educacional; Alimentação Escolar; Brasil; Angola

Introdução

A temática da alimentação escolar pode ser discutida a partir de variadas perspectivas, entre as quais, sua relação com a permanência dos alunos na escola e seu desempenho escolar.

Neste trabalho, comparamos a política de alimentação escolar implementada no Brasil e em Angola. No Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) existe oficialmente desde a década de 1950 e é considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo.

Em Angola, o Decreto n. 138 (ANGOLA, 2013), regula as diretrizes para a distribuição da alimentação escolar no ensino primário, procedimentos relativos à autorização financeira, aprovação das empresas, delegação de poderes no processo, distribuição da alimentação escolar até ao consumidor final que são os alunos. É uma política recente e extremamente importante para a educação do país.

Metodologia

Este trabalho baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental, privilegiando diretrizes relativas à alimentação escolar e pesquisas que focalizaram a abrangência, a trajetória histórica e os resultados das políticas implementadas nos dois países.

Resultados e Discussão

No caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988 define como dever do Estado a oferta de programa suplementar de alimentação escolar (BRASIL, 1988, art. 208). De

acordo com informações do *site*¹ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente chamado de merenda escolar, visa à transferência de recursos financeiros aos Estados, Distrito Federal e Municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos.

O programa teve sua origem na década de 1950, por meio de um plano denominado “Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil”. Foi a primeira vez que se estruturou um programa de alimentação em âmbito nacional. Nas décadas seguintes, o programa foi crescendo, inclusive modificando seu modelo de gestão.

Desde 2009, vigora a Lei n. 11.947 (BRASIL, 2009), com diretrizes acerca da alimentação escolar:

- I - o emprego da alimentação saudável e adequada, [...] contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar [...];
- II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar [...];
- III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;
- IV - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local [...];
- V - o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos [...].

Apesar dessas diretrizes, existem muitos desafios. Stolarski (2005, p. 117), por exemplo, mostra que

Considerando que o objetivo do PNAE visa oferecer alimentação escolar nos 200 dias letivos, conclui-se, através da média Brasil, que em apenas 56,8% das escolas do País isto ocorreu de fato.

Nas escolas públicas brasileiras com jornada parcial, geralmente existe uma pausa no meio da manhã para a oferta de alimentação escolar. Quando há oferta de educação em tempo integral, é possível ter mais pausas destinadas à alimentação escolar. Neste último caso, uma pesquisa feita em municípios do Estado de São Paulo identificou oferta de três a quatro refeições por dia (PARENTE, 2017).

No caso de Angola, o Decreto Presidencial nº 138 (ANGOLA, 2013) foi a primeira regulação da merenda escolar em nível nacional. Antes disso, existia um programa de cooperação entre o Ministério da Educação e o Programa Alimentar Mundial que distribuía merenda escolar em algumas escolas de Luanda.

De acordo com Samuel (2011, p. 148):

Considerando a delicada situação nutricional da criança angolana escolarizada das zonas peri-urbanas e rurais, fruto da guerra, o Ministério da Educação e o Programa Alimentar Mundial (PAM)

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/historico>- Acesso em: 13 maio 2021- a participação da comunidade no controle social[...];

assinaram um protocolo de cooperação em 1990, que previa o estabelecimento de um programa piloto de nutrição para 1600 crianças [...] da Província de Luanda [...]. O impacto mostrou um aumento significativo de matrículas, rendimento escolar e uma baixa na taxa de desistências.

Samuel (2011, p.148) também afirma que:

No ano 2006 o atendimento alargou-se para as 18 províncias do país. Só para dar um exemplo, o número de alunos assistidos pelo Programa de Merenda Escolar em 2007 pelo PAM foi de 410.000 alunos, e pelo Governo foi de 590.000, pago com uma verba unicamente respeitante à execução directa do governo de Angola, calculada em 35.046.000 dólares americanos. No ano de 2008, o PAM reduziu sua assistência a oito províncias, e o Governo assistiu todas as províncias, num total de 1.080.000 crianças, com uma verba de execução directa do Governo num montante de 61.182.000 dólares americanos.

Em 2013, o Presidente da República decretou o Regulamento da Merenda Escolar, Decreto n. 138, destinado ao ensino primário. Em Angola, conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, Lei n. 17/16:

O Ensino Primário tem a duração de 6 (seis) anos e têm acesso ao mesmo as crianças que completam 6 (seis) anos de idade até 31 de Maio do ano da matrícula. (ANGOLA, 2016, art. 27.º)

Assim, o Decreto n. 138 estabelece

[...] as normas sobre a preparação, atribuição e fiscalização da merenda escolar e define as responsabilidades dos órgãos do Estado e das Comissões de Pais e Encarregados de Educação, na implementação do Programa de Merenda Escolar, abreviadamente (PME). (ANGOLA, 2013, art. 1.º).

Em Angola, a merenda escolar é definida como:

o suplemento alimentar e nutricional distribuído gratuitamente a todas as escolas do ensino primário público e privadas em regime de comparticipação, durante as atividades curriculares e extracurriculares. (ANGOLA, 2013.)

O Capítulo III do referido Decreto versa sobre as competências dos órgãos que fazem parte da estrutura da política de merenda escolar do país, que são:

Departamento Ministerial da Educação; Departamento Ministerial da Saúde; Departamento Ministerial do Comércio; Departamento Ministerial da Agricultura; Comissão Nacional da Luta Contra a Pobreza; Governos Provinciais; Administrações Municipais. (ANGOLA, 2013)

Já o financiamento do Programa de Merenda Escolar é de responsabilidade do “Executivo, através do Orçamento Geral do Estado”. Ademais, “podem ser estabelecidas parcerias públicas ou privadas para a implementação do Programa da Merenda Escolar” (ANGOLA, 2013).

Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo comparar as políticas de alimentação escolar no Brasil e em Angola. Ficou demonstrado que ambos países têm normatizações que

regulam a aquisição e a distribuição da merenda escolar. Entretanto, no caso de Angola, por ser um país que alcançou a independência apenas em 1975, a política de alimentação escolar é recente e possui poucos marcos históricos, tendo início apenas em 2013. Ademais, não é uma política universal, ou seja, ainda não abrange todas as escolas e alunos de ensino primário. Já no Brasil, a política tem uma longa e consolidada história; é dever do Estado e atinge toda a educação básica. Entretanto, é um programa suplementar federal, o que gera desigualdades no processo de oferta da alimentação escolar.

Referências bibliográficas

ANGOLA. *Constituição (2010)*. Constituição da República de Angola. Luanda: Imprensa Nacional - E. P. 2011.

ANGOLA. *Lei n. 17, 7* de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Luanda.

ANGOLA. *Lei n. 138, 24* de setembro de 2013. Lei de Regulamento da Merenda Escolar. Luanda.

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

BRASIL. *Lei n. 11.947*, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm Acesso em: 13 maio 2021.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 11, n. 24, dez. 2017.

SAMUEL, A. T. A. *O Impacto da Merenda Escolar na Inserção, Retenção e Sucesso Escolar dos Alunos do Ensino Primário em Angola*. COOPEDU—Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação. 2011. p. 147-158.

STOLARSKI, M.C. *Caminhos da alimentação escolar no Brasil: análise de uma política pública no período de 2003-2004*. Dissertação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná; 2005. 160 p

