

POLÍTICA, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Fádyla Késsia Rocha de Araújo
Maria Edgleuma de Andrade
(Organizadoras)



Anais do XII Encontro de Política e
Administração da Educação - ANPAE RN

1

Fádyla Késsia Rocha de Araújo

Maria Edgleuma de Andrade

(Organizadoras)

POLÍTICA, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

**Anais do XII Encontro de Política e Administração
da Educação – ANPAE RN**

VOLUME 1

ANPAE

2024

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)

A663p

Política, gestão e avaliação da educação / Anais do XII Encontro de Política e Administração da Educação – ANPAE RN, 1º Volume / Organização: Fádyla Késsia Rocha de Araújo e Maria Edgleuma de Andrade [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2024.

Livro Digital; inclui tabelas
Forma de acesso: World Wide Web.
Formato: PDF, 157 páginas.
ISBN: 978-65-87561-43-1

Política Educacional. 2. Gestão. 3. Avaliação. 4. Anais. I. Araújo, Fádyla Késsia Rocha de. II. Andrade, Maria Edgleuma de. IV. Título

CDU 37.014/49 CDD 379

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Luiz Fernandes Dourado

Vice-presidentes

Maria Couto Cunha (Nordeste)

Cristiane Machado (Sudeste)

Gisele Masson (Sul)

Rosilene Lagares (NO)

Marilda de Oliveira Costa (CO)

Diretores

Diretor Executivo: Romilson Martins Siqueira

Diretora Secretária: Vera Bazzo

Diretora Financeira: Karine Nunes de Moraes

Diretor de Pesquisa: Joao Ferreira de Oliveira

Diretor de Intercâmbio Institucional: Walisson Maurício de Pinho Araújo

Diretora de Formação e Desenvolvimento: Maria Vieira da Silva

Diretora de Cooperação Internacional: Janete Maria Lins de Azevedo

Diretora de Publicações: Maria Angélica Pedra Minhoto

Diretor de Projetos Especiais: Alberto Damasceno

Diretora de Educação e Diversidade: Nilma Lino Gomes

Diretoria de Gestão e financiamento: Andrea Barbosa Gouveia

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretoria de Gestão e Avaliação

Diretor de Educação em Direitos Humanos: Itamar Mendes

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas,
São Paulo Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires,
Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), 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
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Planejamento gráfico, arte e diagramação

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar
carlosaqui48@gmail.com

Capa

Pedro Victor Avelino Pinto

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE ou de sua Direção

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

AUTORES

Alberto Lopes Dos Santos Freitas
Alda Maria Duarte Araújo Castro
Allan Solano Souza
Alzira de Souza Lima Cunha
Ana Gleysce Moura Brito
Ana Guilhermina Batista
Andreia da Silva Quintanilha Sousa
Arlene Maria Soares de Medeiros
Bruno Layson Ferreira Leão
Clepson de Oliveira Brito Morais
Daniela Cunha Terto
Daynara Giovanna Fernandes de Medeiros
Elizabeth Pedro Bezerra
Emanuelle Lourenço do Nascimento
Emanuely Marques Cardoso
Emilia Cristina Maia Farache
Fabiana Araújo Nogueira
Fábio Soares da Silva
Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves
Fernanda Cristina Oliveira de Lima
Francisco Helio de Oliveira Rodrigues
Francisco Melquiades Falcão Leal
Gabriela Martolino Vasconcelos
Hilcelia Aparecida Gomes Moreira
Jessica Santos do Nascimento
Lila Brenda Batista Pereira
Luana Cristina Tomaz da Silva
Luciane Terra dos Santos Garcia
Lucilla Peres Lins
Luiza Hughadja Manaia da Silva
Luzitana Saraiva de Oliveira Almeida
Magnus José Barros Gonzaga
Márcia Lúcia Barreto de Lima Bezerra
Marecida Bezerra de Araújo
Maria Couto Cunha
Maria de Fátima de Lima das Chagas,
Maria Edgleuma de Andrade
Maria Fernanda de Franca Mata
Maria Goretti Cabral Barbalho
Maria Luíza Shiiki de França Amorim
Maria Vieira Silva
Renata de Almeida e Rebouças
Samara Willianne A. G. Silva
Sandro Olímpio Silva Vasconcelos
Sara Teófilo de Lima
Selma Mendonça Bezerra

Talita da Silva
Talita Daiane Silva de Lima
Uilma Rodrigues de Matos
Veracilda Vale da Costa Fernandes

XII Encontro de Política e Administração da Educação – ANPAE RN

09 a 11 de outubro de 2023 - UFERSA Campus Angicos-RN

Comissão Organizadora

Allan Solano Souza - UERN
Fádylla Késsia Rocha de Araújo Alves - UFERSA
Magna França - UFRN
Maria Aparecida dos Santos Ferreira – IFRN
Maria Couto Cunha – UFBA
Maria Edgleuma de Andrade - UERN
Maria Goretti da Silva - PMM/UFERSA
Sueldes de Araújo - UFERSA

Coordenação Comitê Científico:

Maria Edgleuma de Andrade - UERN
Magna França – UFRN

Pareceristas *Ad hoc*

Alda Maria Duarte Araújo Castro - UFRN
Allan Solano Souza - UERN
Andréia Ferreira da Silva – UFCG
Arlene Maria Soares de Medeiros – UERN
Daniela Cunha Terto – IFRN
Elaine Luciana Sobral Dantas – UFERSA
Fádylla Késsia Rocha de Araújo Alves – UFERSA
Gercina Dalva – SEEC/RN
Gilneide Maria de Oliveira Lobo – SME/Mossoró
Inalda Maria dos Santos – UFAL
Jaqueline Mendes Bastos – PMC/PA
Magna França – UFRN
Magnus José Barros Gonzaga – UFERSA
Maria Aparecida dos Santos Ferreira - IFRN
Maria Couto Cunha – UFBA
Maria da Graça Baracho - IFRN
Maria da Salete Barboza de Farias – UFPB
Maria Edgleuma de Andrade – UERN
Maria Goretti Cabral Barbalho – UFRN
Milena Paula Cabral Oliveira – UFRN
Rute Régis de Oliveira da Silva – UFRN
Sueldes de Araújo - UFERSA

SUMÁRIO



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO Fádyla Késsia Rocha de Araújo Maria Edgleuma de Andrade	12
I - A BUROCRACIA CLÁSSICA E A CIBERBUROCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR Sara Teófilo de Lima Daniela Cunha Terto Fábio Soares da Silva	17
II - A GESTÃO ESCOLAR E O RESULTADO DO IDEB Alzira de Souza Lima Cunha Maria Goretti Cabral Barbalho	22
III - A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A INDUÇÃO DAS BOLSAS CAPES PARA O MERCOSUL NO PERÍODO DE 2016 A 2019 Bruno Layson Ferreira Leão Luciane Terra dos Santos Garcia Alda Maria Duarte Araújo Castro	27
IV - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA Ana Guilhermina Batista Luana Cristina Tomaz da Silva Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves	32
V - A TRAMITAÇÃO DOS PLs DA RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL: ESTUDO A PARTIR DA CÂMARA DOS DEPUTADOS E DO SENADO Francisco Helio de Oliveira Rodrigues Allan Solano Souza	37
VI - AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ Ana Gleysce Moura Brito	42
VII - AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO UBERIZADO NA FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO EDUCACIONAL DE TRABALHADORES DE PLATAFORMAS Luiza Hughadja Manaia da Silva Maria Fernanda de Franca Mata Magnus José Barros Gonzaga	47

VIII - ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN	52
Emilia Cristina Maia Farache Márcia Lúcia Barreto de Lima Bezerra	
IX - BNCC, PNE E PNAIC: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	57
Jessica Santos do Nascimento	
X - BUROCRACIA ELETRÔNICA NA GESTÃO ESCOLAR: NOTAS PRELIMINARES DE PESQUISA	62
Emanuely Marques Cardoso Daniela Cunha Terto	
XI - CAICÓ EM CENA: MARCAS DE UMA POLÍTICA CORONELISTA	66
Veracilda Vale da Costa Fernandes Arlene Maria Soares de Medeiros	
XII - CONCEPÇÕES DE ESTADO, NEOLIBERALISMO E DEMOCRACIA: CONCEITOS QUE CONTRIBUEM PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL	71
Elizabeth Pedro Bezerra	
XIII - CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: O LEGAL E O REAL	76
Marecilda Bezerra de Araújo	
XIV - DEMANDA POTENCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	81
Maria Couto Cunha	
XV - ELEIÇÕES PARA CONSELHEIROS ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN: BIÊNIO 2022-2024	86
Luzitana Saraiva de Oliveira Almeida Selma Mendonça Bezerra	
XVI - ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ATIVISMO JUDICIAL	91
Renata de Almeida e Rebouças Maria Edgleuma de Andrade	

XVII - EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR PARA O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL	96
Fernanda Cristina Oliveira de Lima Alda Maria Duarte Araújo Castro	
XVIII - GESTÃO ESCOLAR COMO LOCUS DE PESQUISA: UMA CARACTERIZAÇÃO DAS SUBMISSÕES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO NO REPOSITÓRIO DA UFRN	101
Samara Willianne A. G. Silva	
XIX - INTERNACIONALIZAÇÃO E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: IMPACTOS DA COVID 19 E DA EMENDA CONSTITUCIONAL N° 95/2016	106
Daynara Giovanna Fernandes de Medeiros Maria Luíza Shiiki de França Amorim Alda Maria Duarte Araújo Castro	
XX - INTERNACIONALIZAÇÃO COMO INSERÇÃO SOCIAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DO FORPRED	111
Talita da Silva Allan Solano Souza	
XXI - INTERPRETAÇÃO DE DADOS E A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE APROPRIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM ESCOLAS CEARENSES	115
Hilcelia Aparecida Gomes Moreira Sandro Olimpico Silva Vasconcelos	
XXII - O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA EM PERNAMBUCO, DESAFIOS A INCLUSÃO ESCOLAR: O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)	120
Alberto Lopes Dos Santos Freitas Lucilla Peres Lins	
XXIII - O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) PRIVADO-MERCANTIL	126
Emanuelle Lourenço do Nascimento Andreia da Silva Quintanilha Sousa	

XXIV - O PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO MILITAR (PECIM) E SUA RELAÇÃO COM A ASCENSÃO DOS GRUPOS NEOLIBERAIS E NEOCONSERVADORES	131
Francisco Melquiades Falcão Leal Maria Vieira Silva	
XXV - O PROJETO JOVEM DE FUTURO COMO UM MODELO GERENCIAL DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	136
Clepson de Oliveira Brito Morais	
XXVI - OS DEFICTS DE ATENDIMENTO DA EJA NA BAHIA E NOS SEUS DEZ MUNICÍPIOS MAIS POPULOSOS	143
Uilma Rodrigues de Matos	
XXVII - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO – CAPES PRINT: INSTRUMENTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	149
Fabiana Araújo Nogueira Alda Maria Duarte Araújo Castro	
XXVIII - SIGNIFICAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NOS TEXTOS OFICIAIS DAS POLÍTICAS CURRICULARES	154
Talita Daiane Silva de Lima Gabriela Martolino Vasconcelos Lila Brenda Batista Pereira Maria de Fátima de Lima das Chagas	

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Fádylla Késsia Rocha de Araújo - UFERSA

Maria Edgleuma de Andrade - UERN

Esta obra, denominada **POLÍTICA, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, compõe o volume 1 da coletânea de trabalhos apresentados na modalidade de comunicação oral durante o XII Encontro de Política e Administração da Educação – ANPAE RN. O evento foi realizado de 09 a 11 de outubro de 2023 (formato presencial), na Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), na cidade de Angicos-RN. Promovido pela Seção Estadual ANPAE RN, envolveu diversos parceiros na execução, apoio técnico, logístico e financeiro, dentre eles, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos (sede do evento), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O XII Encontro de Política e Administração da Educação – ANPAE RN teve por objetivo contribuir com o fortalecimento da produção científica na área de educação, no intuito de consolidar as discussões e debates construídos nas edições anteriores, priorizando a socialização de pesquisas e colaborando com a articulação dos profissionais da educação e pesquisadores, na defesa da educação pública como direito social e dever do Estado. O evento reuniu pesquisadores, profissionais e professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação do Estado do Rio Grande do Norte e demais unidades da federação. Ao todo, tivemos a participação de 249 (duzentos e quarenta e nove) inscritos, provenientes de diversas localidades: 216 (duzentos e dezesseis) inscritos do RN; 11 (onze) da PB; 09 (nove) do CE; 04 (quatro) da

BA; 04 (quatro) do PE; 01 (um) do PI; 01 (um) do PA; 01 (um) de MG e 02 (dois) do RS.

O tema central do evento “**Educação e Democracia: desafios contemporâneos**” convergiu em 6 (seis) eixos temáticos divulgados na programação, a saber: 1. Política, gestão e avaliação da educação; 2. Financiamento e qualidade da educação; 3. Currículo e diversidade; 4. Trabalho, formação e valorização docente; 5. Práticas pedagógicas e tecnologias educacionais; 6. Democracia, gestão escolar e eleições diretas.

Os trabalhos apresentados nos referidos eixos totalizaram 78 (setenta e oito) comunicações orais, as quais distribuímos para publicação dos Anais em 03 (três) volumes. O volume 1 “*Política, gestão e avaliação da educação*” com 28 (vinte e oito) trabalhos; o volume 2 “*Gestão escolar, financiamento da educação e valorização docente*” com 26 (vinte e seis) trabalhos; e o volume 3 “*Gestão escolar, currículo e práticas pedagógicas*” com 24 (vinte e quatro) trabalhos.

Os 28 (vinte e oito) trabalhos divulgados neste volume 1 estão organizados em ordem alfabética, e são resultados de estudos e pesquisas de professores universitários, estudantes de graduação e pós-graduação, professores de redes de ensino da Educação Básica, provenientes das seguintes instituições: UFERSA, UFRN, UERN, IFRN, UFPE, UFBA e Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do RN (SEEC/RN).

Os textos deste volume apresentam estudos teóricos e/ou práticos e relatos de experiências em múltiplas abordagens, e com posições de inteira responsabilidade dos respectivos autores. O conteúdo contempla diferentes eixos temáticos: no campo das políticas educacionais, com estudos que versam sobre programas de governo, planos de educação, políticas curriculares, políticas de formação, educação superior, direito à educação; e estudos no campo da gestão e avaliação da educação, com pesquisas relativas ao IDEB, avaliação, formação de gestores, eleições de gestores, conselhos municipais de educação, burocracia.

Em nome da ANPAE e Seção Estadual do RN, recomendamos a leitura reflexiva da obra, bem como esperamos contribuir com o debate e ampliação do

conhecimento sobre os temas tratados, suscitando reflexão crítica sobre o planejamento, política, gestão e avaliação da educação.

RESUMOS



- I -

A BUROCRACIA CLÁSSICA E A CIBERBUROCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR

Sara Teófilo de Lima, IFRN-Campos Natal-central, RN
E-mail: sara.teofilo89@gmail.com

Daniela Cunha Terto, IFRN-Campos Natal-central, RN
E-mail: daniela.terto@ifrn.edu.br

Fábio Soares da Silva, IFRN-Campos Natal-central, RN
E-mail: fabio.silva@ifrj.edu.br

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é uma área de crescente interesse e debate, especialmente no que diz respeito à aplicação de princípios burocráticos tradicionais e inovações cibernéticas com vistas à eficiência. No cenário contemporâneo, a complexidade das instituições educacionais é acentuada pela convivência de práticas administrativas convencionais e transformações digitais.

A burocracia clássica, com suas estruturas hierárquicas e procedimentos formais, encontra-se arraigada nas instituições educacionais há décadas. Por outro lado, a ciberburocracia emergiu como uma resposta à era digital e sistemática com um controle digital na administração.

O presente resumo tem por objetivo apresentar e analisar os mecanismos da burocracia clássica e da ciberburocracia na gestão escolar e constitui-se como um recorte do projeto de pesquisa “Interfaces da Nova Gestão Pública e da ciberburocracia na gestão escolar”, em andamento no IFRN - campus Natal Central. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, este resumo se orienta

a partir das bases do materialismo histórico-dialético e adotou como procedimento a revisão de literatura referente à temática.

A realização do trabalho se justifica na medida em que pretende contribuir para ampliar a reflexão a respeito das formas pelas quais o controle excessivo, por meio da ciberburocracia, vem intensificando o trabalho da gestão escolar.

DESENVOLVIMENTO

A burocracia clássica é um modelo organizacional que se baseia em hierarquia, regras formais, divisão de trabalho especializada e impessoalidade. Proposto por Max Weber (1864-1920), esse sistema visa à eficiência ao estabelecer uma estrutura de autoridade clara, regras precisas para operações e promoções com base no mérito, ou dito de outra forma, a administração burocrática significa a efetivação da dominação por meio do conhecimento racional (Weber, 1991).

A reorganização estrutural dos sistemas governamentais, ao fim do século XX, trouxe à tona inúmeras críticas ao modelo burocrático clássico. É possível destacar aquelas realizadas por parte dos economistas neoliberais à administração pública baseada no modelo burocrático weberiano, classificada como lenta, rígida e normativa, ineficiente e ineficaz. Pereira (2003) critica sua rigidez e ineficiência, indicando-a como vítima do corporativismo dos funcionários públicos. Portanto, a administração weberiana foi amplamente contestada por ser resistente à inovação, uma vez que ocorreram mudanças significativas devido ao progresso científico e tecnológico, alterando as demandas sociais, econômicas e políticas da sociedade.

A gestão da educação brasileira é permeada pela burocracia, em todos os seus aspectos, desde a administração até a abordagem pedagógica, passando também pelo relacionamento da escola com a sociedade. Nesse cenário, a educação é estruturada e controlada por regulamentações legais rigorosas, e os sinais de burocratização se tornam visíveis na escola de forma significativa. A estruturação do sistema educacional é fundamentada na abordagem burocrática, onde a lógica da eficiência e da normatização influencia

profundamente o processo de ensino. A escola orienta suas atividades de acordo com princípios burocráticos, priorizando uma estrutura organizacional baseada na padronização de procedimentos (Tavares, Azevedo e Morais, 2014).

Em oposição ao modelo weberiano, o discurso hegemônico tem defendido um modelo de gestão mais ágil e flexível, a partir do uso de plataformas informáticas. Estas têm alcançado uma inquestionável importância pela centralidade das funções, marcando o compasso da dinâmica organizacional, ao mesmo tempo que intensifica o controle sobre o trabalho do professor e do gestor através da utilização de tecnologias distintas. Deste modo, instaura novas formas de relacionamento e comunicação entre os diferentes níveis de governo, a gestão, os professores, os pais e assim por diante, por meio de um controle à distância, ou governo eletrônico (Silva, Carvalho, 2014).

A ciberburocracia, também conhecida como burocracia digital, é uma evolução do modelo tradicional de burocracia que incorpora tecnologias da informação e comunicação (TICs) para otimizar e agilizar processos administrativos e de tomada de decisão em organizações; a ciberburocracia utiliza sistemas digitais, software e plataformas online para gerenciar e compartilhar informações de forma eficiente fonte.

Ainda para Silva; Carvalho (2014), o governo eletrônico tem sido amplamente empregado, abrangendo desde a formulação até o acompanhamento e avaliação de iniciativas, projetos e políticas educacionais, não apenas por parte de funcionários públicos, mas também pela sociedade civil. Assim, estamos diante do predomínio de valores instrumentais e da razão técnica, a chamada burocracia aumentada, ou hiperburocracia (Lima, 2012).

As plataformas na gestão escolar, não são simples ferramentas para facilitar, agilizar os processos ou melhorar a transparência na administração. Para Lima (2021, p. 09), as plataformas:

[...] emergem como máquinas de administrar, dotadas de capacidade de decisão automatizada em várias áreas, de regimes de regras, de capacidade de exercer uma vigilância ativa, monitorizar as ações, emitir avisos e advertências, produzir cálculos e realizar avaliações, além de apresentar estatísticas e as representar graficamente de modo variável (Lima, 2021).

Em adição, Catalão; Pires (2020), ao analisar as implicações da ciberburocracia na gestão escolar, assinalam que as plataformas informáticas assumem e constituem um instrumento através do qual os detentores do poder exercem uma “regulação nacional”, que pode permitir: o controle a distância, uma autoridade incontestada, que se manifesta em prazos e pedidos simultâneos; a redução da autonomia da escola; o condicionamento do trabalho das escolas pelas regras, dentre outros. |A nível central é feito um controle do que cada escola lança em cada uma das plataformas digitais que são utilizadas e é verificada a sua integridade; no caso de não ser cumprida, implica a não validação da turma, do curso e da escola.

CONCLUSÃO

O estudo sobre ambas as abordagens, burocracia clássica e a ciberburocracia, busca evidenciar a coexistência de ambas as abordagens, seus desafios e implicações na gestão escolar. A análise é crucial para melhorar a compreensão e a prática sobre as políticas relacionadas à gestão.

A burocracia clássica, enraizada nas instituições educacionais ao longo de décadas, circunda uma estrutura hierárquica, com regras formais e uma ênfase na eficiência. No entanto, a crítica à sua instabilidade e ineficiência se intensifica com as mudanças significativas trazidas pelo avanço científico e tecnológico, que alteram as demandas da sociedade. E a ciberburocracia, por sua vez, surge como uma resposta à era digital, disseminando as tecnologias digitais na administração e no meio educacional; buscando agilizar os processos, com um controle e monitoramento ativo, influenciando por sua vez a tomada de decisão.

A burocracia clássica não foi combatida, nem desfeita, mas sim foi aumentada a partir do momento em que adotou a velocidade, o controle e a dependência a partir das plataformas informáticas, produzindo decisões automatizadas e vigiando o seu cumprimento.

A partir da análise empreendida por este trabalho, verifica-se a existência de lacunas na produção científica no campo da gestão escolar, no que tange à

temática estudada. Sendo assim, fica evidenciada a necessidade de ampliar e aprofundar a investigação a respeito dos desdobramentos da ciberburocracia, como mecanismo de do neoliberalismo para ampliar o controle e a vigilância no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria João; LOUREIRO, Armando. As plataformas informáticas na organização escolar: modernização ou burocratização? **Rev. Exitus**, Santarém, v.11, 2021

CATALÃO, A. P. X., & PIRES, C. A. As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. **Revista Portuguesa De Investigação Educacional**, p. 85-110, 2020.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade** [online]. Campinas, v. 42, 2021

TAVARES, A.M.B.N; AZEVEDO, M. A; MORIS, P.S. A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar. **HOLOS**, vol. 2, 2014, pp. 154-162.

WEBER, Max. **O que é a burocracia**. 1º ed. Brasil: Editora CFA, v.1, 1991.

- II -**A GESTÃO ESCOLAR E O RESULTADO DO IDEB**

Alzira de Souza Lima Cunha
UFRN- ziraslima@gmail.com

Maria Goretti Cabral Barbalho
UFRN - barbalho.goretti@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para “medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (Brasil, 2018. n.p.). O cálculo do índice é feito a partir dos dados sobre aprovação escolar, fornecidos pelo Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Nas escolas, o gestor escolar tem funções pedagógicas e administrativas, que podem ser impactadas mediante a divulgação do resultado do Ideb. Segundo Lück (2009, p. 17), compete ao diretor escolar “a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de um ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos”. Diante disso, este trabalho objetiva refletir sobre o trabalho do gestor escolar face ao resultado do Ideb. Para tanto, utiliza como procedimento metodológico a revisão bibliográfica.

O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR E O IDEB

O processo de reestruturação do sistema capitalista de produção move ações de modificações do sistema educacional em vários países. A educação

começa a ser percebida como condição para que esses países venham a competir entre si, mediante um contexto econômico de globalização. Portanto, a educação passa a ser um instrumento que possibilita um avanço social e econômico para o país. O discurso ideológico internacional, totalmente neoliberal, vincula, ou melhor submete, à educação ao econômico, transformando-a em mercadoria.

Ao lume das influências dos ideais neoliberais, redefinindo como gerenciar e organizar a gestão pública, de forma a substituir o modelo administrativo burocrático, é implantada a Nova Gestão Pública (NGP) ou Gestão Gerencial. Isso acontece no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, momento de transformações políticas, econômicas e sociais. A administração gerencial em sua base defende formas flexíveis de gestão, a horizontalização, aumento da autonomia e descentralização de funções, para assim ter mais rapidez e controle nos resultados.

A partir da década de 1990, o Brasil começa a avaliar todos os níveis de ensino. Na educação básica, o Saeb foi a primeira iniciativa brasileira, feita em larga escala, a avaliar o sistema educacional do país. Ele é aplicado em formato de teste e questionários, a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada.

Em 2007, foi criado o Ideb, com o intuito de mensurar a qualidade do aprendizado nacional, por meio de dados concretos, e estabelecer metas para a melhoria do ensino (Brasil, 2018). De acordo com Fernandes (2007), o Ideb nasceu da necessidade de criar um índice que considerasse tanto informações referentes ao desempenho em exames padronizados, como informações sobre o fluxo escolar. Assim formulado, o Ideb teria como vantagem ser de fácil compreensão e ser simples de calcular, além de ser aplicável às escolas. Dessa forma, ele é definido como o produto da média da proficiência em Leitura e Matemática, pelo valor médio das taxas de aprovação e no Censo Escolar.

O Ideb é um ***índice que varia de 0 a 10 e pode ser consultado pela população***. Porém, não faz as considerações claras e criteriosas acerca da estrutura, dos salários dos profissionais da educação, ou da situação do alunado,

recaindo sobre a escola e os profissionais da educação a responsabilidade do resultado no índice.

Nesse cenário de divulgação dos dados do Ideb, Lopes e Castro (2012, p. 39) afirmam que “[...] os gestores escolares sentem-se responsáveis pelo aumento dos índices e trabalham para melhorar tanto os indicadores de desempenho relacionados ao fluxo, quanto os indicadores pertinentes ao desempenho na aquisição do conhecimento”. Ainda para as autoras (2012, p. 39), utilizando dos dados do índice, “o governo federal estimula competição entre as redes e as escolas”. Isso pode fomentar a criação de rankings entre elas; possibilitando um aumento da cobrança social para com as escolas e, assim, eximir o estado de ser responsável. Tal cenário competitivo fortalece um modelo meritocrático, individualista no processo de ensino, o qual não considera as especificidades de cada escola.

O trabalho do gestor escolar fica, muitas vezes, centrado em aumentar a nota das avaliações externas, para ganhar prêmios e ter sua escola entre as de melhor nota no índice. No que diz respeito ao papel do gestor/diretor escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi, (2003, p. 335) afirmam: “[...] o diretor coordena, mobiliza, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações”.

O trabalho do gestor escolar é afetado em um contexto de reformas educacionais impostas à escola e a esse profissional. Houve uma ampliação nas demandas de trabalho do gestor, incluindo resposta às avaliações externas, que é um dos fatores do acréscimo de suas atribuições, devido ao pouco apoio institucional e do Estado para atender todas as exigências (Silva, 2018). Assim, cabe ao gestor lidar com todas essas demandas internas e externas à escola.

Freitas (2007) relata sobre o desafio do Inep/MEC para que as secretarias estaduais e municipais, gestores escolares e professores incluíssem a avaliação externa em seu cotidiano, considerando-a como forma de melhoria para a educação. Diante disso, a perspectiva de avaliação do professor e da escola foi “achatada”, pois havia um roteiro nacional para seguir. Quanto à gestão escolar da escola pública, muitas vezes, cabe esperar o resultado da sua escola e ver

os direcionamentos da rede (estadual ou municipal) e, assim, traçar novas metas para que haja um crescimento da sua escola segundo o índice.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diretores têm as demandas internas da escola, responsabilidades que são financeiras, administrativas e pedagógicas. O cotidiano escolar traça os seus afazeres diários, sejam eles: conversar com pais, fazer pedidos de compras, formações, prestação de contas e afins. Entretanto, seu objetivo final é a aprendizagem do aluno, por isso suas atribuições têm de convergentes com esse fim. Quando o resultado do Ideb é divulgado, há uma pressão para saber se esse objetivo foi alcançado ou como fazer para alcançá-lo. No caso dos gestores municipais da rede pública, muitas vezes, a própria rede de ensino já traçou ações para determinadas escolas de baixo Ideb.

Portanto, diante dessa lógica de avaliação padronizada, em que não são levadas em consideração condições sociais da comunidade escolar, nem condições de trabalho dos profissionais da educação da escola, o gestor escolar, que representa a instituição, tem suas funções diretamente afetadas pelas avaliações externas e por um conjunto de práticas gerenciais presentes na administração pública, as quais reverberam na instituição escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=C%C3%B3digo%20para%20do%20Twitter.,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber livro, 2009.

FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. **A avaliação da educação no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista do. O Estado- avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (org.). **Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Líber Livro, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Monik de Oliveira; CASTRO, Alda M. Duarte Araújo. Modernização administrativa repercussões na gestão educacional. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (org.). **Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Líber Livro, 2012.

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

SILVA, Edileuza Fernandes. Diretor da escola básica: O vento que sopra o carvão. In: SILVA, Maria A.; PEREIRA, Rodrigo da S. (org.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Appris, 2018.

- III -**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: A INDUÇÃO DAS BOLSAS CAPES
PARA O MERCOSUL NO PERÍODO DE 2016 A 2019**

Bruno Layson Ferreira Leão (UFRN)
bruno.leao.098@ufrn.edu.br

Luciane Terra dos Santos Garcia (UFRN)
ltsgarcia@gmail.com

Alda Maria Duarte Araújo Castro (UFRN)
aldacastro01@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A sustentação da narrativa de sistemas fragilizados em países do hemisfério Sul e da ausência de oferta educacional qualificada, somada à “[...] crença de que o conhecimento do norte é o científico” (MOROSINI; DALLA CORTE, 2021, p. 37), tem objetivado a produção de relações que refletem o monopólio da competência científica no Norte Global, e formam consenso quanto à dinâmica e posições ocupadas pelas nações no binômio centro-periferia.

Na contracorrente desse movimento, tem se somado à mobilização para a internacionalização uma nova configuração, que para além do imperativo de aperfeiçoamento, de formação de recursos humanos altamente qualificados, e propulsão do desenvolvimento econômico e social, também visualiza que “[...] o conhecimento de realidades emergentes é importante para a formação do sujeito com identidade local.” (MOROSINI; DALLA CORTE, 2021, p. 37).

Considerado o imperativo de regionalização enquanto vetor para o fortalecimento dos países da América do Sul, o seu desenvolvimento econômico

e social, e a construção de relações mais isonômicas quanto à produção e disseminação do conhecimento, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), através do seu Setor Educacional (SEM), tem atuado junto às agências de regulação, acreditação e fomento à pós-graduação para indução de ações e políticas para a educação, nomeadamente no sentido da aquisição e ampliação da qualidade educacional. Para a tessitura dessas relações, a dimensão internacional da educação tem sido um veículo que habilita os sistemas educacionais locais a um intercâmbio social, cultural e ideológico necessário ao referido desenvolvimento. Nesse sentido, a mobilidade internacional, majoritariamente de perfil discente, tem sido uma estratégia desenvolvida de modo a alcançar estas finalidades.

A partir dessa concepção, este resumo elabora a seguinte problemática: Como têm se configurado a concessão de bolsas de mobilidade internacional para países do Mercosul da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2016 à 2019? Para tanto, foi elegido como objetivo geral: Analisar como se configurou a concessão de bolsas da CAPES para indução das atividades de mobilidade internacional de pesquisadores nos Estados-parte e países associados do bloco econômico Mercosul, entre os anos de 2016 a 2019. Em seguimento, é realizada uma análise entre os padrões de concessão de bolsas da agência para internacionalização nos países do referido bloco, com a captura da incidência das atividades por país de destino, e por grande área do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Para este trabalho, o recorte temporal de análise utilizado diz respeito ao delineamento da crise institucional democrática no país, considerado o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), a ascensão do poder de governos ultraliberais, representados por Michel Temer (2016-2018), e Jair Bolsonaro (2018-2022), e no plano normativo, à promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016. Considera-se que estes eventos, de importância no campo político, econômico e social, são condicionantes fundamentais à ação estratégica e instrumentalização hodierna da agenda do Sistema Nacional de

Pós-Graduação (SNPG) brasileiro, assim como das agências governamentais de fomento à pós-graduação, em destaque, a CAPES.

Para a obtenção dos dados, foi realizado levantamento nos Dados Abertos da CAPES, com enfoque nos conjuntos de dados de bolsas de mobilidade internacional, apresentadas com a alcunha “Bolsas Ativas em Programas de Mobilidade Internacional”. Como critério de inclusão para delimitar o rol de dados perquiridos, optou-se por trabalhar com o recorte de 2016 a 2019, mediante a indisponibilidade de dados mais recentes no plano de dados abertos da CAPES.

Em seguimento, foram incluídos no *corpus* de análise dados sobre as modalidades de bolsa e auxílio que tratam da internacionalização acadêmica discente na pós-graduação, sendo estas: a) “Doutorado Pleno”, b) “Doutorado Sanduíche”, c) “Estágio pós-doutoral”, d) “Mestrado”, e) “Mestrado Sanduíche”, f) “Mestrado Profissional no Exterior”, e g) “Pós-doutorado”.

Os dados obtidos foram filtrados quanto à incidência de concessão de bolsas por modalidade, e o perfil de concessão pela agência de fomento a cada Área do Conhecimento, dentre o recorte temporal estipulado. No quadro 1, a seguir, é apresentada a quantidade de bolsas fomentadas por ano, e país de destino dos pesquisadores:

Quadro 1: Quantitativo de bolsas fomentadas pela CAPES para mobilidade estudantil internacional no Mercosul por ano e país de destino dos pesquisadores (2016-2019)

PAÍSES MEMBROS DO MERCOSUL		QUANTIDADE BOLSAS CAPES PARA PAÍSES DO MERCOSUL POR ANO			
		2016	2017	2018	2019
ESTADOS PARTE	Argentina	25	76	27	10
	Paraguai	0	1	0	0
	Uruguai	2	14	13	3
	Venezuela ¹	0	0	0	0
ESTADOS ASSOCIADOS	Bolívia ²	0	0	0	0
	Chile	2	26	13	7
	Colômbia	0	16	13	2
	Equador	0	1	1	0
	Guiana	0	0	0	0
	Peru	0	1	2	1
	Suriname	0	1	0	0
TOTAL		29	136	69	23

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de conjuntos de dados abertos da CAPES (2023).

¹Atualmente, a Venezuela se encontra suspensa da condição de Estado-Parte do Mercosul.

²A Bolívia se encontra desde o ano de 2015 em processo de acesso ao bloco.

De modo geral, no ano de 2016, considerados os dados de início das modalidades de bolsas e auxílios supracitados, do conjunto que evidencia os dados de mobilidade internacional de 2013 a 2016, 995 novas bolsas foram implementadas para envio de pessoal ao exterior. Nos anos subsequentes, de acordo com os dados de 2017 a 2019 e a mesma estratégia de filtragem, obtiveram-se os seguintes números, a saber: 5.250 bolsas em 2017; 3.279, em 2018; e 2.243, em 2019.

Observa-se, em comparativo com o montante de bolsas fomentadas entre 2016 a 2019, que os números que dizem respeito às ações de internacionalização para com os países do Mercosul são pífios. Para além disso, há uma concentração das bolsas em países como Argentina, Uruguai, Chile e Colômbia. Destaca-se que houve a concessão de apenas uma bolsa para mobilidade internacional com o Paraguai, que é o único dos Estados-Parte do bloco que não deteve expressão nos números apreendidos.

No quadro 2, logo adiante, é apresentada a quantidade de bolsas fomentadas no Mercosul por ano, e grande área do conhecimento:

Quadro 2: Número de bolsas fomentadas pela CAPES para mobilidade estudantil internacional no Mercosul por ano e grande área do conhecimento (2016-2019)

GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE BOLSAS CAPES POR ANO			
	2016	2017	2018	2019
Ciências Agrárias	4	11	6	2
Ciências Biológicas	2	14	2	0
Ciências da Saúde	1	7	7	0
Ciências Exatas	1	4	6	6
Ciências Humanas	10	45	24	8
Ciências Sociais	2	15	6	3
Engenharias	2	8	6	1
Linguística, Letras e Artes	2	18	7	1
Multidisciplinar	5	14	5	2

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de conjuntos de dados abertos da CAPES (2023).

Ao visualizar o perfil de concessão de bolsas por grande área do conhecimento, percebe-se que há um padrão ligeiramente homogêneo no fomento, haja vista que todas as áreas detêm números similares, exceto as

“Ciências Humanas”. A esta, foi destinado aproximadamente 34% das bolsas para envio de pesquisadores ao exterior, enquanto que as demais áreas não ultrapassaram, em valores médios, módicos 8%, cada, do total da amostra visualizada. Considerando que a CAPES possui 9 áreas do conhecimento, as “Ciências Humanas” tem ocupado lugar de destaque face às demais na indução de ações de mobilidade internacional para com países do Mercosul.

CONCLUSÃO

Apesar do imperativo de retomada das relações regionais para com os países da América do Sul, e da posição que o Brasil ocupa enquanto Estado-Parte do bloco econômico Mercosul, observa-se que há pouquíssima incidência de mobilização para a construção de redes de pesquisas e cooperação internacional a partir da mobilidade internacional, nomeadamente entre os anos de 2016 a 2019, por indução da CAPES.

Urge apreender as dinâmicas que proporcionaram a formação deste relevo, e como a conjuntura brasileira, majoritariamente, em face dos embates expressos no contingenciamento da ciência, e das relações externas, têm moldado as relações de produção e disseminação do conhecimento entre os países do Mercosul, considerados os objetivos de desenvolvimento social e econômico em comum, e égide de regionalização expressa não tão somente na formulação, como na continuidade da posição brasileira no bloco.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Dados Abertos CAPES**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MOROSINI, Marília; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Internacionalização da Educação Superior. *In*: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 35-170.

- IV -**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Ana Guilhermina Batista (Ufersa)
ana.batista@alunos.ufersa.edu.br

Luana Cristina Tomaz da Silva (Ufersa)
luana.silva01297@alunos.ufersa.edu.br

Fádyla Késsia Rocha de Araújo (Ufersa)
fadyla.araujo@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

A formação de professores compreende o processo de construção do perfil profissional, e as políticas implementadas com esse propósito refletem as demandas exigidas com as transformações da sociedade e do cenário educacional brasileiro, além de ser um mecanismo de valorização dos profissionais da educação.

Nos estudos de Araújo (2017), a mesma afirma que, garantir aos professores a possibilidade de uma boa formação, segundo Menezes (1996), é uma das etapas mais decisivas no percurso para se alcançar a situação em que a consciência da importância da educação se transforme em realidade efetiva nas escolas brasileiras, ou seja, no momento em que à educação for dada sua devida importância, a formação dos professores constituirá um fator preponderante.

Por este motivo, preocupamo-nos com os estudos acerca da política de formação de professores e, para entendermos melhor acerca dessa política no Brasil é necessário revisitarmos sua trajetória, uma vez que a história da formação de professores no Brasil é complexa e atravessada por diversas mudanças sociais, políticas e econômicas ao longo do tempo.

Cientes dessa realidade, o presente trabalho compreende os estudos teóricos de uma pesquisa em desenvolvimento sobre o Pibid como política de formação docente, concentrando estudos no caso da Ufersa/Angicos. Este resumo apresenta a revisão bibliográfica desta pesquisa e possui o objetivo de refletir acerca da política de formação de professores ao longo da história da educação brasileira. Para a análise bibliográfica inspira-se nos estudos de diversos autores, como por exemplo, Araújo (2017) e Pinheiro (2018).

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos em Teoria Política, Sociedade e Educação (Geteps), do Departamento de Ciências Humanas (DCH) do Centro Multidisciplinar de Angicos/RN (CMA).

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

No período colonial, entre o século XVI e XIX, onde os portugueses dominavam o território brasileiro, a educação estava principalmente nas mãos dos jesuítas, que tinham suas próprias normas de formação de professores, voltadas para a difusão do catolicismo e da cultura europeia. Com a expulsão dos jesuítas (1759) e a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, houve a criação das chamadas "Aulas Régias", destinadas ao ensino de disciplinas específicas, que foram instituídas em diversas províncias brasileiras como parte de uma estratégia para substituir o sistema educacional anteriormente dominado pelos jesuítas, que foram expulsos do Brasil em 1759.

Os professores, neste contexto, não tinham uma formação pedagógica sistemática. As Aulas Régias não conseguiram substituir efetivamente o sistema educacional dos jesuítas em termos de abrangência ou qualidade, mas representaram um passo importante na evolução da educação brasileira, particularmente no que diz respeito ao papel do Estado na oferta de educação.

Para compreendermos a formação de professores no Brasil não podemos esquecer o contexto histórico em que o país estava inserido na Era Vargas, período que foi marcado por grandes mudanças. Vargas alcançou o poder executando um governo de várias peculiaridades que perdurou por 15 anos. O país passou por transformações sociais, econômicas e políticas profundas que moldaram a nação nas décadas seguintes. Vargas é uma figura polarizadora,

sendo ao mesmo tempo elogiado por suas reformas sociais e criticado por sua tendência autoritária.

Em 1931, foi implementado o Ministério de Educação e Saúde Pública. Ao novo Ministério caberia realizar reformas na legislação para expandir à educação, ademais criar um plano nacional para a educação, indo contrariamente ao método federativo que impunha grande autonomia aos Estados. A cultura educacional foi proibitiva para as mudanças indispensáveis. Conforme salienta Romanelli (2014): “Os choques entre a tradição e as novas exigências educacionais eram inevitáveis”. Divergência entre o antigo e o novo pairava, nos mais diversos setores sociais, onde conservadores e modernizadores disputavam por maior influência junto ao governo.

Em seguida, em 1946, quando Getúlio Vargas ainda estava no poder, houve a implementação da Lei Orgânica do Ensino Normal, um importante marco legal para a educação no Brasil, especificamente para a formação de professores para o ensino primário. Esta lei foi um dos principais regulamentos emitidos após a promulgação da Constituição de 1946, que estabeleceu novas diretrizes para a educação brasileira, incluindo o dever do Estado de prover educação primária gratuita para todos.

No período pós-1964, tempo subsequente ao golpe militar que aconteceu em 31 de março de 1964, todas as tentativas de políticas educacionais com propostas democráticas sofrem perseguição junto com professores e pedagogos.

Mas foi nessa época que a primeira LDB brasileira, de 1961, se articula com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, e passam a reger a política educacional do país, sobretudo ao nível do ensino médio, apresentando uma característica de formação profissionalizante. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente substituída pela LDB 9.394/96, que proporcionou diversas mudanças, como a inclusão da Educação Infantil sendo a primeira etapa da educação básica, entre outras conquistas relevantes para a formação de professores, que posteriormente recebeu investimentos através do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef).

A mobilização de professores no Brasil nutria a esperança de sanar os problemas da formação docente com a implementação da nova LDB 9.394/96. No entanto, a LDB não contemplou todos os anseios da sociedade no que se refere à formação de professores. Nos últimos anos, inclusive, vivencia-se um contexto de lutas e reivindicações em prol da formação de professores pós LDB e, principalmente, pós Base Nacional Comum Curricular, em que a formação de professores perpassa o embate pelas contradições entre proporcionar uma formação plena e integral de pedagogos(as) ou formar para atender as demandas do mercado e do capital.

CONCLUSÕES

Considerando-se o percurso histórico da educação brasileira, observa-se que, especialmente após o processo de redemocratização do Estado brasileiro, vem sendo construída uma política nacional de formação docente perpassada por avanços, conflitos e contradições que, ora reforçam a democracia e a garantia de direitos sociais, como o direito à educação com qualidade social e a democratização da gestão das políticas educacionais, ora representam o rompimento da democracia.

Percebe-se, ainda, que tais políticas passaram a ser estruturadas para atender aos anseios de produtividade e eficiência priorizados no projeto neoliberal. Por essa razão, a política de formação dos professores, apesar de ser contemplada em documentos e legislações como prioridade para a conquista da qualidade educacional, ao longo da história da educação brasileira, apresenta-se frágil na garantia de melhores condições aos professores da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HistedBR on-line, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MENEZES, Luis Carlos. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996. (Coleção Formação de Professores).

PINHEIRO, Maria Paula de Melo Pereira. **Expansão da Formação Docente Inicial: os cursos de licenciatura presenciais no Brasil (2003-2014)**. Orientadora: Profa. Dra. Maria Goretti Cabral Barbalho. 2018. 142f. PPGEd/UFRN.

ROMANELLI, O. D. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

- V -

A TRAMITAÇÃO DOS PLs DA RESPONSABILIDADE EDUCACIONAL: ESTUDO A PARTIR DA CÂMARA DOS DEPUTADOS E DO SENADO

Francisco Hélio de Oliveira Rodrigues, UERN
helioassistentepedagogo@hotmail.com

Allan Solano Souza, UERN
allansouza@uern.br

INTRODUÇÃO

A responsabilidade educacional é um tema que envolve o debate sobre a qualidade do ensino e o papel do Estado na garantia desse direito. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 estabelecem que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Cabe a Câmara dos Deputados e ao Senado a elaboração e aprovação de leis que regulamentem e fiscalizem o cumprimento desses, bem como definir as diretrizes e bases da educação nacional, os planos nacionais de educação, o sistema nacional de avaliação da educação básica, o piso salarial nacional dos professores, entre outras matérias. Além disso, o poder legislativo tem como função acompanhar e controlar as ações do Poder Executivo na implementação das políticas educacionais, tendo um papel fundamental na definição e na efetivação da responsabilidade educacional no Brasil.

Este trabalho objetiva discutir a temática da responsabilidade educacional no contexto brasileiro, concentrando-se na análise dos projetos de lei, PL 7420/2006, de iniciativa da Deputada Professora Raquel Teixeira - PSDB/GO, que tramita na Câmara Federal e o PL 88/2023, de iniciativa de Senador Flávio

Arns (PSB/PR), que tramita no Senado. Portanto, busca responder ao seguinte questionamento: quais são os contornos, implicações e desafios subjacentes à construção de uma Lei de Responsabilidade Educacional brasileira?

METODOLOGIA

Realizou-se uma análise documental que consiste na escolha e recolha dos documentos que inclui a caracterização, a codificação, os registros, a categorização e a inferência. Trata-se de um processo sistemático de leitura, interpretação e síntese de informações contidas em documentos, para compreender um fenômeno social ou responder a uma questão de pesquisa (LUEZUTE KRIPKA; SCHELLER; LARA BONOTTO, 2015).

Este estudo fez a opção por um enfoque crítico-dialético (KOSIK, 1986), pois faz-se necessário considerar a multiplicidade dos fatores que compõem, estruturam e reestruturam a realidade, uma vez que “toda a realidade é complexa porque o real é concreto, síntese de múltiplas determinações” (MASCARENHAS, 2014, p. 180). Os documentos consultados foram: o PL 7420/2006 e o PL 88/2023.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A implementação de uma legislação de responsabilidade educacional não está isenta de desafios, logo é fundamental compreender os projetos de lei em tramitação considerando suas potencialidades e limitações.

Costa e Vidal (2020) argumentam que a responsabilização tem ganhado centralidade na análise da *accountability* na área da educação, mesmo sendo alvo de defensores e críticos. Por um lado, é vista como uma forma de garantir a transparência e a prestação de contas à sociedade, além de incentivar a busca por resultados e a melhoria da qualidade da educação. Por outro lado, pode ser vista como uma forma de culpabilizar os profissionais da educação pelos resultados, desconsiderando fatores externos e desresponsabilizando o Estado.

Os projetos de lei advogam a qualidade educacional por meio de padrões de excelência, avaliação da aprendizagem, equidade no acesso e gestão

eficiente dos recursos educacionais. Tais medidas, não se desvencilham de desafios, como a distribuição de recursos adequados, capacitação docente e avaliação de resultados. Nos PIs as concepções de qualidade estão expressas no quadro 1:

Quadro 1 – Comparativo das concepções de qualidade entre os Projetos de lei de Responsabilidade Educacional

PL n. 7420/2006	PL n. 88/2023
Art. 2º A qualidade do ensino fundamental e médio será periodicamente aferida pelo processo nacional de avaliação do rendimento escolar, previsto na lei de diretrizes e bases da educação nacional, conduzido pela União (BRASIL, 2006, p. 2).	Art. 2º Os padrões de oferta e de qualidade da educação básica pública, em cada sistema de ensino, serão aferidos pela evolução dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e de indicadores complementares, eventualmente estabelecidos no âmbito dos entes federados, (...). (BRASIL, 2023, p. 1).

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Filipe (2021) ao analisar a tramitação do PL 7420/2006 na Câmara dos Deputados de 2006 a 2019, demonstra que houve diversas discussões, modificações e emendas, tendo como base a sistematização em três períodos: 2006-2011, 2012-2015 e 2016-2019. No primeiro, o projeto de lei ficou estagnado e só foi retomado quando outros projetos relacionados foram adicionados. No segundo, surgiram contradições em documentos oficiais que enfatizavam a avaliação em larga escala como instrumento certificador da qualidade, ignorando outras dimensões. No terceiro, houve reuniões públicas e apresentações de substitutivos ao projeto original, com mudanças no padrão de qualidade da educação, aprovação e execução do plano de ensino, e o cálculo do Custo por Aluno-Qualidade (CAQ). A análise também aponta a contradição presente na ideia de complementaridade da União e o caráter mercadológico da responsabilização pelo cumprimento de metas (FILIPE, 2021).

Já em relação ao PL 88/2023, em trâmite no Senado, este foi enviado às comissões de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) e de Educação, Cultura e

Esporte (CE), onde pode receber emendas. O projeto foi designado para a relatoria do senador Confúcio Moura (MDB/RO) na CCJ. O projeto teve quatro audiências públicas na CE, e foi enviado de volta ao relator para reexame em agosto de 2023. Atualmente, o PL está pronto para ser votado na CCJ.

As análises dos Projetos de Lei de Responsabilidade Educacional, que tramitam na Câmara Federal e no Senado, se assemelham em sua natureza e objeto e revelam as tensões presentes numa proposta de *accountability* na/para educação brasileira. Embora os PLs tenham surgido em um contexto de preocupação com a qualidade da educação básica das escolas públicas, a visão enfatizada reforça o controle de resultados. Essa abordagem representa uma tensão entre a responsabilização e os aspectos estruturais e infraestruturais para a melhoria da educação pública brasileira, conforme pode ser observado, de forma sutil, em ambos os PLs, com base no Inciso II do Art. 2º no PL 88/2023 e Inciso VI do Art. 1º no PL 7420/2006.

A busca por uma educação de qualidade prescinde a formação de professores, a democratização da gestão das escolas e a melhoria da infraestrutura e dos recursos financeiros e humanos.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a discussão sobre a responsabilidade educacional e os projetos de lei em consideração são de relevância primordial para a construção de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade. A análise crítica destes projetos, considerando seus aspectos conceituais, implicações para sua implementação e possíveis desdobramentos, é imperativa para orientar futuras políticas educacionais que efetivamente promovam a equidade e a qualidade na educação nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto de Lei 7420/2006. Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=413946&filename=PL+7420/2006 Acesso em: 26 abr. 2023.

_____. Projeto de Lei 88/2023. Dispõe sobre a responsabilidade educacional na garantia de oferta e de padrão de qualidade na educação básica pública. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9251798&ts=1691006351020&disposition=inline&_gl=1*1i3ha2f*_ga*OTA2NDM5NTMwLjE2ODM0MTA2MjE.*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5MjQ5OTE2OC41LjAuMTY5MjQ5OTE2OC4wLjAuMA. Acesso em: 05 jun. 2023.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloísa Maia. Concepções e implicações da Accountability educacional no Brasil: o estado da questão (2006-2018). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 67, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13903/10939> Acesso em: 20 jun. 2023.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga. **O projeto de lei de responsabilidade educacional (PL 7420/2006) e accountability na educação brasileira: aparentes possibilidades e reais intencionalidades**. 2021. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LUVEZUTE KRIPKA, Rosana Maria; SCHELLER, Morgana; LARA BONOTTO, Danusa de. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, v. 14, n. 2, 2015.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M.A. (Org.). **O Método Dialético na Pesquisa Em Educação**. Autores Associados: Campinas, 2014.

- VI -

AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ

Ana Gleysce Moura Brito (PPGE/UFERN)

ana.mourabrito@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2022, apontaram o Ceará como o Estado com os melhores resultados do Ideb no Ensino Fundamental entre as regiões do Nordeste (DIÁRIO DO NORDESTE, 2022). Contudo, de acordo com Vidal, Oliveira e Avelar (2022), esse bom desempenho não se aplica ao Ensino Médio, pois observa-se uma estagnação nos indicadores de desempenho em aprendizagem discente nessa etapa da Educação Básica pública cearense, visto que, desde a criação do Ideb, a média da rede estadual “tem se mantido em valores inferiores a 4,0 numa escala de 0 a 10” (VIDAL; OLIVEIRA; AVELAR, 2022, p. 343).

Diante desse cenário, o Novo Ensino Médio (NEM) apresentou-se como uma solução para os problemas do Ensino Médio, já que reduz a carga horária de componentes curriculares considerados pouco atrativos aos jovens e possibilitaria aos estudantes escolherem os *itinerários formativos* que desejam estudar. Nesse sentido, questiona-se: *Quais as implicações da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente da rede estadual do Ceará?* Para responder ao problema supracitado, delineou-se o seguinte objetivo: *Analisar as implicações da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente da rede estadual do Ceará, tendo como ênfase as reverberações dos itinerários formativos nas*

condições de trabalho dos professores e das professoras que atuam nas escolas públicas cearenses.

De natureza qualitativa, o estudo foi produzido a partir de revisão bibliográfica da literatura. Como referencial teórico-metodológico, optou-se pelo Materialismo Histórico-Dialético.

DESENVOLVIMENTO

No Ceará, há uma variedade de formas de oferta do Ensino Médio, a saber: Ensino Médio Regular (ER); Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEP); Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); Além dessas principais formas de oferta, há também a oferta dessa etapa em Escolas do campo, Escolas quilombolas, Escolas militares e EJA. No que se refere às três principais ofertas mencionadas, há diferenças significativas quanto às condições de funcionamento e de atendimento aos estudantes: nas EEEP, a infraestrutura é superior, em qualidade, à das escolas regulares, os alunos permanecem o dia todo na escola, recebem três refeições diárias, bolsa de estágio do curso técnico e o valor do investimento aluno-ano é superior ao das demais principais formas de oferta supracitadas; nas EMTI, a permanência dos estudantes na escola é de 9 horas diárias, com direito a três refeições por dia e o valor aluno-ano é menor em comparação ao investimento das EEEP, mas ainda é superior ao das escolas regulares; na rede de escolas regulares, os alunos têm direito a cinco horas-aula por dia, recebem uma refeição diária e o investimento aluno-ano é inferior ao das demais formas de oferta destacadas.

Considerando essa diversidade de formas de oferta do Ensino Médio no Ceará, é possível afirmar que há uma acentuação da precarização das condições de trabalho docente em determinadas escolas em comparação com outras de uma mesma rede. De acordo com Vidal, Oliveira e Avelar (2022), pesquisa realizada por Sofia Lerche Vieira e Eloisa Vidal em 2016 identificou a existência de anexos escolares ou extensões de matrículas das redes regulares em distritos ou zonas rurais de muitos municípios. Conforme os autores, “os/as discentes dessas extensões de matrícula frequentam aulas noturnas, com carga horária de 2,5 a 3 horas-aula por dia, muitas vezes sem acesso à merenda

escolar e com precário atendimento por parte dos programas suplementares” (VIDAL; OLIVEIRA; AVELAR, 2022, p. 344).

No que se refere ao financiamento de 2019, observa-se que “o maior valor aluno-ano é destinado às EEEP, sendo 33,3% superior ao valor aluno-ano das ER (n=R\$ 7.894,95), sucedido pelo valor aluno-ano das EEMTI, que é 7% superior ao valor aluno-ano das ER” (VIEIRA; VIDAL; QUEIROZ, 2021, p.19). Em relação ao trabalho docente, a condição docente é mais precarizada nessa etapa da Educação Básica pública cearense, tendo em vista as desigualdades existentes no interior do sistema de ensino. Estudo realizado por Vieira, Vidal e Queiroz (2021) constatou que as desigualdades de investimento nessa etapa da Educação pública cearense têm repercutido não só nos resultados de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio da rede estadual em avaliações externas, expressos pelo Ideb, mas também no trabalho dos professores e das professoras de forma mais ou menos acentuada a depender das condições objetivas de trabalho. Em determinadas redes, a precarização das condições de trabalho docente é mais acentuada, uma vez que algumas escolas não dispõem de recursos materiais básicos, infraestrutura adequada e carga horária suficiente para que o trabalho docente seja realizado de modo satisfatório.

Nesse contexto, surge a Reforma do Ensino Médio, que, por meio da Lei nº13.415/2017, dispõe sobre mudanças no currículo do Ensino Médio, reduzindo a carga horária de disciplinas fundamentais para a formação humana, além de excluir a obrigatoriedade de componentes curriculares clássicos. No Ceará, o NEM começou a ser implementado em 2022, de maneira gradativa “com todos/as os/as estudantes de 1ª série” e seguiria “em 2023 e 2024, com as 2ª e 3ª séries, respectivamente” (VIDAL; OLIVEIRA; AVELAR, 2022, p. 350). Segundo Vidal, Oliveira e Avelar (2022), a implementação do NEM na rede estadual cearense tem ocorrido de acordo com cada tipo de oferta de Ensino Médio. No que diz respeito à realidade do Ensino Médio público cearense, é preciso considerar que há 74 municípios de um total de 184 que possuem apenas uma escola de Ensino Médio. Tendo em vista essa realidade, a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) orientou que as escolas ofertassem, inicialmente, apenas 1 itinerário formativo, contemplando as quatro áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, observou-se uma grande dificuldade de adequação da rede estadual cearense à Reforma do Ensino Médio vigente, sobretudo em contextos de alta vulnerabilidade social e que recebem menos investimento por parte do Estado. Em consequência disso, o NEM poderá contribuir para a manutenção e aprofundamento de desigualdades educacionais no interior do sistema (VIEIRA; ANDRADE; VIDAL, 2022), além de corroborar processos de precarização e de intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2006; 2018) da rede estadual cearense, dado que, com a redução da carga horária de componentes curriculares, os docentes deverão ministrar disciplinas para as quais não receberam formação adequada.

A nova estrutura curricular do Ensino Médio da rede estadual do Ceará, elaborada a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a), tem repercutido no quadro docente atual, uma vez que não há professores qualificados para possibilitar a implementação dos *itinerários formativos* (ou *percursos de aprofundamento*) conforme a legislação vigente. Desse modo, conclui-se que, no caso específico do Ceará, a adequação da rede estadual ao NEM implicará mais desigualdades e uma acentuação de processos de precarização e de intensificação do trabalho docente dessa etapa da Educação Básica pública cearense, especialmente em contextos que são atendidos de maneira precária pelo governo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Brasília – DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília – DF: MEC, 2018a.

CEARÁ. Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio. Versão lançamento virtual provisória. Fortaleza – CE, setembro de 2021.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Ideb: CE supera meta da educação no Ensino Fundamental, mas não atinge objetivo no Ensino Médio**, Fortaleza, 16 de set. de 2022. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/ideb-ce-supera-meta-da-educacao-no-ensino-fundamental-mas-nao-atinge-objetivo-no-ensino-medio-1.3279001>. Acesso em: 12 de nov. de 2022.

LIMA, T.; MIOTO, R. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v.10, n. esp., p. 37-45, 2007.

OLIVEIRA, D. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, v. 44, p. 209-227, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

VIDAL, E.; OLIVEIRA, A.; AVELAR, D. A reforma do Ensino Médio no Ceará. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n.35, p. 337—356, mai./ago. 2022.

VIEIRA, S.; VIDAL, E.; QUEIROZ, P. Financiamento e expansão do Ensino Médio: o caso da diversificação da oferta no Ceará. **Eccos – Revista científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-23, e20852, jul./set. 2021.

- VII -**AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO UBERIZADO NA
FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO EDUCACIONAL DE
TRABALHADORES DE PLATAFORMAS**

Luiza Hughadja Manaia da Silva - UFERSA
luizasilva.lh@gmail.com

Maria Fernanda de França Mata - UFERSA
fernandafranca2004@gmail.com

Magnus José Barros Gonzaga - UFERSA
magnus.gonzaga@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

As transformações nos padrões tecnológicos no contexto do capitalismo informacional têm causado grande impacto no mundo do trabalho e na educação de trabalhadores. Neste contexto emergente, a crescente popularização de plataformas de mobilidade e serviços sob demanda, tais como *Uber*, *UberEats*, *Ifood*, *Rappi*, *Loggi*, *Bee*. Dentre outras que se sustentam em tecnologias computacionais, tem criado condições para a implementação de novas formas de trabalho precarizadas para a classe-que-vive-do-trabalho. Tal fenômeno tem se denominado "uberização do trabalho", processo que se caracteriza principalmente pela flexibilização e precarização das condições de trabalho, em razão da ausência de direitos trabalhistas para os trabalhadores que se vinculam as chamadas plataformas. Nesse novo espectro, a instabilidade e a insegurança são traços constitutivos das novas modalidades de trabalho (Antunes, 2018). Acrescenta-se ainda que “os rigorosos monitoramento e controle das empresas são normalmente acompanhados pelo labor intensivo e salários rebaixados” (Antunes; Filgueiras,

p. 35, 2020). Para além dos impactos nas condições em que o trabalho se materializa, essas novas modalidades laborais também impactam na qualificação, na formação profissional e no acesso ao ensino superior, na medida em que constituem, ao mesmo tempo, obstáculos para que se concilie trabalho e formação intelectual.

Este trabalho circunscreve ao escopo de estudos e de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação – Geteps, do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa.

IMPACTOS DO TRABALHO UBERIZADO NA FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO EDUCACIONAL DE TRABALHADORES DE PLATAFORMAS

O trabalho uberizado, plataformizado é traço característico das novas modalidades de trabalho que emergem no contexto da chamada “era digital” do capitalismo global. Como parte desse processo, a degradação do labor se materializa cada vez mais nas novas modalidades de trabalho que se alicerçam em novos padrões tecnológicos e computacionais. O processo de precarização da força de trabalho se expande de modo dinâmico e global como uma tendência em movimento das relações econômicas e políticas da produção em diferentes ramos econômicos do capitalismo global. Constitui mais uma etapa avançada da exploração do trabalho que atende a lógica do controle e a adaptação da força de trabalho humano às necessidades do capital.

Com o surgimento das plataformas digitais e o crescimento da tendência do trabalho plataformizado nas relações trabalhistas, novas formas de trabalho vêm sendo criadas e gestadas, ao mesmo tempo em que empregos tradicionais se tornam obsoletos.

A partir dessa problemática, pensou-se no desenvolvimento de uma pesquisa social para identificar e analisar as condições de trabalho e seus impactos na formação e qualificação educacional dos trabalhadores de *delivery* no âmbito das cidades Assú/RN e Mossoró/RN. Nos aspectos específicos da pesquisa, objetivou-se identificar: o perfil socioeconômico e educacional

predominante dos trabalhadores de *delivery*; as causas da instabilidade e insegurança no trabalho dos trabalhadores de *delivery* e as determinações que dificultam a formação/qualificação educacional dos trabalhadores de *delivery*. Os procedimentos teórico-metodológicos adotados no âmbito da pesquisa social envolveram pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo *in loco*. Para a finalidade de coleta de dados *in loco* adotou-se a técnica de entrevista. A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo” (Minayo, 2007). A pesquisa se valeu da entrevista do tipo semi-estruturada, modelo que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado, na ocasião da entrevista, tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Essas questões foram formuladas previamente com base nas informações necessárias para realizar a coleta *in loco*, nas cidades de Assú/RN e de Mossoró/RN.

Na cidade de Assú/RN foram analisadas as condições de trabalhadores de *delivery* que não usam plataformas e em Mossoró trabalhadores de plataformas de *delivery*, especificamente, *UberEats*, *Ifood* e *Bee*. Nesse contexto, as análises foram realizadas a fim de buscar correlação entre a abordagem do estudo bibliográfico, a partir do que os autores do campo, Antunes (2018); Abilio (2020), Antunes e Filgueiras (2020), afirmam acerca do trabalho uberizado e as constatações obtidas a partir da análise das informações coletadas. A partir da análise das informações coletadas foi possível constatar que: a maioria dos trabalhadores são jovens com idades entre 20 e 30 anos. Não foram identificadas mulheres trabalhando nessa modalidade. Quanto as condições de trabalho, constata-se que as empresas não disponibilizam os meios necessários a execução do trabalho, tais como equipamentos de segurança, *smartphone* (dispositivo eletrônico necessário a execução do trabalho), banda larga para acesso a internet, combustível e serviços de manutenção. Os trabalhadores não são assegurados com seguridade social e direitos trabalhistas. Mesmo diante de tais contradições, os trabalhadores se consideram empreendedores. Sobre a perspectiva de formação educacional, item analisado na pesquisa, constata-se que a maioria dos trabalhadores

entrevistados tem Ensino Médio completo e pretendem ingressar no ensino superior. No entanto, encontram dificuldades em relação a disponibilidade de horário para estudar no ensino superior. Uma vez que os ganhos da atividade dependem da quantidade de entregas realizadas, os trabalhadores ficam mais tempo conectados e a disposição das plataformas para realizar o trabalho de entrega. Este é um aspecto que cria obstáculos para conciliação do trabalho com estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da presente pesquisa foi possível identificar e analisar os impactos da tendência crescente do trabalho uberizado no estágio do capitalismo atual, em particular no âmbito das cidades Assú/RN e Mossoró/RN. Confirma-se que o trabalho de *delivery*, seja pela via da plataformização ou não, está alicerçado nas contradições da uberização, que é resultado de uma transformação significativa nos padrões tecnológicos e sociais do capitalismo. Para Abílio (2020), a uberização é também uma nova forma de subordinação e gestão centralizada de modos de vida tipicamente periféricos. No trabalho uberizado há uma necessidade de ampliação da sua jornada e sendo assim conclui-se que não é possível, na maioria dos casos, manter trabalho e educação. Nesse contexto, a educação é colocada de lado pela necessidade do trabalho.

Por ora, considera-se que as dificuldades para acesso e permanência no ensino superior, por parte dos trabalhadores plataformizados, se somam as mais diversas condições precárias de trabalho, tais como baixa remuneração, insegurança e instabilidade, características específicas do trabalho no contexto da chamada “era digital” do capitalismo global.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila C. Uberização e juventude periférica: Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. *Novos estud. CEBRAP*, SÃO PAULO. V39n03579-597. SET.–DEZ. 2020. p. 579-595.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. *Contracampo*, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.

ANTUNES, Ricardo L. C. *O Privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRUNO, Fernanda. (Et al.) **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018.

MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- VIII -

ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN

Emília Farache/SEEC-RN
emiliafarache@gmail.com

Márcia Barreto de Lima/SEEC-RN
marciabarreto2017@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Assessoria Pedagógica de Escola é um dispositivo de gestão para garantir que a Secretaria de Estado, da Educação, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN), por meio das Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC), acompanhe, sistematicamente, as Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, oriente as equipes, apoie a elaboração de projetos pedagógicos e didáticos para que a unidade de ensino cumpra as suas metas de aprendizagens. Do Assessor Pedagógico de Escola (AP) se espera, ainda, a colaboração com a SEEC e com a escola na organização de rotas de formação, de metodologias e práticas inovadoras que atendam às necessidades dos professores e estudantes.

A efetivação da assessoria pedagógica foi firmada por uma necessidade dos programas específicos estabelecidos pela secretaria de educação instaurados e desenvolvidos por diversos institutos tais como: ICE, Lemann, Natura, Telefônica e Unibanco implementados na gestão de 2016 a 2018.

Para a implementação e execução de seus programas os institutos apresentaram a necessidade de um profissional para acompanhar a escola e monitorar a execução das atividades propostas pelo programa. Para além do representante técnico da secretaria, formado pelos institutos, para acompanhar a implementação e execução dos programas, havia ainda a necessidade de um monitoramento intensivo das ações desenvolvidas na escola. Esta demanda provocou a instituição do cargo de assessoria pedagógica na rede estadual de

educação do Rio Grande do Norte, em 2016, com a publicação, pela SEEC/RN, de edital de seleção interna de Assessores Pedagógicos (AP), o qual definiu o conceito de Assessoria Pedagógica para a rede e suas atribuições.

A partir do edital publicado no Blog da educação do Estado, em 2016, a função do assessor começou a ser configurada no âmbito da secretaria e escolas, que passaram a receber formação, acompanhamento e apoio para a gestão pedagógica e a ação efetiva dos assessores nas escolas da rede.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com o edital de 16 de novembro de 2016, o papel da assessoria compreende as funções de acompanhamento das escolas por meio de visitas e reuniões para articulação de projetos da SEEC/DIREC, formação nas escolas, apoio e monitoramento de dados e apoio à gestão pedagógica, mantendo um canal permanente de comunicação com as escolas.

A publicação do edital deu início à assessoria pedagógica nas escolas da rede e os selecionados começaram a conhecer e estudar sobre gestão escolar, algo que anteriormente era destinado apenas para o Diretor e vice, agora envolvia toda a escola, orientando para a aprendizagem e melhorias constantes.

Novos conhecimentos como o PDCA – Plan, Check and Act – método do interativo de gestão de quatro passos, utilizado para controle e melhoria contínua de processos e produtos começaram a fazer parte da rotina pedagógica e ampliou os horizontes da escola e hoje podemos perceber que essa metodologia foi incorporada à gestão escolar. (NAPOLEÃO, 2021).

“O mundo da educação possui muitos elementos do mundo empresarial, embora esta afirmativa não seja unanimidade no segmento, ela precisa ser considerada” (SILVEIRA, 2013, p.18). A formação de gestores e técnicos pedagógicos nas questões de administração empresarial trazida pelos institutos foi ponto de diferenciação na gestão escolar e na assessoria pedagógica, pois instaura sua função como forma de mediação, inflexão e monitoramento escolar.

Em busca de regulamentação da assessoria pedagógica, a rede estadual do RN e em 2018 organizou o - Documento orientador para o trabalho do

Assessor Pedagógico - Educação Básica-RN com orientações para o trabalho do assessor pedagógico e instrumentos construído pela equipe do Ensino Fundamental e os assessores dos programas desenvolvidos na rede e contendo atribuições gerais e específicas do assessor pedagógico, práticas no acompanhamento e monitoramento das escolas e sua metodologia do trabalho.

Complementando a regulamentação da assessoria pedagógica, a SEEC, em nova gestão, publica a Portaria-SEI Nº 185, de 05 de maio de 2020, que dispõe sobre as “Atribuições para o trabalho do Assessor Pedagógico” do Estado do Rio Grande do Norte, apresentando as atribuições de assessoria compreendendo âmbitos da gestão escolar, rotinas e práticas pedagógicas de coordenação e professores e estrutura física. As atribuições descritas na portaria nº185 seguem os mesmos parâmetros propostos nas orientações de 2018.

Os documentos que orientam o trabalho dos assessores pedagógicos buscaram apresentar direcionamento e regulamentação da SEEC/RN sobre a atividade de assessoria nas escolas e, em linha de atuação diferente dos institutos, esses documentos não vieram associados a formações específicas e não possuem publicação impressa, portanto, não tiveram o mesmo impacto na atuação sobre o trabalho de assessoria.

CONCLUSÃO

Compreendida como atividade essencial para o apoio dos órgãos diretivos revelou-se relevante a necessidade de proposta organizativa interna, de estudos e reflexões sobre a atividade da assessoria pedagógica da rede. A necessidade de registro histórico e publicização das orientações e normativas da SEEC/RN, de formação e orientação de rede são pontos a serem considerados para organização do trabalho com as escolas da rede estadual.

As investigações sobre a prática da assessoria pedagógica na rede estadual do Rio Grande do Norte suscitam questões relacionadas às mudanças do modelo estabelecido pelos institutos. Pois a prática da assessoria pedagógica espelha compreensão teórico-metodológica, corresponde a contextos históricos e institucionais e responde a condições objetivas de funcionamento que caracteriza as instituições. Considerando que:

As instituições educacionais possuem particularidades que as diferenciam do mundo corporativo (...), principalmente pelas oportunidades de aprendizado geradas, tanto para os seus alunos quanto para os próprios professores e gestores de modo geral, ou seja, o ambiente é propício ao aprendizado (SILVEIRA, 2013, p. 20).

Importante considerar a formação com assessores e DIRECs, como atribuição básica da SEEC/RN, na organização de proposta da rede, revendo a natureza do trabalho de assessoria e traçando estratégia articuladora da ação na rede estadual no apoio à escola, superando a assessoria escolar quantitativa em prol de uma assessoria qualitativa, acompanhando resultados para uma gestão escolar mais dialógica e genuinamente escolar.

REFERÊNCIAS

- NAPOLEÃO, Bianca Minetto. **Ferramentas da qualidade**. Disponível em: <https://ferramentasdaqualidade.org/pdca/>. Acesso em: 27 fev. 2021.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Lei complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161231&id_doc=559551. Acesso em: 17 mar. 2023.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e Lazer do RN. **Edital de seleção interna para assessores pedagógicos**, de 26 de novembro de 2016. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=133760&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia> . Acesso em: 07 mar. 2022.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e Lazer do RN. Portaria nº 1857/2018-SE, de 18 de dezembro de 2018 [Atribuições das DIRECs]. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**, 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/documentos/00000001/20181229/631445.htm> .Acesso em: 03 mar. 2022.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e Lazer do RN. Portaria-SEI Nº 185, de 05 de maio de 2020. SEEC/GS [Dispõe sobre as “As atribuições para o trabalho do Assessor Pedagógico” do Estado do Rio Grande do Norte - e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**, 05 de maio de 2020. Disponível em:

http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200514&id_doc=682745 . Acesso em: 27 fev. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e Lazer do RN. **Documento orientador para o trabalho do assessor pedagógico**. SEEC/RN, Educação Básica, RN. Documento Interno, Natal, RN, 2018.

SILVEIRA, André Stein. A Gestão Educacional: reflexões, complexidades e desafios. **Biblioteca Digital de Periódicos**, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 18-24, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/34314> . Acesso em: 02 mar. 2022.

- IX -**BNCC, PNE E PNAIC: APROXIMAÇÕES
E DISTANCIAMENTOS**

Jéssica Santos do Nascimento (UFPE)
jessica.santosnascimento@ufpe.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva compreender o Estado nas aproximações e distanciamentos entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Habitualmente os pesquisadores tendem a se formar impregnados por suas visões políticas e do mundo, e em certa medida por suas predileções de abordagens. Sendo recorrentes as abordagens de caráter mais normativo, que se limitam a eficiência da agenda política, mais funcionalista, não questiona a ordem social, pedagógica e, os valores. A outra abordagem seria a postura mais compreensiva ou explicativa, promovida a rigor com mais intensidade pelos acadêmicos, está calcada na defesa implícita de alternativas e por fim temos a terceira filiada à sociologia crítica que alia a objetividade necessária para o entendimento das políticas educacionais à politicidade próprio de toda ação humana (Afonso, 2001).

A análise integrada da política educativa se constitui pelos momentos de análise objetiva e das condições de mudanças e ações da implementação em direção as transformações (Morrow; Torres, 1997).

O presente trabalho parte dessa lógica integrada, utiliza-se da abordagem qualitativa para analisar pontos comuns da estrutura programa PNAIC e a política BNCC, tendo em vista que a primeira, em sua primeira versão em 2012,

se objetivava a alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade e a segunda postula dentro da garantia do direito de aprendizagem, que a alfabetização se concretize nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi uma orientação importante tanto no PNAIC quanto na BNCC.

PNE

O PNE é nutrido pela ideia de uma política de Estado, perene e à longo prazo. É fundamental não perder de vista que as políticas educacionais, como expressão da materialização da ação do Estado/Governo, são formas de ação do Estado por meio também de governos permeadas pelos contextos socioculturais amplos, e orientações econômicas de financiamento, gestão e avaliações (Dourado, 2020).

As avaliações em larga escala são ações fortemente defendidas nas referidas ações políticas neoliberais. As avaliações externas se valem de adaptações almejando os resultados da escola. Essas ações localizadas dispersam e acabam por romper com a lógica de acompanhamento e planejamentos que visem o longo prazo. O movimento de construção histórica da educação passa então a ser secundarizada e ressignificada como mercadoria e produto (Oliveira, 2015).

PNAIC e BNCC

Tendo como objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, previsto na Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC foi um programa de âmbito nacional que partiu para implementação da lógica de colaboração dos entes federados.

O PNAIC foi estruturada para ser por adesão, os estados e municípios assinavam um termo se responsabilizando pela execução do programa e por garantir as o êxito de suas metas. A cadeia de formação possuía uma formação

de cadeia contemplando coordenadores, formadores e professores alfabetizadores.

No Brasil há uma recorrência de programas como o PNAIC enaltecendo a necessidade da aprendizagem e reclamando pela alfabetização das alunos da educação básica, como por exemplo: Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER, 2009) Programa Parâmetros em Ação (1999-2000); Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação (2005-2012); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001); . Na primeira versão do PNAIC as pesquisas indicavam um distanciamento da proposta de alfabetização defendida nas formações e uma fragmentação na comunicação entre os membros da cadeia de formação. O PNAIC foi considerado mais uma forma de se camuflar a centralização por meio da delegação de responsabilidades aos entes federados (Nascimento, 2017).

O PNAIC surgiu pela necessidade da meta do PNE (2001- 2011) e pela demanda dos Todos pela Educação; o surgimento da BNCC pautada na meta 5 e 2 do PNE (2014-2024). O PNE parte de uma lógica de política neoliberal, incluindo a participação do Todos pela Educação na definição de metas do PNE (2001- 2011) e de vários segmentos empresariais no PNE (2014-2024).

O PNAIC, afirmado pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC para a educação infantil foi homologada em dezembro de 2017 e em dezembro de 2018 foi homologada a BNCC para o ensino médio.

A BNCC, uma política nacional que tem por objetivo garantir os direitos de aprendizagens, se pauta da colaboração dos entes federativos. O documento disponibilizado pelo MEC contém a organização pedagógica e estrutural da BNCC, que deixa explícito que “Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar” (Brasil, 2017, p. 05).

A construção da BNCC decorreu da influência dos empresários e por financiamento de segmentos aliados a OCDE. Setores empresariais atuam na agenda de políticas para a educação básica, fornecendo orientações sobre a formação, avaliação e material didático (Caetano, 2020).

A BNCC se orienta por uma perspectiva de contrarreforma da Educação Básica em oposição aos avanços democráticos e populares, especialmente em relação à educação e as políticas educacionais (Aguiar, 2018).

A BNCC e o PNAIC contêm uma organização em comum que é o regime de colaboração para a implementação das ações, principalmente porque o regime de colaboração não possui detalhadamente as responsabilidades dos membros para se instalar uma parceria (Cury, 2002).

CONSIDERAÇÕES

O PNE com proposta finalizada em 2011 e o PNE com previsão para se findar em 2024 foram à base de ações políticas que tiveram forte participação de iniciativas privadas, o que destoou sobremaneira a defesa do PNE como política de Estado e nutrida de um debate mais amplo da sociedade, com finalidade garantir os direitos.

REFERENCIAIS:

AGUIAR, Márcia; I - Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

AFONSO, Almerindo Janela (2001a), “A redefinição do papel do Estado e as Políticas Educativas – Elementos para pensar a transição”, **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 37, pp.33-48.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/ Educação é a base.**

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Disponível em: . Acesso em: 25/ 08/2023.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Qual Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, v. 3, n. 80, 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 9 jun. 2005.

DOURADO, Luiz. PNE, Políticas e Gestão Da Educação: Novas Formas de Organização E Privatização. Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. **ANPAE**. Brasília, 2020. 2020.

MORROW, Raymond, e Carlos Alberto Torres (1997), “O estado capitalista e a elaboração da política educativa”, em **Teoria Social e Educação**, Porto, Afrontamento, pp. 311-337.

NASCIMENTO, Jéssica Santos do. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: qual é o pacto de Recife?** Dissertação – 155f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015.

- X -

BUROCRACIA ELETRÔNICA NA GESTÃO ESCOLAR: NOTAS PRELIMINARES DE PESQUISA

Emanuely Marques Cardoso - IFRN
manumarquesc@gmail.com

Daniela Cunha Terto - IFRN
daniela.terto@escolar.ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a crescente adoção das tecnologias da informação e comunicação tem se apresentado como uma promissora via para a modernização e otimização dos serviços educativos. Sob essa perspectiva, o emprego de softwares, aplicativos, programas e ferramentas digitais tem sido enaltecido como um meio de desburocratizar e aumentar a eficiência da gestão escolar. No entanto, pesquisas desenvolvidas por Lima (2021; 2012), revelam que essa abordagem não só não desburocratizam a rotina escolar, mas também ampliam os mecanismos de controle e vigilância das organizações e da administração da educação, configurando-se assim enquanto mecanismos de burocracia aumentada ou hiperburocracia.

No âmbito dessas reflexões, o presente trabalho apresenta notas preliminares da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), intitulada “**A Gestão Escolar em tempos de Burocracia Eletrônica: Estudo de caso no Centro de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino De Souza**”, em que objetiva investigar os efeitos da burocracia eletrônica na gestão escolar do Centro de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza, localizado na zona

norte da cidade de Natal/RN.

Esse resumo traz uma revisão bibliográfica com o objetivo de analisar as relações entre a gestão escolar e a crescente influência da burocracia eletrônica. Nossa investigação parte da compreensão de que as novas formas de dominação digital, ao invés de simplificar processos administrativos, podem introduzir novos níveis de burocratização. Sendo assim, o cerne deste trabalho reside na análise dos efeitos dessa emergente burocracia eletrônica na dinâmica da gestão educacional.

DESENVOLVIMENTO

As organizações burocráticas são um tipo de sistema social de dominação nas sociedades modernas, no qual ao longo da história vem ocorrendo modificações, mas algumas de suas características essenciais são mantidas. Nesse sentido, elas carregam dimensões de um sistema autoritário, incorporando estratégias de controle, dominação e administração.

A sociedade moderna está imersa em organizações que coordenam seus esforços, reivindicações e interesses, fundamentando-se na justificativa de ampliar a eficiência e visando ao aumento da sua produtividade. Conforme Motta e Pereira (2004) o termo burocracia, em seu sentido científico, é empregado como sinônimo de organização, para exprimir um tipo de sistema social.

As repercussões políticas do processo de reestruturação do sistema capitalista foram várias e revelaram críticas à organização e ao funcionamento do Estado moderno, especialmente no que diz respeito à intervenção estatal na economia dos países e ao esgotamento do Estado de Bem-estar social no atendimento às necessidades básicas dos cidadãos, além da administração pública adotada nesse período, conhecida como o modelo burocrático weberiano (Terto, 2017).

Conforme Souza (2019), diante da crise evidente do modelo burocrático tradicional, a estratégia adotada foi a mudança do enfoque dos procedimentos para o gerencial, passando da lógica do controle para a busca de resultados. É a partir desse contexto que em meados dos anos 1990, um novo modelo ganha contorno, conhecido como Nova Gestão Pública (NGP), que se caracterizava

não só em busca da eficiência, mas também da qualidade, da produtividade, da avaliação de desempenho, e pela flexibilidade gerencial e pelo planejamento estratégico (Terto, 2017).

Um dos tópicos centrais da Nova Gestão Pública (NGP) é o discurso de desburocratização e a informatização da administração, bem como a ênfase do desempenho e competição. No contexto educacional, a educação é uma organização regulada por rigorosas normas legais, e sua estruturação evidencia traços de burocratização, onde a racionalidade e o desempenho exercem influência no processo pedagógico. Essas características são identificadas como parte do modelo gerencial, que, em consonância com os princípios da Nova Gestão Pública, também permeiam a gestão escolar.

Os sistemas integrados de administração da educação foram utilizados com o propósito de promover mudanças nas burocracias educacionais, visando a modernização e a adoção de uma gestão inspirada no modelo empresarial, com ênfase em eficiência, eficácia e redução de custos. Contudo, o resultado dessas transformações não se afastou da standardização das práticas educativas (Lima, 2021).

É importante a presença de mecanismos que possam moderar a insensibilidade e a agressividade de uma máquina burocrática, dotada de conhecimentos e intenções que são mais difíceis de controlar, pode desempenhar um papel fundamental em garantir decisões administrativas mais ponderadas e, conseqüentemente, mais alinhadas com as necessidades e aspirações concretas dos envolvidos. Isso, por sua vez, contribui para aprimorar a dimensão democrática do processo (Meira, 2019).

CONCLUSÕES

A revisão dos referenciais teóricos destaca a notável importância da temática abordada. Nesse sentido, aprofundar a compreensão dos impactos da burocracia eletrônica na gestão escolar é essencial, já que incorporação da automação e a adoção crescente de procedimentos administrativos eletrônicos, aliadas à rigidez e inflexibilidade dos sistemas eletrônicos na gestão educacional, podem estabelecer barreiras à participação dos diversos atores

envolvidos nas tomadas de decisão, contribuindo para a racionalização excessiva dos processos e para uma centralização do poder nas escolas. Portanto, a intensificação da burocracia eletrônica nos procedimentos administrativos escolares apresenta desafios notáveis para a esfera democrática desses processos.

REFERÊNCIAS

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 42, p. 1-16, ago. 2021. (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.249276>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LIMA, Licínio C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Trabalho e educação no Século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012

MEIRA, Manuel. A difícil relação entre burocracia eletrônica e democracia na administração educativa em Portugal. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 40, p. 1-16, 2019. (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019206742>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nJwpJkPcMqJZWcdNnpjP39N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.

Motta, F.C.P.; Pereira, L.C.B. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Pioneira, 2004.

SOUZA, Allan S. Nova Gestão Pública e as consequências da Responsabilização na gestão educacional. **Laplage em Revista**, vol.5, n. Especial, set.- dez. 2019, p.7-17.

TERTO, Daniela, Cunha. **Relações Intergovernamentais e o fortalecimento da Gestão Educacional no sistema municipal de educação**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24367>. Acesso em: 03 de abril de 2023

- XI -**CAICÓ EM CENA: MARCAS DE UMA POLÍTICA
CORONELISTA**

Veracilda Vale da Costa Fernandes (UERN)
cildavcf@gmail.com

Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)
arilenemedeiros@uern.br

INTRODUÇÃO

Este texto é uma parte do subtópico do quarto capítulo da dissertação intitulada: Conselho Municipal de Educação de Caicó: da estrutura à participação, a qual tem como objetivo geral analisar como vem se estruturando e funcionando o Conselho Municipal de Educação (CME) de Caicó, durante o período de 1998 a 2023. A importância da discussão sobre a constituição da política local neste trabalho se dá como forma de perceber a origem de práticas políticas presentes nas ações dos sujeitos implicados no Conselho pesquisado, como uma cultura coronelista e patrimonialista que se instaura nos primórdios da história política local e, ainda, apresenta suas marcas na atualidade, dificultando o processo participativo democrático dos representantes do Conselho Municipal de Educação.

O texto objetiva discutir sobre o surgimento de personalidades importantes no cenário político local de Caicó- RN, que influenciaram a constituição da política deste contexto de modo culturalmente impregnada nos sujeitos, impedindo ações e comprometimento político especialmente em espaços de colegiados institucionais de discussão e resistência, como no caso do CME de Caicó. Assim, é possível perceber uma constituição política com base na hereditariedade (avô, pai, neto...) e continuidade (parentes e amigos) na sucessão do poder pelas oligarquias. Como afirma Leal (2012), as práticas desta

política coronelista se apresentam na atualidade com novos contornos. Isto pode ser constatado, em Caicó, pelo apego ao conservadorismo, no imaginário do povo, que faz uso do ideal de uma cultura doméstica e direcionada a pequenos grupos sociais, que hoje não conseguiriam dar conta da extensão da sociedade moderna.

DESENVOLVIMENTO

Na atualidade (2023), em Caicó, destacam-se lideranças locais, mas também regionais, estaduais e federais, a partir da disputa que vem demarcada desde a campanha de 1960 para governo do estado, em que Aluizio Alves e Dinarte Mariz separam multidões de oposição política, que seguem da capital ao interior do Estado. Neste município, consolidam-se nomes importantes vinculados a estas personalidades. A Aliança Renovada Nacional (Arena), contando com o apoio de Dinarte Mariz, tinha como liderança local, Vivaldo Silvino da Costa. O Movimento Democrático Brasileiro (MDB) era vinculado à família Alves e ao Monsenhor Walfredo Gurgel³, e tinha como liderança política local, Manoel Torres de Araújo (*in memore*), e mais recentemente Álvaro Dias.

A política deste município é encaminhada por estas lideranças, de tal forma que se observarmos os últimos cinquenta anos, constata-se que todos os treze mandatos a prefeito da cidade foram exercidos pelos próprios líderes supracitados, faziam parte do seu grupo ou recebiam sua indicação e/ou seu apoio, conforme verifica-se no quadro 2.

Quadro 2 – Lista dos últimos doze prefeitos de Caicó

Nome	Mandato	Apoio político
Manoel Torres de Araújo	1973-1977	O próprio
Irami Araújo	1977-1983	Médico recém-formado indicado por Vivaldo Costa
Vidalvo Silvino da Costa	1983-1988	Irmão de Vivaldo Costa e vinculado ao grupo de Vivaldo
Manoel Torres de Araújo	1989-1992	O próprio

³ Walfredo Gurgel é natural de Caicó, de família de prestígio deste município. Seu pai era Pedro Gurgel do Amaral e Oliveira, professor (profissão reconhecida na época) e Joaquina Dantas Gurgel (teve uma maternidade em Caicó com seu nome, em sua homenagem, a Maternidade Mãe Quininha – onde hoje funciona o Hospital de Oncologia do Seridó, liga contra o câncer.

Silvio Santos	1993-1996	Médico vinculado ao grupo de Vivaldo Costa
Vivaldo Silvino da Costa	1997-1998	O próprio
Nilson Dias	1998-2000	Médico vinculado ao grupo de Vivaldo Costa
Roberto Germano	2001-2004	Vinculado ao grupo de Manoel Torres
Rivaldo Costa	2005-2008 2009-2012	Irmão de Vivaldo Costa e vinculado ao seu grupo
Roberto Germano	2013-2016	Vinculado ao grupo de Manoel Torres
Robson de Araújo	2007-2020	Jornalista vinculado ao grupo de Manoel Torres, mas surge como oposição nessa campanha
Judas Tadeu Alves dos Santos	2021- Atualidade	Médico recém-formado indicado por Vivaldo Costa

Fonte: Elaboração própria, 2023, com base na galeria de fotos do auditório do Centro Administrativo de Caicó.

Dos doze mandatos, todos estão vinculados a um desses líderes políticos consagrados neste município, o que expressa o poder dessas oligarquias neste local. Ainda é importante destacar que partidos de esquerda, como por exemplo, PT (Partido dos Trabalhadores) e PC do B (Partido Comunista do Brasil), nunca conseguiram fazer um prefeito de sua base política, no máximo, deram apoio a algumas candidaturas e tiveram como saldo a vice prefeitura, com atuação invisibilizada ou mesmo a indicação de uma das pastas das secretarias desta prefeitura, como ocorre neste último mandato em que o PC do B indicou o Dirigente Municipal de Educação (DME). Está assim expresso a “troca de proveitos”, como diria Leal (2012), o que significa uma política retrógrada, baseada num viés coronelista.

Esses grandes expoentes da política de origem caicoense (Morais, 2005), trazem um conjunto de marcas que expressam uma cultura coronelista, hereditária e patrimonialista, o que implica na dominação tradicional em que o poder e a autoridade são legitimados pela devoção entre governantes e governados (Faoro, 2012). Nesse ímpeto, no imaginário dos governados os líderes têm as condições necessárias para tutelarem sua comunidade, não é preciso se preocuparem com suas ações uma vez que a sociedade está guardada e cuidada. E que relação tem essa discussão com o CME de Caicó? Os representantes deste CME são parte dessa comunidade e certamente, toda esta cultura está impregnada em seu imaginário. Isto explica o porquê da ausência de engajamento na participação da maioria desses representantes,

uma vez que há a confiabilidade no DME “as políticas públicas estão bem direcionadas”, dispensando o acompanhamento e a fiscalização das propostas educacionais. Este Conselho no primeiro semestre do ano de 2023 conseguiu realizar apenas uma reunião devido à falta de quórum, inclusive, é importante enfatizar que as reuniões aconteceram geralmente no auditório do Centro Administrativo, onde funciona a Secretaria Municipal de Educação para facilitar a presença desses membros do conselho. O horário escolhido no turno da manhã foi estratégia para que os representantes desta Secretaria participassem, mesmo assim, a ausência de alguns impossibilitou as reuniões. Apenas em uma reunião extraoficial, em 2022, solicitada pelo DME contou-se com a presença de todos os representantes deste conselho, o que pode refletir a cultura da valorização hierárquica no imaginário desses conselheiros. Também reflete a falta de importância dada às necessidades da sociedade civil e a participação democrática no acompanhamento das propostas educacionais e com isso, consagra o que Faoro (2012, p. 881) adverte: “O povo quer a proteção do Estado, parasitando-o, enquanto o Estado mantém a menoridade popular, sobre ela imperando”. Isto explica a razão do atraso em termos de uma democracia participativa no município de Caicó.

CONCLUSÕES

O estudo possibilitou a percepção de que a política do município de Caicó se constitui e perpetua com um viés tradicional, consolidando-se uma cultura coronelista, onde impera o poder e centralização das oligarquias. Imersa nessa cultura está o seu povo, por isso, torna-se difícil encontrar práticas mais inovadoras, como por exemplo, o exercício de atuação participativa dos cidadãos no CME deste local. O forte coronelismo em Caicó interfere na condução das políticas locais e, em particular, as educacionais.

O CME, em seu funcionamento, não está distante das determinações sociais e políticas mais amplas, uma vez que este espaço se institui como local de convivência com as decisões governamentais, transferindo todas as decisões aos seus líderes, deixando que o governo “mande” e “desmande”, comum na prática do mandonismo (Leal, 2012), sem intervenção ou resistência da

sociedade. Este conselho precisa se consagrar como espaço de luta e resistência, em que o engajamento participativo e as decisões favoreçam o bem comum, rompendo com práticas coronelistas, na manutenção do favorecimento de uma elite que é minoria em detrimento de ações que contribuam com a mudança social, econômica e educacional dessa maioria tão carente de políticas públicas bem direcionadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato brasileiro**. 5ª edição, Editora Globo, Rio de Janeiro, 2012.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 7. ed., 2012.

MORAIS, Ione rodrigues Diniz. **Seridó norte-riograndese: uma geografia de resistência**. Ed. Do autor, Caicó, 2005.

- XII -**CONCEPÇÕES DE ESTADO, NEOLIBERALISMO E
DEMOCRACIA: CONCEITOS QUE CONTRIBUEM PARA
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL**

Elizabeth Pedro Bezerra (UFRN)
florspbethy@yahoo.com.br

Maria Goretti Cabral Barbalho (UFRN)
goretti_cabral@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e culturais estão intrinsecamente ligadas à educação, com destaque no Brasil, para a Constituição de 1988. Essa lei fundamental garantiu o direito do cidadão e lhe deu acesso à democracia, onde um dos grandes avanços para a educação foi a efetivação da gestão democrática nas escolas brasileira.

No contexto contemporâneo de transformação política, social, econômica e cultural é aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 que incentivou a participação da sociedade nas questões educacionais, dos membros escolares em busca de uma melhor gestão escolar que alinhasse as questões burocráticas e pedagógicas das escolas. De acordo com o artigo 14, diz que “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme os seguintes princípios, para BRASIL (1996) diz que a: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nas décadas de 1960 e 1980, a participação e a democratização da gestão escolar ganharam boa parte das discussões, tanto no setor público como do privado. Segundo Vianna (1986, p.23) “as experiências isoladas de gestão colegiada escolar sempre existiram, mas não tiveram impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Oliveira (1997, p. 94) destaca que, nas demandas dos movimentos sociais, apontou novas formas de organização e administração do sistema, tendo como objetivo primeiro a universalização do ensino a toda população. Para Gryzybowsy (1986, *apud* Frigoto, 1996 p. 26) “a educação é o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de saber social (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica por conta de seus interesses e necessidades). Assim, compreendemos que a gestão democrática é uma construção que deve estar a serviço do coletivo educacional, contemplando os interesses econômicos, políticos e culturais.

DESENVOLVIMENTO

O Estado é a maior organização política que a humanidade conhece. Assim, pode-se dizer que os elementos constitutivos do Estado são: poder, povo, território, governo e leis. Marx (2001) define por um conjunto de instituições permanentes que organizam e controlam o funcionamento da sociedade, através dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário) dividem entre si essas funções: o poder executivo (governo) cumpre o papel de gerir os serviços públicos (nas áreas da saúde e educação, por exemplo) e executar as leis. O legislativo (parlamento) tem o poder de formular as leis e até alterar a Constituição. Já o poder judiciário (cuja mais alta instância no Brasil é o Supremo Tribunal Federal) cumpre o papel de supervisionar e julgar a aplicação das leis.

Retomando a concepção de Estado, Adam Smith (1983, p. 88) defende que todo governo surge de um pacto ou contrato revogável entre indivíduos, com o propósito de proteger a vida, a liberdade e a propriedade das pessoas, tendo os signatários o direito de retirar sua confiança no governante e se rebelar quando este não cumprir com sua função. Para Rousseau “o Estado é soberano e deve ser uno, um indivíduo, deve possuir individualidade. O Estado é Uno ‘não somente’ nessa individualidade; a individualidade é apenas o momento natural de sua unidade, a determinação natural do Estado”. Para Marx, o filósofo deveria perceber que “o Uno

tem verdade somente como muitos Unos”. Ao invés disso, “Hegel conclui: A personalidade do Estado é real somente como uma pessoa, o monarca” (Marx, 2005, p.48).

Para Cunha (2002, p. 12), “As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo”. Sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidos. Entretanto, numa sociedade de conflitos e interesses de classe, as políticas públicas são o resultado do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidos pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado, onde se discute a gestão democrática das escolas brasileiras, direcionando as ações educativas para uma educação transformadora e libertadora, capaz de formar cidadãos conscientes e atuantes, dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática nas escolas brasileiras, embora respaldada na lei e nos documentos oficiais, ainda enfrenta desafios. Neste sentido, tem se mostrado de forma tímida, quando o assunto é participação e atuação no ambiente escolar. Muitas vezes, entendida como meio burocrático e convencional por muitos gestores que ainda não tem essa visão de trabalho coletivo, compartilhado e autônomo. Como resume Freire (1996, p.14) que a democratização de uma escola como processo de construção constante, é construído historicamente e baseada em oito princípios constitucionais da educação brasileira, em 1988, dos quais em seu artigo 206, (BRASIL,1988), destaca a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, sendo bandeira representativa para a luta social.

Reivindicação essa, também de muitos educadores ao longo da história educacional desse país, onde podemos citar o movimento dos pioneiros, na década de 30, no qual ansiavam por liberdade e eram perseguidos pelas políticas públicas conservadoras, repressoras e engessadas da época. A Constituição de 1934, trouxe o ensino gratuito, e trouxe a educação como direito de todos, inclusive na oferta do ensino primário, que iniciou o processo da qualidade na educação.

O registro da história nos fez avistar atualmente como esse movimento foi importante e fundamental para a construção da gestão democrática, a partir da construção que se deu ao longo das décadas, efetivando-se na constituição de 1988 até os dias atuais. Fica claro que, a gestão democrática da escola pública nos possibilita a construção de um caminho mais justo, igualitário e qualitativo, convidando sempre ao diálogo e as boas relações que se permitem ao ambiente escolar. Assim como Paulo Freire (1996, p.14) argumentou: “uma escola (mais) democrática é por definição, uma escola (mais) autônoma, em graus e extensão variáveis e sempre em processo”. Portanto, a gestão democrática só será possível com a participação de todos os atores escolares, incentivando a participação e autonomia, uma escola crítica voltada para a formação do cidadão, não apenas na visão de qual homem se quer formar para a sociedade.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvorí. **O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990**. Horizonte, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 125-140, dez. 2005.

ANDERSON, Perry et al. **Balanço do neoliberalismo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo:Saraiva, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v.135, n. 24 de 20 dez. 1996.

CUNHA, E.de P.: CUNHA, E.S.M. **Políticas públicas e sociais**. In: CARVALHO A.; SALE F. (Orgs) Políticas públicas . Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Martins, 2016.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 25ª Edição São Paulo. Paz e Terra – 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE,

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (2001 [1848]). **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SMITH, Adam. **Riqueza das Nações**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1981 e 1983. 2 vols

VIANNA, I. O. A. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: EPU, 1986.

- XIII -

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: O LEGAL E O REAL

Marecida Bezerra de Araújo, UFRN,
marecilde@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa procuramos analisar a importância e atuação dos conselhos municipais de educação do município de Jardim do Seridó-RN, a saber: O Conselho Municipal de Educação e Conselho do FUNDEB, a pesquisa compreende o período de 2016 a 2022. Para tanto, questionamos: Qual a importância e atuação do Conselho Municipal de Educação e Conselho do FUNDEB no município de Jardim do Seridó-RN?

Para entendermos o funcionamento destes Conselhos dentro do Sistema Municipal de Educação buscamos as reflexões de Cury (2009), Dourado (2011), Werle (2006), e Oliveira (2011). Foi utilizado um questionário com questões objetivas e subjetivas com os membros dos referidos conselhos e análise do livro de atas dos referidos conselhos. A pesquisa mostra que os conselheiros representantes da sociedade civil precisam desenvolver suas funções com responsabilidade, esforço coletivo, em um espaço dialógico da realidade educacional, coleta de dados, disseminação de informações na amplitude dos direitos civis, políticos e sociais.

A ORGANIZAÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Um colegiado apresenta possibilidades de uma proposta de participação coletiva desejada por pessoas que compreendam a necessidade de um controle

social não apenas no sentido estrito da fiscalização, mas no sentido de corresponsabilização diante das políticas, organização, funcionamento, acompanhamento e avaliação da educação pública em seus diferentes contextos. Para Andrade (2012), a participação social está fundamentada na autonomia dos diferentes segmentos, quais sejam suas funções, mas que tem como objetivo a organização do poder local e a democratização da gestão educacional.

Esses instrumentos que consolidam a participação e ampliação do processo democrático com foco na autonomia administrativa, pedagógica e financeira envolve um conjunto de valores, pessoas e instituições que compõem a organização local, como descreve Oliveira (2003), uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população a qual se destina.

De acordo com Andrade (2012) a noção de autonomia é referida no campo da gestão da educação municipal como expressão de legitimidade em que o município como ente federado pode planejar, sistematizar e executar sua política educacional considerando suas especificidades. Neste processo surge os conselhos, representantes da sociedade civil, que desenvolvem suas funções com responsabilidade, esforço coletivo, em espaço dialógico da realidade educacional, coleta de dados, disseminação de informações e amplitude dos direitos civis, políticos e sociais.

Neste cenário Cury (2006, p.45) acredita que:

A existência desses conselhos de acordo com o espírito das leis existentes, não é o de serem órgãos burocráticos, cartoriais e engessadores da dinamicidade dos profissionais e administradores da educação ou da autonomia dos sistemas. Sua linha de frente é dentro da relação Estado e Sociedade, estar a serviço das finalidades maiores da educação e cooperar com zelo pela aprendizagem nas escolas brasileiras.

Trata-se de uma função técnica por ser necessário conhecer a legislação e problemas da educação local, como também uma função política, pois colabora sem nenhuma remuneração com o interesse público. Suas atribuições, normativas, deliberativas e fiscalizadoras estão imbuídas no controle social do conjunto de políticas e ações desenvolvidas na organização da educação,

zelando pelo aprimoramento do ensino, cumprimento da legislação educacional, assegurando a participação da sociedade na equidade da educação pública, gratuita e de qualidade.

Para Werle (2006), o Conselho Municipal de Educação e o Conselho do FUNDEB tem uma função de intermediação entre o poder local e a sociedade, materializando a democracia participativa na medida em que, diferentes instituições da sociedade civil, fazem parte de sua composição. Este apresenta grande força no processo de planejamento e articulação de iniciativas e ações na área educacional sendo um conhecedor da legislação para garantir um direito de cidadania.

RESULTADOS

Ao longo da pesquisa, verificou-se que o Conselho Municipal de Educação e o Conselho do FUNDEB no município de Jardim do Seridó-RN, dentro de sua função normativa, não possui autonomia para autorizar o funcionamento de escolas e creches municipais, sendo esta ação realizada pelo órgão do governo estadual do Rio Grande do Norte. Outro aspecto que a pesquisa revelou é que o referido conselho não apresenta uma organização em seu funcionamento, por não ter um espaço físico próprio e os membros que o compõe são funcionários de uma carga horária de trabalho exaustiva que chega a ser de quarenta, sessenta horas semanais, precisando se ausentar de um município para outro. Isso enfraquece a função dos referidos conselhos diante de suas atribuições no controle social, fiscalizador das ações do governo central e local, bem como de determinadas instituições privadas que estabelecem padrões e limites na organização da educação local.

Em reuniões para formação destes colegiados com as categorias de profissionais de educação, observamos a falta de disponibilidade dos profissionais para ocupar as funções dentro dos conselhos. Ninguém se lançou candidato. A categoria indicava alguns nomes, os quais apresentavam resistência. A ex-presidente do conselho do FUNDEB, explicou a importância daquele colegiado para a vinda de recursos do próprio fundo. Considerando uma pressão pela pesquisadora, alguns profissionais indicados pela categoria

compôs o conselho do FUNDEB, afirmando ser um conselho provisório para a burocracia de um cadastro no sistema do MEC.

O Conselho Municipal de Educação segue a mesma dinâmica. Nenhum profissional se coloca à disposição e segue o jogo de empurrar para o outro. Os profissionais alegam falta de tempo para reuniões, prestações de contas exaustivas, falta de transparências na utilização dos recursos.

Pelo livro de atas dos conselhos do FUNDEB e CME identificamos que muitos dos profissionais que ocupavam funções por mais de um mandato dentro destes conselhos estão gozando de suas aposentadorias. O quadro de profissionais da educação do município de Jardim do Seridó-RN, principalmente os professores forma convocados pelo último concurso com vigência em maio de 2023. Muitos moram em cidades circunvizinhas, dificultando o seu comprometimento em assumir as responsabilidades dentro dos conselhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o conselho é uma realidade manifestada por educadores no passado mediante muitas lutas os quais almejavam este espaço como princípio da democratização do ensino e possibilidades de participação nas tomadas de decisões, planejamento, avaliação e controle das ações educacionais sejam elas financeiras e, ou pedagógicas, mas que buscam alternativas para os problemas educacionais existentes no município e atuem na garantia do direito a educação como bem comum a todos os cidadãos.

No entanto, o município de Jardim do Seridó-RN, precisa investir em formação com os profissionais da educação para com o fortalecimento dos conselhos sejam eles municipais ou escolares. Essa poderia ser uma estratégia para os novos funcionários da educação, já que é um quadro renovado, conheçam e sintam-se provocados a fazer parte dos colegiados considerando a especificidade local, bem como sua autonomia de organizar sua rede de ensino, abrindo espaços para a participação da sociedade civil e organizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Edson. **Poder local e regime de colaboração na gestão da política educacional no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

CURY, Carlos. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e Funções. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, Porto Alegre, v.22, n.1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

_____. Por um Plano Nacional de Educação: Nacional, Federativo, Democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, Porto Alegre, v.25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

DOURADO, Luiz. F. (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia, Ed. UFG, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

OLIVEIRA, João. F. A Função Social da Educação e da Educação Pública: tensões Desafios e Perspectivas In: FERREIRA Eliza Bartolozzi e OLIVEIRA, Dalila Andrade **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr/jun. 2011.

WERLE, Flavia. O. Contexto Histórico e Atual das Políticas Educativas: Autonomia e Regime de Colaboração. In: WERLE. Flávia. O. C. **Sistema Municipal de Ensino e o Regime de Colaboração**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 23-53.

- XIV -**DEMANDA POTENCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Maria Couto Cunha (UFBA)
mariacoutocunha@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil guarda uma história complexa, do ponto de vista social, ao referir-se a um público ao qual foi negado o direito a educação na idade própria, com profundas consequências para a formação da cidadania de um grande contingente populacional, o que constitui uma das mais cruéis formas de desigualdade social. Essa história se revela em contexto de lutas, algumas conquistas, mas com muitos retrocessos nos últimos anos no país, mesmo levando em conta alguns avanços conseguidos na legislação.

Desde a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) que essa garantia é determinada sem a sua efetividade para um grande volume da população brasileira. Para a sua materialização vários dispositivos legais têm sido emitidos, vários eventos nacionais e internacionais têm ocorrido, subsidiando as políticas públicas voltadas para esse atendimento. No entanto, esta tendência de avanços foi sendo arrefecida nos últimos anos, principalmente após o afastamento, em 2016, da Presidenta Dilma Rousseff e pelas ações dos governos que a sucederam até 2022.

Um novo mandato governamental no nível federal que se apresenta a partir de 2023, manifestando sua intenção voltada à reconstrução das políticas públicas desconstruídas pelos dois últimos governos não pode prescindir de

envidar significativos esforços para a retomada da ampliação das garantias do direito à educação da população jovem e adulta que não conseguiu concluir a educação básica. Além disto, o Brasil ainda padece da chaga do analfabetismo desse segmento populacional. Urge, então, identificar o público que merece essa atenção, principalmente na época das discussões e elaboração de novos planos educacionais. Este resumo, que corresponde a um recorte de um estudo em realização no Fórum Estadual da Educação da Bahia, tece análises sobre o público potencial para a EJA, no Brasil, tendo como referência informações estatísticas oficiais disponíveis de 2022, mesmo sem os resultados do último Censo demográfico do país, que em futuro próximo fornecerá dados com o nível de desagregação necessário para um estudo desta natureza.

DEMANDA POTENCIAL DA EJA À LUZ DA ANÁLISE DOS DADOS FORNECIDOS PELO IBGE/PNAD.

O INEP lançou o volume 8 da série Cadernos de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Educacionais em julho de 2023, tendo um dos artigos dedicado a caracterizar o público alvo da EJA, levando em conta o contingente de jovens e adultos excluídos do processo educacional. O estudo se baseia nos resultados da Pnad-Contínua, com dados até 2022. De início analisa o número de brasileiros que não possuem o ensino fundamental completo e não estão frequentando a escola. São dados assustadores para a situação brasileira. Numa coorte de 2012 a 2022, mesmo que os números venham diminuindo com o tempo, o quantitativo revela uma situação preocupante. Em 2012 não possuíam o ensino fundamental e não frequentavam a escola 48.075.241 brasileiros de 16 a 70 anos, o que correspondia a 40,3%. Esse número em 2022 representa a soma de 39.169.639 de pessoas, o que equivale a 29,1%, um grande volume de brasileiros que não conseguiram concluir o ensino fundamental.

Quanto ao Ensino Médio, os dados mostram situação semelhante com relação à população de 19 a 70 anos. São 57 milhões de brasileiros que não possuem essa etapa de educação nem frequentam a escola (43,6%). Com essas

constatações percebe-se os imensos desafios que enfrenta a educação brasileira na modalidade da EJA, para elaborar um novo plano decenal.

A DEMANDA POTENCIAL DA EJA À LUZ DOS DADOS PUBLICADOS PELO TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL

Para avaliarmos o montante da população brasileira que corresponde ao público da EJA, utilizamos, também, dados do Tribunal Superior Eleitoral que publicou estatísticas sobre o grau de instrução dos eleitores da última eleição. Temos consciência de que parte dos contingentes de eleitores não correspondem exatamente ao montante da população na faixa etária que é demanda potencial para a EJA. Mas entendemos que esta seja uma referência aproximada desse público, pois estão contabilizados nessa fonte os votantes de 17 anos e mais que correspondem grande parte das pessoas desse corte etário. Vejamos a tabela.

Tabela 1. Números absolutos e percentual dos eleitores aptos a votar nas eleições de 2022, por grau de instrução no Brasil.

Grau de instrução	Números absolutos	%
Analfabeto	6 339 044	4,07
Lê e escreve	11 199 871	7,19
Ensino Fundamental Incompleto	35 902 004	23,05
Ensino Fundamental Completo	10 162 268	6,52
Ensino Médio Incompleto	25 990 302	16,69
Ensino Médio Completo	40 980 132	26,31
Ensino Superior Incompleto	8 316 770	5,34
Ensino Superior Completo	16 834 387	10,81
Não Informado	32 155	0,02
Total Geral	155 756 933	100,00

Fonte: TSE/Eleitorado da eleição. Perfil do eleitorado, 2022.

Pelos dados percebemos o montante dos eleitores que não dominam os elementos básicos da linguagem escrita. Se somarmos o número de votantes analfabetos com os que apenas leem e escrevem teremos 17 538 915 brasileiros

que necessitariam programas ou cursos de alfabetização. Se buscamos a demanda para o ensino fundamental dentre os eleitores (analfabetos, semialfabetizados e pessoas com ensino fundamental incompleto) chegaremos a 53 440 919 pessoas (34,3%). Em termos de Ensino Médio, a serem atendidos pela EJA, teremos dentre os que possuem ensino fundamental completo e ensino médio incompleto 36 152 570 cidadãos, equivalendo a 23,2%.

Com esse raciocínio chegaremos à demanda potencial da EJA dentre os eleitores de 2022 no Brasil. São 89 593 489 pessoas necessitando de políticas públicas para ter garantido o direito à educação básica, que corresponde a 57,52% do total desse público. Podemos supor que ao serem publicados os dados do Censo conforme essas variáveis (faixa etária e nível de instrução) encontraremos resultados semelhantes ou próximos, considerando a população em geral.

DEMANDA POTENCIAL RELACIONADA À OFERTA DE MATRÍCULAS

Com dados do INEP que oferece as matrículas da EJA no ano de 2022, podemos verificar a grande defasagem entre oferta de oportunidades nas redes de ensino e a demanda potencial calculada. São ínfimos os percentuais de atendimento, ao considerar esses dados: 3,17% para o ensino fundamental e 2,99% para o ensino médio.

Tabela 2. Número de eleitores considerados demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos e número de matrículas oferecidas nas redes escolares no Estado da Bahia. 2022

Etapas da Educação Básica	Demanda potencial	Nº de matrículas na EJA	%
Ensino Fundamental	53 440 919	1 691 821	3,17
Ensino Médio	36 152570	1 082 607	2,99

Fontes: Elaboração das autoras a partir das seguintes fontes:
STE/Eleitorado da eleição. Perfil do eleitorado, 2022
MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica, 2022.

De fato, os governos (em todos os níveis: federal, estadual e municipal) guardam uma enorme dívida à população jovem e adulta do país, levando em

conta estas estatísticas. Os próximos planos educacionais necessitam ter em mente esta situação de forma a atender aos preceitos legais que garantam esse direito aos cidadãos que não conseguiram concluir a educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de EJA ao longo da história não contemplaram as reais demandas de jovens e adultos que demandavam esse tipo de ensino. Mesmo após a publicação da LDB em 1996 que considerou a EJA uma modalidade da educação básica, essa população não recebeu a atenção devida. Exemplo disto foram as políticas de redução do analfabetismo ao longo do processo histórico brasileiro que não cumpriram as metas anunciadas - MOBRAL, FUNDAÇÃO EDUCAR, PAS, BRAZIL ALFABETIZADO - agravando ainda mais a falta desse atendimento. É vultosa nos tempos atuais a demanda potencial dessa modalidade de educação. Ademais necessitamos de dados mais precisos e atualizados para caracterizar melhor este quadro e, assim, subsidiar a elaboração dos novos planos educacionais de modo a contribuir para a democratização do acesso ao direito fundamental da educação a esse segmento da população brasileira.

REFERÊNCIAS

MEC/INEP. Sinopses da Educação Básica. 2016 a 2022. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 25 de agosto de 2023

SANTOS, Robson; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; MORAES, Gustavo Henrique; OLIVEIRA, Susiane de Santana Moreira. A educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada. In: **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação. INEP, Brasília, 2023

Tribunal Superior Eleitoral. **Eleitorado da eleição**. Perfil do eleitorado. Portal do TSE. Disponível em: https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/r/seai/sig-eleicao-eleitorado/painel-perfil-eleitorado?p0_uf=BA&session=214190036142792. Acesso em 25 de agosto de 2023.

- XV -**ELEIÇÕES PARA CONSELHEIROS ESCOLARES NO
MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN: BIÊNIO 2022-2024**

Luzitana Saraiva de Oliveira Almeida (UERN)
luzitanaalmeida@alu.uern.br

Selma Mendonça Bezerra (UERN)
selmamendonca@alu.uern.br

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte de pesquisas na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)⁴. Seu objetivo é analisar o processo eleitoral para conselheiros escolares do município de Mossoró-RN, no biênio 2022-2024, o qual aconteceu em julho do ano de 2022. Discorreremos a respeito do pleito e da normativa legal que rege os conselhos escolares municipais da cidade. A pergunta norteadora é: como foram articuladas as eleições para conselheiros escolares durante a pandemia da Covid-19?

O Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, instituído no ano de 2010, surge com objetivo de dinamizar, fomentar e fortalecer os conselhos nos espaços escolares. Em 2011, foi aprovada a Lei n. 2.769/2011, que dispõe sobre o funcionamento e a escolha dos representantes nos conselhos escolares nas Unidades de Ensino da Rede Municipal. Além disso, a Portaria 114/2021-SME/GS, publicada em 23 de dezembro de 2021, prorrogou mandato dos conselheiros, com eleições para julho de 2022.

⁴ Trabalho orientado pela Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (UERN).

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi conduzida com abordagem de natureza qualitativa. Na concepção de Yin (2016), esse tipo de pesquisa permite a realização de estudos sobre diversos tópicos, proporcionando ao pesquisador a liberdade de trabalhar qualitativamente o objeto de estudo. É caracterizada por:

- 1) estudar o significado da vida das pessoas nas condições de seu cotidiano; 2) representar a opinião dos participantes; 3) abrange o contexto em que as pessoas vivem; 4) revela conceitos inexistentes que permitem explicar o comportamento humano; 5) utiliza múltiplas fontes de coletas de dados (Yin, 2016, p. 07).

Nessa perspectiva, desenvolver pesquisa requer organização dos dados. Escolhemos como recurso metodológico a observação não participante para melhor compreendermos o acontecimento, a qual permitiu condições de acompanhar o processo eleitoral, bem como analisar o aparato legal que rege o processo eleitoral dos conselhos escolares.

No município de Mossoró, as eleições para conselheiros escolares acontecem bianualmente, conforme dispõe a Lei Municipal 2.769/2011. Com o advento da pandemia da Covid-19, muitas questões interferiram na vida em sociedade e, em particular, no funcionamento dos conselhos escolares (Bezerra, 2023). Na escola, não poderia ser diferente, pois muitas foram as perdas, decisões precisaram ser tomadas inesperadamente, outras deixaram de ser tomadas e aconteceram naturalmente.

Nesse contexto, o conselho escolar atuava em seu biênio 2019/2021. Nesse mesmo ano, a cidade de Mossoró passava por transição na gestão municipal. O prefeito eleito em novembro de 2020 assumiu o mandato em janeiro de 2021. Com isso, exonerou todas as gestoras das instituições escolares no município de Mossoró-RN, conforme acontece a cada posse de um novo gestor. Nesse período, o Brasil estava passando pela “segunda onda”⁵ da pandemia, com o crescimento dos casos de Covid-19 no Brasil, de modo que a situação de

⁵ “‘Segunda onda’ é uma expressão utilizada em referência ao surgimento de novos surtos após uma queda inicial no número de contaminados pelo vírus”. Veja mais sobre “Segunda onda de Covid-19 no Brasil” em: <https://brasilescola.uol.com.br/doencas/segunda-onda-de-covid-19-no-brasil.htm>

calamidade pública se agravou, principalmente nas regiões mais populosas, por causa da disseminação do vírus. Santos (2023) admite que foi preocupante o número de mortes e de doentes, sobretudo, sem leitos suficientes para dar conta de todos nos hospitais da campanha.

Por conta da gravidade na “segunda onda” da pandemia e da transição de gestor municipal, ficou inviável o pleito eleitoral nas escolas municipais de Mossoró-RN para a continuidade das atividades escolares no ano de 2021, como estava anteriormente previsto. Os conselhos escolares foram destituídos automaticamente e ficaram inativos de 06 de junho a 16 de agosto de 2022, por falta de gestão dos processos, pois acabara o mandato de dois anos e não aconteceu outra eleição.

Nesse sentido, estabelecendo relação com o impacto provocado pela crise sanitária e considerando que o conselho escolar, em seu biênio 2019/2021, foi prejudicado no “exercício das funções, consultiva, mobilizadora, fiscalizadora, deliberativas, pedagógica e de controle social” (Mossoró, 2021), a Secretaria Municipal de Educação (SME) resolve:

Art. 1º Prorrogar o mandato dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Mossoró/RN por um período de seis (06) meses contados da data de seu vencimento.

Parágrafo Único. A medida de prorrogação prevista no Caput deste artigo não atinge as Unidades de Ensino da Rede Municipal cujas eleições se deram no ano de 2021 (Mossoró, 2021).

Assim sendo, foi oficialmente prorrogado por um semestre letivo o mandato dos conselhos escolares, no biênio 2019-2021, por meio da Portaria 114/2021-SME/GS, publicada em 23 de dezembro de 2021, no Jornal Oficial de Mossoró (JOM) n. 645d. Desse modo, regulamentados, puderam dar continuidade às atividades, com oportunidade para melhorar o que não foi possível com o afastamento social.

Na mesma portaria citada, em seu Art. 2º: “Fica prevista para o mês de março de 2022 a publicação de Edital disciplinando as eleições dos Conselhos Escolares no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Mossoró/RN” (Mossoró, 2021). A previsão para o edital com novas coordenadas para as eleições dos conselhos escolares era de três meses depois, com vistas a dar tempo à gestão

escolar de se organizar para o novo pleito, articular a comunidade por meio de reunião e assembleia e, assim, formar chapa para votação.

Entretanto, somente em 08 de junho de 2022, o Jornal Oficial de Mossoró (JOM n. 669B) publica as eleições dos conselhos escolares para o biênio 2022-2024. A publicação dispõe de atribuições que lhe conferem os incisos I e II, do Art. 89, da Lei Orgânica Municipal e da Lei Complementar n. 169, de 12 de agosto de 2021, em seus Art. 19 e 31.

A partir da base legal citada, as unidades escolares realizaram, no período de 8 de junho a 19 de agosto de 2022, o processo eleitoral, com biênio previsto para 2022-2024. Conforme o documento orientador, a escolha dos conselheiros escolares realiza-se em sufrágio unificado e direto pelo voto facultativo e secreto dos membros da comunidade escolar das Unidades de Ensino da Rede Municipal. O pleito aconteceu no dia 26 de julho de 2022, enquanto a posse e a escolha da diretoria do conselho escolar se deram no dia 16 de agosto do mesmo ano.

O voto é uma conquista fundamental nas sociedades democráticas, porque podemos escolher nossos representantes. Isso é um ganho para a sociedade. É preciso participação efetiva, não somente votando no pleito eleitoral, mas também sendo vigilante quanto às nossas escolhas, para que possamos criar e solidificar espaços democráticos nas escolas.

CONCLUSÕES

A oportunidade de observarmos o processo eleitoral no âmbito dos conselhos escolares na cidade de Mossoró, ano 2022, trouxe um diferencial para nossa pesquisa. Entendemos que é preciso contextualizar o momento anterior ao pleito eleitoral do ano de 2022, em Mossoró, fundamentando e estabelecendo relações com o cenário provocado pela Covid-19.

A pandemia acabou por agravar o processo eleitoral para conselheiros escolares, haja vista a destituição dos gestores escolares com a posse do prefeito Alysson Bezerra, o que reforça a tese de uma escolha democrática também para tais profissionais.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Selma Mendonça. **Atuação dos conselhos escolares na pandemia da covid-19 em escolas públicas municipais de Mossoró-RN.** Mossoró, 2023.

MOSSORÓ (Município). **Lei 2769/2011.** Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. Palácio da Resistência, Mossoró, 2011.

MOSSORÓ (Município). **Regimento interno do Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares - (GAFCE) da rede municipal de ensino de Mossoró/RN.** Aprovado na assembleia do Conselho Municipal de Educação no dia 14/10/2019.

MOSSORÓ (Município). Portaria n. 114, de 23 de dezembro de 2021. SME/GS. **Prorroga o Mandato dos Conselheiros Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Mossoró/RN:** e dá outras providências. Jornal Oficial de Mossoró, RN, 23 dez. 2021. n. 645, p. 3-4. Disponível em: <http://jom.prefeiturademossoro.com.br/wp-content/uploads/2021/12/645d.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, Vanessa Sardinha. **Segunda onda de covid-19 no Brasil.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/doencas/segunda-onda-de-covid-19-no-brasil.htm>. Acesso em: 14 abr. 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução de Daniel Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

- XVI -**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS E ATIVISMO JUDICIAL**

Renata de Almeida e Rebouças (POSEDUC/UERN)
renatareboucas107@gmail.com

Maria Edgleuma de Andrade (POSEDUC/UERN)
edgleumaandrade@uern.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o Estado do Conhecimento (Ferreira, 2021) acerca das produções acadêmicas que versam sobre políticas educacionais ante a atuação ativista do Supremo Tribunal Federal. Destacamos a relevância deste mapeamento, uma vez que as informações geradas nos proporcionam um panorama das produções científicas sobre o tema.

Conforme argumenta Barroso (2009) a ideia de ativismo judicial está associada a uma participação mais ampla e intensa do Judiciário na concretização dos valores e fins constitucionais, com maior interferência no espaço de atuação dos outros dois Poderes. E que pode ocorrer por diferentes condutas: a) aplicação direta da Constituição; b) inconstitucionalidade de atos normativos do legislador; c) imposição de condutas ou abstenções ao Poder Público.

A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O método de busca utilizado foi por meio da articulação dos descritores “políticas públicas educacionais *and* Supremo Tribunal Federal”, “políticas públicas educacionais *and* ativismo

judicial”, “direito à educação *and* Supremo Tribunal Federal” e “políticas públicas educacionais *and* “ativismo judicial *and* direito a educação”, e recorte temporal o período de 2012 a 2022.

Em triagem inicial, localizamos 23 (vinte e três) trabalhos. Porém, após definirmos os critérios de inclusão e de exclusão dos trabalhos (com base no título, resumo, desenvolvimento e conclusão), ficamos com dois (02) trabalhos que se trata da temática do ativismo judicial e políticas educacionais.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O primeiro trabalho “Ativismo judicial no contexto das políticas públicas do direito à educação” (Pereira Júnior, 2020) analisou a atuação do Supremo Tribunal Federal nas políticas públicas educacionais do direito humano à educação entre 2005 a 2020.

Segundo Pereira Júnior (2020) o ativismo judicial é um processo dinâmico que se manifesta por múltiplas dimensões. Fazendo uso de metáfora, ele caracteriza o ativismo judicial como um “polvo” e que cada “tentáculo” representa uma dimensão, sendo que um destes “tentáculos” – o ativismo judicial de direitos – está relacionado as políticas públicas do direito humano à educação, que podem ter condutas ativas (ação) ou negativas (omissão).

Para Pereira Júnior (2020) as políticas públicas educacionais “representam a parte visível mais importante da vitória dos movimentos sociais ligados à educação ao longo das últimas décadas” e que por meio de ações coletivas novas demandas jurídicas emergiram e que, posteriormente, foram efetivadas mediante políticas públicas.

Pereira Júnior (2020), demonstrou que o Supremo Tribunal Federal contribuiu para o “alargamento do conteúdo do direito humano à educação por meio do ativismo judicial de direitos em sua versão positiva (ou de prestação), impondo obrigações aos poderes políticos” e que tais demandas foram “atendidas conforme a jurisprudência ativista da dimensão de direitos”.

Ademais, Pereira Júnior (2020), destacou, ainda, que a cada dia novas demandas sobre as políticas públicas educacionais são propostas perante o

Supremo e que isto deve ser observado com atenção, haja vista que tem a capacidade de “alterar o conteúdo do direito humano à educação”. Por fim, Pereira Júnior (2020, pág. 170), afirmou que “a Corte brasileira tem sido no mínimo coparticipe do conteúdo das políticas públicas educacionais e os efeitos de suas decisões têm contribuído para a produção legislativa e a luta pela educação”.

O segundo trabalho “O papel do supremo tribunal federal na formulação das políticas educacionais: as Ações Diretas de Inconstitucionalidade” (Maia, 2020) teve como objetivo analisar o papel do STF no controle de constitucionalidade dos dispositivos da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) relativos à educação e, para isso, investigou as Ações Diretas de Inconstitucionalidades (ADIs) que foram submetidas à apreciação do STF no período de 1988 a 2017.

Maia (2020), esclarece que é relevante analisar o controle abstrato de constitucionalidade, uma vez que declarada a inconstitucionalidade de uma lei esta é extirpada do ordenamento jurídico e, conseqüentemente perde validade e tem sua eficácia *erga omnis*, ou seja, a decisão será aplicada para todos os indivíduos integrantes do ordenamento jurídico.

Maia (2020, p. 161), explana sobre a “a existência de julgados nos quais a decisão judicial contribuiu efetivamente para concretizar o direito à educação como no caso do PROUNI e do estatuto da pessoa com deficiência”. Ainda, ressalta sobre a importância da sociedade civil se fazer presente nos espaços deliberativos, a fim de a educação pública e gratuita, citando como exemplo “incorporação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) ao texto permanente da Constituição Federal, por meio da emenda constitucional nº 108/2020” (idem, p. 162)

Por fim, Maia (2020) concluiu que a Suprema Corte “altera o conteúdo das políticas educacionais definidas no âmbito do legislativo, bem como, ora constrange o executivo, ora confere a ele governabilidade” e que suas decisões “refletem a ausência de nitidez, sobre a política educacional, por parte dos

ministros do STF”, todavia afirma que é inegável o papel do Supremo em formular e definir políticas educacionais em todo território brasileiro.

Diante da análise, podemos observar que Maia (2020) não estava trabalhando especificamente sobre o ativismo judicial do Supremo Tribunal Federal ante as políticas educacionais, porém, sua pesquisa identifica o papel do STF na formulação de políticas educacionais, por meio dos resultados dos julgamentos das ADIs que questionaram os dispositivos constitucionais sobre educação.

Os trabalhos analisados nos levam a refletir o crescente ativismo judicial no âmbito das políticas educacionais e as consequências que pode causar. Tal como afirma Barroso (2009) os riscos do ativismo judicial são: a) a legitimidade democrática - em razão de os membros do Poder Judiciário não serem eleitos, se atenuam na medida em que juízes e tribunais se atenham à aplicação da Constituição e das leis; b) a politização da justiça - Uma corte constitucional não deve ser cega ou indiferente às consequências políticas de suas decisões, inclusive para impedir resultados injustos ou danosos ao bem comum ou aos direitos fundamentais; c) a falta de capacidade institucional do Judiciário para decidir determinadas matérias. - O Judiciário deverá verificar se, em relação à matéria tratada, um outro Poder, órgão ou entidade não teria melhor qualificação para decidir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo fez um mapeamento exploratório, o que não esgota a possibilidade sobre a existência de outras produções acadêmicas acerca da temática ora investigada em outras bases de dados.

Ademais, com base nas informações coletadas podemos observar que nosso objeto de pesquisa interessa e afeta os campos de atuação da educação e do direito, haja vista que as pesquisas aqui analisadas pertencem aos Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, na Linha de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba e ao Programa de Pós-

Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Diante disto, verificamos a necessidade de realizar estudos que contemplem o campo temático das políticas públicas educacionais sob a ótica jurídica, considerando a influência e os impactos que as decisões do Supremo Tribunal Federal causam sobre elas e sobre o próprio direito à educação.

REFERÊNCIAS

BARROSO, L. R. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. Suffragium - **Revista do Tribunal Regional Eleitoral do Ceará**, Fortaleza, v. 5, n. 8, p. 11-22, jan./dez. 2009.

FERREIRA, N. S. de A. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 2, p. e021014, 2021.

MAIA, L. **O papel do Supremo Tribunal Federal na formulação de políticas educacionais: as ações diretas de inconstitucionalidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36362>>. Acesso em 06 de maio de 2023.

PEREIRA JUNIOR, V. H. **Ativismo judicial no contexto das políticas públicas do direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20479?locale=pt_BR>. Acesso em 06 de maio de 2023.

- XVII -**EXPANSÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR PARA O FUNDO
DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL**

Fernanda Cristina Oliveira de Lima (UFRN)
(Fernanda.oliveira.700@ufrn.edu.br)

Alda Maria Duarte Araújo Castro (PPGED/UFRN)
(aldacastro01@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente estudo "Expansão e Privatização da Educação Superior no Brasil: um olhar para o Fundo de Financiamento Estudantil", tem como objetivo examinar os pontos de referência regulatórios que moldaram o FIES, focalizando especialmente o intervalo de tempo compreendido entre 2017 a 2021. Nesse contexto, busca-se destacar as modificações que surgiram em relação à expansão das matrículas no âmbito privado. O Fies foi criado pela Lei nº 10.260 de 2001, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso-FHC; e modificado pela Lei nº 12.202 de 2010, que promoveu ajustes na Lei de criação do FIES, estabelecida no período de Luís Inácio Lula da Silva; e pela Lei Nº 13.530 de 2017, instituída no Governo Temer, a qual deu origem ao que é reconhecido como Novo FIES.

Este estudo adota uma abordagem baseada no materialismo histórico-dialético. Essa escolha metodológica busca uma compreensão aprofundada do objeto de pesquisa, considerando limitações temporais e contextuais. A abordagem visa uma análise científica dos fenômenos humanos historicamente construídos, utilizando técnicas como revisões bibliográficas, análises documentais e criação de séries estatísticas a partir de dados do INEP. Essas

séries enfocam a distribuição de matrículas por rede administrativa e região geográfica no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

No contexto brasileiro, as regulamentações impulsionaram o crescimento da Educação Superior privada e o surgimento de Instituições de Ensino Superior Privadas. A expansão do apoio pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), uma ação governamental, foi crucial. O FIES oferece bolsas de estudo completas e parciais para cursos de graduação e sequenciais específicos em Instituições de Ensino Superior (IES). Essa abordagem, segundo Lima (2002), transformou o acesso universal em equidade, considerando as habilidades dos estudantes para garantir a entrada nas universidades de acordo com suas aptidões.

No contexto dessa dinâmica, o governo brasileiro expandiu a Educação Superior com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996. Os artigos 44 e 45 da lei tratam do ensino superior: o Artigo 44 abrange modalidades como cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão, com critérios específicos; o Artigo 45 foca na oferta privada em vários níveis de especialização, permitindo expansão via privatização com apoio público, como FIES e PROUNI, resultando em aumento de matrículas. Segundo Leher (2001) a estratégia de diversificação, envolveu novos fornecedores privados e adaptação das Instituições de Educação Superior às demandas do mercado. A Lei nº 10.260/2001, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, instituiu o programa FIES. Assim, a Lei de criação do FIES sofreu duas modificações importantes para a expansão das matrículas privadas e para incorporar ao ensino superior uma população socioeconômica desfavorecida. A Lei modificada nº 12.202/2010, que promoveu ajustes na Lei de criação do FIES, estabelecida no período de Luís Inácio Lula da Silva; e pela Lei Nº 13.530/2017, essas Leis procuraram flexibilizar cada vez o acesso da população ao financiamento público da educação superior.

Essas medidas impulsionaram a expansão da Educação Superior no Brasil, alterando a estrutura do ensino superior e trazendo maior flexibilidade nas regulamentações.

Os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentam evidências dessa expansão, no que se refere ao aumento das matrículas no ensino superior privado, a distribuição das matrículas entre redes de ensino e regiões geográficas, no período entre 2017 e 2021, com a expansão do FIES, houve aumento nas matrículas privadas. Em 2020, o setor privado representava 68% das matrículas, mas houve retração devido a fatores como taxas de juros e renda familiar para acesso ao FIES. Em 2021, o setor privado liderou a expansão do ensino superior, com 77% das matrículas. Ações governamentais, como a ampliação do financiamento pelo FIES para bolsas integrais ou parciais, foram cruciais para manter e ampliar as matrículas privadas.

No que se refere à distribuição dessas matrículas nas diferentes regiões do país, pode-se evidenciar que a região Norte teve o maior crescimento relativo, com um aumento significativo de 95,3% nas matrículas em instituições privadas de 2017 a 2021, apesar de apenas 8% da população local frequentar o ensino superior.

No Sudeste, que representou 45,4% do setor privado em 2021, houve um crescimento notável nas matrículas, embora com pequenas quedas em 2018, 2019 e 2020. Essa redução pode ser atribuída a fatores destacados por Queiroz (2018), incluindo mudanças nas taxas de juros, prazos de financiamento prolongados, diversificação de cursos e regiões atendidas, além de critérios mais flexíveis de renda familiar para acessar o FIES. Apesar de relacionados à redução de financiamentos, esses aspectos também foram considerados necessários para sustentar o programa em 2021, um ano de crescimento significativo.

Nesse cenário, houve redução da expansão pública, levando a uma menor responsabilidade estatal, já que o financiamento público ao FIES continuou. Isso reflete um dilema apontado por Schwartzman (2008): busca-se crescimento rápido, porém em detrimento da fiscalização da qualidade do ensino. Isso resultou na diminuição das políticas de expansão pública, exemplificado pela redução na criação de vagas nas Instituições de Ensino Superior públicas. Como ressalta Souza (2022), isso gerou

desresponsabilização estatal na Educação Superior, pois, apesar de certo declínio, o FIES ainda teve recursos garantidos.

CONCLUSÃO

O estudo mostra que após a reforma do Estado, houve uma política expansionista no ensino superior do país, principalmente impulsionada pelo setor privado e financiada pelo Estado por meio do programa FIES. Entre 2017 e 2021, mudanças neoliberais afetaram o setor público, resultando em cortes de investimento e aumento da privatização, contradizendo a Constituição de 1988. A pesquisa evidenciou crescimento das matrículas em instituições privadas, abrangendo várias regiões do Brasil, indicando a tendência de mercantilização da educação. Apesar de seu papel no acesso ao Ensino Superior, o FIES impulsionou o crescimento com desafios como a qualidade, qualificação de profissionais e estruturas eficientes. A expansão sem controle, especialmente em instituições não universitárias, suscita dúvidas quanto às necessidades educacionais e profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12202-14-janeiro-2010-600572-publicacaooriginal-122481-pl.html>. Acesso em: 30 de ago. 2023.

BRASIL. **Lei 13.530, de 7 de dezembro de 2017**. Instituiu o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13530.htm. Acesso em: 30 de ago. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília:
Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 30 de ago. de 2023.

LIMA, Kátia. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p.41-63.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

QUEIROZ, Viviane. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC**. Universidade e sociedade, ANDES-SN, v. 24, n. 55, p. 44-57, fev. 2015. Disponível em:
<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub1095164128.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SCHWARTZMAN, Simon. **Notas sobre os sistemas de ensino superior da América Latina**. 1996. Disponível em:
http://www.schwartzman.org.br/simon/america_latina.htm#_Toc28939688. Acesso em: 30 de ago de 2023.

SOUZA, Matheus Lucas Silva de. **Programa de Financiamento Estudantil (FIES) no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): uma análise da expansão e privatização do ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Norte/ Matheus Lucas Silva de Souza, Natal, 2022.**

- XVIII -**GESTÃO ESCOLAR COMO *LOCUS* DE PESQUISA: UMA
CARACTERIZAÇÃO DAS SUBMISSÕES DO CENTRO
DE EDUCAÇÃO NO REPOSITÓRIO DA UFRN**

Samara Willianne A. G. Silva - UFRN

samara_willianne@outlook.com

INTRODUÇÃO AO TEMA

O modelo de Gestão Escolar (GE) é vivenciado por todos os estudantes desde a mais tenra idade, quando inseridos no contexto escolar. Por este motivo, não há como desconsiderar que é um campo enriquecedor para as áreas de pesquisas e investigação da educação que têm possibilidade de grandes contribuições para o desenvolvimento e melhoria da educação brasileira. Portanto, a temática GE não pode perder sua relevância diante do contexto dinâmico da educação, tendo em vista que traz consigo um caráter constitucional respaldado pela construção histórica de luta da educação.

Vale ressaltar que o conceito de administração baseado em Taylor e Fayol não é adequado para responder às demandas dessa nova realidade, e é, por isso, que surge o conceito de gestão (Hora, 2010, p.11 *apud* Silva, 2023, p. 100). Desse modo, o presente trabalho adota a visão do termo “gestor”, conforme preconiza Silva (2023, p. 100), em oposição ao conceito de administrador ou diretor, que tendem a ter uma abordagem mais técnica ou hierárquica. Tem o objetivo de dar visibilidade a discussão sobre a temática da gestão das escolas públicas, através dos trabalhos submetidos, pelo Centro de Educação, no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que é uma ferramenta que reúne, organiza e disponibiliza a produção

técnico-científica e acadêmica de sua comunidade universitária, visando a preservação da memória e da produção institucional (MEC, 2021), proporcionando maior visibilidade nacional e internacional das produções acadêmicas, bem como democratizar o seu acesso.

Para isso, utilizamos, majoritariamente, o método de análise de conteúdo, que podemos definir, Segundo Bardin (1999) *apud* Minayo (2000), como um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção. Por conseguinte, almejamos trazer a temática para discussão, visando fortalecer, nos espaços de pesquisa da educação, a GE como objeto de construção coletiva que torna possível a existência de escolas públicas, democráticas, participativas, gratuitas e de qualidade em nível nacional.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho teve como ponto de partida a reflexão acerca da relevância da temática Gestão Escolar para as instituições escolares, utilizando, para análise, as produções submetidas pelo Centro de Educação (CE) no RI da UFRN, como elemento aferidor da relevância da discussão, haja vista que é uma ferramenta que pode ser utilizada para levantamento de dados (quantitativos), refletindo qual o nível de produção da discussão para os pesquisadores. Isso significa dizer que parte do pressuposto de que a gestão escolar é mecanismo crucial para a democratização da educação, por isso, buscamos evidenciar a temática da GE como *locus* de pesquisa.

Utilizando o *site* do RI, foi possível mapear cerca de 41.820 produções acadêmicas endereçadas na plataforma (consulta em 11/09/2023). O material corresponde a trabalhos acadêmicos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), artigos científicos, entre outros, em nível de graduação e pós-graduação. Porém, cabe ressaltar que este dado é constantemente atualizado tendo em vista que as produções podem ser submetidas sem data programada.

Dos trabalhos submetidos, utilizando o filtro de ranqueamento de produções por campo, na área de “Educação” consta 916 produções acadêmicas, porém apenas 06 vinculadas ao assunto “Gestão Escolar”, das quais apenas cinco contam com o arquivo disponível para visualização. No entanto, durante as investigações para a produção do presente trabalho, foi possível identificar que a plataforma tem outras descrições para a temática, por exemplo: Gestão escolar, constando 23 produções que envolvem a discussão. Ou seja, para utilizar a ferramenta RI, disponibilizada pela UFRN, como instrumento para avaliar o grau da temática nas discussões submetidas, foi necessário ter atenção e cautela quanto ao tratamento de dados, uma vez que os filtros de busca fecetada, se mal escolhidos, poderiam comprometer a análise de conteúdo.

Utilizando o filtro para refinar o resultado de busca, foi possível selecionar 50 trabalhos que contém o assunto GE como eixo problematizador das produções. No entanto, através de uma análise de conteúdo e, utilizando como pré-requisito a presença do termo “gestor” ou “gestão democrática”, apenas 09 (nove) trabalhos enfatizaram o aspecto gestão escolar propriamente dito. Portanto, podemos dizer que do total de publicações relacionadas à temática gestão escolar, apenas 4,5% correspondem a produções que tratam da temática gestão escolar a partir da visão da Gestão Democrática e do profissional Gestor escolar, conceitos essenciais e que fundamentarão o desenvolvimento do presente trabalho e das discussões.

CONCLUSÕES

As conclusões iniciais que podemos partilhar sobre o desenvolvimento do trabalho requer atenção e prospecção. Notadamente é desafiador lembrar e trazer para discussão a contribuição da GE para a educação brasileira, posto que a educação é um campo de múltiplas facetas e sofre influências constantes devido a conjuntura política e econômica na qual a escola está inserida. Porém, por este mesmo motivo, precisamos nos apropriar da temática, visto que a relação entre educação e democracia, segundo Baquero (2004), é controversa, representando uma fragilidade para a criação e efetivação das políticas públicas

educacionais para a GE. Uma vez que mudando-se o contexto, em consequência, mudam-se as políticas.

Cabe-nos afirmar, então, que é nesse contexto (controverso) que se institui, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais (Libâneo, 2016), o que acarreta na mudança de GE desenvolvida na escola pública Brasileira.

Entretanto, reconhecemos que as reformas educativas deixaram em xeque a GE na perspectiva democrática, o que pode influenciar o campo de pesquisa, uma vez que uma democracia é estável quando as pessoas estão convencidas de que os valores democráticos e as instituições se constituem na fonte suprema do poder político (Baquero, 2014). Por isso, almejamos desenvolver a discussão e contribuir para o debate do campo educacional, reconhecendo o caráter contribuidor que a GE pode acarretar no cotidiano escolar e na promoção das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Marcello. Una nueva gramática social en la poliarquía brasileña: la cultura política y capital social. *Revista Venezolana de Ciencia Política*, Mérida, 11. 26, p. 131-155, jul.-dez. 2004.

BAQUERO, R. V. A.; BAQUERO, M. Formação cidadã de jovens no contexto de um regime democrático híbrido. *Revista Debates*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 59–82, 2014. DOI: 10.22456/1982-5269.49726.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; SANTOS, Thais Naves de Araújo. A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. *Praxis Educativa*, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 787-804, 2018. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i3.0009>.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, [S.L.], v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 13-28, 21 out. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022011005000001>.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo : Hucitec, Rio de Janeiro: Abraco: 2000. p. 269 - ISBN 85-271-0181-5

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução N° 001/2021-CONSEPE, de 24 de agosto de 2021. Dispõe sobre atualizar a política de gestão dos repositórios digitais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) gerenciados tecnicamente pela Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM). Natal: Ministério da Educação, 2021.

SILVA, Francisco Aderlan Ferreira da; TAMIARANA, Antonia Erisdalva C.; BEZERRA, Michella Daustria de Queiroz; FRAZÃO, Samara Sales. RELATO DE EXPERIÊNCIA: as múltiplas facetas da função dos gestores educacionais. Liderar A Educação Escolar: desenvolvimento de conhecimentos e competências de lideranças nas escolas, [S.L.], p. 95-111, 2023. Editora Científica Digital. <http://dx.doi.org/10.37885/230513216>.

- XIX -**INTERNACIONALIZAÇÃO COMO INSERÇÃO SOCIAL
DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ANÁLISE
DOS RELATÓRIOS DO FORPRED**

Talita da Silva (UERN)- talitasilva@alu.uern.br

Allan Solano Souza (UERN)- allansouza@uern.br

INTRODUÇÃO

O trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado acadêmico em Educação, na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação. Para este evento optamos por trazer algumas análises da concepção do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação- FORPREd Nacional, no que se refere a inserção social. O fórum é um espaço de debates e reflexões sobre as políticas educacionais que permeiam a pós-graduação em educação no país, na gestão dos programas e dos seus processos avaliativos. (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017). Trata-se de um quesito avaliativo implementado na ficha de avaliação dos programas de pós-graduação desde 2007, que segundo Ribeiro (2007) visa oficializar e reconhecer a responsabilidade social da pós-graduação e seus impactos tecnológico/econômico, educacional, social e cultural.

Do ponto de vista metodológico, foram realizadas análises documentais (Cellard, 2008) dos cinco relatórios dos Grupos de Trabalho do fórum, e utilizadas algumas técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2011) para construção de unidades de registro das ações, concepções e/ou objetivos de inserção social como quesito avaliativo, tendo a Internacionalização como uma de suas dimensões, mas não a única.

INTERNACIONALIZAÇÃO COMO INSERÇÃO SOCIAL NO FORPRED: CONCEPÇÕES E AÇÕES

Gheller (2019) e Vogel (2015) refletem que algumas atividades e concepções sobre a Inserção Social de seus programas de pós-graduação estão voltadas a práticas de Internacionalização. Na própria Ficha de Avaliação, no quesito inserção social, que no ciclo da Quadrienal 2021 está como Impacto na Sociedade, a Internacionalização aparece como item 3.3 com peso de 35%. (Brasil, 2021). O quadro 1 apresenta uma síntese das ações e concepções que foram debatidas no FORPRED.

Quadro 1 – Ações, Concepções, e objetivos de Inserção Social debatidas no FORPRED Nacional (2020): Internacionalização

Grupos de Trabalho (GT)	Internacionalização
GT1- Redefinição das áreas de avaliação	-Projeto U-MULTIRANK -Orientação internacional
GT2- Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)	- Desenvolvimento Internacional através de avanços produtivos gerados pela disseminação de tecnologias educacionais, culturais, sociais e técnicas
GT3- Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional	- Abordagem U-Multirank - Oferecimento de disciplinas e atividades acadêmicas em língua inglesa - Projetos e colaborações internacionais - Interlocução do Brasil na América Latina e com outros Países de Língua Portuguesa
GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos	-Hegemonia dos periódicos internacionais, especialmente de língua inglesa -Crescimento da publicação de artigos noutras línguas, a indexação em bases internacionais
GT5- Resultados financeiros como indicador de impacto	- Modelo criado pelo consórcio europeu U-Multirank (UMR) -Financiamento internacional para projetos de pesquisa sob liderança do curso/programa ou em associação - Projetos Internacionais de Pesquisa financiados ou cofinanciados por organismos internacionais - Visitantes estrangeiros recebidos em atividades acadêmicas no PPG - Participações de docentes do Programa em diretorias de associações e sociedades científicas internacionais - Premiações e reconhecimentos internacionais de docentes e discentes/egressos do Programa - Ocupação de docentes em cargos administrativos em organizações internacionais -Conferências e palestras ministradas em eventos científicos internacionais por docentes ou discentes

Fonte: Elaboração Própria 2023.

Os cinco grupos de trabalho discutiram a internacionalização de programas de pós-graduação stricto sensu na área de educação. Nos grupos GT1, GT3 e GT5, foi destacada a abordagem de avaliação dos programas pela U-Multirank como parte do processo de internacionalização. No GT3 e GT4, ressaltou-se a importância de os programas adotarem a língua inglesa em comparação a outras línguas estrangeiras, tanto em publicações quanto na oferta de disciplinas. No entanto, apenas o GT3 mencionou a necessidade de cooperação com países da América Latina e de língua portuguesa durante as discussões. Isso demonstra que a preferência pela língua inglesa tem uma certa influência sobre a comunidade acadêmica em relação a programas cuja pesquisa e ensino buscam padrões internacionais. Isso pode não ser ideal para o país, uma vez que estabelecer relações com nações vizinhas da América Latina, que compartilham fronteiras geográficas com estados brasileiros, assim como com nações de língua portuguesa que compartilham semelhanças linguísticas, poderia ser mais acessível e benéfico.

Apenas o GT 5 - Indicadores de Impacto Financeiro - abordou a mobilidade de estudantes e professores na pós-graduação como parte de suas discussões sobre internacionalização. Especialmente, a visita de estrangeiros ao programa nacional foi enfatizada. Tanto o GT3 quanto o GT5 discutiram projetos e colaborações internacionais. No GT5, foram identificadas várias formas de participação, incluindo eventos científicos, premiações, cargos administrativos e associações internacionais. Diferentemente, o GT2 não abordou ações específicas, mas trouxe uma concepção mais ampla da internacionalização como o desenvolvimento internacional por meio de avanços tecnológicos, educacionais, culturais, sociais e técnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as discussões ocorridas durante o FORPREd Nacional 2020, envolvendo coordenadores e vice-coordenadores de programas de pós-graduação no país, percebemos que as concepções, objetivos e ações relacionadas à Inserção Social por meio da Internacionalização tendem a se concentrar principalmente na produção científica e na oferta de conteúdo em

língua inglesa. Essa participação e produção desempenham um papel significativo para os programas que buscam reconhecimento internacional.

No entanto, notamos que essa abordagem está se afastando das necessidades locais, tornando-se mais viável buscar colaborações com países vizinhos e outras nações de língua portuguesa. Também podemos inferir que o reconhecimento internacional de um programa muitas vezes parece elitizado. Isso se deve ao alto valor atribuído a prêmios e à presença de membros do programa ocupando posições destacadas em instituições científicas internacionais. Em outras palavras, não basta apenas participar de eventos, dar palestras ou publicar em língua estrangeira; é necessário estar profundamente envolvido nesses cenários internacionais.

Isso pode ser problemático, uma vez que torna-se cada vez mais difícil para pessoas economicamente vulneráveis, que fazem parte da pós-graduação, terem acesso a essas oportunidades. Além disso, programas com um conceito CAPES 3 muitas vezes carecem dos recursos necessários e do apoio para realizar tais ações.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 01/2017–ANPEd**. Aprova o Regimento Geral do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd). Rio de Janeiro: 04 outubro de 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/regimentoforpred_aprovado_assembleiageralaped_em_04_10_2017.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. Relatório de Avaliação Quadrienal 2021: Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H.; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis - Rj: Vozes, 2008. p. 295-316. Tradução de Ana Cristina Nasser.

GHELLER, Maria Gabriela. **Inserção Social da pós-graduação brasileira:** Estudo de caso em um programa de pós-graduação de excelência acadêmica. 2019. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. **Inserção social.** 2007. Disponível em:
https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_23_08_07.pdf.
Acesso em: 09 fev. 2023

VOGEL, Michely Jabala Mamede. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira:** análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. 2015. Tese (Doutorado). Curso de Ciência da Informação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

- XX -

INTERNACIONALIZAÇÃO E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: IMPACTOS DA COVID 19 E DA EMENDA CONSTITUCIONAL N° 95/2016

Daynara Giovanna Fernandes de Medeiros - UFRN
(daynara.medeiros.017@ufrn.edu.br)

Maria Luíza Shiiki de França Amorim - UFRN
(luiza.shiiki.713@ufrn.edu.br)

Alda Maria D. Araújo Castro - UFRN
(aldacastro01@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

O processo de internacionalização do ensino superior tem ligação direta com a globalização e o desenvolvimento do mercado mundial. Essa ligação se dá a partir do processo de mudança socioeconômico, cultural e tecnológico que provoca novas necessidades formativas para o ensino superior, que hoje tem a difícil tarefa de preparar para um mundo globalizado, sem fronteiras e centrado no conhecimento. No cenário atual, a exigência de mão de obra qualificada no mercado de trabalho fez crescer ainda mais a importância da educação superior, sendo estritamente o principal meio de inserção dos países no mercado competitivo (CASTRO, 2010).

Essa problemática é considerada no segundo Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) aprovado na Lei nº N° 13.005/2014. O documento possui 20 metas e 254 estratégias. Neste trabalho o foco será nas estratégias de internacionalização da Meta 14 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) que tem como foco a pós-graduação. Para alcançar essa meta, foram implementadas estratégias focadas na expansão da internacionalização na pós-

graduação. A mobilidade estudantil para o exterior uma política que vem sendo implementado pelo Ministério da Educação por meio da CAPES e do CNPQ e é considerada essencial para a avaliação dos Programas de Pós-graduação, no entanto, essa política teve o seu desenvolvimento afetado, tendo sido necessário a busca de estratégias com o uso dos recursos tecnológicos para que a mesma pudesse ser efetivada.

DESENVOLVIMENTO

A internacionalização é um importante fator para o desenvolvimento do conhecimento humano, principalmente no âmbito da Pós-graduação, pois exerce a função de produtora e propagadora de conhecimentos, logo, de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, das universidades e dos países. Este fenômeno vem crescendo no Brasil e tem como seu maior Programa o ‘Ciência sem Fronteiras’, que entre 2011 e 2014 concedeu mais de 80 mil bolsas de estudo para graduação sanduíche em diversos países (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Esperava-se que os programas de mobilidade estudantil e a concessão de bolsas para estudantes e pesquisadores para o exterior fossem ampliadas considerando a consecução das metas do PNE (2014 – 2024). No entanto, dois fatores impactaram diretamente essa política voltada para a internacionalização: a delimitação dos gastos públicos no país a partir da Emenda nº 95/2016 que determinou o Ajuste Fiscal, os cortes ocorreram no governo do ex-presidente Michel Temer e afetaram o Ciências sem Fronteiras, levando a sua finalizado em 2017. Em 2019 no mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro os novos cortes orçamentários afetaram diversas áreas do setor público, entre elas uma das mais afetadas foi a educação.

O outro fator que também impactou os programas de mobilidade acadêmica foi a pandemia da COVID-19 que trouxe consequências para todos os sistemas educacionais, prejudicando os estudantes matriculados nos diversos níveis em todo o mundo e afetou diretamente a mobilidade acadêmica na pós-graduação, sendo esse um dos seus principais eixos da internacionalização.

Apesar da mobilidade acadêmica ser uma das dimensões mais importante da internacionalização dos Programas de Pós-graduação, no período do estudo de 2018 a 2020, essa mobilidade foi extremamente reduzida. A queda na mobilidade acadêmica foi uma consequência direta das restrições de viagem, *lockdowns* e medidas de distanciamento social implementadas por muitos países como forma de conter a propagação do vírus. Tradicionalmente, a mobilidade acadêmica vinha desempenhando um papel fundamental no enriquecimento da experiência educacional dos estudantes, oferecendo a oportunidade de vivenciar diferentes culturas, aprender novos idiomas, acessar recursos acadêmicos de renome mundial e estabelecer redes internacionais de contatos. No entanto, em 2020, essas oportunidades foram reduzidas devido às restrições de viagem e ao fechamento de fronteiras e a falta de recursos da CAPES para seus programas de mobilidade.

Dessa forma a estratégia 14.2 que ressalta o papel da Capes e das agências de fomento em ações de internacionalização foi fortemente prejudicado pela falta de recursos provenientes do ajuste fiscal e das restrições impostas pela Pandemia. Isso também ocorreu com a estratégia 14.9 que visava consolidar programas, projetos e ações que tenham como objetivo promover a internacionalização. Pode-se dizer que durante os últimos anos a Capes implantou outros Programas para estimular o processo de mobilidade acadêmica, como o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES PRINT, de caráter extremamente elitista pois cria uma série de barreiras para que os pesquisadores e estudantes possam participar dos programas de mobilidade, trazendo uma grande redução no número de bolsas.

CONCLUSÃO

Os estudos evidenciam que a internacionalização da educação superior foi fortemente prejudicada nos últimos anos. Por fim, é evidente que as ações de internacionalização na pós-graduação brasileira não conseguiram atingir as metas previstas pelo PNE (2014-2024) mostrando o seu descumprimento, um descaso com a educação nacional, pois isso prejudica o desenvolvimento do país nas áreas da ciência, tecnologia e produção do conhecimento no país. Em

2021 as restrições à mobilidade começaram a ser flexibilizadas em algumas regiões, a retomada completa da mobilidade acadêmica ainda enfrenta desafios devido a preocupações contínuas com a saúde e a incerteza em torno da evolução da pandemia. Dessa forma, abre-se espaço, em grande parte dos países, para a internacionalização *online*, com o modelo de ensino híbrido sendo a forma mais popular, utilizada por metade dos países segundo o estudo “UNESCO COVID-19 Education Response” (2021). Como essas estratégias, ficou bastante evidente que se está criando um novo *gap* educacional entre as regiões desenvolvidas e em desenvolvimento e entre os países e no interior dos próprios países.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da educação. 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, 26 jun. 2014.

CASTRO, Alda Maria. Internacionalização do ensino superior: estratégia de solidariedade ou de mercado. **Natal: AFIRSE**, p. 1-24, 2010.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Lei Decreto no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. [S. l.], 7 fev. 2020.

GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas. 16 jun. 2023. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/bolsistas-e-investimentos-1/dados-chamadas-graduacao-sanduiche>. Acesso em: 17/08/2023

UNESCO. COVID-19: reopening and reimagining universities, survey on higher education through the **UNESCO National Commissions**. UNESCO COVID-19 Education Response, [S. l.], p. 1-36, 30 jun. 2021.

- XXI -**INTERPRETAÇÃO DE DADOS E A FORMAÇÃO DE
GESTORES ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE
APROPRIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM
ESCOLAS CEARENSES****Hilcélia Aparecida Gomes Moreira**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
hiscelia39@gmail.com**Sandro Olímpio Silva Vasconcelos**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
sandroosvasconcelos@gmail.com**INTRODUÇÃO**

No Ceará uma avaliação em especial produz dados acerca da escola e seus alunos individualmente, a Avaliação Diagnóstica. Um modelo formativo aplicado duas vezes ao ano nas escolas públicas de Ensino Médio cearenses, institucionalizado a partir de 2017, com o objetivo de traçar um perfil de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes baseado em níveis de proficiência, na perspectiva da avaliação formativa, dados pelos indicadores de desempenho do SPAECE, nos quais essa avaliação se baseia (CAED/UFJF, 2018). A finalidade desses dados é contribuir para a tomada de decisão sobre as adequações curriculares, estratégias de ensino, ênfase em um ou outro aspecto que mereça atenção pela escola. Os resultados dessa avaliação têm como primeiro grupo de contato a coordenação escolar, que deve apropriar-se para encaminhar as discussões interpretando, planejando e apresentando propostas de ação ao corpo docente.

Na perspectiva da apropriação é possível que a formação da coordenação escolar se dê inclusive pela aprendizagem das finalidades dos

indicadores, como também pela compreensão de sua função na construção de uma prática escolar. Por outro lado, os dados

podem revelar pontos ainda não tratados, ou tratados com menor ênfase, no currículo escolar ou em suas atividades diárias. A construção do conhecimento nesse sentido se dá pelo contato com os dados, como também por sua análise e comparação com as práticas escolares permitindo ampliar a visão sobre a situação dos alunos e orientar a atuação das áreas e dos professores (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2019).

Os princípios para a constituição de um currículo de Tyler (TYLER1976) fundamentaram a pesquisa no que tange à apropriação dos dados e a deliberação sobre objetivos de aprendizagem baseados nos dados de uma avaliação formativa. Para isso é preciso conhecer a Avaliação Diagnóstica, suas finalidades, composição e utilização na educação cearense, apresentar como se dá a formação de gestores no Ensino Médio do Ceará e avaliar as contribuições e possibilidades de uso dos indicadores da Avaliação Diagnóstica como elementos formativos para a gestão escolar.

DESENVOLVIMENTO

A partir de 2017 institucionalizou-se a Avaliação Diagnóstica para o Ensino Médio cearense. Em duas etapas ao longo do ano e para todas as séries, com resultados por descritor e por aluno, com classificação por padrão de desempenho. Os dados são gerados online e é possível acessá-los por meio do portal SISEDU.

A Secretaria da Educação (SEDUC), por meio da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE), implementou no ano de 2017, a Avaliação Diagnóstica para todos os alunos do ensino médio da rede pública estadual do Ceará, cujo objetivo é oferecer à escola um instrumento que trace um diagnóstico do desempenho dos estudantes, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com base em habilidades e competências prevista pela Matriz de Referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2017, p. 1).

Posteriormente, em 2019, a Avaliação Diagnóstica passou a fazer parte

da Iniciativa Foco na Aprendizagem, que visa o fortalecimento da aprendizagem e a formação de professores e gestores escolares, cuja ênfase recai sobre

Identificar os nós e enlaces curriculares que correspondem ao percurso individualizado do estudante, apontando os saberes e suas habilidades componentes que representem os principais entraves à sua adequação ao nível esperado de conhecimento. Propiciar planejamentos curriculares e pedagógicos, por parte do professor e do coordenador pedagógico, focalizados para grupos diversos de estudantes, mapeados em cada ciclo avaliativo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2019, p. 3).

Paro (2001) afirma que a liderança característica de uma gestão democrática se dá pelo consentimento gerado pelo conhecimento. A definição dos objetivos educacionais e os instrumentos escolhidos para alcançar esses resultados passa pela apropriação dos dados apresentados para análise, no caso os dados da Avaliação Diagnóstica. Cabe à gestão escolar a socialização desses dados e seus significados com a comunidade escolar, nesse sentido é preciso aprender a tratar, interpretar e apresentar os dados. Como a escola é um campo de complexidades, essa apropriação passa também pelo conhecimento das realidades conviventes em seu interior, seus pontos fortes, suas fragilidades e desafios, o que se aprende, em geral, na construção da experiência, ou dos saberes da vida prática (TARDIF, 2014).

Os resultados da Avaliação Diagnóstica são apresentados na plataforma *online* Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional, SISEDU, na forma de escala de proficiência. Os níveis utilizados são: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado. São avaliados os campos de domínio cognitivo que os alunos deveriam alcançar, organizados em Saberes e habilidades correspondentes, tendo como base o SPAECE. Os alunos são listados por nível de proficiência.

Na devolutiva do SISEDU os alunos são agrupados por nível de proficiência geral e por item. A apresentação geral possibilita decidir por tipos de ações para grupos específicos como o reforço, o nivelamento, a recomposição de aprendizagens, aulas extras, enquanto, a partir dos resultados por acerto de itens pode-se intervir mais especificamente nas aprendizagens dos alunos visando diminuir, individualmente, as dificuldades de aprendizagem dos alunos

(SOARES; WERLE, 2018).

Na perspectiva de Paro (2001) a apropriação de dados e informações gera conhecimento que deve ser compartilhado no melhor interesse do desenvolvimento da escola.

Assim, conhecer, entender, interpretar e compreender o lugar das informações obtidas a partir da Avaliação Diagnóstica é um campo formativo para os gestores escolares, que contribui para a tomada de decisão acerca dos caminhos a serem adotados a partir desses resultados.

Entende-se que a construção formativa dos gestores escolares no Ceará se dá por intermédio das instâncias formadoras oficiais da Secretaria de Educação, CED/CODED, CEDEA, e encontros formativos veiculados pela instituição, através das plataformas virtuais, assim como através das experiências cotidianas com a comunidade escolar. Essa percepção se amplia quando dados acerca das proficiências dos alunos são acessados, entendidos, discutidos e apropriados pela gestão escolar numa perspectiva local e associada às realidades de sua escola. Compreende-se que essa apropriação é formativa por excelência, pois permite uma compreensão da realidade dos alunos e a oportunidade de discutir com a comunidade escolar caminhos para a melhoria do aprendizado de seus alunos.

Para Tyler (1976) a composição do currículo não pode prescindir um diálogo permanente com a comunidade, bem como o conhecimento científico. A escolha do caminho didático a ser percorrido baseia-se na elaboração de objetivos e experiências de aprendizagem relacionados com o diagnóstico prévio observado. Nesse sentido, o diálogo com a comunidade escolar balizado pela apropriação dos dados é um componente essencial para o desenvolvimento do percurso formativo dos gestores escolares.

REFERÊNCIA

CAED/UFJF. PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL. *In*: CAED/UJFJ. **PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL**. JUIZ DE FORA-MG, 2018.
Disponível em: <https://spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-EM-WEB1.pdf>. Acesso em: 26 jul.

2021.

SEDUC-CE. Programa Cientista Chefe em Educação Básica. Nota Técnica – Processo Avaliativo da Iniciativa Foco na Aprendizagem (IFA)2019.

SEDUC-CE (CEARÁ). SEDUC-CE. SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *In: SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 1 ago. 2023.*

SOARES, E. do A.; WERLE, F. O. C. Processos e políticas de avaliação no Ceará: cooperação e responsabilização. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 34-58, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n2ID528. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/528>. Acesso em: 19 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. 3ª Ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto alegre: globo, 1976.

- XXII -**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TEA EM
PERNAMBUCO, DESAFIOS A INCLUSÃO ESCOLAR: O
PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)**

Alberto Lopes dos S. Freitas-UFPE
alberto.santos@ufpe.br

Lucilla Peres Lins-UFPE
lucilla.peres@ufpe.br

INTRODUÇÃO

Este estudo busca proporcionar reflexões em torno dos direitos conquistados para/pelos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Lança-se o olhar sobre o Plano Estadual de Educação do Estado de Pernambuco- PEE/PE (2015-2025), buscando-se fazer o diálogo, principalmente, com o Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), neste, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) é a bússola a guiar o debate em torno da inclusão escolar.

Partimos da premissa de que o Brasil é um Estado democrático de direito (CF/1988), assevera (Silva, 1988) que, a democracia advinda deste, está consubstanciada numa sociedade livre, o poder é proveniente do povo e em proveito do mesmo, exercido de forma direta ou por seus representantes eleitos.

A pesquisa é de viés qualitativo, a estratégia de pesquisa é documental e a análise dos dados é realizada através da análise de conteúdo (Bardin, 2006).

2-INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

A perspectiva de inclusão, aqui adotada, é a de que nenhum aluno deve ficar fora da sala de aula regular, em todos os níveis e etapas de ensino (Mantoan, 2015); a (PNEEPEI, 2008), coloca o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma suplementar e complementar a sala regular.

Andrade (2023) nos diz que a inserção dos alunos com deficiência na escola, historicamente, foi registrada pela separação obrigatória, ocasionando a segregação escolar e que, “[...] mesmo quando essas pessoas conseguem se inserir no ambiente escolar, por vezes, elas continuam à margem da principal função social da escola.” (Andrade, 2023, p.09).

O Art. 1º da CF/1988 afirma que: *A República Federativa do Brasil, [...] constitui-se em Estado Democrático de Direito*, sobre a democracia Silva (1988, p. 22), diz, “[...] há de ser um processo de liberação da pessoa humana das formas de opressão que não depende apenas do reconhecimento formal de certos direitos individuais, políticos e sociais”. Nesta linha, Anjos Filho e Rodrigues (2006) dizem que, faz-se necessário a mobilização de todas as instâncias do poder público, ininterruptamente, e, também, cada um, individualmente.

3- O PEE/PE (2015-2025): INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TEA.

O PEE/PE, Lei de Nº 15.533/2015 atende aos princípios da CF/1988, Art. 214, que recomenda a elaboração de um plano de educação, nacional, estadual e municipal. Este traz objetivos, metas e diretrizes para a educação no período de 10 anos, elaborado a partir do Plano Nacional de Educação- PNE nº 13.005/14.

O PEE/PE apresenta na meta 4, a universalização do atendimento escolar de estudantes entre quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, constata-se que

o termo Transtornos do Espectro Autista, neste, aparece 11 vezes, das quais 7 estão localizadas na meta 4.

Os temas abordados são os mais diversos, a) eliminar quaisquer elementos que venham configurar barreiras arquitetônicas (1.9 e 4.18); b) elaboração de materiais e recursos (3.1); c) garantia e ampliação de profissionais para acompanhamento pedagógico e profissionais de apoio (4.11, 4.21 e 15.12); d) ações que garantam a permanência com qualidade na escola com auxílio da intersetorialidade (4.6 e 4.19); e) diversidade nos instrumentos de avaliação (4.20); f) Disseminar as informações através de dados estatísticos (4.17); g) oferta de educação profissional técnica de nível médio (11.16).

Relacionando as estratégias que tratam, especificamente, da inclusão escolar dos estudantes com TEA do PEE/PE com as do PNE- percebe-se que na Meta 1, na estratégia 1.11 do PNE diz “ [...] *fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência*”, sinaliza assim a importância do AEE para educação infantil, no entanto, não encontramos esta garantia no PEE/PE. Isto também é percebido na Meta 3, estratégia 3.13 do PNE que traz a seguinte redação, “ *implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação,[...] em que se afirma a implementação de políticas de prevenção de evasão*”, mas no PEE/PE encontramos, apenas, a estratégia sobre adaptação de recursos.

O PEE/PE não destaca, a oferta do AEE, em todas as metas, indo de encontro a Lei 13.146/2015 no Art. 28, inciso I, que contempla um *sistema de ensino inclusivo em todos os níveis e modalidades com aprendizado ao longo da vida*, como também na Lei 12.764/2012 ao afirmar que, *a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais*.

O AEE é um direito garantido por leis⁶, que visa a inclusão escolar de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), este tem como objetivo atender as singularidades de aprendizagens, esta temática deve articular-se a

⁶ PNEEPEI (2008) e Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

todas as metas transversalmente, nos níveis e modalidades de ensino (Mantoan, 2015).

Neste sentido, os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantido pela lógica federativa expressa na CF/1988 (Cury, 2008) e o princípio de práticas pedagógicas inclusivas referendado no capítulo V da LDB/96, estão sendo violados quando nega-se, respeito às individualidades e singularidades dos estudantes com TEA nas salas de aula regulares.

4- CONCLUSÕES

Conclui-se, que a inclusão escolar de pessoas com TEA, ainda é um direito a ser assegurado pelo estado de Pernambuco, garantindo a permanência com qualidade, ofertando o AEE de forma complementar e suplementar nas escolas, assim como está referendado na (PNEEPEI, 2008), buscando eliminar as diferenças com o enfrentamento às desigualdades sociais (Arruda e Andrade, 2017).

REFERÊNCIAS

ANJOS FILHO, R. N. dos; RODRIGUES, G. de A. **Estado Democrático de Direito: conceito, história e contemporaneidade**. In: Sérgio Gonini Benício. (Org.). 1ª ed. São Paulo: Ed. Federal, 2006, v. 1, p. 97-113.

ANDRADE, E. F. (2023). **A Educação Especial nos 25 anos da LDBEN/1996: avanços e retrocessos**. Educação, 48(1), e 6/1–28. Disponível em <<https://doi.org/10.5902/1984644465673>>. Acesso: 18/07/2023.

ARRUDA, A. L. B. de; ANDRADE, E. F. de. **Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas**. In: GARCIA, A. V. et al (Organizadores). Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência: 1ª ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017, pp. 23-63.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso: 10/07/2003.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 10/07/2023.

_____. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso: 15/06/2023.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2014)** - Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em < <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 07/07/2023.

_____. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF, 28 de dezembro de 2012. Disponível em < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso: 07/07/2023.

_____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira da Inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília, DF, 7 de jul. 2015. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso: 05/07/2023.

Bardin, L. . **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: (2006) Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

CURY, Carlos R. Jamil, - **Sistema Nacional de Educação: desafios para uma educação igualitária e federativa**. -Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 17/07/2023.

MANTOAN. M.T.E. **Inclusão escolar- O quê? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

PERNAMBUCO (Estado) **Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências- Lei Nº 15.533**, de 23 de junho de 2015. Disponível em < <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>> Acesso: 12/07/2023.

SILVA, J. A. da. (1988). **O estado democrático de direito**. Revista de Direito Administrativo, 173, 15–24. Disponível em:<
<https://doi.org/10.12660/rda.v173.1988.45920>>. Acesso: 13/07/2023.

- XXIII -**O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) E A
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) PRIVADO-MERCANTIL****Emanuelle Lourenço do Nascimento**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

emanuelleln@gmail.com**Andréia da Silva Quintanilha Sousa**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

andrea.quintanilha@ufrn.br**INTRODUÇÃO**

Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), o Plano Nacional de Educação (PNE) é um plano decenal, com força constitucional, que orienta as Diretrizes e Metas da educação pública e privada no país, em seus diferentes níveis e segmentos.

No contexto de término da vigência do PNE (2014-2024), este trabalho tem como objetivo analisar a atuação de diferentes atores educacionais no momento da elaboração do PNE, especialmente temática referente a modalidade a distância, como a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que apresenta proposições de expansão da modalidade via setor privado-mercantil. Conforme as análises de caráter bibliográfico e documental, constatamos que ainda que o PNE (2014-2024) não absorva todas as indicações do setor privado-mercantil, é fato que a expansão da EaD decorre essencialmente desse setor. A construção crítica de novos caminhos, portanto, exige a atuação da sociedade civil organizada na proposição do próximo PNE.

DESENVOLVIMENTO

Na construção do PNE (2014-2024) é notável a ampla participação de diferentes grupos de atores no processo de formulação, sob um contexto de neoliberalismo progressista, sinalizado pelos governos socialdemocratas do Partido dos Trabalhadores (PT), na forma das gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), (2007-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2014), (2015-2016).

Nesse período, o processo de elaboração das políticas públicas assume um caráter mais democrático, com a conformação de conferências, fóruns e audiências públicas, garantindo a participação da sociedade civil organizada, através de sindicatos, entidades estudantis e associações de pesquisadores. Segundo Azevedo (2010, p. 29) “sem dúvida, a sociedade brasileira avançou, neste período, na consolidação de canais de participação social e política, por conseguinte, na elasticidade de espaços democráticos que, assim, se tornaram mais permeáveis às demandas populares”.

A elaboração do PNE catalisa, porém, uma ampla gama de anseios, seja na esfera pública seja na esfera privada da educação. Na educação de nível superior é notável a atuação dos conglomerados educacionais, sob a forma dos lobbies do ensino privado-mercantil. Conforme Minto (2016, p. 6):

Na elaboração de uma peça como o PNE abre-se a possibilidade de alterar as linhas gerais de implementação das políticas para a educação. Para o setor privado, representa uma possibilidade de reorganização dos seus interesses frente ao Estado, mormente de ampliar as estratégias de captura do fundo público num contexto em que os serviços se tornam cada vez mais estratégicos para certas frações da burguesia brasileira.

Entre os atores da esfera privada, com incursão na educação de nível superior, destacam-se: a Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), a Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), a Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior (ABRAES), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), o Sistema S e o

Grupo Positivo. Evidencia-se também a participação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) que, embora alegue não ter sido convidada para compor o processo de elaboração do PNE, apresentou a proposta de Meta 21, a saber:

Meta 21: expandir ao máximo, no mínimo triplicar, concomitantemente, o número de alunos matriculados em cursos na modalidade a distância de educação profissional técnica de nível médio e de Educação Superior, de modo a alcançar avanços significativos em termos de matrículas, como forma de democratização de acesso ao conhecimento em todos os níveis educacionais (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2013, p. 2).

De acordo com Luciano Sathler Rosa Guimarães, Diretor da ABED durante a elaboração do PNE, a EaD é citada no Projeto de Lei do Senado, com vistas à aprovação do PNE (2014-2024), além de haver destaque para a adoção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), mas “falta uma maior ênfase nesses temas para deixar clara a inequívoca necessidade da Educação a Distância, aberta e flexível enquanto caminho para melhorar a qualidade, ampliar o acesso e garantir maior sucesso das relações de ensino-aprendizagem” (GUIMARÃES, 2013, p. 5).

Considerando a negativa à Meta 21, bem como as menções restritas às TICs e a Educação a Distância (EaD), a ABED apresenta uma análise crítica sobre o texto final do PNE. Para a Associação, o PNE é uma “âncora do passado”, “anacrônico” e “pueril em termos científicos”.

Como os Planos Nacionais de Educação anteriores, o mais novo representa não uma visão de como a aprendizagem poderia e deveria ser com relação às novas demandas da sociedade, das novas gerações de cidadãos e seus anseios, dos novos conceitos de cognição e de aprendizagem e das novas tecnologias de informação e comunicação, é um documento totalmente corporativista, defendendo interesses de forças “não ocultas”, preconceituosas e míopes (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2015, p. 1).

Porém, o que está nítido nos processos de avaliação do PNE, inclusive entre os textos do PNE em Movimento (2016), é que embora a EaD não receba destaque no Plano, a concretização de determinadas Metas e Estratégias, sobretudo a Meta 12, dependem primordialmente do ensino a distância. No que

diz respeito à avaliação e monitoramento da Meta 12, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2022) demonstra que: a expansão das matrículas em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ocorreu nos cursos presenciais, já a expansão das matrículas em IES privadas ocorreu nos cursos EaD; Os cursos públicos tiveram uma redução do número de matrículas, enquanto os cursos privados triplicaram o número de matrículas; E, por fim, que “a educação a distância foi a principal responsável pela expansão do ensino superior durante o PNE, contabilizando 121,3% da expansão das matrículas no período analisado.” (BRASIL, 2022, p. 279).

CONCLUSÕES

O Plano Nacional de Educação é um importante catalisador dos interesses concernentes à educação à distância de nível superior. Observa-se que no processo de elaboração do PNE (2014-2024) setores que coadunam com a expansão privatista da EaD participaram ativamente do processo de discussão, muito embora algumas de suas indicações para o referido Plano não tenham alcançado êxito, sendo excluídas da versão final do documento. No entanto, é fato que independente disto, há uma vertiginosa e desgovernada expansão do ensino superior EaD privado-mercantil no Brasil.

Sob o contexto de nova gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2022-2026) urge a necessidade de atuação da sociedade civil organizada na proposição de um novo PNE, que realize um balanço crítico desse processo expansivo e que, inclusive, possa propor tempos e espaços mais adequados para a realização do ensino superior à distância, com referência nas experiências das IES públicas e na Universidade Aberta do Brasil (UAB).

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. A Educação a Distância no Plano Nacional de Educação. **Informe Digital da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED**. Nº 516, 27, nov., 2013. Disponível em: http://www.abed.org.br/informe_digital/516.htm.

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Foi bom para a EaD? **Informe Digital da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED.** Nº 567, jun., 2015.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]** : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** – Brasília, DF : Inep, 2022.

GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. **A Educação a Distância nas Diretrizes, Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação.** 31 out. 2013.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado no novo PNE (2014-2024):** apontamentos sobre a educação superior. HISTEDBR. 18-21 jul. 2016.

PNE EM MOVIMENTO. **Novas diretrizes da EaD contribuem com a meta 12 do PNE.** Terça-feira, 15 de março de 2016. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/noticias/470-novas-diretrizes-da-ead-contribuem-com-a-meta-12-do-pne>>.

- XXIV -**O PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO MILITAR (PECIM) E SUA RELAÇÃO COM A ASCENSÃO DOS GRUPOS NEOLIBERAIS E NEOCONSERVADORES.**

Francisco Melquiades Falcão Leal - UFRN
melquiades_falcao@hotmail.com

Maria Vieira Silva – UFRN
mvieiraufu@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como propósito analisar a trajetória nacional do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares e sua adesão pelo Município de Parnamirim-RN, no período de 2018 a 2023 e sua relação com a ascensão dos grupos neoliberais e neoconservadores, no âmbito das políticas públicas educacionais. A pesquisa⁷ foi desenvolvida na perspectiva da epistemologia crítico-dialética de Marx e Engels (1998), como também abordagens críticas como Abordagem Cognitiva das Políticas Públicas (ACPP) e Análise Crítica do Discurso (ACD), com embasamento nas matrizes teórico-metodológicas de Muller e Surel (2002), Muller (2018) e análise tridimensional de Farclough (2001) e).

Para fundamentar os estudos sobre o objeto de investigação e o contexto atual, nos referenciamos em autores clássicos e contemporâneos da literatura educacional crítica. Buscou-se analisar o contexto histórico, social e político da

⁷ Este trabalho é resultado de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha Educação, Políticas e Práticas Educativas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGed-UFRN), Campus Natal.

inclusão do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares (PECIM; mediante a construção de um quadro normativo e cognitivo que possibilite visualizar o Pecim como política pública educacional para a Educação Básica pública no período estudado; identificar e analisar a participação dos atores sociais envolvidos na implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares no Município de Parnamirim-RN; e analisar os discursos dos atores envolvidos na implantação do Pecim no Município de Parnamirim-RN.

DESENVOLVIMENTO

A educação sempre foi alvo de disputas políticas e ideológicas em todo o mundo, e no Brasil isso não é diferente. Sobre a questão, Fraser (2021) aponta que o capitalismo, como ordem social institucionalizada, tem a educação como importante mecanismo de reprodução social, quando busca reabastecer os seres humanos de métodos de ensino para atender a produção econômica e social vigente. Logo, o poder estatal em seu viés político e ideológico, condiciona para a dominação, subjugação e legitimação educacional visando garantir a subsistência do capitalismo.

Nos últimos anos, presenciamos na realidade brasileira, a ascensão de grupos neoliberais e neoconservadores, que buscam intervir nas políticas educacionais do país, e é nesse contexto envolvido pela ascensão desses grupos, que surge o Pecim com a proposta de militarização de escolas públicas. Face a este contexto, o presente estudo se propôs a investigar a relação do Pecim com a ascensão dos grupos neoliberais e neoconservadores no Brasil. A partir do conceito de “neoliberalismo”, fundamentados por Dardot e Laval (2016) e Laval (2019), discutimos como o Pecim, enquanto política do governo de Jair Bolsonaro, se inseriu no contexto político e ideológico atual, e como e sua materialização como ferramenta para a disseminação de valores e ideias neoliberais e neoconservadoras no âmbito educacional. Antes, discutimos sobre a relação do governo de Jair Bolsonaro com os grupos neoliberais e conservadores e seus efeitos na qualidade da educação, na formação cidadã dos estudantes, para a democracia e para os direitos humanos.

Conforme Dardot e Laval (2016, p. 17),

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.

Sob tal perspectiva, o neoliberalismo é uma racionalidade que estrutura e organiza não apenas uma ação dos governantes, mas também uma conduta dos governados. O neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou política econômica, mas uma visão de mundo que coloca a competição como norma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação. É com essa perspectiva que desenvolvemos nossa pesquisa, no que se refere ao Pecim e sua relação com a ascensão dos grupos neoliberais e neoconservadores.

O governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), foi marcado por uma série de medidas e políticas que indicam uma forte adesão ao pensamento neoliberal e neoconservador. Isso pode ser constatado em sua agenda de privatizações, na reforma da previdência que absorveu os direitos dos trabalhadores, e nas tentativas de reduzir a presença do Estado na economia, entre outras medidas. No entanto, essa adesão ao pensamento neoliberal e neoconservador deve ser avaliada criticamente em relação aos impactos que têm sobre a população e a sociedade em geral.

No âmbito educacional, um aspecto preocupante do Programa é a sua utilização como uma ferramenta para disseminação de valores e ideias neoliberais e neoconservadoras no ambiente escolar. As escolas cívico-militares são vistas como uma forma de doutrinação ideológica, já que elas não apenas ensinam conteúdos curriculares, mas também promovem valores e visões de mundo específicas. A gestão educacional em seu viés de militarização busca implantar uma lógica de domínio e controle sobre professores e alunos, quando os defensores do neoliberalismo acreditam ser importante “um verdadeiro líder à frente das escolas, contrapartida organizacional fundamental para a constituição de um mercado escolar” (Laval, 2019, p. 252).

Podemos perceber como a junção da racionalidade neoliberal e neoconservadora é perigosa, pois leva a formação de corpos dóceis, padronizados e subservientes, colocando em xeque o respeito a diversidade e a pluralidade social. Conforme afirma Lima e Zamora (2021, p.21) “é no campo da

produção de subjetividade onde o neoliberalismo investe todas as suas armas, produzindo sujeitos sujeitados ao seu sistema econômico, político, cultural e afetivo”. Logo, o neoliberalismo somado ao neoconservadorismo faz emergir um sistema de submissões, de normas e instituições que comprimem o corpo social. Neste contexto, a educação na perspectiva neoliberal e neoconservadora é um bem provido por instituições que devem estar a serviço do capital, submetida ao utilitarismo da força do poder público vigente.

CONCLUSÃO

Concluimos que o governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) foi marcado por uma série de medidas referenciadas em práticas neoliberais e neoconservadoras. O Pecim se insere nesse contexto político e ideológico sendo utilizado como uma ferramenta para disseminar valores e ideias neoliberais e neoconservadoras no âmbito educacional, sendo a militarização das escolas públicas uma forma de intervenção estatal que busca estabelecer a ordem e a disciplina como valores fundamentais para a educação, arrefecendo os princípios constitucionais que preconizam uma Gestão Democrática, que tem sido um pilar importante para promover a pluralidade de ideias e a inclusão de diversos pontos de vista.

Consideramos, assim, que a relação do Pecim com a ascensão de grupos neoliberais e conservadores é um fato que representa uma ameaça aos valores fundamentais da educação e que a introdução do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares trouxe consigo um modelo de gestão mais centralizado e hierárquico, o que provoca um arrefecimento da gestão democrática com consequente diminuição da autonomia das escolas e da participação das partes interessadas na definição de políticas educacionais.

Por fim, conclui-se que a ascensão de grupos neoliberais e neoconservadores exerce influência direta nas políticas educacionais, favorecendo abordagens de controle mais orientadas para a competitividade e para valores tradicionais, em detrimento de uma educação mais crítica, inclusiva e participativa. É necessário se compreender a ascensão desses grupos e sua relação com a gestão escolar, como uma estratégia retrógrada de um governo

conservador que precisa ser criticada e extinta para garantir um ambiente escolar mais justo e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS

BOLSONARO, J. M. O caminho da prosperidade: constitucional, eficiente e fraterno. **Proposta de Plano de Governo**, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRASER, N. O que é o capitalismo? **Revista a terra é redonda**. 07 de setembro de 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-que-e-o-neoliberalismo/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, G.C.; ZAMORA, M. H. **Reflexões acerca do neoliberalismo, escola e subjetividade**. Tese de doutorado (Psicologia clínica). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021. p. 146.

- XXV -**O PROJETO JOVEM DE FUTURO COMO UM MODELO
GERENCIAL DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO
PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO****Clepson de Oliveira Brito Moraes - EEMH**clepson.brito@educar.rn.gov.br**INTRODUÇÃO**

Nas duas últimas décadas, a presença de organizações de caráter privado com ou sem fins lucrativos educação pública brasileira é cada vez mais notória. A literatura aponta para a ampliação de um processo de “privatização” da educação básica brasileira, que se dá pela marcante presença das organizações privadas nos processos de gestão educacional e na definição de currículos, instrumentalizadas através das “parcerias” com institutos, fundações entre outras formas de organização social (ADRIÃO, 2022; ADRIÃO; PINHEIRO, 2012; PERONI, 2021;).

Entre as instituições de marcada presença, o Instituto Unibanco se destaca na atuação junto às escolas de Ensino Médio ao implantar o Projeto Jovem de Futuro que se coloca com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil pela transferência de tecnologia de gestão por meio consultoria e assessoria técnica para escolas públicas, com foco em gestão escolar e na melhoria do desempenho dos alunos (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020).

O presente trabalho discute, sob a perspectiva da privatização da educação pública brasileira, o Programa Jovem de Futuro (PJF) do Instituto

Unibanco como modelo de gestão escolar pautado em práticas gerencialista, fortemente baseado nos princípios da administração empresarial.

GERENCIALISMO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O gerencialismo na gestão pública tem como marco de sua implementação, no contexto brasileiro, da Reforma Gerencial do Estado de iniciada em meados da década de 1995, cujo objetivo aponta para a constituição de um Estado mais competitivo, diante do cenário de uma nova forma de capitalismo marcada pela globalização financeira que veio acompanhada pelo neoliberalismo (BRESSER-PEREIRA, 2011; BRESSER-PEREIRA, 2017; PAULA, 2005).

O gerencialismo, nascido dessa onda reformista, cuja teoria passa a ser chamada de Nova Gestão Pública, surge como um modelo de gestão da coisa pública inspirado nas estratégias e métodos da administração de empresas e fundado em princípios mercadológicos, logo, é um modelo de funcionamento do setor público, baseado no planejamento e adoção de políticas, cuja ênfase se dá nas metas de desempenho e no conceito de qualidade total (BURGOS; BELLATO, 2019)

Para Bresser-Pereira (2008), essa nova gestão pública é mais do que uma mudança organizacional, é uma mudança intrinsecamente estrutural e normativa. Nesse contexto, a reforma constituiu um marco normativo de incentivo à distintas formas de privatização dos serviços estatais, entre eles a educação. Não coincidentemente, o período de instalação da Nova Gestão Pública com a sua proposta de mudança estrutural e normativa, inaugura um novo perfil da presença privada na educação brasileira. Esse novo perfil de privatização da educação tem a privatização da gestão da educação como elemento de destaque (ADRIÃO, 2022, p. 53).

Nesse sentido, Peroni (2021, p. 27) destaca que o termo “privatização” da educação não pode ser entendido como a tomada da propriedade e sim a tomada do controle do “‘conteúdo’ pedagógico e de gestão” por parte das empresas, tornando a educação em capital e introduzindo a lógica mercantil, sob a justificativa de melhoria da educação. Para a autora a tomada de controle se

dá pela marcante presença de institutos privados na definição de conteúdo e na execução de propostas educacionais. Adrião (2022) corrobora essa percepção ao destacar que os dispositivos legais dos contratos de gestão e dos termos de parceria institucionaliza uma modalidade de privatização da educação que delega ao setor privado – por meio de fundações e institutos – as responsabilidades do setor público sobre a educação.

O PROJETO JOVEM DE FUTURO COMO UM MODELO GERENCIAL DA GESTÃO ESCOLAR

Chama atenção, no processo de privatização da gestão educacional do Brasil, a presença do grande número de institutos “parceiros” no processo de gestão da educação em diversos níveis, que apresentam “soluções” padronizadas voltadas para qualidade total e com uma concepção de educação cujo parâmetro é o mercado (PERONI *et al*, 2012), como é o caso do Programa Jovem do Futuro (PJF), do Instituto Unibanco.

O PJF é um projeto de intervenção na gestão pública, iniciado no ano de 2008, voltado para a gestão de redes estaduais de educação e escolas estaduais de Ensino Médio, formalizada por meio de parceria público-privada, que tem como objetivo a melhoria da gestão escolar e do desempenho dos estudantes (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020; HENRIQUES; CARVALHO; BENTO, 2021). O programa nasce da premissa de que o baixo rendimento dos estudantes e a evasão escolar seria reflexo da baixa qualidade da gestão escolar, algo sistêmico na gestão da educação pública, logo a solução se encontra na implantação de um modelo de gestão baseado no modelo da iniciativa privada. A aposta do programa está na proposta de uma gestão educacional estruturada por processos e instrumentos objetivos, sendo um dos fundamentos do programa o da corresponsabilização das ações desenvolvidas e na transferência de tecnologias de gestão (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

A mais destacada tecnologia educacional transferida é a metodologia do Circuito de Gestão, principal ferramenta do PJF. Trata-se de um método inspirado e adaptado da metodologia do Ciclo PDCA. O ciclo se estabelece a partir da organização de uma rotina em níveis hierárquicos, com encadeamento

de ações, distribuídas em seis etapas: pactuação de metas, planejamento, execução, sistemática de monitoramento e avaliação, compartilhamento de práticas e correção de rota (HENRIQUES; CARVALHO; BITTAR, 2020; HENRIQUES; CARVALHO; BENTO, 2021).

Por meio do Circuito de Gestão, as equipes gestoras das escolas e instituições parceiras têm a oportunidade de identificar desafios, estabelecer metas, traçar estratégias, implementar ações e monitorar os resultados obtidos. Nesse contexto a gestão da educação, seja no âmbito das secretarias ou das escolas, passa a ser direcionado por meio de ferramenta de gestão da qualidade (ferramentas gerenciais) e de controle do processo. A implementação do Circuito de Gestão estabelece que uma série de protocolos devem ser adotados em cada etapa, com vistas a orientar e a monitorar a execução das tarefas em todos os níveis, a fim de garantir a “coerência estratégica e operacional em toda a rede e um ciclo de feedbacks entre os atores que contribui para o desenvolvimento de ações cada vez mais efetivas, eficazes e eficientes (HENRIQUES; CARVALHO; BENTO, 2021, p. 33).

Ao analisar esse modelo de gestão do PJJ, Carvalho (2020) o defende que o PJJ tem ampliado o processo de privatização da gestão educacional brasileira, sendo que o modelo, pautado na gestão para resultados, tem transplantado do *modus operandi* empresarial, entre outros aspectos, o gerencialismo para o ambiente escolar. A autora faz uma contundente crítica ao tratar o Circuito de Gestão como um modelo de gestão que é descolado da realidade das escolas, aproximando-se da produtividade fabril. Balduino (2020) corrobora com essa visão ao salientar que o PJJ, por meio de suas metodologias e tecnologias, transfere para a gestão escolar uma lógica empresarial, que se apresenta, não apenas por meio de uma linguagem mercadológica, mas pela adoção de mecanismos de mercado e ferramentas empresariais, como a gestão para resultados, um sistema de incentivos e sanções, a fragmentação do trabalho e a padronização de ações.

CONCLUSÃO

A análise da literatura que estuda a principal metodologia do Programa Jovem de Futuro desenvolvida brevemente até aqui, apontam para o caráter gerencialista e indutor de um modelo de gestão escolar pautado nas práticas empresariais. Assim como fica evidenciado que esse modelo dialoga intimamente com um processo em curso no Brasil de privatização da gestão educacional, sendo o PJF a tipificação dessa privatização no contexto da gestão escolar.

Compreende-se que, na busca por aperfeiçoar os processos de gestão, o PJF adota um modelo de gestão empresarial, cuja “concepção de gestão se caracteriza por um rígido controle, busca de resultados e eficiência gerencial” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 529), com emprego linear de princípios da administração na gestão educacional, voltado para a racionalização de processos, pode limitar o trabalho diretor escolar às funções de monitorar e controlar as atividades em âmbito escolar, descaracterizando e desconsiderando o aspecto pedagógico e político da função.

Nesse sentido, pode-se concluir, mesmo que preliminarmente, que esse programa acaba como imprimir um modelo de gestão escolar que, segundo Paro (2015), ao criticar a interferência do privado na educação básica, pode alijar a escola de seu aspecto orgânico, o que reduz não apenas a “universalidade da cidadania, como também solapa o terreno em que se constrói o educativo” (PARO, 2015, p. 69).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. M. de F. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília, ANPAE, 2022.

_____, T. M. de F; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Educação e políticas em debate**, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2012. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17363> . Acesso em 10 maio 2023

BALDUINO, M. A. C. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor. **Interações (Campo Grande)**, v. 21, p. 233-243, 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.20435/inter.v21i2.2098>>. Acesso em 20 mai. 2023

BRESSER PEREIRA, L. C. Reforma gerencial do Estado, teoria política e ensino da administração pública. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em <http://each.uspnet.usp.br/rgpp/index.php/rgpp/article/download/17/18>. Acesso 08 mai. 2023.

_____, L. C. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista de administração Pública**, v. 51, p. 147-156, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rap/a/b3VNr8KRsgTBM4Hfktj3skn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 08 mai. 2023.

_____, L. C. O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 42, n. 2, p. 391 a 412, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6638>. Acesso em: 13 set. 2023.

BURGOS, M. T. B.; BELLATO, C. C. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, v. 9, p. 919-943, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sant/a/hzHGhpwGMxYvzhvqzwPP7vs/?format=html&lang=pt>. Acessos em 20 mai. 2023.

CARVALHO, S. F. **A escola não cabe numa planilha**: implicações do programa jovem de futuro para a gestão democrática da educação numa escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210252/001114994.pdf?sequence=1>. acesso em 26 abr. 2023.

HENRIQUES, R.; CARVALHO, M. de; BENTO, F. **Gestão e avanço contínuo em educação**: a teoria da mudança no Programa Jovem de Futuro. São Paulo: Instituto Unibanco, 2021.

_____, R.; CARVALHO, M. de; BENTO, F.; BARROS, R. P. de. **Avaliação de impacto em educação**: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público. São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2020.

_____, R.; CARVALHO, M. de; BENTO, F.; BITTAR, M. **Gestão na educação em larga escala: Jovem de Futuro**: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública. São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2020.

INSTITUTO UNIBANCO (2019) **Curso Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem**. Módulo: Apoio ao Circuito de Gestão.

PARO, V. H.. **Diretor escolar: educador ou gerente**. Cortez Editora, 2015.

PAULA, A. P. P. de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. FGV Editora, 2005.

PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.; PIRES, D. de O.; UCZAK, L. H.; CORMELATTO, L. P.; CAETANO, M. R. Relação público privado na educação básica – notas sobre o histórico e o caso do PDE-PAR – Guia de Tecnologias. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 34, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/50>. Acesso em: 13 set. 2023.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 50, p. 520-533, 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v25n50/1981-8106-eduteo-25-50-00520.pdf> . Acesso em: 03 mai. 2023

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 50, p. 520-533, 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v25n50/1981-8106-eduteo-25-50-00520.pdf> . Acesso em: 03 mai. 2023

PERONI, V. M. V. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/121220>. Acesso em: 13 sep. 2023.

- XXVI -**OS DEFICTS DE ATENDIMENTO DA EJA NA BAHIA E
NOS SEUS DEZ MUNICÍPIOS MAIS POPULOSOS**

Profa. **Uilma Rodrigues de Matos** (UFBA)

uilma.amazonas@gmail.com

INTRODUÇÃO

Tanto no passado como atualmente, constata-se uma deficiência no atendimento das necessidades educacionais desse segmento, desde a Constituição Imperial de 1824, que foi omissa para os mais de 70% de adultos analfabetos existentes. Apesar dos avanços da legislação educacional nas últimas décadas, a EJA vem sendo marcada ao longo da história, por uma clara exclusão, desde o momento que a esse segmento foi negada a educação como direito, quando as campanhas para erradicar o analfabetismo nas décadas de 40 e 50 não obtiveram os resultados anunciados e chegamos ao século XXI com um grande contingente da população adulta sem acesso à educação básica como direito subjetivo, conforme a legislação. Recorrendo a Vanilda Paiva (1985), é necessário lembrar que somente com a vinda da família real para o Brasil, que os poderes centrais e regionais passaram a incluir nas suas ações a educação do povo, ainda que a maior preocupação era com a educação das elites e não com as massas trabalhadoras.

A educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuando-se a ação dos jesuítas e outros religiosos, nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII". (PAIVA, 1985 pag. 53).

Este resumo, que constitui um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento na Bahia tem como objetivo apresentar a demanda potencial

da EJA da Bahia e dos dez municípios mais populosos do estado que não concluiu a educação básica na faixa etária equivalente. Em termos metodológicos o trabalho se baseia em dados estatísticos e pelo fato de ainda não termos os dados do censo 2022 publicados pelo IBGE com o detalhamento necessário sobre faixa etária e grau de escolaridade da população, recorre aos dados do Tribunal Superior Eleitoral que publicou dados sobre o grau de instrução dos eleitores aptos a votar nas eleições de 2022 contabilizando as pessoas de 17 anos e mais.

DEMANDA POTENCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA

A distribuição dos eleitores, por grau de instrução na Bahia pode ser vista pela tabela seguinte.

Tabela 1. Números absolutos e percentual dos eleitores aptos a votar nas eleições de 2022, por grau de instrução, no Estado da Bahia

Grau de instrução	Números absolutos	%
Analfabeto	773.700	6,85
Lê e escreve (1)	1.472.813	13,04
Ensino Fundamental Incompleto	2.572.168	22,78
Ensino Fundamental Completo	475.837	4,21
Ensino Médio Incompleto	1.709.287	15,14
Ensino Médio Completo	2.992.827	26,51
Ensino Superior Incompleto	416.241	3,69
Ensino Superior Completo	877.356	7,77
Não Informado	1.299	0,01

Fonte: Eleitorado da eleição. Perfil do eleitorado. Disponível em: Portal do TSE. 2022

Percebe-se qual o montante dos eleitores baianos que não dominam os elementos básicos da linguagem escrita. Somando o número de votantes analfabetos com os que apenas lê e escreve teremos 2.246.513 cidadãos que deveriam estar inseridos em cursos de alfabetização de jovens e adultos. (19,89%). Se buscamos a demanda para o ensino fundamental dentre esses eleitores (analfabetos, semialfabetizados e pessoas com ensino fundamental

incompleto) chegaremos a 4.818.681 pessoas, (42,67%). E, em termos de Ensino Médio, dentre os eleitores do ensino fundamental completo e ensino médio incompleto, a soma é de 1.785.124 pessoas, montante este que demanda a conclusão da Educação Básica (19,35%). Assim, chegaremos a demanda potencial da EJA dentre os eleitores de 2022 na Bahia. São 6.603.805 pessoas necessitando a garantia do direito à educação básica, conforme a LDB de 1996. Este contingente corresponde a 62,02% desse público. De fato, os governos (em todos os níveis: federal, estadual e municipal) guardam uma enorme dívida a essa população.

DEMANDA POTENCIAL DA EJA NOS DEZ MUNICÍPIOS MAIS POPULOSOS DO ESTADO

Como no tempo do Brasil Império, a partir do Ato Adicional de 1834 à Constituição de 1824, que conferiu às Províncias o direito de legislar sobre o ensino primário e secundário sem, no entanto, as condições garantidas, sem recursos e organização, passando a responsabilidade da instrução para as assembleias provinciais (Romanelli, 2014), as tabelas a seguir vão tratar de situação semelhante, com relação aos municípios nos tempos atuais, mesmo considerando os diferentes contextos. Não será necessário dizer que essa medida tomada no período regencial não deu certo ou seja não alcançou resultados esperados.

O que ocorreu, a contar de então foi a tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Nas capitais foram criados os liceus provinciais. A falta de recursos, no entanto, que o sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as províncias de criarem uma rede organizada de escolas. (Romanelli, p. 40)

Verificando a demanda da EJA para o ensino fundamental teremos.

Tabela 2. Demanda potencial da EJA para a conclusão do Ensino Fundamental dos municípios mais populosos da Bahia, conforme indicação do grau de instrução dos eleitores. 2022

Municípios	Total	Analfabetos		Lê e escreve		Ens. F. Incompleto	
		N	%	N	%	N	%
Salvador	412.734	13.133	3,18	61.965	15,01	337.636	81,80
F. Santana	119.618	9.673	8,09	27.263	22,79	82.682	69,12
VConquista	94.772	9.324	9,84	27.343	28,85	58.105	61,31
Camaçari	50.099	2.522	5,03	9.244	18,45	38.333	76,51
Juazeiro	55.746	10.600	19,01	13.530	24,27	31.616	56,71
Itabuna	51.752	7.814	15,10	16.444	31,77	27.494	53,13
Ilhéus	40.954	4.538	11,08	8.509	20,78	27.907	68,14
P. Seguro	35.238	4.892	13,88	6.056	17,19	24.290	68,93
Barreiras	28.959	3.191	11,02	8.200	28,32	17.568	60,67
Jequié	42.884	7.666	17,87	11.205	26,13	24.013	56,00

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do TSE - Eleitorado da eleição. Perfil do eleitorado. 2022

Pelos dados verifica-se que é significativo o número de eleitores analfabetos em determinados municípios. Salvador, Juazeiro, Feira de Santana e Vitória da Conquista chamam a atenção. Se somarmos os analfabetos com os que só leem e escrevem temos para esses municípios: 75.098 pessoas em Salvador, 24.130, em Juazeiro, 36.936, em Feira de Santana e 36.667 cidadãos em Vitória da Conquista a necessitarem de programas que os habilitem ao domínio da leitura e da escrita e que deveriam cursar o ensino fundamental completo. Vê-se, também, o contingente dos eleitores que possuem o ensino fundamental incompleto. Os planos educacionais e os setores dos governos responsáveis por essa oferta precisam traçar estratégias para atingir a esse público.

A demanda da EJA para o ensino médio nesses dez municípios pode ser vista através do número de eleitores que possuem o ensino fundamental completo e o médio incompleto.

Tabela 3. Demanda potencial da EJA para a conclusão do Ensino Médio dos municípios mais populosos da Bahia, conforme indicação do grau de instrução dos eleitores. 2022

Municípios	Total	Fundam. Completo		Médio incompleto	
		N	%	N	%
Salvador	387.416	96.511	24,91	290.905	75,09
Feira de Santana	84.765	22.065	26,03	62.700	73,97
Vitória da Conquista	49.337	12.025	24,37	37.312	75,63
Camaçari	42.457	9.703	22,85	32.754	77,15
Juazeiro	30.838	5.810	18,84	25.028	81,16
Itabuna	34.446	10.913	31,68	23.533	68,32
Ilhéus	26.349	6.069	23,03	20.280	76,97
Porto Seguro	24.617	6.392	25,97	18.225	74,03
Barreiras	22.201	5.378	24,22	16.823	75,78
Jequié	22.328	4.917	22,02	17.411	77,98

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do TSE - Eleitorado da eleição. Perfil do eleitorado. 2022

Só para o município de Salvador, temos 387.416 eleitores que constituem demandas para cursar ou completar o ensino médio. Ressalta a quantidade de pessoas que não concluíram o ensino médio. Quase todos os municípios têm mais de 70% de demanda potencial para concluírem o ensino médio. A responsabilidade do governo estadual para com essa demanda é grande, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados mostram que permanece no contexto estudado a tendência do Brasil Império. Considerando que os maiores percentuais de pessoas aptas a votar em 2022 na Bahia estão entre aquelas que não possuem o ensino fundamental e ensino médio, o que deve guardar semelhanças com a população desta faixa etária com os dados censitários, podemos inferir, seguramente, que a demanda pela educação básica toma vulto extraordinário na Bahia e nos seus municípios, justificando mais investimento por parte dos governos nessas faixas

etárias da população, se almejamos um sistema educacional mais justo, mais democrático e menos desigual.

REFERÊNCIAS

PAIVA, Pereira Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. 3ª edição. Edições Loyola. São Paulo.1985

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2014. 40ª edição.

Tribunal Superior Eleitoral. **Eleitorado da eleição**. Perfil do eleitorado. Disponível em: Portal do TSE. https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/r/seai/sig-eleicao-eleitorado/painel-perfil-eleitorado?p0_uf=BA&session=214190036142792. Acesso em agosto de 2023

- XXVII -**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
INTERNACIONALIZAÇÃO – CAPES
PRINT: INSTRUMENTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA
PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA****Fabiana Araújo Nogueira/UFRN**fabiaaraujo25@gmail.com**Alda Maria Duarte de Araújo Castro/UFRN**aldacastro01@hotmail.com**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho objetiva analisar o Programa Institucional de Internacionalização-CAPES Print, na perspectiva da internacionalização da pós-graduação brasileira. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica da temática, análise do edital de criação do programa, edital nº41/2017 e dados quantitativos disponibilizados por meio do acesso à informação do portal *gov.br*, sobre o CAPES Print.

Considera-se que a internacionalização é um importante eixo da pós-graduação brasileira e um dos principais instrumentos de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES para os programas de pós-graduação. A CAPES efetivamente tem investido nesta área, por meio de diversos editais e programas, principalmente de mobilidade acadêmica. Um dos mais recentes Programas de indução da internacionalização é o Programa Institucional de Internacionalização- CAPES Print, criado pela Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017 e tinha como finalidade atender à

necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) e da pós-graduação brasileira.

O programa foi forjado num contexto de aprofundamento das políticas de austeridade fiscal, considerando também a Emenda nº 95/2016, que estabeleceu o Novo Regime Fiscal, congelando os investimentos para as políticas sociais em 20 anos, que impactou diretamente as políticas educacionais e em especial o financiamento das universidades públicas em todos os setores.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma das instituições responsável pelo fomento da pós-graduação. Entre as suas competências está a avaliação dos programas de pós-graduação, que considera a internacionalização como um dos pilares de desenvolvimento da Pós-graduação (PPG), e a utiliza como um dos critérios para a concessão das notas máximas de avaliação no âmbito da Pós-graduação.

Após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), em um contexto de aprofundamento da austeridade fiscal, a Emenda Constitucional nº 95/2016 estabeleceu o novo regime fiscal, congelando os investimentos para as políticas sociais em 20 anos, a CAPES redefiniu o financiamento de bolsas para internacionalização da pós-graduação, criando novas estratégias, mais seletivas e cada vez mais restritivas para o envio de estudantes para o exterior.

Assim, por meio da Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017, instituiu-se o Programa Institucional de Internacionalização (Print), no qual, segundo a Portaria, havia a necessidade de fortalecer a política de internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa brasileiros, com foco em Programas de Pós-Graduação e a necessidade de se estabelecer e de se consolidar polos de excelência em termos de produção científica, tecnológica e acadêmica no Brasil. OLIVEIRA (2019) ainda menciona algumas motivações para a criação do programa:

O CAPES-Print surge como um componente voltado a atender necessidades de aumento do crescimento e da produtividade nacionais por meio da internacionalização da educação, assim como

possui a ideia de promover uma dimensão internacional para o ensino e para a pesquisa, em prol do fortalecimento institucional, aumento de status e aprimoramento da qualidade da pesquisa na pós-graduação brasileira. (OLIVEIRA, 2019, p.112).

As IES contempladas no CAPES Print com financiamento para a internacionalização conquistaram, por um período de quatro anos, uma fonte de sustentabilidade financeira para ações de internacionalização. A CAPES publicou, em 01 de outubro de 2018, o resultado da chamada CAPES Print. Apenas 36 Instituições foram selecionadas, representando um complexo universo de 296 IES públicas (municipais, estaduais e federais) e 2.152 IES privadas, em que estão registrados segundo o Censo da Educação Superior de 2017, divulgado pelo INEP (BRASIL. MEC. INEP, 2018). Esse fato demonstra como o CAPES Print

Trata-se de um edital competitivo, que estimula a concorrência, e, baseado na meritocracia, possui um caráter altamente seletivo e excludente, em relação tanto às áreas do conhecimento quanto às instituições e aos destinos contemplados para o exercício do intercâmbio (OLIVEIRA, 2021, p. 168).

Não por coincidência, as IES selecionadas no CAPES Print são, justamente, aquelas que são sedes da maioria dos programas de pós-graduação com excelência certificada pelos conceitos/notas 6 e 7 reservados pela CAPES aos programas de pós-graduação avaliados como internacionalizados. Cabe lembrar que o CAPES Print surgiu num contexto de crise econômica e social do Brasil, iniciado em 2013, e após o fim do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), que havia sido criado no governo de Dilma Rousseff (2011-2016). Diante disso, buscou-se atender a demanda por financiamento à internacionalização, com maior autonomia das universidades, mas com um volume de recursos muito inferior ao que foi gasto no Programa Ciências sem Fronteiras – apesar do CAPES Print ser um programa menos abrangente que o CsF. Os seguintes dados apresentam esse fato:

Tabela 01: Número de participantes do CAPES Print de 2018 a 2022 no Brasil:

Benefício	Quantidade
Bolsas	6.080
Auxílio a pesquisadores	659
Total	6.739

Em cinco anos de programas apenas 6.739 bolsas foram fomentadas, comparadas às 101.000 bolsas do CsF (PONTES, 2018), representa um número ínfimo. Esse fator, é consequência dos cortes orçamentários que ocorreram a partir do governo de Michel Temer (2016-2018), e reverberaram em programas, projetos e bolsas acadêmicas tanto em nível nacional como internacional com impactos nas ações de internacionalização, que é um importante quesito de avaliação no âmbito da pós-graduação das universidades brasileiras. Com a redução das bolsas de internacionalização, a CAPES redefiniu o financiamento de bolsas para a pós-graduação, criando novas estratégias, mais seletivas e cada vez mais restritivas para o envio de estudantes para o exterior.

CONCLUSÕES

O Capes Print tornou-se o principal instrumento de internacionalização dos programas de pós-graduação, por meio de redes de pesquisas internacionais, promoção da mobilidade acadêmica, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes. Criado em um contexto de redução de investimento na educação, o programa só contemplou 36 Instituições de Ensino Superior no Brasil. A internacionalização da pós-graduação, especialmente de Ciências Humanas e Sociais, fica cada vez mais a cargo das iniciativas individuais de seus pesquisadores ou das próprias IES e seus programas. Considera-se que esse programa é reflexo de medidas estritamente relacionadas ao projeto de Estado neoliberal: de cortes de gastos com ciência e pesquisa, assim como de focalização desses gastos, incidindo direta e negativamente na promoção dos acordos de cooperação internacional, especialmente em algumas áreas, como a Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES - PrInt.**

Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Edital n. 41/2017 - Programa Institucional de Internacionalização - Capes-Print. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,

Ministério da Educação, 2017. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2023.

OLIVEIRA, C. S. A internacionalização do Ensino Superior no Brasil por meio da ação da Capes: a cocriação do programa Capes-PrInt. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília. Brasília, 233f., 2019.

PONTES, Luma Barbalho. **O Ciência Sem Fronteiras na Universidade Federal Rural da Amazônia: perspectivas entre a internacionalização da educação superior e a política de ciência, tecnologia e inovação.** 155 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

- XXVIII -**SIGNIFICAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS NOS TEXTOS OFICIAIS DAS POLÍTICAS
CURRICULARES**

Gabriela Martolino Vasconcelos / UFERSA
gabriela.vasconcelos@alunos.ufersa.edu.br

Lila Brenda Batista Pereira / UFERSA
lila.pereira@alunos.ufersa.edu.br

Talita Daiane Silva de Lima / UFERSA
talita.lima@alunos.ufersa.edu.br

Maria de Fátima de Lima das Chagas / UFERSA
fatima.lima@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

Dentre a diversidade de concepções que envolvem o sentido de alfabetização, destaca-se sua configuração como processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita - atividade social que envolve a prática de produções de sentidos e a apropriação significativa do conhecimento, processo esse complexo, multifacetado e desafiador. Lopes (2012) ressalta que a alfabetização, quando organizada em contextos de aprendizagem e mediada pelas práticas pedagógicas, possibilita o desenvolvimento da linguagem escrita entre letras e sentidos e transforma-se em possibilidades para as crianças.

Desde a intensificação da democratização da educação no Brasil, as discussões sobre a problemática da alfabetização de crianças têm se acentuado. Através das políticas públicas, planos, ações e programas vinculados ao sistema

educacional são elaborados e instituídos a fim de organizarem, orientarem e regularem as práticas de ensino e o funcionamento da educação básica. Dessa maneira, os documentos curriculares se apresentam com a responsabilidade de “orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013).

Tendo isso em vista, o processo de alfabetização se desenvolve principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Neste contexto, no enfrentamento dos inúmeros percalços ao longo dos anos, diversas mudanças resultaram na implementação da Lei de nº 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, estendendo a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos e ampliando o ciclo de alfabetização. Essa lei só foi efetivada posteriormente no ano de 2010, abrangendo todas as instituições de ensino.

Atualmente, se instaura em nosso país, uma nova política de alfabetização que rompe com as políticas dos últimos anos e retoma a discussão sobre as orientações das políticas curriculares. A partir do decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é instituído, cujo objetivo é garantir que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas ao concluir o 2º ano do Ensino Fundamental, além de medidas de recomposição das aprendizagens até o final dos anos iniciais com foco na alfabetização.

Considerando esse contexto, no âmbito de nossas pesquisas de iniciação científica em desenvolvimento, nos indagamos: quais ideias de alfabetização os documentos curriculares ainda vigentes estão falando?

Ancoradas nos fundamentos teóricos e metodológicos da perspectiva sócio histórica, que considera a aprendizagem como processo que desenvolve-se na mediação com os outros sujeitos e pela linguagem, isto é, nas interações sociais (Vigotski, 2007), além de pensar essa aprendizagem como apropriação de significados e produção de sentidos (Smolka, 2012), definimos como objetivo deste trabalho: analisar significações acerca da alfabetização de crianças nos textos-discursos dos documentos das políticas curriculares.

Para tanto, fizemos uma pesquisa do tipo documental, que tem como *corpus* de análise as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica -

DCNEB (Brasil, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos - DCNEF (Brasil, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

DESENVOLVIMENTO

Partindo da compreensão que os conceitos e práticas enfrentam alterações no decorrer dos anos em razão dos diversos contextos que se estabelecem, as políticas foco deste trabalho relacionam-se fortemente nos termos que as definem e diferenciam.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023) direciona, como vimos, a essência da alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, no intuito de guiar os alunos na articulação do sistema de escrita alfabética, com foco na melhoria do processo e dos resultados da alfabetização, em sintonia com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, visando a redução das desigualdades de aprendizagem dos estudantes. O compromisso se ancora, pois, nas políticas de currículo aqui brevemente analisadas, considerando seus contextos de produção e suas (des)continuidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (Brasil, 2010), contudo, propõem um ciclo de alfabetização durante os três primeiros anos, com uma proposta curricular diversificada e que atenda as necessidades dos alunos, de modo que oportunize o desenvolvimento da aprendizagem.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (Brasil, 2010, p. 8)

A BNCC, no entanto, revela divergências no que diz respeito ao tempo estabelecido para o ciclo de alfabetização.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 59).

Por conseguinte, promove a percepção reduzida do ensino à capacidade de codificar e decodificar fonemas e letras, enfatizando a consciência fonológica e a apropriação da ortografia, considerando as habilidades mecânicas de leitura e escrita, com pouca ênfase na prática social e de produção de sentidos.

(...) é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica. (BRASIL, 2017, p. 89-90).

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010a) destacam a importância da relação dos usos sociais no processo de aquisição da leitura e escrita em seus contextos familiares e, por essa razão, os tempos e esforços diferenciam-se entre alunos da mesma idade. Nessa perspectiva, considera a realidade que os cercam e colabora, dessa forma, com o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de representação e compreensão, posteriormente favorecendo a aprendizagem da leitura e escrita.

CONCLUSÃO

Com base nas análises destacadas acerca das políticas vigentes, pode-se perceber que as relações entre as DCN e a BNCC demonstraram concepções divergentes quanto ao ciclo de alfabetização e de suas competências para o Ensino Fundamental, aspectos que se fazem presentes também no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, apoiando-se de suas semelhanças com a BNCC. Desse modo, o compromisso surge a partir da meta 5 (cinco) do Plano Nacional de Educação (PNE). Considera-se que está em jogo o ciclo de alfabetização estabelecido pelas diretrizes curriculares, abarcando, dessa forma, compreensões reduzidas no que se refere ao processo de alfabetização, que

podem comprometer o ensino e torná-lo restrito à mecânica citada anteriormente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Resolução CEB nº 7, 14 de dezembro de 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário da União, Brasília, DF, 13 de junho de 2023. Seção 1, p. 3.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Alfabetização e práticas pedagógicas escolares: entre letras e sentidos**. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo. SILVA, Rosália de Fátima. Saberes e Práticas de Docência. 1ªed. Campinas: Mercado de Letras. 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

