

GESTÃO ESCOLAR, FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Magna França
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
(Organizadoras)



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

2

Magna França
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
(Organizadoras)

**GESTÃO ESCOLAR, FINANCIAMENTO
DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO
DOCENTE**

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

VOLUME 2

**ANPAE
2023**

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)

F815g

Gestão escolar, financiamento da educação e valorização docente / Anais do XII Encontro de Política e Administração da Educação – ANPAE RN, 2º Volume / Organização: Magna França e Maria Aparecida dos Santos Ferreira [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2024.

Livro Digital; inclui tabelas e gráficos
Forma de acesso: World Wide Web.
Formato: PDF, 171 páginas.
ISBN: 978-65-87561-44-8

Gestão Educacional. 2. Financiamento. 3. Valorização docente. 4. Anais. I. França, Magna. II. Ferreira, Maria Aparecida dos Santos. IV. Título

CDU 371/49

CDD 378.101

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
carlosaguiar48@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

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira
Alderir Anselmo da Silva
Ana Maria Pereira Aires
Ana Paula Furtado Soares Pontes
Anastacia Maria de Andrade Almeida
Andreilson Oliveira da Silva
Arilene Maria Soares De Medeiros
Bruno Layson Ferreira Leão
Carlina Augusta Gomes Alves
Clarisse Elizabeth de Sena Liberato
Cristiane Praciano Lauriano de Lima
Daiana Oliveira de Mesquita Lima
Débora Raquel Araújo Silva
Franselma Fernandes de Figueirêdo
Hilcelia Aparecida Gomes Moreira
Janaina Freire Pereira
Jaqueline Mendes Bastos
João Victor da Silva Souza
Joelma Gomes dos santos
Jose Moises Nunes da Silva
Joycieide Vivia Soares de Souza
Luciana Kelly da Silva Zuza dos Santos
Magna França
Magnólia Margarida dos Santos Morais
Magnus José Barros Gonzaga
Márcia Fernandes Bondade Lima
Marcos Eliabe Lima da Cunha
Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Maria Beatriz da Costa Monteiro
Maria da Salete Barboza de Farias
Maria de Lourdes dos Santos nobre Minervino
Maria Edgleuma de Andrade
Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros
Mariana Crisostomo Delfino de Brito
Mariano Castro Neto
Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Meiry Lúcia Meneses de Sousa Oliveira
Midia Maeli Pereira da Cunha
Nínyve Emanuelle Oliveira da Silva
Rafael da Silva Pereira Roseno
Rute Régis de Oliveira da Silva
Sandro Olímpio Silva Vasconcelos
Tailson Hugo Felix de Oliveira
Teresa Cristina Coelho dos Santos
Thaise Maiara Rodrigues Gama
Thayse Mychelle de Aquino Freitas
Twany Soares do Nascimento
Veracilda Vale da Costa Fernandes
Walter Pinheiro Barbosa Junior

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
Fádyla 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
Arilene Maria Soares de Medeiros – UERN
Daniela Cunha Terto – IFRN
Elaine Luciana Sobral Dantas – UFERSA
Fádyla 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 Magna França Maria Aparecida dos Santos Ferreira	12
I - A EXPRESSÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM DOCUMENTOS NACIONAIS E NO PME DE MOSSORÓ Meiry Lúcia Meneses de Sousa Oliveira Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros Veracilda Vale da Costa Fernandes	20
II - A GÊNESE DO CONSELHO ESCOLAR NA REDE BÁSICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE Carlina Augusta Gomes Alves Walter Pinheiro Barbosa Junior	25
III - A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A IMPLEMENTAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ-RN Thayse Mychelle de Aquino Freitas Bruno Layson Ferreira Leão	31
IV - A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES EXPERIENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB): ALGUNS ELEMENTOS PARA O DEBATE Daiana Oliveira de Mesquita Lima Nínyve Emanolle Oliveira da Silva Ana Paula Furtado Soares Pontes	36
V - ASPECTOS QUE CONFIGURAM O TRABALHO DOCENTE: AS MUDANÇAS HISTÓRICAS NO MUNDO DO TRABALHO Joycieide Vivia Soares de Souza	41
VI - CAMINHOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DO PNE 2014-2024 Marcos Eliabe Lima da Cunha Rute Régis de Oliveira da Silva	48
VII - CONCEPÇÕES DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ-RN ACERCA DA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO Thaise Maiara Rodrigues Gama Arlene Maria Soares De Medeiros	53

VIII - CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA INICIATIVA FOCO NA APRENDIZAGEM	58
Sandro Olimpio Silva Vasconcelos Hilcelia Aparecida Gomes Moreira	
IX - CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES MUNICIPAIS: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ANGICOS E IPANGUAÇU	63
Maria de Lourdes dos Santos nobre Minervino Twany Soares do Nascimento Rafael da Silva Pereira Roseno	
X - DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS E MATERIAIS DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE EM ESCOLAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE ASSÚ-RN	68
Luciana Kelly da Silva Zuza dos Santos Magnus José Barros Gonzaga	
XI - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DESCONTINUIDADES E CONFRONTOS DE PROJETOS	83
Adriana Oliveira dos Santos Siqueira Jose Moises Nunes da Silva	
XII - EM INÍCIO DE CARREIRA NO MAGISTÉRIO SUPERIOR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	88
Maria da Salete Barboza de Farias Ana Paula Furtado Soares Pontes Mariano Castro Neto Joelma Gomes dos santos Janaina Freire Pereira	
XIII - FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES: DEBATE PARA COMPREENSÃO DO PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA	92
Teresa Cristina Coelho dos Santos	
XIV - INICIATIVAS PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO BRASIL	99
Débora Raquel Araújo Silva	
XV - MARCOS REGULADORES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO SEMIÁRIDO POTIGUAR: ESCOLA NORMAL RURAL DE ANGICOS-RN	104
Franselma Fernandes de Figueirêdo João Victor da Silva Souza Alderir Anselmo da Silva Ana Maria Pereira Aires	

XVI - O ALCANCE DOS RECURSOS DAS AÇÕES INTEGRADAS DO MEC NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE – 2022	109
Máximo Luiz Veríssimo de Melo Magnólia Margarida dos Santos Morais	
XVII - PCCR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGICOS/RN E A FORMAÇÃO DOCENTE: A GARANTIA DE FORMAÇÕES CONTINUADAS AOS PROFESSORES	115
Maria Beatriz da Costa Monteiro	
XVIII - O PDDE COMO PROGRAMA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA	120
Magnólia Margarida dos Santos Morais Maria Aparecida dos Santos Ferreira Magna França	
XIX - O PDDE NA REGIÃO NORDESTE: GERENCIAMENTO E PRESTAÇÃO DE CONTAS DOS RECURSOS	125
Clarisse Elizabeth de Sena Liberato Magna França	
XX - O PROGRAMA DE FOMENTO DESTINADO À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE: DISTRIBUIÇÃO E APLICAÇÃO DOS RECURSOS	131
Márcia Fernandes Bondade Lima Maria Aparecida dos Santos Ferreira	
XXI - OS RECURSOS DO FUNDEB E COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CAMETÁ/PA	137
Jaqueline Mendes Bastos Magna França	
XXII - PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM EMPRESAS	143
Midia Maeli Pereira da Cunha	
XXIII - PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES): OLHARES PARA O FINANCIAMENTO NO PERÍODO DE 2015 A 2022	148
Cristiane Praciano Lauriano de Lima Maria Aparecida dos Santos Ferreira	

XXIV - RECURSOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO BRASIL, 2019 A 2022 Andreilson Oliveira da Silva Maria Aparecida dos Santos Ferreira	153
XXV - TECENDO APRENDIZAGENS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Anastacia Maria de Andrade Almeida Mariana Crisostomo Delfino de Brito Maria Edgleuma de Andrade	162
XXVI - UM OLHAR AOS CONTEXTOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE PRODUTIVA E DISCIPLINADA Tailson Hugo Felix de Oliveira	167

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Magna França - UFRN
Maria Aparecida dos Santos Ferreira – IFRN

O livro denominado **GESTÃO ESCOLAR, FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE** (volume 2) é uma coletânea originária de vinte e seis (26) trabalhos, sendo cinco (5) da área de Gestão Escolar, sete (7) do Financiamento da educação e catorze (14) relacionados com a Valorização Docente, apresentados por quarenta e nove (49) autores participantes do XII Encontro de Política e Administração da Educação do Rio Grande do Norte (ANPAE/RN), realizado Município de Angicos, do Estado do Rio Grande do Norte, no período de 9 a 11 de outubro de 2023 (formato presencial), promovido pela Seção Estadual. O evento contou com vários parceiros na execução, recebendo 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).

Os trabalhos aqui divulgados são frutos de estudos e pesquisas de professores universitários, estudantes de graduação e pós-graduação, professores de redes de ensino da Educação Básica e outros estudiosos do tema, integrantes das seguintes instituições: UFERSA, UFRN, UERN, IFRN, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do RN (SEEC/RN), Secretarias Municipais de Educação do Natal/RN e de Aracati/CE.

O tema central do evento “**Educação e Democracia: desafios contemporâneos**” converge para os 6 eixos temáticos divulgados na programação, à semelhança do Encontro Regional da Anpae Nordeste, realizado em 2021, 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.

O tema deste livro é composto por três (3) eixos “**Gestão Escolar, Financiamento da Educação e Valorização Docente**”. Estes temas envolvem a política, as concepções e os fundamentos explicitados em planos e programas governamentais e legislações. No que tange às diretrizes político-educacionais do Plano Nacional de Educação (PNE), tem-se a lei federal n. 13.005/2014 e as principais legislações que respaldam as fontes de financiamento da educação. O tema posto coaduna-se com alguns dos eixos gerais da ANPAE, cujos trabalhos a ele direcionados pelo comitê científico do evento abarcam aqueles de uma forma geral sobre a gestão educacional e escolar (eleições diretas para diretores), programas e planos de financiamento da educação básica e superior, à formação presencial e continuada e planos de cargos, carreiras e remuneração dos docentes.

A **gestão escolar** configura-se numa tentativa de superar a abordagem estritamente administrativa. Sob tal ótica, a gestão se fixa às suas bases em um dinâmico movimento de articulação material e humana, tendo em vista o redirecionamento dos objetivos e metas educacionais em favor de uma requalificação do ensino, implícita a transformação da própria identidade educacional brasileira da qual fazem parte suas escolas. Nessa nova concepção, o compromisso e a competência são acionados como condições essenciais e imprescindíveis à pretensas mudanças, principalmente quando a superação dos problemas cotidianos (pres)supõe mecanismos e métodos estratégicos para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, de modo a adequá-los aos desafios impostos pela sociedade globalizada.

Com referência ao tema da gestão democrática acima, este apresenta-se numa diversidade de situações e contextos, colocando-o em contato com outras temáticas que abrangem desde a democracia, a autonomia e a participação no plano político até a descentralização, desconcentração e municipalização, no plano administrativo. Em particular, os estudos de alguns autores, que permeiam as décadas a partir de 1990, apontam identificações da complexidade do tema e as controvérsias presentes na discussão das políticas públicas. Nesse sentido, a gestão democrática identifica-se com o ambiente social à época histórica em que ele consegue concreta atuação. Ressalva-se que o processo de democratização no Brasil, com a Constituição Federal de 1988, por meio de uma

nova institucionalização democrática, ocorreu a redefinição do papel do Estado e das mudanças verificadas no mundo do trabalho. Como consequência, várias ações são desenvolvidas, dentre elas, eleições diretas para os governantes.

A política educacional é reconfigurada com novas formas de gestão em que o cenário dos planos governamentais e entidades empresariais enfatizam a gestão descentralizada, como forma de modernização das estruturas e instrumentos de controle para a eficiência dos serviços públicos educacionais. Essas concepções adotam, pois, o planejamento participativo e estratégico no campo educacional. Assim, desde o término do período ditatorial até os dias de hoje, os estados e municípios, por meios de propostas estruturais e planos pedagógicos, têm implantados novas formas de gestão do sistema e de escolas na busca de uma educação de qualidade, que na maioria das vezes, não reflete a qualidade socialmente referenciada, sendo ainda necessária a luta pela garantia de condições democráticas, de políticas de financiamento e valorização docente que garantam o acesso e a permanência dos estudantes.

Os trabalhos ora publicizados neste livro estão organizados em ordem alfabética. No entanto, para efeito de apresentação da obra, relatamos a seguir os artigos por eixos temáticos para melhor reflexão do leitor. Os textos que refletem sobre **a gestão escolar**, foram apresentados pelos seguintes autores:

1. *A expressão da gestão democrática em documentos nacionais e no PME de Mossoró* escrito por Meiry Lúcia Meneses de Sousa Oliveira, Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros e Veracilda Vale da Costa Fernandes;
2. *A gênese do conselho escolar na rede básica de educação pública do Estado do Rio Grande do Norte*, apresentado por Carlina Augusta Gomes Alves e Walter Pinheiro Barbosa Junior;
3. *A gestão democrática e a implementação dos conselhos escolares no plano municipal de educação de Mossoró-RN*, de Thayse Mychelle de Aquino Freitas e Bruno Layson Ferreira Leão;
4. *Critérios para seleção dos gestores escolares municipais: análise comparativa entre Angicos e Ipanguaçu*, escrito por Maria de Lourdes dos Santos Nobre Minervino, Twany Soares do Nascimento e Rafael da Silva Pereira Roseno;
5. *Pedagogia em espaços não-escolares: a atuação do pedagogo em empresas*, apresentado por Midia Maeli Pereira da Cunha.

A gestão, especificamente a democrática, entendida como participação, envolvimento, responsabilidade, compromisso, respeito às diversidades e busca de consenso é condição necessária para um ensino de qualidade. Essa qualidade constitui o estímulo à produção de novas ideias educacionais. Estabelece, pois, estreita relação com a distribuição de recursos para a escola e a descentralização de sua gestão, que por vez estimula o desenvolvimento de soluções locais, estimulando ideias próprias e resolvendo seus problemas locais.

O eixo do **financiamento da educação** tem características diferenciadas para as modalidades da educação básica e superior e se operacionaliza por diversas fontes de recursos, planos e programas de cunho descentralizadores, a exemplo dos fundos contábeis, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a contribuição social que financia o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e outros programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), sendo o sustentáculo das fontes orçamentárias, a vinculação de percentagens de recursos, determinado pela Constituição Federal de 1988. No que se refere aos estudos que dialogam acerca do financiamento da Assistência Estudantil, seja nas Universidades e/ou Institutos Federais de Educação, os resultados apontam para o retrocesso e “desfinanciamento”, tanto a partir da Emenda Constitucional 95/ 2016 como também pelos cortes e contingenciamentos dos últimos anos.

Os autores, que apresentam seus trabalhos nesta seção, desenvolvem seus estudos para a temática sobre os recursos e os programas, dos quais, a maioria se debruça para a educação básica e os demais, especificamente, para a assistência estudantil da educação superior e educação profissional: 1. *O alcance dos recursos das ações integradas do MEC nas escolas da rede pública estadual de educação do Rio Grande do Norte – 2022*, de Máximo Luiz Veríssimo de Melo e Magnólia Margarida dos Santos Moraes; 2. *O PDDE como programa de financiamento da educação básica e de descentralização financeira*, escrito por Magnólia Margarida dos Santos Moraes, Maria Aparecida dos Santos Ferreira e Magna França; 3. *O PDDE na região Nordeste: gerenciamento e prestação de contas dos recursos*, apresentado por Magna França e Clarisse Elizabeth de

Sena Liberato; 4. *O Programa de Fomento destinado à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte: distribuição e aplicação dos recursos*, escrito por Márcia Fernandes Bondade Lima e Maria Aparecida dos Santos Ferreira; 5. *Os recursos do Fundeb e a composição da remuneração dos professores da rede municipal de Cametá/PA*, de autoria de Jaqueline Mendes Bastos e Magna França; 6. *Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): olhares para o financiamento no período de 2015 a 2022*, sendo autoras, Cristiane Praciano Lauriano de Lima e Maria Aparecida dos Santos Ferreira; 7. *Recursos da assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, 2019 a 2022*, apresentado por Maria Aparecida dos Santos Ferreira, Andreilson Oliveira da Silva e Lenina Lopes Soares Silva.

Nessa perspectiva, a União, os Estados, o Distrito Federal e Municípios atuam como entes federalistas em processos organizacionais e econômicos, aspectos esses preponderantes para as políticas educacionais, conseqüentemente, para a política de financiamento da educação pública que visa a manutenção de unidades escolares, planos e programas que permitem assistência estudantil, equipamentos e tecnologia, propostas pedagógicas e valorização do profissional docente.

A temática da **valorização docente**, contemplada legalmente pela política do Fundeb, envolve 4 pontos importantes: a formação (inicial e continuada), as condições de trabalho, a carreira e a remuneração, abarcados nos planos de cargos, carreira e remuneração com legislação própria, estadual ou municipal e amparado pelo Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) que tem respaldo em lei federal.

Inúmeras são as pesquisas destinadas à temática acima, que se materializarem como direitos dos profissionais docentes que são de responsabilidades dos entes federados. O Art. 211 da Constituição Federal de 1988, define competências dos entes federativos, referente à organização dos sistemas de ensino, delegando e responsabilidades para cada ente.

O total de trabalhos apresentados sobre a valorização docente, consideram a formação, o ponto principal, desdobrados em índices de qualidade,

cursos, trajetória representando a diversidade das pesquisas, assim discriminado: 1. *A trajetória de professores experientes do centro de educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB): alguns elementos para o debate*, das autoras, Daiana Oliveira de Mesquita Lima, Nínyve Emanolle Oliveira da Silva e Ana Paula Furtado Soares Pontes; 2. *Aspectos que configuram o trabalho docente: as mudanças históricas no mundo do trabalho*, de Joycieide Vivia Soares de Souza; 3. *Caminhos da política de formação continuada de professores no Brasil a partir do PNE 2014-2024*, apresentado por Marcos Eliabe Lima da Cunha e Rute Régis de Oliveira da Silva; 4 *Concepções de gestores de escolas públicas de Mossoró-RN acerca da integração das tecnologias digitais na educação*, escrito por Thaise Maiara Rodrigues Gama e Arilene Maria Soares De Medeiros; 5. *Construção de indicadores de qualidade para formação de professores no âmbito da iniciativa foco na aprendizagem*, apresentado por Sandro Olímpio Silva Vasconcelos e Hilcelia Aparecida Gomes Moreira; 6. *Determinações históricas e materiais da distorção idade-série em escolas da zona rural do município de Assú-RN*, apresentado por Luciana Kelly da Silva Zuza dos Santos e Magnus José Barros Gonzaga; 7. *Diretrizes curriculares nacionais da formação de professores para a educação básica: descontinuidades e confrontos de projetos*, da autora, Adriana Oliveira dos Santos Siqueira e do autor, José Moisés Nunes da Silva; 8. *Docentes em início de carreira no magistério superior: um estudo exploratório*, das autoras Maria da Salete Barboza de Faria, Ana Paula Furtado Soares Pontes, Mariano Castro Neto, Joelma Gomes dos Santos e Janaina Freire Pereira; 9. *Formação de conselheiros escolares: debate para compreensão do papel do conselho escolar na escola pública*, de Teresa Cristina Coelho dos Santos; 10. *Iniciativas para a formação de gestores escolares no Brasil*, da autora Débora Raquel Araújo Silva; 11. *Marcos reguladores da formação docente no semiárido potiguar: escola normal rural de Angicos-RN*, tendo como autores (as), Franselma Fernandes de Figueiredo, João Victor da Silva Souza, Alderir Anselmo da Silva e Ana Maria Pereira Aires; 12. *O PCCR da rede pública municipal de educação de Angicos/RN e a formação docente: a garantia de formações continuadas aos professores*, de Maria Beatriz da Costa Monteiro; 13) *Tecendo aprendizagens no estágio de docência na pós-graduação em educação*, das autoras, Anastácia Maria de Andrade Almeida, Mariana Crisóstomo Delfino de Brito e Maria Edgleuma de

Andrade; 14) *Um olhar aos contextos de uma formação docente produtiva e disciplinada*, do autor, Tailson Hugo Felix de Oliveira.

Os docentes continuam a luta pela sua valorização, cujas reivindicações para garantir seus direitos constitucionais são expressas a partir das lutas sindicatos, principalmente na dinamização dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração e Piso Salarial Nacional, criado em 2008. A valorização passa, necessariamente, pelas condições de trabalho, as quais, devem ser adequadas ao exercício do magistério, profissão que ao ser desenvolvida adequadamente, promove a qualidade educativa.

Ao apresentar e recomendar este livro, tarefa que aceitamos com muita honra, pelos nossos colegas pesquisadores e pelo Comitê Científico do evento, relembremos a importância dos estudos aqui publicados, os quais ganham relevo no atual cenário das políticas educacionais nacionais, assim como no momento, em que o novo Plano Nacional de Educação (2024-2034), ganha destaque pelas suas conferências municipais, intermunicipais e estadual (2023), no Rio Grande do Norte e a Conferência Nacional de Educação, em 2024.

Assim sendo, a Anpae Nacional e a Seção Estadual do RN, ao apresentar esta obra, publicada pela própria Associação e posta em sua Biblioteca virtual, espera contribuir para a discussão e formulação de políticas públicas de Estado, no que se refere à educação e a gestão escolar, à luz dos princípios democráticos.

RESUMOS



- I -

**A EXPRESSÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM
DOCUMENTOS NACIONAIS E NO PME DE
MOSSORÓ – RN**

Meiry Lúcia Meneses de Sousa Oliveira UERN
(oliveirameirylucia@yahoo.com.br)

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros - UERN
(mariaeduardamedeiros@alu.uern.br)

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

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi constituído a partir de discussões em grupo de estudo das orientandas de Mestrado em Educação da UERN, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Objetivamos desenvolver uma discussão acerca dos marcos legais que versam sobre a gestão democrática nas instituições escolares. Tratamos aqui de uma abordagem qualitativa, no sentido de tensionar os contributos legais sobre a efetivação de uma gestão democrática no município de Mossoró/RN. Consideramos a importância das legislações nacional e municipal já instituídas para democratizar os espaços. No entanto, o trabalho conclui que apesar de contarmos com importantes dispositivos legais, ainda é preciso avançar no quesito de eleições para gestores/as e leis que regulamentem os mecanismos democráticos já existentes, para contribuir com a

efetiva gestão democrática, conforme preceituam a Constituição Federal (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996).

PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTRIBUTOS LEGAIS

A CF/1988 surge a partir da necessidade de redemocratização do país, após o período da ditadura civil-militar (1964). Como afirma Cury (2002, p. 166) está normativa “consagrou princípios caros à democracia e à educação democrática”, ao passo que se realizou a proposição de uma nova forma de administração da coisa pública, amparado nos princípios de “legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (Brasil, 1988).

A CF/1988 traz a seção I, que trata especificamente da educação. No seu art. 206, o documento prevê os princípios do ensino público, no qual se insere a gestão democrática, estabelecida no inciso VI. Esta é, inclusive, a única vez que esse princípio é citado em uma constituição brasileira. Esse mesmo princípio se repete na LDB nº 9.9394/1996 que, por sua vez, acrescenta no art. 14 que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]” (Brasil, 1996), preconizando o regime de colaboração no pacto federativo e prezando pela autonomia de cada ente federado. Nos incisos I e II deste artigo também são enfatizados os processos de participação advindos dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local, por meio da elaboração dos projetos políticos pedagógicos e da organização, planejamento e tomada de decisão em coletivos como conselhos escolares. É fato que a referida LDB não explicita a escolha dos/as gestores/as escolares, deixando aos sistemas de ensino legislarem a respeito.

A gestão democrática também está inserida no Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014. Na meta 19, o documento estabelece o objetivo de “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Brasil, 2014). Essa meta possui oito estratégias que versam sobre a efetivação

da gestão democrática no espaço escolar. Dentre elas, é significativo destacar que a estratégia que trata de assegurar o apoio técnico e financeiro aos entes federados que tenham aprovado legislação específica, no que concerne à nomeação de gestores(as) escolares, a partir de critérios técnicos e por meio da escolha definida através da participação da comunidade escolar, mas, não detalha como deve ser essa participação da comunidade deixando a responsabilidade para as legislações locais, como é o caso de Mossoró (RN).

Além dos aparatos legais nacionais, também é relevante alçar os documentos locais, no que se refere à legislação municipal de Mossoró, sobre a gestão democrática do ensino público. Em 2014, o Plano Municipal de Educação (PME) foi instituído sob a Lei nº 3.298, que em sua meta 19 dispõe sobre a gestão democrática. Na estratégia 11 sobre a promoção da:

Gestão democrática nos sistemas de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local no diagnóstico da escola, projeto político pedagógico, plano de aplicação dos recursos financeiros, prestação de contas e acompanhamento das finanças e programas destinados às escolas (Mossoró, 2015).

Assim, o PME vem em sua forma legal atendendo ao previsto na LDB/1996 e na CF/1988. No entanto, percebe-se que não há nenhuma menção a respeito de mecanismos democráticos relacionados à escolha de gestores/as escolares. Já para a constituição dos Conselhos Escolares, os representantes são escolhidos por meio de eleição direta endossada pela Lei nº 2.769/11 que dispõe sobre esses Conselhos na rede municipal de ensino de Mossoró (RN), o que se apresenta como contradição no que diz respeito a participação e tomadas de decisões no espaço escolar.

A legislação nacional e local realça a importância da participação de toda comunidade escolar e local nos mecanismos de democratização da gestão escolar. Apesar de todo aparato legal, na prática, ainda não se efetivou um importante mecanismo para consolidação da gestão democrática, como a eleição de diretores em Mossoró-RN. Isso retrata que somente a legislação não garante a democratização (Lima, 2018). Há outros fatores que inviabilizam o processo de gestão democrática, como as marcas dos regimes autoritários

vivenciadas durante o processo que, muitas vezes, se concretizam em práticas à revelia do processo democrático. É necessária a superação dessas marcas para que possa haver dentro e fora do espaço escolar princípios democráticos.

A luta pela garantia dos direitos previstos nos documentos legais deve continuar, para isso, a desconstrução do gerencialismo precisa acontecer como forma de democratizar os espaços. Lima (2018) advoga que é preciso aprender e ensinar democracia por meio do exercício da cidadania e práticas participativas nos contextos escolares, uma vez que as práticas elitistas e técnico-instrumental não condizem com preceitos democráticos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há dispositivos legais que possibilitam a democratização escolar no município de Mossoró, como a eleição de Conselheiros escolares, a participação dos profissionais da educação para elaboração do Projeto Político Pedagógico. No entanto, ainda não dispõe de uma lei aprovada que regule a gestão democrática pela via das eleições diretas para a escolha de gestores/as escolares, considerada como um dos importantes mecanismos na efetivação da gestão democrática.

A tessitura legal é de fundamental importância para o alcance de uma gestão democrática. Entretanto, ainda não significa uma garantia. É preciso dar continuidade ao engajamento e à luta da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos sociais e da produção acadêmica, na perspectiva de concretizar amplamente a democratização da gestão escolar.

Decerto, a legislação (nacional e local) oportuniza espaços de participação coletiva dos indivíduos, fomentando a liberdade de expressão e pluralismo de perspectivas, no entanto, na prática, a efetivação desta gestão democrática termina por ser postergada, como alertam as pesquisas de Militão (2019), devido a sua formulação, regulação e implantação ficarem sob a incumbência dos sistemas de ensino, tanto estaduais como municipais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

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

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**, Porto Alegre: ANPAE, v.18, n.2., p.163-174, jul./dez. 2002.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista: [online]., Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, abr. 2018**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>. Acesso em: 03 set. 2022.

MILITÃO, S. C. N. A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. **Horizontes, [S. l.], v. 37, p. e019007, 2019**. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/614>. Acesso em: 28 set. 2022

MOSSORÓ-RN. **Lei nº 2.769 de 26 de setembro de 2011**, que dispõe sobre os Conselhos Escolares nas Unidades de Ensino de Mossoró RN. Jornal Oficial de Mossoró - JOM 114.

MOSSORÓ-RN. Plano Municipal de Educação-PME. **Lei nº 3.298 de 04 de agosto de 2015**. Jornal Oficial de Mossoró – JOM 315-A.

- II -

**A GÊNESE DO CONSELHO ESCOLAR NA REDE
BÁSICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO
RIO GRANDE DO NORTE
2005-2016**

Carlina Augusta Gomes Alves (UFRN)
(carlinaaugusta@hotmail.com)

Walter Júnior Pinheiro Barbosa (UFRN)
(walterjrnatal@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa em nível de mestrado, cujo objeto de estudo foi a gênese do Conselho Escolar (CE), na rede básica de educação pública do estado do Rio Grande do Norte. Teve como objetivo compreender a origem histórica e os fatores que possibilitaram a institucionalização do CE.

Assumimos como método o Materialismo Histórico e Dialético. Isso possibilitou o entendimento dos aspectos do objeto de estudo, em suas múltiplas relações historicamente instituídas, uma vez que foi possível compreender a partir do processo de desconstrução de dados e informações no curso da pesquisa a institucionalização do C E.

Os dados e as informações foram construídos a partir de entrevistas e do “rastejamento” das normativas, como as Leis Complementares Estaduais nº 290 de 16 de fevereiro de 2005, a 585 de 30 de dezembro de 2026, os Decretos de

n. 12.508/95 e 18.463/2005, bem como a Portaria nº 194 de 07 de junho de 2021, que normatizou a primeira eleição para o CE.

Sobre a metodologia utilizada, a Entrevista Livre Conversacional, é uma forma de entrevista criada por Barbosa Junior (2002), que começa com uma pergunta inicial e segue de acordo o interesse do entrevistado e do entrevistador. Dessa maneira foi possível identificar os dados por meio da escuta às narrativas dos estudantes, representantes da Associação Potiguar de Estudantes (APES), da União Nacional dos Estudantes (UNES), professoras e professores do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte (SINTE), Associação Nacional de Políticas Educacionais (ANPAE) e setores da Secretaria do Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), uma compreensão sobre os motivos da participação das pessoas e das razões da mobilização política dessas instituições, no sentido de criar uma Comissão Estadual que trabalhou em função da promulgação da L C 290/2005, a “lei da gestão democrática”, como ficou reconhecida, e o Decreto de nº 18.463, em 24 de agosto 2005, que criou o CE. Órgão que surge no esteio da eleição direta para diretor escolar.

Os estudos realizados permitiram entender o contexto sócio-histórico de democratização e abertura política, onde o país encontrava-se saindo de uma ditadura civil-militar, ou seja com a redemocratização do sistema político brasileiro, os Conselhos Escolares foram encontrando terreno fértil para florescer no estado do RN.

DESENVOLVIMENTO

Na conjuntura histórica, social e política no país, evidencia-se um panorama bastante potente no que se refere às lutas por um país democrático, almejando uma participação social nos assuntos do país. A partir da década de 1960 surgem os movimentos que se configuram como fenômenos que através de sua participação possibilitaram mudanças. Dessa maneira: “Os movimentos sociais, constituídos por pessoas, atuam como alavancas de mudança social,” [...] (Gonh, 2001, p. 159).

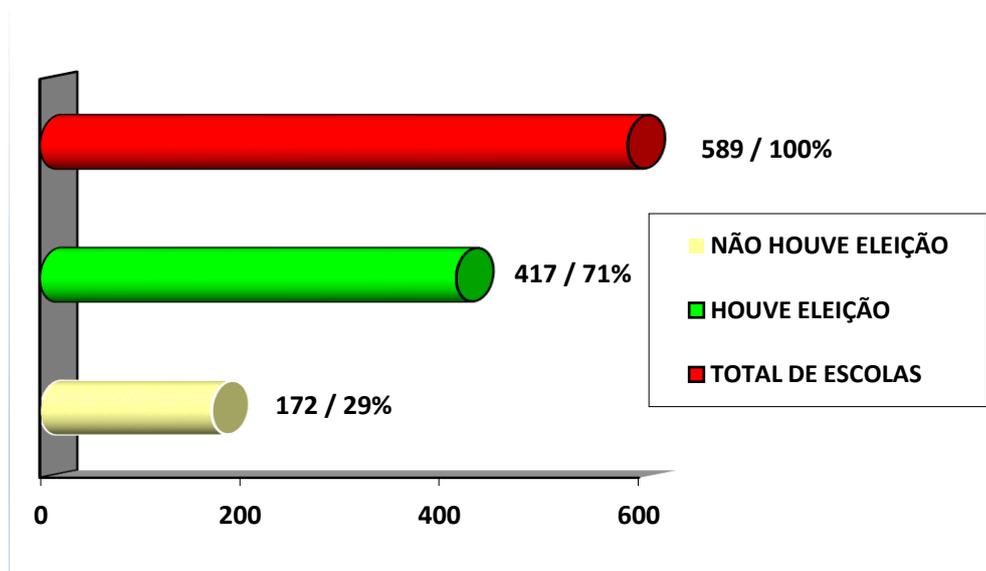
Ainda:

[...] há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também órgãos públicos envolvidos- quando há negociações, diálogos e confrontos (Gonh, 2001, p. 333).

No RN a partir de 2005, em um contexto de uma pretensa democratização da gestão nas escolas. São instituídos os CE. Dessa maneira, a narrativa a seguir demonstra a motivação da interlocutora em participar através da comissão estadual que nos revela: “Nós desejávamos a democracia nas escolas.” (SINTE).

Após 11 anos da promulgação da LC 290/2005, no ano de 2016 é publicada a LC 585/2016, essa lei trouxe um grande feito. Nos referimos ao processo de escolha dos conselheiros escolares, pois, antes da LC 585/2016, era votação aberta (aclamação). A partir da promulgação dessa lei, passa a ser votação secreta. Na figura abaixo, vê-se uma ilustração que demonstra o momento das eleições diretas para conselheiros escolares biênio 2023-2025.

Figura 01: Eleições diretas para conselheiros escolares biênio 2023-2025.



Fonte: SEEC/CORE.

O gráfico demonstra uma realidade ainda longe do ideal, pelo fato de que a participação da comunidade, ainda não chegou a patamares mais satisfatórios. Todavia, compreende-se que a participação efetiva é um processo e, como tal, necessita de tempo e ações que possibilitem esse feito. Bordenave (1994), trata da participação como uma necessidade humana e condicionada às práticas de

convivência democrática, e postula: “ademocracia é um estado de participação” (BORDENAVE, 1994, p. 08).

Sobre a gênese do CE no RN, no contexto da descentralização da administração escolar, nos estudos de Neto e Doninha (2000) é possível identificar o Decreto de nº 12.508/95, que cria o Conselho Diretor, que se constitui como primeiro colegiado na rede estadual. Portanto, infere-se que mesmo antes da LC 290/2005, já havia normativa para a participação e uma relativa autonomia da comunidade escolar e local. O que pode ser aferido diante da seguinte narrativa:

[...] e antes mesmo da própria eleição mesmo, a gente já vinha com um modelo de conselho de escola, né. Não tinha essa palavra, né, era uma comunidade né, que agente criava. Era uma instituição tipo autonomia da escola. Trabalhava lá com os segmentos, escutando os pares, sempre feito de forma democrática. [...] mesmo por indicação [...] sentia muita necessidade da questão da autonomia sim [...] (SEEC/RN).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Emergir na história, buscando compreender a gênese do CE na rede básica de educação pública do RN, considerando não apenas seu marco legal, mas as narrativas dos interlocutores consideradas como memórias. Le Goff (1990) traz o fenômeno da Memória como uma das bases da história e defende: “A memória, na qual cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e ao futuro” (LE GOFF, 1990, p.473).

Na contemporaneidade o pensamento de Bauman (2007), provoca reflexões sobre a “sociedade líquida”, devido ao risco de destruição da “sociedade sólida”, na qual as conquistas alcançadas no campo do social e da educação sofrem processos de fragilização.

Em suma, a triangulação resultante do marco legal, da fundamentação teórico- metodológica, possibilitaram entender a conjuntura em que o CE é instituído, revelando a concepção que os sujeitos históricos têm sobre a natureza do CE, que nasce com o princípio constitucional de participação e de relativa autonomia, aferida à comunidade escolar e local. Ideias que nos alimentam e nos faz vislumbrar possibilidades na esfera da contradição, entender e considerar que as mudanças acontecem pela luta e pela ocupação

dos espaços democráticos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA JR, Walter Pinheiro. **O Ethos humano e a práxis escolar: dimensões esquecidas em um projeto político-pedagógico**. 203f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

BORDENAVE, Juan F. E. Dias. **O que é participação**. São Paulo, Brasiliense, 1994. FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 1985.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão [at, al]. Campinas, São Paulo, Editora: Unicamp, 1990.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais na contemporaneidade**. Revista brasileira de Educação, v. 16, n. 47 maio-ago. 2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Rio de Janeiro: Vozes, Maceió, Eduval, 2013.

NETO, Antonio Cabral; ALMEIDA, Maria Doninha. **Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político Pedagógico**. Em Aberto, Brasília, v.17, p. 35 - 46 fev/jun. 2000.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. Decreto n. 12.508/95. **Cria os Conselhos Diretores nas escolas estaduais**. Diário Oficial do estado. Natal, RN, 14 fev.1995.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar n .290, de 16 de fevereiro de 2005. **Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino**. Natal, RN, 2005a.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n. 18.463, de 24 de agosto de 2005. **Cria os Conselhos Diretores nas escolas estaduais**.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar n. 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**. Natal, RN.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. - 1ª ed. - São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

SOBRAL, Gustavo. **Os Sertões de Otávio Lamartine de Faria: a biografia de uma obra.** Natal, Caravela, Selo Cultural, 2018.

- III -**A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A
IMPLEMENTAÇÃO DOS CONSELHOS
ESCOLARES NO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ-RN**

Thayse Mychelle de Aquino Freitas – UFRN

thayse.freitas.017@ufrn.edu.br

Bruno Layson Ferreira Leão - UFRN

bruno.leao.098@ufrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática instituída nas escolas públicas pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e objetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, viabiliza a participação política da comunidade escolar nos planejamentos, nas tomadas de decisões e na construção da proposta educativa da escola. No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024, a gestão democrática é elaborada na meta 19 e suas estratégias. No município de Mossoró/RN, as diretrizes que ressoam o imperativo da gestão democrática, em sintonia com o disposto no PNE, encontram-se na Lei nº 3.298 de 04 de agosto de 2015, o Plano Municipal de Educação (PME) local.

A efetivação da gestão democrática exige a descentralização do poder decisório por meio da criação de espaços discursivos e deliberativos que favoreçam a atuação crítica e colaborativa da comunidade escolar, consubstanciadas na criação dos colegiados intraescolares. O seu alcance

engendra o fortalecimento de práticas que priorizem a isonomia nas relações intersubjetivas estabelecidas no âmbito escolar. Nesta perspectiva, considerando os conselhos escolares como mecanismos possíveis para a consecução da gestão democrática, este texto objetiva analisar a sua implementação no município de Mossoró/RN a partir do monitoramento da execução das estratégias 19.9 e 19.11 da meta 19 do Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2025).

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MOSSOROENSE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A IMPLEMENTAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES

O Plano Municipal de Educação (PME) de Mossoró-RN, com vigência entre 2015-2025, fornece subsídios para a consolidação da gestão democrática no âmbito das instituições de ensino situadas em seu território. Em sua meta 19 objetiva:

Assegurar condições, no prazo de 1 (um) ano, para elaboração, aprovação e implantação da Lei de Gestão Democrática, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, por meio de eleições diretas, no âmbito das escolas públicas municipais, prevendo recursos e apoio técnico da União e do Estado. (MOSSORÓ, 2015, s. p.).

Contudo, oito anos após a aprovação do PME, o município de Mossoró/RN ainda não dispõe de Lei de Gestão Democrática. Foram encaminhados à Câmara Municipal dois Projetos de Lei para regulamentação da gestão democrática, contudo, um foi arquivado e não veio a tramitar na casa legislativa e o outro foi declarado inconstitucional. A Rede Municipal de Ensino (RME) utiliza a indicação política para definição de seus diretores escolares, descartando a participação da comunidade escolar. Por conseguinte, o funcionamento dos colegiados é comprometido, pois, o gestor escolar indicado, membro nato dos conselhos escolares, está vinculado a interesses que são alheios aos pressupostos democráticos, ele é um representante da força político-partidária atuante no contexto local.

No PME de Mossoró/RN, dentre as estratégias definidas para atingir a meta 19, encontram-se duas que visam o fortalecimento dos colegiados intraescolares:

19.9) Ampliar o fortalecimento dos órgãos democráticos das escolas públicas: Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, Caixa Escolar, garantindo estruturas para o funcionamento, bem como, o incentivo à formação de lideranças, por meio dos cursos e da adesão aos Programas de Formação Continuada em parceria com Instituições de Ensino Superior;

19.11) Promover a gestão democrática nos sistemas de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local no diagnóstico da escola, projeto político pedagógico, plano de aplicação dos recursos financeiros, prestação de contas e acompanhamento das finanças e programas destinados às escolas. (MOSSORÓ, 2015, s. p.).

O Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE) atua no acompanhamento dos 85 conselhos escolares ativos na RME de Mossoró/RN, dentre as ações desenvolvidas destacam-se: realização de formações continuadas que colaborem para o exercício das funções dos conselheiros; coordenação, fiscalização, e elaboração das diretrizes e do calendário das eleições dos conselhos escolares (MOSSORÓ, 2023).

No que concerne à estratégia 19.9, a atuação do GAFCE se destaca, as formações realizadas, inclusive em parceria com instituições de ensino superior, contribuem para o fortalecimento dos colegiados. Nesta perspectiva, o conhecimento é a chave para a participação e, conseqüentemente, para a democratização das ações e relações na escola.

No que se refere à estratégia 19.11 do PME, foram implantados conselhos escolares nas escolas de ensino fundamental e Unidades de Educação Infantil da RME (MOSSORÓ, 2023). Esses colegiados, criados em 2003 e, atualmente, regidos pela Lei nº 2769/2011, são espaços políticos destinados à participação da comunidade escolar e local nos processos deliberativos e decisórios referentes às questões financeiras, pedagógicas e administrativas. Contudo, a existência desses colegiados não garante que eles sejam democráticos e atuantes, mas evidencia a construção de um espaço que possibilita a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão.

O PME define o Fórum Municipal de Educação como órgão responsável por acompanhar o cumprimento de suas metas e estratégias e realizar a divulgação dos resultados do monitoramento a cada dois anos (MOSSORÓ, 2015). Contudo, a despeito da pactuação presente no PME vigente, não houve divulgação referente à coleta de dados que subsidiem o monitoramento nos anos de 2019 a 2022. O “Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Mossoró”, produzido através da Comissão Coordenadora, datado de 20 de novembro de 2017, foi apresentado como o registro mais recente do monitoramento. Entretanto, não apresenta dados sobre a meta 19.

O documento contém apenas duas menções à gestão democrática, presentes na discussão da Meta 7, que trata de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (MOSSORÓ, 2017, p. 26). Nesse sentido, as menções à gestão democrática no relatório evidenciam a cooptação da participação e da perspectiva de democratização dos fazeres escolares para encaminhamento de uma agenda gerencialista, estratégica, na égide de uma qualidade não socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se a imprescindibilidade da construção de espaços discursivos e deliberativos que promovam a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão referentes às questões financeiras, pedagógicas e administrativas e efetivem a descentralização do poder na escola. Nesta perspectiva, os Conselhos Escolares são instâncias colegiadas que, subsidiadas em uma perspectiva representativa, contribuem para a democratização das ações e relações que se desenvolvem no espaço escolar e fomentam a tessitura de uma cultura organizacional que contempla os pressupostos de uma gestão democrático-participativa.

O PME mossoroense detém uma meta voltada à gestão democrática e, dentre suas estratégias, as de número 19.9 e 19.11 evidenciam o interesse

circunscrito na política educacional local quanto ao fortalecimento dos conselhos escolares e a promoção da gestão democrática. Entretanto, a RME precisa implementar duas ações: aprovar Lei que regulamente a gestão democrática e aderir ao uso de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar para escolha dos dirigentes escolares. Essas são condições primordiais para que o princípio da gestão democrática seja consolidado nas práticas das escolas municipais de Mossoró/RN. Essa questão deriva da preservação de ordenamentos clientelistas que tendem a instrumentalizar as práticas e dificultar o exercício da democratização da gestão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024): Lei nº 13.005/2014**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

MOSSORÓ. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Mossoró**. Lei Municipal no 3.298 de 04 de agosto de 2015. Prefeitura Municipal de Mossoró. Secretaria Municipal de Educação. PMM/SME: Mossoró, 2017, 73 p.

MOSSORÓ. Secretaria Municipal de Educação. Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino**. Mossoró-RN, 2023.

- IV -**A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES
EXPERIENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB):
ALGUNS ELEMENTOS PARA O DEBATE**

Daiana Oliveira de Mesquita Lima - UFPB
(dai.mesquitalima@gmail.com)

Nínyve Emanuelle Oliveira da Silva - UFPB
(silva3006@hotmail.com)

Ana Paula Furtado Soares Pontes - UFPB
(anaufpb@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no âmbito do projeto PIBIC/CNPq/UFPB, intitulado “Docência universitária: um estudo da trajetória profissional de professores do Centro de Educação da UFPB/Campus I”, que teve por objetivo discutir como professores(as) do Centro de Educação (CE) da UFPB/Campus I constroem sua carreira universitária e se integraram à vida acadêmica, nos vários campos de atuação.

Neste recorte, voltamos a atenção para professores experientes, considerados neste estudo aqueles com tempo de docência superior a 17 anos de Instituição, lotados nos seguintes departamentos do CE/UFPB: Departamento de Fundamentação da Educação (DFE); Departamento de Habilitação Pedagógica (DHP); Departamento de Metodologia da Educação

(DME) e Departamento de Educação do Campo (DEC).

Para alcançar nossos objetivos, realizamos uma entrevista com quatro professores, tendo como questão de referência apresentada aos professores a escolha da profissão e o seu ingresso na Instituição. Os dados gerados foram transcritos e submetidos à apreciação e validação pelos sujeitos da pesquisa. Os primeiros resultados apontam para a diversidade de perfis dos professores experientes e de suas bagagens e trajetórias que enriquecem e fundamentam sua inserção na docência da educação superior.

DESENVOLVIMENTO

Em suas narrativas, os docentes experientes apontaram suas trajetórias de desenvolvimento marcadas por processos colaborativos de ampliação e diversificação do seu campo e de sua área de atuação original. Para Zabalza (2004), a construção da identidade do professor universitário se dá em torno da pesquisa e de produções científicas, considerando a universidade como uma porta de entrada com alguns caminhos para a formação do professor universitário, tendo contribuição direta em como se dá a formação e a elaboração da identidade profissional de seus profissionais.

Além disso, compreender a identidade dos docentes consiste em reconhecer todas as dimensões profissionais e pessoais, permitindo uma análise ampla da complexibilidade e das problemáticas da identidade socioprofissional.

Em relação ao início na carreira docente, foi constatado nas falas dos sujeitos que nem todos possuíam experiências prévias como professor, e a motivação na entrada na docência no ensino superior foram variadas.

Dos professores entrevistados, aqui identificados com a indicação “Exp.” seguida de numeração de 01 a 04, o Exp01 e Exp03 afirmam que viram o ingresso na docência como uma oportunidade de trabalho, pois um necessitava trabalhar para se manter, e o outro almejava entrar ingressar na sua área de trabalho, que neste caso era a Educação de Jovens de Adultos (Eja).

Já a participante Exp02 enxergou a docência como uma oportunidade de “fuga”, tendo em vista não desejar atuar em clínicas de psicologia, locus de

atuação preponderante para sua formação como psicóloga. Com isso, através da iniciação na pesquisa, enxergou a docência como um caminho, sendo seu primeiro contato a área de ensino. Diferentemente, a participante Exp04 afirmou que sempre se identificou como educador por ter diversas experiências no campo educacional.

As experiências dos professores participantes foram múltiplas e deixaram evidentes a importância dos pares em seu desenvolvimento na área, bem como sua integração na universidade. Quanto às dificuldades em suas trajetórias, as narrativas apontaram para a inexperiência, insegurança ao iniciar a docência, além de problemas relacionados às relações pessoais e à falta de acolhimento no Centro.

Merece destaque o depoimento de Exp01, que afirmou ter tido dificuldades e sofrido xenofobia por ser estrangeiro, sendo necessário buscar apoio com outro colega também estrangeiro. Já a Exp04 afirma que embora tivesse muita experiência com o ensino, mudou de Centro por se sentir discriminada.

Quanto ao Exp02, sua entrada na carreira docente não foi tranquila, pois sentia muita insegurança para ministrar aulas por ser muito jovem e não ter experiências anteriores na docência. Diante das falas registradas, verificamos que o ingresso na carreira docente foi marcado por algumas tensões e dificuldades, decorrentes de processos intrínsecos à profissão, como a questão de insegurança em ministrar aulas por falta de domínio do campo do ensino, mas também por questões extrínsecas à carreira, como as relativas à falta de acolhimento e integração na instituição.

Com Huberman (2000), compreendemos que a fase inicial da carreira docente é marcada por "Choque" e descoberta, caracterizado pelo entusiasmo inicial, experimentação e exaltação de assumir responsabilidades, como ter uma sala de aula própria, alunos e um programa de ensino. Isso marca o início da jornada profissional de um professor, quando eles se sentem parte de uma comunidade profissional e colegas em seu ambiente de trabalho, corroborando com as falas mencionadas anteriormente.

Tal contexto de iniciação dos professores, mesmo os de ensino superior,

demandam uma atenção especial por parte das instituições, haja vista o docente desse nível de ensino ser investido na carreira com uma titulação mais elevada, que o prepara como pesquisador, mas, em geral, com fragilidades formativas no campo pedagógico-didático e de gestão.

Por fim, consideramos que nesse campo de atuação - IES públicas, as demandas por atuação do professor ultrapassam o ensino, avançando para a pesquisa, extensão e gestão, remetendo a necessidades formativas cada vez mais complexas, bem como para a importância de ações e programas voltados para a integração do professor em seu Centro de lotação.

CONCLUSÃO

As experiências dos professores participantes do projeto foram múltiplas e apontaram para a diversidade de suas trajetórias e experiências, que se fortalecem no encontro e colaboração com seus pares. Os desafios em conciliar demandas no campo do ensino, pesquisa, extensão e gestão em meio a fragilidades na formação remetem à necessidade de se desenvolver uma cultura mais colaborativa entre os professores, em meio a iniciativas de apoio aos recém ingressos na carreira acadêmica. Assim, com a continuidade desta pesquisa pretendemos contribuir para ampliar o debate sobre a especificidade da docência universitária e a iniciação na carreira de magistério superior visando à promoção do diálogo e apoio entre os pares, mediados por iniciativas institucionais que promovam o acolhimento e a socialização do professor iniciante.

REFERÊNCIAS:

BOGDAN, R.; BIKLEN, A. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. (2nd ed. p.63-78). Porto (PORT): Porto Editora, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

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

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. PortoAlegre: Artmed, 2004, p. 105-142.

- V -

ASPECTOS QUE CONFIGURAM O TRABALHO DOCENTE: AS MUDANÇAS HISTÓRICAS NO MUNDO DO TRABALHO

Joyciede Vivia Soares de Souza - UFERSA

INTRODUÇÃO

O campo de estudo subjacente ao tema Trabalho congrega um amplo espectro das relações de trabalho da sociedade capitalista. No seu escopo, incorporam-se também novas preocupações sobre relações de trabalho decorrentes dos processos de reestruturação produtiva, do incremento de novas tecnologias computacionais e do projeto da Indústria 4.0.

A década de 1970 marcou, significativamente, o contexto mundial no que diz respeito às mudanças no setor produtivo, administrativo e organizacional do capitalismo. Esse conjunto de transformações é decorrente do contexto da reestruturação produtiva em curso desde os finais dos anos 1960 e início da década de 1970, processo que tem circunstanciado a dinâmica de novas configurações dos padrões de acumulação capitalista e formas de trabalho. Nesse contexto, foram forjadas diversas medidas administrativas em nível de Estado voltadas para frear a crise estrutural do capitalismo dos anos 1970 que teve como parte de suas consequências o esgotamento dos modelos de produção taylorista/fordista e o início do encerramento de um ciclo do Estado de Bem-Estar Social e do Keynesianismo. Tais acontecimentos acarretaram mudanças radicais na esfera social, econômica, cultural e educacional.

Em meio ao cenário de crise, as estratégias pensadas para retomada do

crescimento econômico foram a adoção de um conjunto de medidas amparadas no neoliberalismo juntamente com ações direcionadas para a reorganização do Estado que refletiu de maneira significativa na forma de pensar a educação.

Nessa lógica, quanto ao neoliberalismo. As ações voltadas para a contenção da crise resultaram em cortes nos “gastos públicos” e em medidas burocráticas tomadas pelo Estado a fim de sanar as dívidas existentes e recompor o crescimento econômico. Nessa conjuntura, a educação tomou um novo rumo, na medida em que o novo modelo produtivo que estava em curso no país requeria um novo tipo de profissional que atendesse às novas perspectivas e demandas do mundo do trabalho.

Esse foi o contexto em que novas políticas educacionais foram desenvolvidas e menores quantidades de recursos orçamentários foram destinados à educação. Essas mudanças promoveram implicações no sistema educacional como um todo, levando a educação a uma perspectiva descentralizada, flexibilizada e precária. Essas políticas repercutiram de maneira direta sobre o trabalho docente, pois, a partir dessas mudanças, os profissionais docentes teriam que se reinventar para atender as novidades exigidas pela sociedade.

A conjuntura de crise do capitalismo favoreceu que a implementação de políticas econômicas, educacionais e medidas administrativas fossem pensadas para frear as consequências da decadência dos modelos de produção taylorista/fordista que já davam os seus primeiros sinais de esgotamentos ocasionados por um quadro crítico no padrão de acumulação capitalista, contexto que abre caminho para o encerramento de um ciclo do Estado de Bem-Estar Social e do keynesianismo triunfante à época. Tais desdobramentos acarretaram em mudanças na esfera social, econômica e cultural. Em meio a esse cenário, para solucionar a crise do capitalismo, foram adotadas medidas sustentadas no ideário neoliberal juntamente com um conjunto de intervenções para a reorganização do Estado que até então necessitava de meios para frear os problemas gerados pela crise. Nessa lógica:

As políticas neoliberais e o complexo midiático-cultural que sustenta a hegemonia neoliberal, instituiu um poderoso mecanismo de

produção da consciência e de construção de um novo consentimento social às necessidades da produção orgânica do capital centradas no toyotismo, que atinge e seduz ganhadores e perdedores, incluídos e excluídos. As novas habilidades cognitivas e comportamentais possuem significação contraditória. Por um lado, expressam a exigência orgânica da produção de mercadorias, com suas novas qualificações adequadas à lógica do toyotismo, com suas novas exigências de subsunção real do trabalho ao capital. Por outro lado, expressam habilidades humanas exigidas pela nova base técnica de produção do sistema orgânico do capital, buscando serem compatíveis com um novo sistema de máquinas complexas, produto do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social (ALVES, 2007, p. 250).

O neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva são dimensões de um mesmo processo contraditório que configura um novo estágio de desenvolvimento capitalista. Esse processo representa uma tendência de uma reestruturação produtiva permanente, onde a tecnologia, resultado da criação humana, consolida-se cada vez mais como instrumento substancial para as grandes corporações que fortalecem a tecnologia enquanto poder de produção. Nesse aspecto, a reestruturação produtiva representou uma série de mudanças no modelo de produção e, em conjunto com a base neoliberal, consolidou as formas de flexibilização, terceirização e precarização das condições do trabalho. curso no país requeria um novo tipo de profissional que atendesse às novas perspectivas e demandas do mundo do trabalho.

Esse foi o contexto em que novas políticas educacionais foram desenvolvidas e menores quantidades de recursos orçamentários foram destinados à educação. Essas mudanças promoveram implicações no sistema educacional como um todo, levando a educação a uma perspectiva descentralizada, flexibilizada e precária. Essas políticas repercutiram de maneira direta sobre o trabalho docente, pois, a partir dessas mudanças, os profissionais docentes teriam que se reinventar para atender as novidades exigidas pela sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Compreender o trabalho docente requer entender a complexidade do processo de relações que constitui o seu eixo, o desempenho de seu trabalho

enquanto docentes requer competências que possibilitem lidar com relações interpessoais, únicas e repletas de aspectos afetivos, valorativos, psicológicos e sociais.

A forma como organiza-se o trabalho em sociedade, em especial o trabalho docente, vem passando por um acentuado processo de transformação, que intensifica-se nas novas modalidades de trabalho no contexto da chamada “era digital”.

As mudanças no mundo do trabalho são decorrentes do contexto da reestruturação produtiva em curso desde a década de 1970, e que, desde então, produzem uma nova morfologia social no mundo do trabalho que se caracteriza, sobretudo, pela precarização das condições e formas diversas de trabalho (ANTUNES, 2018).

Dessa forma, devemos compreender que o docente, ocupa diversas funções na escola pública, e assume as exigências que estão além de sua formação enquanto docente. Segundo Oliveira (2004) “ o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”. Assim, Gatti (2011, p.25) afirma: “Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas”. Com as mudanças decorrentes das reformas educacionais, o professor assume a responsabilidade organizacional e social que ultrapassa toda a sua formação. Em meio a isso, Oliveira (2004) argumenta que “as reformas em cursos tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participação da concepção e organização do seu trabalho.”

As condições dos trabalhadores docentes hoje está recheada de uma série de variáveis que vão muito além do que um docente deveria cumprir em seu local de trabalho, a pandemia só mostrou o quanto isso é um fato, da mesma maneira que evidenciou as desigualdades sociais e educacionais que os

profissionais estão sujeitos. Por esse motivo, Brzezinski (2008) aponta que a solução para os problemas da valorização docente, dentre eles as condições de trabalho, depende das ações desenvolvidas pelo Estado, ressaltando que não haverá equacionamento da questão enquanto o Estado brasileiro não assumir uma política global de formação e valorização destes profissionais.

Uma vez que o Estado brasileiro se encontra pautado no ideário neoliberal, a valorização do magistério continuará sendo apontada como prioridade nos documentos e legislações aprovados em âmbito nacional, porém, precisamos garantir aos professores, especialmente aqueles que atuam na educação básica, melhores condições de trabalho, carreira e remuneração, assim como as formações as quais se submetem precisam atender às suas necessidades na profissão docente.

Por esse prisma, a educação assume um caráter instrumental e passa a ser compreendida como uma forma de investimento que possibilita retorno para os indivíduos e para o capital. Assim, os indivíduos são levados a acreditarem que o montante de investimentos que realizam em busca de conhecimentos trazem retornos econômicos futuros, tal como pressupõe a chamada teoria econômica do capital humano, concebida por Theodore Schultz (1973). Essa característica, herdada da teoria do capital humano, induz as pessoas a adquirirem conhecimentos e habilidades úteis ao capital. Nessa perspectiva, o indivíduo capacitado e provido de habilidades específicas teria ganhos adicionais traduzidos em ocupações com maiores retornos salariais.

O novo modelo de produção, pensado para superação das perspectivas tayloristas e fordistas, incorporou significativas mudanças no labor, na medida em que a classe trabalhadora foi instada à capacitação para adquirir conhecimentos úteis que pudessem capacitá-la para atuar de modo flexível em “todo” processo de produção. A reestruturação produtiva se ergue a partir da necessidade de solução de uma crise estrutural já existente. As mudanças nos processos produtivos visavam atender uma nova perspectiva de produção que tinha como cerne a produção sob demanda. As transformações decorrentes do processo de reestruturação produtiva preparam, em termos tecnológicos e gerências, à transição do modelo fordista/taylorista para o modelo toyotista

japonês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso desse processo, o avanço do capitalismo tem propiciado transformações técnicas e científicas que impactam de modo radical nas configurações do mundo do trabalho. Como desdobramento, a alienação subjuga o trabalho humano e o ser humano, enquanto ser social, é convertido e reduzido a trabalhador, produtor de coisa, cuja função vital é a geração de mais valia. Como consequência, a capacidade criativa do trabalhador dar lugar a alienação. Esse processo alienante, imanente ao capitalismo, opera em quaisquer condições e situações: não distingue sexo, gênero, grupo social, etnia, região ou nacionalidade.

As reformas educacionais iniciadas na década de 1990 seguem um percurso de uma reestruturação permanente na sociedade que reflete em diversas mudanças administrativas e produtivas. O processo de reestruturação produtiva permanente tem modificado todo o sistema produtivo, no meio escolar apontando para uma maior flexibilidade, que modifica toda a estrutura da organização e as exigências do trabalho docente.

O contexto que se apresenta é reflexo de uma crise global que causou consequências a todos os trabalhadores do mundo, como uma crise de magnitude e extensão sem precedentes, diversos profissionais de todo o mundo tiveram que conviver com uma realidade recorrente ao momento de maneira acelerada, sem avisos ou nenhum tipo de preparo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Editora Práxis, 2007.

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

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

- ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- 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, R.; BRAGA, R. **Infoproletários**: degradação do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**. São Paulo: Práxis, 1999.
- ANTUNES, Ricardo L. C. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 7. ed. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1974.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GRAHAM, M e ANWAR, M. A (2020). **Trabalho digital** in: ANTUNES, Ricardo (org.). 2020. *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0* 1. ed. São Paulo: Boitempo.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil**: um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

- VI -**CAMINHOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL
A PARTIR DO PNE 2014-2024**

Marcos Eliabe Lima da Cunha – UFRN
(marcoseliabe58@gmail.com)

Rute Régis de Oliveira da Silva - UFRN
(ruteregis1@gmail.com)

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A formação de professores vem ocupando uma posição central no contexto das políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desde então, uma série de políticas e programas de formação de professores foi criada como resultado de amplas reformas estatais, as quais seguem as recomendações de organismos internacionais que influenciam a educação em todo o mundo a partir das premissas neoliberais.

O presente artigo objetiva analisar, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), os rumos tomados pela política de formação continuada de professores no Brasil, buscando desvelar a concepção de formação subjacente a essa política. Para tanto, adota-se como procedimentos metodológicos a revisão da literatura e a análise documental. Além desta introdução, o trabalho está dividido em duas seções: a primeira analisa as

políticas de formação docente continuada subsequentes à aprovação do PNE, e a segunda apresenta as considerações finais.

O PNE E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O PNE 2014-2024 trata da formação continuada na meta 16 e estabelece que até o último ano de vigência do PNE, deve-se formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

No ano seguinte à aprovação do PNE, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Nesse documento a formação de professores é assumida como um compromisso público do Estado, que deve se desenvolver em regime de colaboração entre os entes federados. De forma geral, estabelece a institucionalização de um projeto de formação a ser realizado pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as universidades. Define como princípios desse projeto formativo a relação teoria e prática, sólida base teórica e interdisciplinar e a necessária articulação entre formação inicial e continuada.

Após o golpe jurídico-parlamentar sofrido pela presidente Dilma Rousseff, a política de formação docente será reconfigurada a partir da influência de grupos ligados ao movimento Todos pela Educação e ao Movimento Pela Base no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação. De acordo com Hypolito (2021), nesse contexto, foi desconstruída a proposta do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e as novas políticas de formação de professores passaram a ser articuladas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017.

Conforme Albino e Silva (2019), a BNCC passa a fundamentar o currículo da educação básica como também engendra mudanças na política de formação

de professores, que passam a ser guiados pela pedagogia das competências. Tendo como finalidade a implementação da BNCC, é aprovada em 27 de outubro de 2020, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC).

Esse alinhamento à BNCC evidencia um reducionismo e uma padronização da formação docente, na medida em que ela é pensada a partir de uma política curricular que visa a formação das competências que os alunos da educação básica devem desenvolver ao longo de sua escolarização. Essas competências e as aprendizagens que lhes dão sustentação são determinadas e descritas em detalhes pela BNCC, colocando o professor apenas na posição de executor de seu trabalho.

A formação continuada no âmbito da resolução em análise é estruturada em competências gerais docentes que se desdobram em competências específicas considerando três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Há uma ênfase no aspecto prático do processo formativo em detrimento do aspecto teórico, tendo a escola como locus central de formação.

A formação continuada, assim compreendida, orienta-se por uma perspectiva pragmática de formação, que na visão de Costa, Matos e Caetano (2021, p. 1198), “reduz os processos formativos a transmissão de conteúdos relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades pautadas no saber fazer”. Ainda de acordo com as autoras (2021, p. 1201), pautando-se por essa lógica pragmática, a Resolução nº 1/2020 desconsidera a formação continuada como progressão de estudos e articulada à formação inicial, como também “rejeita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão enquanto elementos intrínsecos de uma formação humana, crítica e democrática”.

Cabe esclarecer que essa fragmentação entre formação inicial e continuada já estava posta na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a

Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

Compreendemos que tais resoluções representam um retrocesso para o campo da formação inicial e continuada de professores, a qual tem sido redimensionada segundo interesses privatistas a despeito de reivindicações históricas dos educadores e das entidades acadêmicas em prol de uma formação pautada na unidade entre teoria e prática, na sólida formação teórica e interdisciplinar, na pesquisa como princípio formativo, na base comum nacional para a formação inicial e continuada e no compromisso político e social com uma educação potencialmente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos assumidos pela política de formação continuada de professores após o PNE 2014-2024 revelam uma visão padronizada, reducionista e pragmática de formação. De acordo com Silva (2017, p. 132), ao enfatizar os aspectos pragmáticos do trabalho docente, afirma-se uma concepção neotecnista de formação, e com isso “corre-se o risco de dar aos cursos de formação um caráter meramente instrumental”. Ademais, constatamos um avanço da agenda neoliberal, vide a forte presença do setor privado na definição da BNCC, com a qual a formação de professores inicial e continuada tem sido alinhada.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966> Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set. 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 20 ago. 2023.

COSTA, Miranda Eliane; MATOS, Cleide Carvalho; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC – Formação Continuada. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf> Acesso em: 05 ago. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 19 ago. 2023

- VII -**CONCEPÇÕES DE GESTORES DE ESCOLAS
PÚBLICAS DE MOSSORÓ-RN ACERCA DA
INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA
EDUCAÇÃO**

Thaise Maiara Rodrigues Gama – UERN
(tthaisegama@gmail.com)

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

INTRODUÇÃO

As últimas décadas são marcadas pelo avanço das Tecnologias Digitais (TD), que se alastram e reorganizam a dinâmica de diversos setores sociais. No entanto, quando se trata da sua integração no âmbito educacional, muitos desafios são escancarados. Estes vão desde questões de equidade e infraestrutura à formação dos profissionais da educação e suas abordagens pedagógicas.

No período de 2021 a 2022, as autoras Gama e Medeiros realizaram uma pesquisa sob o financiamento da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN através da concessão de uma bolsa de iniciação científica. O estudo tratou sobre a gestão escolar em tempos de pandemia em escolas públicas do município de Mossoró-RN, e além de descortinar as desigualdades sociais, revelou a inaptidão no manejo das ferramentas tecnológicas pelos professores e gestores escolares.

A imersão digital já caminhava em vagarosos passos na escola, mas, no panorama da implementação do Ensino Remoto Emergencial, ela precisou ser efetivada de forma rápida. Logo, as dificuldades para se adaptar ao novo modelo de trabalho foram muitas e os desafios a serem superados, também.

O gestor, enquanto condutor e articulador dos processos pedagógicos e administrativos, desempenha um papel preponderante quanto ao atendimento às necessidades educacionais do mundo contemporâneo. Por isso, é fundamental que ele compreenda que

[...] Gerir a tecnologia na escola exige que o gestor compreenda as transformações sociais e culturais, bem como as implicações dessas transformações para o desenvolvimento humano em sua plenitude. Isso requer mudanças estruturais que vão muito além da presença do computador e da Internet na escola. Exige a compreensão de que as TIC são meios de acesso à educação, ao trabalho, ao exercício da cidadania, ao lazer... ao mundo. (Rodrigues, Tarouco e Klering, 2018, p.23)

A escola, enquanto instituição social regida pelos princípios democráticos, está incumbida de acompanhar as constantes transformações sociais, reconhecendo-se como um espaço dinâmico, flexível e inclusivo, que prepara os alunos não só com conhecimento, mas com habilidades, valores e competências necessárias à sociedade vigente. A integração das TD na educação deve superar o mero acesso às novas tecnologias e automatização das práticas pedagógicas tradicionais. Antes, exige uma mudança relacional profunda que envolve o professor, a pedagogia, o conteúdo e a tecnologia. (Gonçalves, 2022).

Todavia, Piedade e Dorotea (2021) alertam que as crenças e visões estratégicas dos diretores se evidenciam como fatores decisivos para a adoção das TD na escola e podem favorecer a criação de uma cultura de utilização das tecnologias nos seus contextos escolares.

Compreendendo o crucial e determinante papel do gestor nesse cenário, este trabalho se propõe a descrever o perfil dos gestores de escolas públicas do município de Mossoró-RN, bem como suas concepções acerca da integração das TD na educação. Para integrar a pesquisa, foram selecionados gestores/as

de 10 (dez) escolas públicas de ensino fundamental I, localizadas em diferentes bairros da cidade.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois pressupõe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, onde a subjetividade não pode ser quantificada. (Prodanov; Freitas, 2013). Como técnica de pesquisa, utilizou-se o questionário semiaberto, disposto no *Google Forms*. A sistematização dos dados foi feita a partir da Análise de Conteúdo, que pode ser definido como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que empregam métodos sistemáticos para interpretar e descrever o conteúdo das mensagens (Franco, 2008)

DESENVOLVIMENTO

Dos dez gestores selecionados, nove concordaram em contribuir com a pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Desses nove, oito enviaram a devolutiva do questionário *on-line*. Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utiliza-se o codinome Gestor/Gestora seguido das letras A, B, C D, E, F, G e H.

Entre os gestores pesquisados, cinco são do sexo feminino e três do sexo masculino. A faixa etária caminha entre 30 e 40 anos (12,5%), 40 e 50 anos (12,5%) e preponderantemente 50 a 60 anos (75%). Todos possuem formação inicial na área da educação. Acerca do tempo de atuação na área, um atua há mais de 30 anos, cinco atuam entre 21 e 25 anos, e dois entre 11 e 15 anos.

A Gestora E relata que durante sua formação inicial e no início de sua atividade profissional, pouco se utilizava as tecnologias digitais. Embora a pauta da integração das TD na educação não seja tão recente, é notório que o avanço tecnológico não evoluiu em sincronia com mudanças estruturais na lógica do ensino superior e nas estruturas curriculares destinadas a formação de professores (Kenski, 2013). Isso é evidenciado, em boa parte, pelo despreparo dos profissionais da educação em relação às tecnologias digitais. Essa conjuntura manifesta, antes de qualquer coisa, lacunas na formação inicial.

Corroborando com o exposto, os demais gestores mencionam que a maior dificuldade foi a insuficiente qualificação e prática.

Não estávamos preparados para a demanda que pouco tínhamos habilidade (Gestor A)
 Falta capacitação para as tecnologias digitais. (Gestora F)
 Falta habilidade com as tecnologias digitais (Gestor G)
 Falta formação para a qualificação dos profissionais da educação (Gestor H)

Tendo em vista a defasagem da cultura digital nos currículos de cursos de licenciatura, os dados da pesquisa revelam que durante o contexto pandêmico, houve movimentações quanto a formação continuada para o uso das TD. A participação dos profissionais nessa modalidade de formação é vista como um importante catalisador de competências e concepções que orientam as práticas educativas da contemporaneidade (Perrenoud, 1999).

A princípio, a concepção dos gestores é de que vivemos num mundo tecnológico (Gestora C) e precisamos estar atentos aos novos conhecimentos (Gestora D). Nas vozes dos sujeitos, não se encontram oposições quanto a importância da integração das TD na educação, mas, preocupações são postas à mesa.

Vieram para contribuir, pena que os investimentos são escassos (Gestor A)
 A interação entre as tecnologias digitais e a educação é possível e importante, desde que se tenha o investimento e equipamentos necessários para serem utilizados com sucesso (Gestor B)
 Foi uma alternativa para tempos de crise, porque não há formação (Gestora F)
 Além das preocupações, também se evidencia otimismo.
 As transformações digitais trazem mais conhecimento para todos (Gestora G)
 Acredito que o uso das tecnologias veio para ficar, pois diariamente as usamos como suporte no cotidiano escolar (Gestor H).

No entanto, a questão não reside apenas na garantia de que a educação seja acessível a todos, mas também na efetiva melhoria da qualidade do ensino. Isso não será possível sem um choque simultâneo de tecnologia e de gestão. As intervenções, isoladamente, não são soluções. Pois os computadores, embora poderosos, não realizam mágicas ou milagres por si só. Tampouco a gestão será suficiente, se o ambiente de aprendizado continuar antiquado (Chaves, 2006).

CONCLUSÕES

Os gestores pesquisados reconhecem a importância da integração das TD na educação e assumem postura reflexiva quanto a sua efetividade. Contudo, para além da mera adoção dos instrumentos tecnológicos na escola, é necessário que as reflexões sejam fundamentadas numa visão holística de educação que compreenda as necessidades educacionais vigentes e as enxerguem como fontes de melhoria da qualidade da educação.

Outro dado importante é refletir sobre o perfil dos/as gestores/as escolares, pois demonstra que grande parte dos/as participantes da pesquisa se encontra no final de carreira, cabendo ao município traçar políticas educacionais que ensejem redimensionar mecanismos de formação continuada e de acesso ao cargo, para atender às demandas da sociedade democrática e tecnológica

REFERÊNCIAS

CHAVES, E. Alavanca para um salto de qualidade. In: Almeida, F. J. de & Almeida, M. E. B. B. de (Orgs.) **Liderança, Gestão e Tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo, SP. 2006. p. 21 a 25.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PIEIDADE, J; DOROTEA, N. Validação da escala de utilização das tecnologias digitais na gestão escolar. **Educação Temática Digital**, Campinas

- VIII -**CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
ÂMBITO DA INICIATIVA FOCO NA
APRENDIZAGEM**

Sandro Olímpio Silva Vasconcelos - UERN
(sandroosvasconcelos@gmail.com)

Hilcelia Aparecida Gomes Moreira - UERN
(hiscelia39@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, SPAECE, é uma política pública consolidada de avaliação e monitoramento da educação, cujos resultados têm impulsionado ações em busca de transformação e melhoria da qualidade da educação cearense. Seu fortalecimento se dá na inserção nos contextos dos planejamentos escolares e docentes e nas ações governamentais consequentes dos dados apresentados a cada aplicação, cujo objetivo, “elevar os indicadores do SPAECE considerando-os como reflexo da melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos e do sistema de ensino” (JUNIOR; LIMA; DE FARIAS, 2013, p. 69) indica o grau de credibilidade dessa política.

Inserido em uma política de responsabilização e de Gestão por Resultados, o SPAECE tem gerado, a partir da apropriação de seus resultados, um caminho formativo para a gestão escolar e em especial para os professores da rede estadual (JUNIOR; LIMA; DE FARIAS, 2013). Destaca-se o percurso, com o recorte a partir de 2008, com a criação do Programa Aprender Pra Valer

que buscava “a elevação do desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio, com vistas à aquisição dos níveis de proficiência adequados a cada série/ano” (CEARÁ, 2008, p.12) e tinha como ações a “Superintendência escolar, o Primeiro Aprender, o Professor Aprendiz, a avaliação censitária do Ensino Médio, o Pré-vest e a articulação com a educação profissional” (CEARÁ, 2008, p.12).

O Professor Aprendiz é um programa cuja estrutura incorpora a produção colaborativa de materiais didático-pedagógicos e a formação pelos pares. Baseia-se na premissa de que o professor precisa ser protagonista, “sujeito de sua própria formação, devendo desenvolver a consciência que se trata de um processo permanente, renovado a partir das experiências vivenciadas no dia a dia da escola” (MENDES, 2013, p. 21). Em 2020, esse programa de formação foi reconfigurado pela Secretaria de Educação do Ceará, SEDUC-CE, no âmbito do Programa Foco na Aprendizagem. As formações propostas pelo Projeto Professor Aprendiz passaram a ter maior ênfase nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. O treinamento dos multiplicadores/formadores passou a ser realizada pela equipe técnica da SEDUC com a elaboração de material estruturado para essas formações (SILVA, 2020). Desde então a formação de professores da rede estadual é realizada no âmbito da Iniciativa Foco na Aprendizagem, IFA, parte integrante do programa Cientista Chefe, do Governo do Estado.

Nessa perspectiva, entende-se que o programa em questão transita entre treinamento para objetivos, com padronização e normatização de atitudes, e formação docente no sentido de Tardif (2014) valorizando os saberes construídos na profissão docente. Questiona-se se a qualidade está na formação dos professores da rede estadual enquanto profissionais docentes, ou no treinamento para atingir as metas das avaliações externas e elevar os níveis de proficiência dos alunos. Se desde as décadas finais do século XX a profissão de professor ocupa a centralidade dos estudos, qual seu lugar nessa nova conjuntura em que os parâmetros de qualidade são aferidos por resultados padronizados de aprendizagem? É possível criar indicadores de qualidade da formação dos professores no âmbito da Iniciativa Foco na Aprendizagem para além dos resultados de suas escolas nas avaliações externas?

DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que a formação de professores em serviço é uma necessidade para a melhoria da aprendizagem, atualização do trabalhador em relação ao exercício funcional. No contexto das transformações sociais e tecnológicas do século XXI a escola passou a ter maior centralidade para que políticas públicas sejam implementadas. Políticas étnico-raciais, Educação Ambiental, Pobreza Menstrual são alguns exemplos de políticas públicas que têm na escola seu ponto de maior alcance e integração. Nessa perspectiva o professor é o ator convergente para, além de suas atribuições intrínsecas, pôr em prática essas políticas como parte integrante de um currículo sempre em transformação.

No âmbito das políticas públicas de educação no Estado do Ceará, a Iniciativa Foco na Aprendizagem é um programa de formação de professores, que visa suprir lacunas formativas derivadas dos resultados da avaliação externa SPAECE, na perspectiva da qualificação pedagógica, cujos parâmetros são fornecidos a partir de um sistema de avaliações diagnóstico-formativas em dois ciclos. Essas avaliações são baseadas na Matriz de saberes do SPAECE e diagnosticam as deficiências de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio das escolas estaduais que “em termos pedagógicos, respondem pelos gargalos que os impedem de avançar na aquisição das habilidades específicas da etapa de aprendizagem representada pela série escolar” (CEARÁ, 2021, p. 5).

Como atividade instrumental, o trabalho da docência se dá sobre um objeto, aluno/turma, para se conseguir um resultado, uma compreensão, fruto da ação pedagógica. Essa é uma compreensão da pedagogia como a dimensão instrumental do ensino. Em educação, essa ação tem duplo efeito. O indivíduo é transformado na relação com o objeto, que também é modificado pelo indivíduo. Enquanto técnica, a pedagogia transforma o indivíduo a partir de todas as circunstâncias que envolvem o ato educativo, assim como, também recebe do indivíduo todas as adequações relativas ao seu emprego dadas as condições relacionais de trabalho (TARDIF, 2014). Esse ir e vir da ação pedagógica, ação, por natureza, da profissão docente precisa conjugar os saberes construídos na experiência, as realidades e desafios contemporâneos, bem como os saberes

teóricos que contribuem para compreender e empreender pedagogicamente. Os contornos dessa formação não podem prescindir de da construção coletiva e partilhada, cooperativa e solidária, para não promover o isolamento dos professores e as ações individualistas” (VEIGA, 2008)

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008. Cria o programa aprender pra valer quedesenvolverá ações estratégicas complementares para ofortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. [S. I.], 30 jul. 2008. Disponível em: https://www.seduc.ce.go v.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/10/lei_14190_2008_cria_programa_aprender_pra_valer.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

CEARÁ. Programa Cientista Chefe em Educação Básica. Nota Técnica – Processo Avaliativo da Iniciativa Foco na Aprendizagem (IFA). 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Nota-Tecnica-%E2%80%93-Processo-Avaliativoda-Iniciativa-Foco-na-Aprendizagem-IFA-0A.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MENDES, Rogers Vasconcelos. Professor aprendiz: formação de docentes protagonizada por seus pares na Rede Estadual do Ceará. 2013. 101 p. Dissertação (Mestrado profissional - Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd., [S. I.], 2013. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/ROGERS-VASCONCELOS-MENDES.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SEDUC-CECE (Ceará). CODED/CED. Foco na Aprendizagem. In: SEDUC-CE (Ceará). CODED/CED. FOCO NA APRENDIZAGEM. Ceará, 2023. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/foco-na-aprendizagem-2/>. Acesso em: 10 jul. 2023

SILVA, Antonia Vera Lúcia da. Os desafios vivenciados pela CREDE 15 na implementação do projetoprofessor aprendiz: um olhar para a mobilização dos professores formadores. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), [S. I.], 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11756>. Acesso em: 11 jul. 2023

JÚNIOR, Antônio Germano Magalhães; LIMA, Diva; DE FARIAS, Maria Adalgiza. Política de Avaliação Educacional no Estado do Ceará: Histórico dos Programas de Avaliação da Secretaria De Educação Básica Do Ceará (Seduc). **Tópicos Educacionais**, [S.I.], v. 19, n. 2, abr. 2017.

ISSN 2448 0215. Disponível em:
N<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22369>>.
Acesso em: 12 jul. 2023.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 13ª edição. Editora Papyrus, 2008

- IX -**CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS GESTORES
ESCOLARES MUNICIPAIS: ANÁLISE
COMPARATIVA ENTRE ANGICOS E
IPANGUAÇU**

Maria de Lourdes dos Santos Nobre Minervino - UFERSA
(maria.minervino@alunos.ufersa.edu.br)

Twany Soares do Nascimento – UFERSA
(twany.nascimento@alunos.ufersa.edu.br)

Rafael da Silva Pereira Roseno – IFESP
(roseno@ifesp.edu.br)

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da lei federal nº 14.113, de 25/12/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal e revoga dispositivos da Lei nº11.494, de 20/07/2007, ocorre um desencadeamento de ações na esfera municipal para aprovação de legislação que atendessem ao previsto no artigo 14, que estabelece condicionalidades para que os entes federados recebam a complementação do Valor Anual Aluno - VAAR, dentre eles destacamos os critérios de seleção e desempenho dos gestores escolares, este, por sua vez, refere-se, de acordo com a Cartilha do Novo FUNDEB, a condições de gestão a serem cumpridas pelas redes de ensino, que associam qualidade de ensino e desenvolvimento social, reduzindo a disparidade entre grupos socioeconômicos.

Podemos perceber que os critérios e condicionalidades estabelecidos pelo Novo FUNDEB, buscam criar caminhos para o cumprimento da meta 19 do Plano Nacional de Educação, que possui estratégias para assegurar a

implantação da Gestão Democrática nas redes de ensino. Essa concepção de gestão escolar é consolidada quando temos a participação dos segmentos que compõem a comunidade escolar nos processos de decisão da instituição de ensino, para Libâneo, (2010, p.121) “Tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dão coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas”, isto posto, compreendemos que quanto maior a participação dessa comunidade na organização e execução de ações, em todas as dimensões da gestão (pedagógica, administrativa, financeira) mais democrática essa escola será.

Dadas as supracitadas reflexões, este trabalho busca fazer uma análise comparativa entre a legislação municipal da cidade de Angicos, ambas localizadas no semiárido potiguar, que estabelecem os critérios para seleção dos gestores das escolas municipais e criam as condicionalidades de aferição de desempenho dessa função. Deste modo, objetivo é analisar quais critérios foram utilizados para compor cada marco legal municipal, bem como fazer uma comparação entre ambos e refletir a luz dos princípios da gestão democrática defendida pelos autores Libâneo, Bordenave e Gadotti.

DESENVOLVIMENTO

A gestão é de fundamental importância para o ambiente escolar, a gestão escolar, por sua vez, envolve funções que as próprias instituições possuem, como, por exemplo: administrar os recursos financeiros, buscar elaborar e executar propostas pedagógicas de modo a fomentar o desenvolvimento deste meio e proporcionar um espaço aberto para apoiar os professores no enfrentamento de desafios e na prática de uma gestão democrática, que contribui para uma escola participativa, de maneira unir a escola e a comunidade de forma a incentivar as práticas em que a cidadania está presente. Tendo como referência a perspectiva de Libâneo (2002, p. 87), “o principal meio de assegurar a Gestão Democrática da escola é a participação direta dos sujeitos escolares,

possibilitando, assim, o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da escola”.

A gestão participativa, no que lhe diz respeito, exerce um papel imprescindível para a sociedade escolar, tendo em vista, todos os âmbitos existentes nas instituições e os papéis que cada componente precisa desempenhar para que o planejamento realizado coletivamente funcione de maneira adequada, atendendo todos os quesitos que a escola exige, que segundo Gadotti (1997, p. 16) “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida”.

A participação coletiva da comunidade auxilia no desenvolvimento da escola, como também instiga no cidadão o pensamento reflexivo, o hábito de planejar e executar em conjunto suas ideias, para assim, obter resultados significativos na educação, que segundo Bordenave (1994, p.16) “A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros”.

O presente resumo se define como uma pesquisa documental, ou seja, de acordo com as indagações feitas para a realização do trabalho, foram investigados e apresentados os resultados. Segundo Silva, Damaceno, Martins, Sobral, Farias (2009, p.4555)

“Desse modo, no campo da pesquisa educacional a definição por um método de investigação mostra-se como tarefa das mais importantes. Esta escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo. Deve haver uma tessitura coerente em todo o delineamento do planejamento e execução de estudo”.

Sendo assim, o método de pesquisa documental consiste no estudo voltado para as indagações que levaram o presente trabalho, e responder de forma objetiva as questões apresentadas.

Diante do exposto, surgiram questionamentos de como aconteciam as escolhas dos gestores municipais nas cidades de Angicos e Ipanguaçu. Diante disso, a partir dos decretos municipais n° 29, de 14/09/2022, de Ipanguaçu e n° 019, de 02/09/2022 de Angicos, realizar uma comparação tendo como enfoque principal os critérios de seleção estabelecidos, com o intuito de analisar como ocorre a escolha e se esses fatores se baseiam numa gestão onde o foco é o desenvolvimento da participação ativa e democrática.

O resultado dessa comparação foi um quadro, onde confrontamos os critérios estabelecidos por cada município e, com base nas concepções de gestão democrática e participativa, buscamos compreender como tais critérios podem contribuir para o fortalecimento de gestões escolares democráticas.

CONSIDERAÇÕES

Diante do que foi mencionado, ficou perceptível as divergências nos critérios de seleção baseada na realidade de cada município, mesmo que atendendo às exigências da lei federal n° 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb, que tem o objetivo de trazer melhorias nas gestões das escolas para assim, obter resultados significativos e qualitativos para as instituições escolares.

Além disso, pode-se perceber que os critérios de Angicos estão ligados e exigindo mais da formação e experiências profissionalizantes, no entanto, os critérios de Ipanguaçu são baseados mais no “entendimento” daqueles sobre determinado assunto no que se refere à gestão. Logo, percebe-se que esses critérios podem dificultar a seleção, haja vista que é preciso de comprovação no ato da inscrição, o que torna dificultoso o processo de escolha. Ademais, diante das questões levantadas verificamos que a relação entre ambos os municípios visa uma gestão democrática, apesar das inconformidades nos critérios.

A gestão democrática é de fundamental importância para o desenvolvimento das instituições escolares, tendo em vista a necessidade do planejamento para melhorias do ensino-aprendizagem dos estudantes e de todos os segmentos que compõem a educação. Sendo assim, a participação coletiva na tomada de decisões influencia em todos os resultados obtidos na escola, com isso, a relação entre pais, alunos, funcionários, é de suma relevância para o crescimento da mesma, dessa forma, a gestão democrática é imprescindível para o levantamento das escolas, proporcionando um ensino de qualidade e uma educação igualitária como está explícito nos objetivos referentes aos critérios da lei 14.133 do Fundeb.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. FUNDEB – Manual de Orientação. Brasília, 2021.

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. **O que é participação**. 8ª edição. São Paulo. Brasiliense. 1998.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

LUCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em rede, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia, 2010.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo, DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente**. 2009

- X -

DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS E MATERIAIS DA DISTRORÇÃO IDADE-SÉRIE EM ESCOLAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE ASSÚ-RN

Luciana Kelly da Silva Zuza dos Santos – UFERSA

Magnus José Barros Gonzaga - UFERSA

INTRODUÇÃO

Resolver o problema da Distorção Idade-série constitui grandes desafios da Educação Básica no Brasil, uma vez que a problemática afeta diretamente os grupos sociais mais vulneráveis quanto ao acesso aos bens culturais e materiais na sociedade capitalista. De acordo com a legislação educacional brasileira, a Distorção Idade-série, se dá quando o (a) aluno (a) está em atraso escolar de pelo menos dois (2) ou mais anos em relação a série que deveria estar cursando conforme sua idade. A problemática suscita relevantes discussões e aponta para questões não resolvidas sobre o tema.

Parte-se do entendimento de que, dada as suas condições materiais de existências, os (as) alunos (as) das comunidades rurais vivenciam as consequências das desigualdades sociais, processo que corrobora com os riscos à exclusão escolar. Tal situação contrasta com os direitos constitucionais de aprender e de se desenvolver na idade apropriada, uma vez que a Distorção Idade-série é uma das causas substanciais para evasão e abandono escolar.

O objetivo central da pesquisa realizada e apresentada neste artigo consistiu em identificar e analisar as determinações que contribuem com o

processo da Distorção Idade-série em escolas da Zona Rural do município de Assú/RN. A pesquisa buscou ainda: identificar a visão dos Professores (as) acerca da Distorção Idade-série em escolas da Zona Rural do município Assú/RN e identificar as condições econômicas e sociais das famílias dos (das) alunos (as) das escolas da Zona Rural de Assú/RN. A pesquisa se desenvolveu sob o prisma teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, método que permite situar o objeto de estudo no contexto de totalidade que reside suas determinações históricas e materiais. Pela égide do materialismo histórico-dialético, compreende-se que o objeto de estudo está situado numa relação de totalidade, na medida em que ele se apresenta e se materializa em seu contexto social e histórico real. Permite-se ainda adentrar nas relações sociais e nas condições materiais e históricas subjacentes aos sujeitos envolvidos no processo. Enquanto construção coletiva do marxismo, “o materialismo histórico dialético se afirmar na investigação científica como um método de explicitação científica da realidade social” (Sousa; Gonzaga, 2014, p.141). Os autores ressaltam ainda que “o caráter histórico do método de Marx busca compreender como se organiza a sociedade historicamente, ao se procurar desvendar a realidade a partir das relações sociais estabelecidas pela humanidade” (Sousa; Gonzaga, 2014, p. 141).

A pesquisa desenvolvida se valeu de estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo, cuja finalidade consistiu na observação *in loco* e aplicação de questionários de entrevistas semiestruturadas com as famílias dos (as) alunos (as) e os (as) professores (as).

A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE EM ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL: UM PANORAMA DO PROBLEMA

Começamos, pois, pelo que estabelece a legislação educacional do país sobre as etapas da educação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece uma idade normativa para que crianças e adolescentes concluam a Educação Básica com o pleno desenvolvimento de habilidades e competências gerais pré-estabelecidas. O Art. 29 da referida Lei estabelece que

a etapa primária de ensino tem como competência pedagógica desenvolver os aspectos cognitivos, psíquicos, físicos e socioculturais das crianças. Já o Ensino Fundamental objetiva o desenvolvimento do senso crítico e criativo, da capacidade de aprendizagem, da consciência cidadã e de seu papel social como agente transformador em sua comunidade escolar. Já o Ensino Médio constitui a etapa final da Educação Básica e tem como finalidade o aprimoramento das habilidades adquiridas no ensino fundamental, bem como, o direcionamento básico para o mercado de trabalho e o exercício pleno dos direitos e deveres constituídos ao cidadão.

Entretanto, a realidade social em que se materializam as finalidades das escolas públicas brasileiras está bem distante do parâmetro estabelecido pela LDB. O que de fato se constata é sintoma de um fracasso do projeto idealizado para a educação básica, circunstância que cria as condições para a reprodução do problema da Distorção Idade-série.

Conforme estabelece a legislação educacional, a Distorção Idade-série se dá quando o aluno possui mais de dois (2) anos de atraso escolar, contabilidade realizada pelo censo escolar mediante as informações contidas na matrícula do aluno, tais como idade e série. Em outros termos, encontra-se em Distorção Idade-série o (a) aluno (a) que por algum motivo ou circunstância reprovou ou evadiu-se da escola, ocasionando repetições de séries e atraso em sua trajetória escolar. Nesses termos, quando os (as) alunos (as) retomam os estudos, permanecem na condição de defasagem em relação a idade correspondente a série que estabelece a legislação educacional.

O problema da Distorção Idade-série se soma aos múltiplos desafios a serem refletidos, enfrentados e solucionados na educação brasileira.

O Censo Escolar 2017 indica que no Brasil são mais de sete (7) milhões de alunos (as) com atraso escolar de dois anos ou mais. Trata-se de crianças e adolescente que de certa forma tiveram interrupção no percurso escolar por diversos motivos, tais como evasão, abandono escolar e/ou repetência.

A Distorção Idade-série imobiliza milhões de brasileiros, deixando-os atados ao ciclo do fracasso escolar. Esse fenômeno atinge, principalmente, as camadas mais vulneráveis da população, isto é, as da zona rural. A Distorção

Idade-série acarreta sérios problemas que refletem na exclusão, na medida em que as crianças e os adolescentes ficam mais propensos a abandonarem a escola para ingressar no mundo do trabalho prematuramente e em condições precárias, sem concluir os estudos. O problema afeta crianças e adolescentes que já estão privados de outros direitos constitucionais, além de que não têm assegurados os direitos de aprender e de se desenvolver na idade apropriada.

As Leis vigentes no Brasil estabelecem que os (as) alunos (as) não terão nenhum empecilho para permanecer e alcançar o sucesso na trajetória escolar. Por exemplo, o Art.18 da Lei Nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990). A defasagem escolar causa diversos problemas na aprendizagem e na vida do (a) aluno (a), tais como: autoestima baixa, vergonha, medo, ansiedade, dentre outros problemas que afetam a vida social. No entanto, as Leis, que se expressam no texto, sem a materialização e execução por meio das políticas públicas, pouco se sustentam.

A educação pública e gratuita é consagrada na legislação do país como um direito fundamental de natureza social, é um direito de todos e um dever do estado. É, como afirma Araújo (2011, p. 9), um direito que promove oportunidade de acesso e de permanência.

Da forma que modernamente se configurou, o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos. O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social, visto que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de partida (Araújo, 2011, p. 9).

No Brasil, ainda que a CF de 1988 assegure o direito a educação pública e gratuita para o pleno desenvolvimento do indivíduo e o exercício de cidadão, a educação ofertada pelo Estado é parte das contradições do modelo de

sociedade vigente. Trata-se de um modelo de educação que se alicerça nos interesses e na lógica do capital.

É bem verdade que, na última década, em governos mais progressistas, uma série de políticas públicas voltadas para a educação foram aprovadas, a exemplo das políticas de cotas e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. No entanto, nos últimos quatro anos, houve novamente uma virada para uma educação mais tecnicista/profissional, com a aprovação do Novo Ensino Médio, sendo o ponto máximo do retrocesso.

Porém, por um prisma dialético, a escola pode se constituir numa instituição que contribui com a emancipação social. No entanto, para que adquira essa condição, precisa superar a sua perspectiva que atende a lógica do capital.

A escola foi idealizada num modelo de sociedade de classes, de forte apelo aos ideários liberais, e, como tal, tem como principais atributos o estímulo ao individualismo e a competição. Numa sociedade alicerçada na desigualdade (social, cultural e financeira) é natural que os (as) alunos (as) cheguem a escola em estágios diferentes.

Portanto, a Distorção Idade-série é uma das causas preponderantes para evasão escolar, como também da reprodução da marginalização social. As consequências do atraso escolar acarretam seríssimos problemas, na medida em que repercutem por toda vida.

A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE EM ESCOLAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE ASSÚ/RN

A Distorção Idade-série é um problema real que afeta, consideravelmente, as escolas públicas da Zona Rural do município de Assú, Rio Grande do Norte (RN). Crianças e adolescentes, muitos deles, filhos (as) de pais não alfabetizados, chegam a escola praticamente sem letramento ao passo que vivem num modelo de sociedade que, em essência, estimula cada vez mais a competição individual. Trata-se de um grupo social que está à margem das atenções do Estado capitalista quanto ao provimento de condições necessárias para a emancipação social e cultural.

O conhecimento sobre a situação cultural, social e econômica dos (das) alunos (as) é fundamental para elaboração de uma política educacional alicerçada na equidade.

Um sistema de ensino que não reconhece as individualidades e o histórico familiar dos alunos – como resultado das suas condições objetivas e subjetivas da vida material - na medida em que cria condições que penalizam os indivíduos, corrobora, de forma decisiva, para tornar a escola pública um locus de reprodução de desigualdades sociais.

O Censo da Educação Básica do INEP apresenta diversos dados acerca da Distorção Idade-série no município de Assú/RN entre os anos 2017 a 2021. A partir do cruzamento dos dados pode-se obter informações gerais sobre o tema, bem como informações específicas como a taxa de alunos em atraso por região (urbana/rural), por esfera administrativa (pública/privada) e ainda, de modo mais detalhado, nos âmbitos estadual e municipal.

A partir da análise dos dados, é possível realizar comparações entre os sistemas de ensino, assim como os processos de aprendizagens e questionamentos sobre qualidade, equidade e eficiência dos sistemas de ensino.

Considera-se, portanto, que, a partir de uma análise crítica e rigorosa sobre o que significam os dados, é possível formular estratégias e ações políticas concretas para o enfrentamento da problemática.

AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS E MATERIAIS DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE EM ESCOLAS DA ZONA RURAL DE ASSÚ-RN

A filosofia da educação rural está alicerçada na ideologia do latifúndio, que tem se assentado no controle social e político da terra. No início dos anos 2000, Saviani (2003) já refletia sobre a estrutura das escolas rurais no Brasil. O autor afirmava que a escola ainda estava fundamentada nos ideais da Escola Nova e não funcionava como um espaço de emancipação social, cultural e política.

No plano político, conforme Miguel (2007, p. 83):

A função da escola rural confunde-se com o conceito que acompanha, pois, as escolas rurais, de mestre único, multisseriada, fazem parte da história da educação brasileira, enquanto que as escolas rurais criadas para preparar o homem produtivo que, além dos conhecimentos básicos, dominassem as técnicas de plantio e fosse garantia de melhor produção, foi sistematizada pelo Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Miguel, 2007, p 83).

Para além dessas características fisiológicas e nacionais da educação rural, as escolas do campo da Zona Rural de Assú apresentam suas próprias particularidades.

São muitas as causas que dificultam o processo de aprendizagem dos (as) alunos (as) que moram na zona rural, principalmente nas comunidades distantes e nos assentamentos. Eles (as) utilizam o transporte escolar que faz o trajeto das comunidades para as escolas mais próximas, nas quais o acesso se dá por estradas carroçáveis e esburacadas, com problemas que se agravam nos períodos de invernos, condições que impossibilitam a entrada e a saída dos veículos. Não é raro alguns desses veículos se encontrarem em péssimas condições: buracos no piso, poltronas danificadas, dentre outros problemas como a poeira que suja as vestimentas. Ressalta-se que o percurso até as escolas mais próximas, que estão localizadas as margens da rodovia RN 016, podem durar cerca de duas horas para chegar na escola e mais duas horas para regressar as suas casas, a depender das condições climáticas e materiais.

Sabe-se que existem políticas públicas educacionais com programas de transportes escolares, tais como, O Caminho da Escola-2007 e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) 2004. Ambos têm como objetivos garantir a chegada e a permanência dos alunos da zona rural na escola, reduzindo a evasão escolar. Programas esses ampliados em 2009 para toda Educação Básica, ensino infantil, fundamental e médio.

É importante salientar que os programas citados possibilitam também pagamentos de serviços de transportes escolar realizados por terceiros, ou seja, serviços terceirizados, o que nem sempre tais serviços dispõem de transportes adequados para serem locados. Entretanto, prestam os serviços.

Para além das questões políticas, sociais, culturais e econômicas, é necessário salientar a dimensão pedagógica na qual destaca-se as turmas multisseriada composta por alunos de séries e idades diferentes, dividindo a mesma sala de aula, e habitualmente o mesmo professor. Essa problemática acontece, especificamente na Zona Rural de Assú, em razão de não ter crianças suficientes para formar as turmas. Por exemplo, uma turma dos anos iniciais tem dois (2) alunos (as) do primeiro ano, cinco (5) do segundo e seis (6) do terceiro ano.

Há ainda outros impasses que impulsionam o fenômeno da Distorção Idade-série: o abandono escolar e reprovação, que resultam em repetição de ano.

QUE PENSAM OS (AS) PROFESSORES (AS) EM RELAÇÃO A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE EM ESCOLAS DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE ASSÚ/RN

É no quadro conjuntural onde se materializa o fenômeno da Distorção Idade-série que se constata os determinantes primários decorrentes das condições materiais tais como: pobreza, fome, cansaço em razão do trabalho dos (as) alunos (as) e dos (as) familiares não alfabetizados. Soma-se a isto a alienação do trabalho que atende a lógica do capital inculcada na consciência dos indivíduos, em razão de estarem condicionados (as) as condições materiais de sobrevivência. Além das determinações secundárias tais como as dificuldades ao acesso à escola e aulas que ocorrem fora do contexto da realidade no qual os (as) alunos (as) se encontram.

O procedimento adotado na coleta de dados para o estudo da Distorção Idade-série envolveu a realização de entrevistas por meio de questionários semiestruturado utilizados para coletar informações dos (as) professores (as) acerca da problemática. A finalidade desse procedimento era identificar a percepção dos (as) professores (as) acerca da Distorção Idade-série em escolas da Zona Rural do Município de Assú/RN, bem como as condições econômicas e sociais das famílias dos (das) alunos (as) em escolas da Zona Rural de Assú/RN.

Para essa finalidade, selecionamos um grupo de seis (6) professores (as) com formação em Pedagogia e atuação na área de ensino como professor polivalente. Ressalta-se que todos (as) do grupo atuam em mais de uma instituição de ensino, pública ou privada. Os (as) professores (as) trabalham uma carga horária diária de mais dez (10) horas.

Destaca-se as ações implementadas nas escolas com vistas à superação do fenômeno da Distorção Idade-série, como aula de reforço dentro da escola, realizações de atividades lúdicas, projetos de leitura e escrita.

A partir das observações dos relatos das entrevistas, no âmbito da questão: em que sentido o fenômeno Distorção Idade-série impactava no desenvolvimento do trabalho pedagógico? percebe-se uma certa aflição por parte dos (as) professores (as), tal como se observa na fala a seguir:

Muitas vezes o educador precisa adaptar o plano de aula para que esses alunos acompanhe o conteúdo, a falta de interesse por parte dos educandos, seja por preguiça ou timidez, por ser mais velho e estar atraso, seja por falta de concentração ou problemas psicológicos, tudo isso afeta o andamento das aulas, incluído em um certo atraso no que deveria repassado aos demais educandos (Professora Maria).

Já a segunda professora relata as principais consequências da Distorção Idade-série e faz um comparativo com os (as) alunos (as) que se encontram em faixa etária regular e enfatiza também que é necessário resgatar a autoestima dos (das) alunos (as).

Uma das principais consequências é o baixo desempenho dos alunos em atraso escolar quando comparado aos alunos regulares e o próximo passo provável é a evasão escolar. É necessário resgatarmos a autoestima desses alunos mostrando que só a educação é o caminho (Professora Joana).

Entretanto, a outra professora alega que um dos fatores que mais dificulta seu desenvolvimento no trabalho pedagógico, quando se trata do aluno (a) que se encontra em Distorção Idade-série, é que estes (as) alunos (as) são tímidos, tem embaraço em compreender os conteúdos, são apáticos e desobedientes.

‘Inibição dos alunos, dificuldade de compreensão do conteúdo, alunos com dificuldade na alfabetização, desinteresse e indisciplina” (Professora Maria de Fátima).

O professor José é breve em sua resposta ao afirmar que a Distorção Idade-série impacta em todo o desenvolvimento das atividades realizadas na sala de aula. Nesse sentido, ele afirma: “Impacta em todo o desenvolvimento das atividades realizadas na sala de aula” (Professor José).

Por outro lado, a Professora Flávia declara com firmeza que o fenômeno da Distorção Idade-série impacta de modo direto no trabalho docente, quando se trata do desenvolvimento pedagógico, uma vez que todos os planos de aulas planejados visam atender toda turma, considerando os níveis de conhecimentos e em conformidade com a necessidades dos alunos (as).

Impacta diretamente no trabalho do Professor, pois o mesmo necessita ampliar seus Planos de aula, visando assim atender uma realidade vivenciada diariamente em sala de aula. As atividades são apresentadas aos alunos (as) de acordo o nível, se o aluno pertence ao 2º ano, mas não conhece o alfabeto, temos a necessidades de buscar formas de aprendizagens que venham alcançar esse aluno, diante disso, o trabalho Pedagógico do Professor não será apenas de ensinar, mas si, de transformar uma realidade nas nossas salas de aula (Professora Flávia).

É notório que as principais dificuldades dos (das) professores (as) se somam diante do contexto social e político da região. As dificuldades de trabalhar as didáticas para os (as) alunos (as) que se encontram em defasagem escolar se transformam num abismo entre professor (a) e aluno (a), pois requer esforço e mecanismos para conseguir tornar esse ambiente atrativo, percebe-se a falta de uma formação continuada. Um investimento maior por parte do poder público, algo mais elaborado e direcionado para possibilidade de um contato mais direto entre professor (a) e aluno (a), poderia resultar numa maior eficácia do modelo de ensino-aprendizagem.

Portanto, como dá suporte a esses profissionais é um dos grandes desafios da educação brasileira, já que implica em enfrentar questões fundamentais na sociedade.

AS CONDIÇÕES MATERIAIS DAS FAMÍLIAS DOS (DAS) ALUNOS (AS) DAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DE ASSÚ/RN: DIMENSÕES ECONÔMICAS E SOCIAIS

Antes de tudo, é preciso tomar consciência que as condições materiais em que as famílias estão inseridas são determinantes, em última instância, para a condição social e/ou psicológica de como elas se reconhecem e/ou se relacionam dialeticamente com a sociedade. Essa compreensão, na nossa análise sobre o objeto de estudo, foi consubstanciada pelo pensamento de Marx expresso no prefácio de a Contribuição à Crítica da Economia Política de 1859, tal como se observa em Marx (2008), ao afirmar que:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência” (Marx, 2008).

Sobre o mesmo aspecto, continua Marx (2008), “[...] O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”

Isto é, as impressões que as famílias fazem de seu contexto social, cultural e político, estão completamente condicionadas às condições materiais de existência. Desta forma, o modo de produção capitalista, além de determinar o lugar social das famílias, coloniza também a consciência dos sujeitos, para que não haja nenhuma possibilidade de emancipação social.

Constata-se que as famílias se encontram em precárias condições de existência material. São famílias alicerçadas no modelo de sociedade patriarcal, onde as mulheres são donas de casa e a figura do pai é, majoritariamente, o provedor financeiro do lar. As atividades se dividem em agricultura familiar de subsistência e/ou a extração e venda de lenha para madeireiras ou cerâmicas.

Contudo, a maioria dessas famílias são beneficiárias dos programas de transferência de renda e vivem com até meio salário-mínimo. A realidade das famílias se encontra em condições de pobreza. Em condições insalubres para o saudável desenvolvimento humano. Grande parte das moradias são de taipas, com piso de terra batido e, sem nenhum saneamento básico.

Soma-se a situação de vulnerabilidade social e econômica, que força muitas das crianças da escola se submeterem ao trabalho infantil para ajudarem financeiramente em casa, a questão do baixo nível de escolaridade dos familiares. A partir da pesquisa foi possível constatar que a maioria dos pais ou não são alfabetizados ou não chegaram nem a concluir o ensino fundamental.

A partir do questionário aplicado na pesquisa de campo, na concepção das famílias, no tocante às dificuldades ao acesso da criança na escola, obteve-se informações substanciais para o entendimento da problemática da Distorção Idade-série. As repostas afirmam que as determinações primárias da Distorção Idade-série estão entrelaçadas a conjuntura socioeconômica e cultural em que os (as) alunos (as) estão imersos (as). Além disso, pode-se incluir, segundo a família, outros componentes que contribuem com o fenômeno, como: a distância das escolas, a falta de transporte, condição financeira, o trabalho do campo, o horário de sair e chegar em casa, as estradas esburacadas, motivos de saúde. É possível afirmar, mediante o estudo realizado, que o índice de Distorção Idade-série se eleva a partir dos quartos e quintos anos em diante, visto que a necessidade material se intensifica.

Com base nos estudos desenvolvidos e aporte na literatura estudada, constata-se que a Distorção Idade-série é decorrente das contradições da sociedade capitalista em que se articula mecanismos para a classe dominante se sobrepor sobre a classe dominada. Tal processo perpetua as condições históricas e materiais da sociedade capitalista, modelo que se estrutura na construção da exploração e desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a Distorção Idade-série em escolas da Zona Rural do Município de Assú/RN buscou investigar as determinações pelos quais esse fenômeno acontece, bem como os impactos na vida dos (das) alunos (as). Nesse estudo, se evidenciou a influência das condições materiais de existência da sociedade capitalista como determinantes da Distorção Idade-série em escolas da Zona Rural do Município de Assú/RN.

Partindo dessa premissa, constata-se que a problemática sobre a Distorção-Idade-série é decorrente das condições de desigualdade e exclusão social, a qual exclui as oportunidades da realização da equidade, recorrendo-se, no campo da educação, a métodos avaliativos e quantitativos tão somente para suprir as necessidades da lógica do capital a nível global.

Os (as) alunos (as) submetidos (as) a esse fenômeno vivem abaixo da linha da pobreza, onde antes do desânimo, da indisciplina, falta de interesse pelas aulas, vem a fome, a desilusão, a violência, o cansaço, a fadiga, a dependência de terceiros para garantir sua subsistência na sociedade.

A ideologia da classe dominante concebe a educação como mercadoria. Assim, se esforça para a sua precarização, impondo obstáculos a sua melhoria, na medida em que incentiva a falta de investimentos para melhorar a qualidade do ensino, a infraestrutura das escolas, o transporte escolar, a merenda de qualidade, a construção de novas escolas, aumento salarial digno para os (as) professores (as), bem como a formação continuada.

Nesse sentido, conforme discerne Mészáros (2008), “consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan. / abril. 2011. Editora UFPR.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 05 out. 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contem%20uma%20Base>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho 2004. **Dispõe sobre a Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Brasília DF, 2004**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm .Acesso em: 23 mar. 2023

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes, 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **As escolas rurais e a formação de Professores: a experiência do Paraná**. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007.p. 79-98.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polêmicas de nosso tempo**. 36. Ed. Campinas: Editora: Autores Associados, 2003

SOUSA, Antonio Lisboa Leitão de; GONZAGA, Magnus José Barros. **O materialismo histórico dialético na pesquisa em educação ambiental.** REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 138-152, jul. 2014. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/artic le/view/4312/2871>>. Acesso em: 05 de maio 2023. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v31i1.4312>

- XI -**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA: DESCONTINUIDADES E
CONFRONTOS DE PROJETOS**

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira – IFRN
(adrianaifstm@gmail.com)

José Moisés Nunes da Silva – IFRN
(jmns2008@hotmail.com)

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Básica, como um recorte da política educacional brasileira, tem se constituído em campo de disputas tanto em relação à concepção quanto ao currículo, assumindo, historicamente, (des)continuidades.

Assim, é basilar a análise crítica sobre a concretização dessa formação, respaldada pela firme defesa dos preceitos da Constituição Federal de 1988, no que tange a efetivação da educação como direito do cidadão e dever do Estado, para garantia de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Dada a importância da formação de professores para a democratização da educação, este resumo tem como objetivo discutir as mudanças teórico-políticas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das resoluções CNE/CP nº 01/2002, nº 02/2015 e nº 02/2019.

Metodológicos, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, mediada por uma pesquisa documental e a dialética como referencial de análise.

2. A REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMPO DE DISPUTAS

A proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, foi encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC), em maio de 2000, ao CNE, a qual resultou no Parecer CNE/CP nº 09/2001, e que fundamentou a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB). Essa Resolução foi complementada pela Resolução CNE/CP nº 02/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

As DCNFPEB/2002, ao exigirem um processo de discussão e adequação das licenciaturas, representavam, pela primeira vez, uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil, na qual a formação se dava com um acréscimo de um ano de disciplinas do campo pedagógico após a efetivação de três anos de formação específica, modelo conhecido como “3+1” (Scheibe; Bazzo, 2016).

Os avanços empreendidos pelas DCNFPEB/2002 não eximiram a crítica, visto que houve questionamentos a respeito da ênfase dada à formação na prática e no conceito de competências, que levaram a assunção da concepção pragmatista; e à estipulação da carga horária mínima de 2800 horas dos cursos, sem estabelecer o tempo mínimo para concretizar o seu período de estudos, e assim conduzindo ao aligeiramento da formação (Freitas, 2002).

Em 2015, no governo Dilma Rousseff (2011-2016), o CNE revogou as DCNFPEB/2002, e definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB/2015), mediante a Resolução CNE/CP nº 2, amparada pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015. Segundo Gatti et al. (2019, p. 72.), esse documento “[...] evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores”.

As DCNFPEB/2015 incorporaram em seu texto princípios formativos elaborados pela ANFOPE e articulados na proposta de Base Comum Nacional, orientadora de uma proposta curricular visando uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, unidade teoria e prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social, gestão democrática, articulação entre formação inicial e continuada e avaliação permanente dos cursos dos profissionais da educação (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

Em agosto de 2017, a Resolução CNE/CP nº 01/2017 adiou em um ano o prazo para adequação das licenciaturas às DCNFPEB/2015. Paralelamente, a Resolução CNE/CP nº 02/2017, em processo conturbado e com críticas do campo educacional, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, retomando a ideia do desenvolvimento de competências e habilidades. Dourado e Siqueira (2019) afirmam que a aprovação da BNCC se deu de maneira “coercitiva e aligeirada”, não sendo aprovada por unanimidade de seus membros.

No final de 2019, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNCFPEB/2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Reconhecidamente, uma reedição da Resolução CNE/CP nº 02/2002, caracterizada pela simetria invertida, ou seja, a coerência entre a formação e a atuação esperada, competências para orientar o currículo e a avaliação, alinhadas a padrões externos estabelecidos, ampliadas no novo cenário com a redução das competências profissionais dos professores às aprendizagens essenciais previstas na BNCC.

O contexto da precarização da formação docente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 segue em movimento contrário às BNCFPEB/2015. Ainda que preconize superficialmente a articulação entre formação inicial e formação continuada, reforça a cisão, com a subtração da segunda expressão no escopo da referida Resolução, como se essa formação não prescindisse daquela. Concorda-se com Ferreira (2022) que o rompimento da articulação entre

formação inicial e continuada tem claras motivações privatistas, concorrendo para a precarização da formação de professores.

3 CONCLUSÕES

A formação de professores é um campo de confronto de grupos que defendem interesses inconciliáveis. De um lado, a educação que pressupõe como essencial à formação o desenvolvimento de competências para atender às necessidades do mercado; de outro, uma visão crítica e emancipadora alicerçada na compreensão de que a educação não pode assumir o papel de reprodutora da dominação e, sim, promover o acesso a uma formação geral e profissional ampla que permita ao professor o domínio de conhecimentos para socializar com os alunos.

Nesse sentido, constata-se que nas duas décadas que transcorreram as ações do CNE para promover a regulação da formação de professores, presenciou-se rupturas e continuidades; que o projeto de desprofissionalização ensejado na Resolução CNE/CP nº 01/2002 teve sua ruptura manifestada com o advento da Resolução CNE/CP nº 01/2015, considerada um avanço pelo seu caráter progressista de educação e formação, incorporando as pesquisas, os movimentos sociais organizados, as produções científicas e a defesa da formação e da profissão de professor no Brasil; e que, em seguida, houve um retrocesso, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 que retoma as Diretrizes de 2002 e aperfeiçoa, nos traços neoliberais, privatização, adaptação dos currículos às necessidades do mercado, a padronização do que os professores devem saber, tendo como referência as competências delineadas pela BNCC.

Enfim, é importante destacar que em meio a materialidade fundada na perspectiva neoliberal há que despontar a discordância, as lutas pela definição de outras finalidades para a educação e, particularmente, para a formação de professores que não sejam atender a necessidade mercadológica, mas alicerçadas na consciência coletiva, na formação sólida, na indissociabilidade entre teoria e prática e na formação humana integral.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil . **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8920. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 12 set. 2023.

FERREIRA, Maria Antonia Vidal. Uma leitura comparativa entre as resoluções n. 2/2015 e n. 2/2019. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/> Acesso em: 14 jul. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 14 jul. 2023

- XII -**DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA NO
MAGISTÉRIO SUPERIOR: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

Janaina Freire Pereira - UFPB
(janainapereira1808@gmail.com)

Joelma Gomes dos Santos – graduanda - UFPB
(gomesjoelma586@gmail.com)

Ana Paula Furtado Soares Pontes- UFPB
(anaufpb@gmail.com)

Maria da Salete Barboza de Farias – UFPB
(runasvida@gmail.com)

Mariano Castro Neto - UFPB
(mariano@ce.ufpb.br)

INTRODUÇÃO

No contexto da expansão das universidades, em meio à democratização do acesso à educação superior (RISTOFFI, 2016), surgem novas vagas para docentes e também se ampliam e se intensificam os trabalhos dos professores que já atuavam nas federais. Com Pimenta e Anastasiou (2002), entendemos a profissão de professor como uma atividade humana necessária, que requer formação especializada, alicerçada em bases teórico-práticas e éticas.

Com especificidade epistemológica diferente de outras profissões, a docência possui saberes próprios construídos também em situação, sendo este um processo que não se dá de vez, sendo uma forma de ser e estar na profissão que vai se delineando ao longo de sua trajetória profissional, desde a escolha da profissão (VEIGA, 2008).

Nessa perspectiva, apresentamos resultados de um estudo exploratório desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB), que teve por objetivo conhecer e analisar como os professores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) constroem sua carreira universitária e se integraram à vida acadêmica, nos vários campos de atuação (ensino, pesquisa, extensão e gestão).

A pesquisa se fundamenta no estudo bibliográfico sobre a docência universitária, a partir de autores como Mancebo (2004); Maués (2010) e Pimenta e Anastasiou (2002), e carreira docente e o ciclo de vida docente, a partir das contribuições de Huberman (2000) e Veiga (2006). A pesquisa empírica foi realizada com professores lotados no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba -*Campus I*, do Departamento de Habilitação Pedagógica (DHP), com até 7 anos de experiência na área da docência, por meio da análise do currículo lattes de 16 professores,

DESENVOLVIMENTO

A partir dos estudos de Veiga (2008), é possível compreender que a docência, como trabalho dos professores, envolve um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa ministrar aula, sendo mais complexo se considerarmos a carreira do magistério superior nas instituições públicas do ensino superior, vez que também contempla gestão, pesquisa e extensão. Ao longo de sua trajetória profissional, esse professor vai construindo sua identidade profissional, entendido como um processo de construção inacabada que perpassa toda a vida profissional do indivíduo, permeando um amplo e complexo processo de socialização (DUBAR, 1997). Por outro lado, Huberman (2005) apresenta o ciclo de vida profissional do professor, como não sendo um modelo linear ou monolítico, apresentado como tendências organizadas em fases, sendo elas: entrada na carreira, estabilização, diversificação, distanciamento afetivo ou serenidade e, por fim, a fase do desinvestimento, podendo ser sereno ou amargo.

Em nossa pesquisa, o foco foi a fase inicial, que se caracteriza como aquela na qual os docentes se veem entre a sobrevivência e a descoberta, pois sentem o entusiasmo inicial diante das conquistas, sentem dificuldade de se adaptar ao novo, lutam pela sobrevivência, se questionam se de fato é a escolha correta, dentre outros sentimentos por vezes ambíguos.

Na docência do ensino superior a entrada na carreira também representa um novo início, mesmo que os docentes já tenham atuado nesse ou em outro nível de

ensino, o que pretendemos avançar com a continuidade deste estudo, visando compreender como esses sujeitos percebem sua iniciação na carreira.

Por ora, a pesquisa de caráter exploratório, segue a abordagem quanti-qualitativa, considerando os dados iniciais gerados a partir da consulta ao currículo lattes dos dezesseis professores do DHP, sendo verificado, quanto aos seus perfis que doze (12) são do sexo feminino, e quatro (04), masculino. Quanto à graduação, prevaleceu a Pedagogia, com catorze (14) casos; e quanto ao estado de origem, a Paraíba se destacou com nove (09) casos, sendo os demais distribuídos entre diferentes estados, quais sejam: Rio Grande do Norte, Pará, São Paulo, Alagoas, Pernambuco, Ceará e Bahia. Ao considerarmos as experiências anteriores ao ingresso na UFPB, todos atuaram como docentes, com destaque para a educação básica, mas alguns também atuaram no ensino superior, em outras IES públicas e privadas. Na UFPB, as funções que exercem não se limitam ao ensino, inclusive oito (08) desses atuando na Pós-graduação, com igual número na gestão (08).

A atuação do campo da pesquisa se verifica na maioria deles, havendo treze (13) que são membros ou líderes de grupos de pesquisa. A continuidade da pesquisa favorecerá o aprofundamento e análise desses achados iniciais, mas a julgar pelo exposto, verificamos que desde cedo os professores vêm diversificando suas funções, em meio a iniciativas individuais e/ou parcerias que vão sendo estabelecidas por meio de um processo colaborativo de trabalho entre os pares.

CONCLUSÃO

Diante dos achados na pesquisa foi possível compreender e identificar que apesar de pouco tempo de atuação como docentes na UFPB, os professores vêm uma bagagem de experiências e de inserção no campo da docência bastante diversificado, inclusive na educação superior. Pelo exposto em seus currículos, verifica-se que os mesmos têm buscado diversificar seu campo de atuação, indo além do contexto da docência. Assim, sinalizamos a importância de um aprofundamento de novas pesquisas com o aprofundamento da análise de seus currículos, bem como dos questionários aplicados, de forma a melhor compreender como esses professores constroem sua carreira universitária e se integraram à vida acadêmica, nos vários campos de atuação (ensino, pesquisa, extensão e gestão), de forma a poder refletir sobre seu ingresso e acolhida por parte da Instituição.

REFERÊNCIAS

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga e D'AVILA, Cristina. **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

FERREIRA, Rita. **UFPB seleciona para 16 vagas de professor**. Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<http://www.progep.ufpb.br/progep/contents/noticias/ufpb-seleciona-para-16-vagas-de-professor>> Acesso em: 28 de agosto de 2023.

POQUIVIQUI, Elidiane. **UFPB seleciona projetos de iniciação científica para oferta de 1.151 bolsas a alunos de graduação**. Universidade Federal da Paraíba. MEC. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-seleciona-projetos-de-iniciacao-cientifica-para-oferta-de-1-151-bolsas-a-alunos-de-graduacao#:~:text=A%20modalidade%20PIBIC%2FCNPq%2FUFPB,nas%20diversas%20%C3%A1reas%20do%20conhecimento>> Acesso em: 31 de agosto de 2023

- XIII -**FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES:
DEBATE PARA COMPREENSÃO DO PAPEL DO
CONSELHO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA****Teresa Cristina Coelho dos Santos**

SME/NATAL/RN

(tteresacoelho@gmail.com)

INTRODUÇÃO

A luta pelo regime democrático em nosso país, de 1964 a 1985, resultou na publicação, em 1988, da atual Constituição Federal, denominada Cidadã contemplando direitos fundamentais estabelecidos, como prescreve o art.5º, ao afirmar a igualdade de todos perante a Lei. Ainda, o art. 6º pontua o direito à educação e o reafirma nos artigos 205 e 206 como princípios que observam direitos humanos e a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (art.206, Inc. VI).

A partir dessa retomada do Brasil à democracia inicia-se um processo para a efetivação de uma educação aberta com a democratização da matrícula para muitos estudantes sem acesso à educação escolar, e dessa forma, à margem social, pois obstáculos eram postos, principalmente o direito de falar. Ao relatar um fato vivenciado tem-se a noção da proporção de como funcionava o acesso à escola:

Dona Cícera procurou à escola pública, uma das mais renomadas na cidade, para matricular o seu filho de 7 anos e ao chegar ao portão com seu filho à procura da vaga não pode adentrar e teve que dali mesmo retornar à casa porque a diretora com um gesto negativo, sem nem

mesmo falar com ela. Dona Cícera chegou muito triste e chorou, pois não teve acesso à escola e nem sequer teve a oportunidade de explicar o porquê da sua presença (Santos, 2023).

O relato acima, registro guardado na memória da autora, remete à escola pública anterior à Constituição Federal de 1988, onde diretores não eram eleitos e sim indicados. A partir do processo de redemocratização (1975-1985):

Os profissionais do magistério, articulados por meio desses comitês, inseriram no conjunto das propostas, as bandeiras de lutas também no campo da educação, tais como: piso nacional salarial, financiamento da educação, valorização da carreira do magistério, eleições diretas para as direções das escolas e a unificação das associações ligadas ao magistério em sindicatos, entre outras (Barros, 2018, p2).

Nesse sentido, a redemocratização favorece, em Natal (RN), um processo que visa o favorecimento de eleições diretas para diretores e conselheiros escolares das escolas da rede municipal. O que só veio a se realizar num projeto piloto na Escola Municipal José Soterro em 1982 e a se concretizar eleições em toda a rede em 5 de maio de 1987, fundamentada na Lei Complementar nº 087/2008 com o modelo tradicional de diretor (a) e vice-diretor (a) homologados os cargos através de decreto da Prefeitura de Natal (RN).

A rede municipal ao aderir às eleições diretas para direção de suas escolas, vai consolidando os conselhos escolares, inicialmente atrelados aos recursos financeiros, no período de 1996 a 1998. A partir de 1998 criou-se um grupo de gestão escolar para assessorar e orientar com a perspectiva de fortalecer a gestão escolar e resgatar os conselhos como canal de representatividade dos segmentos escolares diante da necessidade de fomentar a participação tornando-a democrática (Marques; Sales; Marques; Santos, 2013), o que provocou a criação do Departamento de Gestão Escolar (DGE) para concentrar questões relacionadas à gestão e ser uma ponte entre os diretores da rede municipal e a instituição central.

O trajeto histórico do nascimento dos conselhos na rede pública da cidade alinha-se à implementação da eleição para diretores.

Portanto, a presença desse colegiado com membros representantes da escola, com direito de voz e voto necessitaria de um trabalho formativo. E, motivada com os cursos para conselheiros a nível nacional promovidos em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Universidade de Brasília (UNB) foram encaminhados dois conselheiros por escola para participarem dessa formação à distância (Marques; Sales; Marques; Santos, 2013).

A partir desse evento formativo, outros cursos foram implementados e a SME inicia seu processo de formação promovendo Encontros de Conselheiros, mensais, cujas pautas estavam focadas nas questões práticas de conselheiro (a), remetendo-as às funções dos conselheiros.

Assim, partindo desses fatos, e, com base, principalmente nas nossas experiências com os conselheiros, tais aspectos foram motivadores a uma reflexão sobre as formações e expectativas dos conselheiros neste colegiado postas durante os encontros em unidades de ensino da rede pública municipal de Natal (RN), no período compreendido entre julho e agosto de 2023.

Portanto, desenvolvemos uma pesquisa com uma abordagem qualitativa por meio de estratégias colaborativas e coletivas visando relatar a experiência de uma formação presencial em 06 (seis) unidades de ensino, compreendendo 03 (três) Centros Municipais da Educação Infantil (CMEIs) e 03 (três) escolas do ensino fundamental, localizadas nas zonas norte, leste e sul da cidade de Natal / RN

A metodologia utilizada buscou a aproximação com cada CMEI e escola envolvida, visto que proporcionou encontros *in loco*, em que o assessora pedagógica foi de encontro à unidade de ensino.

DESENVOLVIMENTO

O planejamento da formação atendeu a uma solicitação dos conselheiros durante avaliação dos encontros realizados em 2022, ao relatar que, os segmentos de pais e estudante, seriam mais presentes e participativos em eventos para conselhos, na própria escola e CMEI.

Portanto, a pauta foi direcionada atendendo atingir a todos/todas para uma reflexão sobre algumas realidades concretas, a qual o colegiado está inserido, direcionado pelas seguintes questões: 1. O que é conselho escolar e qual a sua importância? 2. Como está organizado o Conselho? 3. Têm vacâncias? 4. O cronograma está organizado?

e. Como é a participação no Conselho Escolar? 5. Ações Pedagógicas são acompanhadas? 6. Quais os principais desafios, como foram solucionados e o que seria necessário, ainda, para superá-los, caso ainda não tenham sido transpostos?

Nesse sentido, as questões postas norteiam a análise a seguir, a partir das concepções e da funcionalidade do conselho escolar a partir da vivência de cada membro, enquanto conselheiro escolar.

Para a implementação da pesquisa de abordagem qualitativa optamos pelo Relato de Experiência, pois remete a:

[...] um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p.6).

Na busca por dados empíricos, registramos as respostas durante os encontros formativos, cujos participantes foram 30 conselheiros escolares dos segmentos: pais, estudantes, funcionários, professores e gestores. Fazemos necessário esclarecer que os quatro primeiros foram eleitos pela comunidade como conselheiros para o triênio 2022-2024, enquanto os gestores são membros natos, eleitos em pleito para diretores para o triênio 2022-2024.

A partir do primeiro questionamento sobre qual a concepção de conselho dos participantes obtivemos as seguintes respostas: a. Grupo de pessoas; grupo privado; é um coletivo; órgão que vai ajudar na escola nas questões financeiras e decisões gerais; ajuda para trazer para mais perto dos pais porque eles falam fora e não tem a coragem de falar dentro da escola; acho importantes as reuniões pois não sabia de nada sobre o funcionamento da escola... não sabia o que se fazia...

Quanto à importância, vejamos abaixo, como foram respostas dadas:

O conselho escolar é mais importante que a gestão; pais distante da escola, daí não podem participar; escola com muitas incertezas; sinto falta dos pais, da atuação das famílias;
Não dava muita importância, mas, agora, gosto de participar...descobri a importância;
É união de forças, pontos de vista;
Para a gente, enquanto gestora se fortalecer; ver coisas novas (Conselheiro Escolar).

As respostas dadas evidenciam desconhecimento do que seria conselho escolar a partir da LC 147/2015, quando define conselho escolar como órgão consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador dos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da Unidade de Ensino, respeitadas as normas legais vigentes (Art.17, LC 147/2015). Portanto, durante o debate não ficou clara essa concepção que foque as funções contidas na legislação norteadora desse coletivo. E, ao se pronunciarem sobre a importância, também, percebe-se algumas hesitações sobre esse tema. Ainda há na escola/CMEIs o real valor da representatividade dos segmentos na gestão escolar.

As demais questões 3, 4, 5 e 6 que se detêm a: organização, vacâncias, cronogramas, participação dos membros, acompanhamento das ações pedagógicas e desafios foram refletidos em um mesmo bloco e um a um os participantes da formação foram colocando suas alegrias e tristezas no tocante ao colegiado. A síntese que fazemos é da angústia de alguns ao colocar que seria mais uma atribuição e o tempo era mínimo para fazer uma atuação com qualidade, pois a carga horária dos profissionais da escola não suportaria tal trabalho “a mais”. Encontramos dúvidas, na maioria dos conselhos relacionadas a composição e como atrair as famílias para esse colegiado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É importante que exista um projeto de formação para os conselheiros escolares que considere como ponto de referência a presença do assessor pedagógico da SME como mediador em primeiros momentos de formação. Mas,

também, necessário que a própria escola/CMEI construa o seu próprio projeto formativo para este colegiado e que busque caminhos para envolver as representações segmentais (professor, funcionário, estudante e pais/responsáveis e direção) em todas as suas reuniões previstas no cronograma anual como o Projeto Pedagógico que reverbera em documentos funcionais, onde a clareza das funções deliberativas, consultivas, fiscalizadoras, mobilizadoras favorecem a função pedagógica, que é o foco da escola.

Diante do cenário, a presente formação embora breve teve um caráter de relevância segundo os conselheiros presentes, embora a participação dos pais e estudantes tenha se mantido pequena. Para os conselheiros ao refletirmos sobre os eventos, estes necessitariam que a SME priorizasse uma política de formação mais efetiva para desconstruir concepções, em que o financeiro é o único elemento da escola para análise pelo conselho, na maioria das reuniões e não o pedagógico que deveria estar em todas as pautas com a comunidade escolar durante todo o ano letivo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Luciene Urbano de; BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. A Secretaria Municipal de Educação de Natal e os 30 anos de história das eleições diretas para diretor das unidades de ensino. In: Universidade Federal de Itajubá: **Revista Sociedade e Desenvolvimento**, v.7, num.8, pp.01-22, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08 agosto 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

MARQUES, Berenice Pinto; SALES, Lêda Andrade Oliveira de; MARQUES, Maria de Fátima Cunha; SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **A formação dos conselheiros escolares em rede na cidade de Natal (RN)**. Recife (PE): ANPAE, 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/BerenicePintoMarques-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso: 10/08/2023.

Marques, Maria de Fátima Cunha; Santos. Teresa Cristina Coelho dos. **Eleição para conselheiros escolares das unidades de ensino municipais de Natal (RN): 30 anos a caminho da a caminho da gestão democrática-** - In: Anais Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 20 e 21 de setembro, Natal/ RN: Centro de Educação – UFRN, 2018.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 16 ago. 2023.

NATAL. **LEI COMPLEMENTAR Nº 087/2008**. Natal, RN. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rn/n/natal/lei-complementar/2008/9/87/lei-complementar-n-87-2008-dispoe-sobre-a-democratizacao-da-gestao-escolar-no-ambito-da-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-do-natal-e-da-outras-providencias>

Acesso: 11/08/2023

NATAL. **LEI COMPLEMENTAR Nº 147/2015**. Natal, RN. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rn/n/natal/lei-complementar/2015/15/147/lei-complementar-n-147-2015-dispoe-sobre-a-democratizacao-da-gestao-escolar-no-ambito-da-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-do-natal-e-da-outras-providencias>

Acesso: 11/08/2023

SANTOS, Teresa Coelho dos. **RELATO**, 2023.

- XIV -**INICIATIVAS PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES
ESCOLARES NO BRASIL**

Débora Raquel Araújo Silva – SME Aracati/CE

raqueldebora0@gmail.com

INTRODUÇÃO

Reconhecendo a importância de se pesquisar no âmbito de uma gestão que tenha como princípios a participação e democratização da educação, vemos a necessidade de refletir sobre a formação dos gestores escolares. São crescentes as iniciativas que visam fomentar essa discussão no Brasil, dentre elas, temos o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O programa visa oferecer qualificação aos gestores escolares que contribuam para o desempenho de duas funções.

O objetivo deste trabalho é refletir acerca das iniciativas para formação dos gestores escolares no Brasil enfatizando o Programa Escola de Gestores a partir de levantamento de textos da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. O levantamento foi realizado em junho de 2021, utilizando os seguintes descritores: formação de gestores; escola de gestores; formação de diretores. Selecionamos 5 trabalhos que somam o conjunto dos autores: Gomes *et. al.* (2009); Aguiar (2011); Souza (2011); Queiroz (2012); Oliveira (2020). Nas seções a seguir trazemos reflexões dos estudos dos textos, do projeto do curso de Especialização em Gestão Escolar (*Iato Sensu*) e dispositivos legais da educação.

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NO BRASIL

Com a revolução industrial em meados de 1930, surgem mudanças de cunho político, econômico e social no país que refletem na educação uma necessidade de se pensar sobre a educação pública e gestão escolar.

Alguns dispositivos legais se constituem como avanços nesse debate: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96; o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96, a gestão democrática é incluída como princípio que deve embasar o ensino no país. Na LDB 9394/96, visando promover debate sobre a formação dos diretores de escola, prevê no artigo 64 que ela deve ser através do curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (Brasil, 1996). No PNE a meta 19 visa assegurar condições necessárias para efetivação da gestão democrática e coloca como estratégia o desenvolvimento de programas de formação de diretores. Tais dispositivos abrem caminhos para que sejam pensadas políticas públicas educacionais nessa área.

Estudos refletem sobre a formação inicial e continuada dos diretores no Brasil (MARINHO *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2020). Segundo Oliveira *et al.* (2020), os cursos de licenciaturas em grande maioria deixam a desejar na abordagem da gestão escolar em suas grades curriculares, em pedagogia é que temos a presença da temática de forma mais enfática. O que se tem é uma abordagem superficial com disciplinas nas licenciaturas de áreas específicas. Quanto à formação continuada entre 2007 e 2017 houve um aumento no número de diretores que cursaram pós-graduação (24,5% especialização; 145,5% mestrado; 58,1% doutorado) (Marinho *et al.*, 2020, p. 833).

A pouca iniciativa de elaboração de um currículo que contemple disciplinas que formam para a função de diretor, se configura como uma falha nesse processo de promoção de formação. Pensar nessa formação vai além da preocupação com o profissional que ocupa a direção da escola. Ela contempla também os que fazem o corpo docente, em uma perspectiva em que há a participação dos professores na gestão.

O PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES

O Programa Escola de Gestores, sua formulação, discussão de proposta e projeto piloto iniciou no ano de 2005. Seu início foi permeado por discussões que envolveram entes federados, pesquisadores de associações e secretarias de educação, em articulação para implementação do programa como política educacional de formação de gestores. Ele faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, e tem como objetivo: a formação em nível de especialização de gestores escolares e a qualificação do gestor na perspectiva de gestão democrática tendo como base o direito à educação com qualidade social (MEC, 2006).

A Secretaria de Educação Básica junto a equipe de professores elaborou a proposta do curso de especialização em gestão escolar. O grupo de trabalho Estado e Política Educacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), analisou a proposta do curso juntamente com as universidades federais em uma reunião promovida pela Secretaria de Educação Básica (Aguiar, 2011). A proposta final do curso, tem como objetivo “contribuir para o desenvolvimento profissional do professor gestor e a melhoria na qualidade dos processos de organização e gestão da escola” (MEC, 2006, p. 3).

Alguns estudos relatam (Aguiar, 2011; Dalva, 2012; Souza, 2011; Gomes *et. al.*, 2009) fatores que influenciaram no desenvolvimento do curso: a não adesão das universidades ao curso nos programas de pós-graduação por ser a distância; a falta de familiaridade dos cursistas com a internet; o tempo de dedicação ao curso; a não participação ou a participação limitada de algumas secretarias; número alto de evasão dos ingressantes do curso e baixo percentual de conclusão; a ausência de material impresso, de conteúdos referentes à metodologia de estudo e de pesquisa; a forma de organização dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho se propôs a fazer reflexões a respeito da formação de gestores escolares no Brasil, enfatizando o Programa Escola de Gestores, sua implementação e alguns limites de experiências do curso. A formação profissional para exercício do cargo não abrange somente os pressupostos do projeto do curso, para além da sua formação teórica, faz parte da atuação do gestor diversas condições internas e externas à escola. Portanto, destacamos a necessidade de se definir conceitos básicos e teóricos da função exercida pelo diretor, a fim de dar direcionamentos para promoção de experiências de formação e condições de participação, bem como ampliação e análise das experiências anteriores com o objetivo de apontar contribuições na área de discussão e fomento de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Â. da S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **RBP**AE – v.27, n.1, p. 67-82, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19968/11599>>. Acesso: junho/2021.
- BRASIL (1988). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- BRASIL (1996). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.
- BRASIL (2014). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escsgest/proj_curs_esp.pdf>. Acesso: junho/2021.
- QUEIROZ, M. A. de. Reflexões sobre a formação continuada de gestores escolares – desafios, limites e possibilidades que se imprimem ao programa escola de gestores no RN. CAPES, PPGEd–UFRN Bolsista, 2012. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo04_37/Gercina%20Dalva_int_GT4.pdf>. Acesso: junho/2021.

OLIVEIRA, A. C. P. de; CARVALHO, C. P. de; BRITO, M. M. A. de. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 36, n. 2, p. 473-496, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/99857/58107>>. Acesso: junho/2021.

SOUZA, Â. R. de. Programa Escola de Gestores e a Formação de Diretores no Estado do Paraná. In: **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Iberoamericano de Política e Administração da Educação. Anpae, São Paulo**. 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0065.pdf>>. Acesso: junho/2021.

GOMES, A. M.; SANTOS, A. L. F. dos; MELO, D. B. L. de. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19496/11321>>. Acesso: junho/2021

MARINHO, I. da C; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Diretores escolares do Brasil: mudanças no perfil e na gestão pedagógica no período 2007–2017. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 3, p. 823-846, 2020.

ROMANELLI, O. de O. História da Educação no Brasil: (1930/1973). 40. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 272.

- XV -

**MARCOS REGULADORES DA FORMAÇÃO
DOCENTE NO SEMIÁRIDO POTIGUAR: ESCOLA
NORMAL RURAL DE ANGICOS-RN**

Franselma Fernandes de Figueirêdo - UFERSA
(franselma.figueiredo@ufersa.edu.br)
João Victor da Silva Souza - UFERSA
(joao.souza37488@alunos.ufersa.edu.br)
Alderir Anselmo da Silva - UFERSA
(alderir.silva@alunos.ufersa.edu.br)
Ana Maria Pereira Aires - UFERSA
(ana.aires@ufersa.edu.br)

INTRODUÇÃO

As Escolas Normais foram idealizadas, criadas e instaladas no intuito de formar professores para ampliar e qualificar a educação elementar pública no Brasil. No Rio Grande do Norte, ainda na primeira metade do século XX, as instituições de formação docente eram consideradas insuficientes para suprir a necessidade de professores aptos a atuarem nas escolas primárias do estado, uma vez que estavam restritas às cidades de Natal, inaugurada em 1908 e de Mossoró, em 1923, indicando que havia um número significativo de professores leigos atuando nas escolas primárias do estado.

A necessidade de ampliar a formação de professores tornou-se latente, de modo que, em 1946, surgiu a primeira política pública de expansão do ensino normal, o Decreto- Lei Federal nº 8.530, de 02 de Janeiro de 1946, que criou as bases da organização do ensino normal no país.

Em consonância com esta lei, o estado do Rio Grande do Norte institui a Lei nº 204, de 7 de dezembro de 1949, que criou o curso normal regional junto às escolas Normais de Natal e Mossoró. Assim sendo, foram criados 14 Cursos Normais Regionais em pontos diversos do interior do Estado: Martins, Pau dos

Ferros, Santa Cruz, Santana do Matos, Florânia, Nova Cruz, Angicos, Macau, Currais Novos, Alexandria, Apodi, Ceará-Mirim, Caraúbas e Assú. (LEI ESTADUAL nº 621, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1951, p. 271-272). É importante destacar estas leis, a federal e a estadual, só foram executadas a partir de 1951, pelo governador Sylvio Piza Pedroza (1951-1956).

Nosso objetivo neste trabalho investigar os marcos reguladores da criação e instalação da Escola Normal Rural de Angicos, instalada em 1951 e extinta em 1971. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental – leis-decretos e documentos oficiais da escola objeto de investigação, dentre eles livro de matrículas e relatórios anuais, de atas, de ofícios e de inventários e despesas.

DESENVOLVIMENTO

O governador do estado Sylvio Piza Pedroza (1951 a 1956), em mensagem à assembleia legislativa, em 1952, afirmou que os Cursos Normais tinham papel fundamental no progresso da educação norteriograndense, e no desenvolvimento do estado. E assegurou ainda que esses estabelecimentos colaborariam para a solução da escassez de profissionais da educação em regiões mais distantes das cidades que já possuíam espaços de formação docente (Natal, Mossoró) e seu funcionamento seria de “providência utilíssima”, pois os municípios do estado teriam professores diplomados em número suficiente para provimento de suas escolas. (RIO GRANDE DO NORTE, 1952) Assim, engajado na missão de contribuir com a educação do Estado, ampliando a formação de professores diplomados, o Curso Normal Regional de Angicos entrou em funcionamento no ano de 1951, nas instalações do Grupo Escolar José Rufino, cumprindo as orientações do Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 02 de Janeiro de 1946 e dos decretos- lei do estado: Decreto-Lei n. 684, de 11 de fevereiro de 1947 que adaptou o ensino normal do Estado à legislação federal; Decreto-Lei nº 204, de 7 de dezembro de 1949, que criou o curso normal regional junto às escolas Normais de Natal e Mossoró e deu outras providências e a Lei nº 621, de 06 de dezembro de 1951, que criou os cursos de regentes do Ensino Primário e deu outras providências.

Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 02 de Janeiro de 1946, considerado

como a Lei Orgânica do Ensino Normal, tratou das bases do ensino normal, estabeleceu que haveriam três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação. Aos cursos normais regionais, era conferida a missão de a ministrar o primeiro ciclo de ensino normal, articulado com o curso primário, formando regentes de ensino ao longo de quatro anos. As escolas normais eram destinadas à formação geral de professores primários, com o curso ginásial e os alunos/alunos que alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino poderiam ingressar nos cursos da faculdade de filosofia.

As disciplinas ministradas ao longo dos 4 anos de formação nos cursos normais regionais eram Português, Matemática, Geografia geral e do Brasil, História geral e do Brasil, Ciências naturais, Desenho, Desenho e caligrafia, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e economia doméstica, Educação física, Educação física, recreação e jogos, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região, Noções de anatomia e fisiologia humanas, Noções de Higiene, Psicologia e pedagogia, Didática e prática de ensino. Como podemos observar, um curso com um extenso e diversificado currículo, que compreendia uma formação sólida, garantindo a melhoria do ensino no estado e legitimando a fala otimista do governador do estado Sylvio Piza Pedroza, em mensagem à assembleia legislativa, em 1952.

[...] dentro de poucos anos, pela efetivação desses cursos, terão os municípios do estado professores diplomados em número suficiente para provimento de suas escolas, atualmente, em grande maioria, regidas por professores leigos, sem o conveniente preparo educacional. (RIO GRANDE DO NORTE, 1952, p. 10).

Segundo Silva (2011) dos cento e onze Cursos Normais de primeiro ciclo que funcionavam no Brasil no ano de 1951, trinta sete estavam na região Nordeste, mas o Rio Grande do Norte não possuía nenhuma instituição com esta tipologia. Portanto, foi somente no ano de 1951 que esses cursos foram criados pela Lei nº 621, de 06 de dezembro de 1951 e do convênio firmado entre o estado e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), para ampliar escolas, aperfeiçoar docentes e melhorar o ensino primário nos municípios.

CONCLUSÕES

Os registros históricos e documentais revelam que no final da década de 1940 e início da década de 1950 aconteceu uma significativa regulação e ampliação das instituições formativas de regentes e professores diplomados e aptos a atuarem no ensino primário, especialmente nas cidades de interior.

O Curso Normal Regional de Angicos, juntamente outros treze que foram inaugurados diferentes municípios do interior estado, foi criado no intuito de ampliar a oferta de cursos formadores de professores de ensino primário. Como podemos constatar, essa iniciativa diminuiu a quantidade de mestres leigos presentes nas salas de aula de ensino primário no Rio Grande do Norte, e, dadas suas especificidades formativas, cumpriram importante função social, especialmente do que diz respeito à formação para a profissão docente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Luciene Chaves de. **De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950–1965):** configurações, limites e possibilidades da formação docente. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto-Lei n. 684, de 11 de fevereiro de 1947.** Adapta o ensino normal do Estado à legislação federal. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Departamento de Imprensa, 1947.

_____. **Decreto-Lei nº 204, de 7 de dezembro de 1949.** Cria o curso normal regional junto às escolas Normais de Natal e Mossoró e dá outras providências. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Departamento de Imprensa, 1949.

_____. **Lei nº 621, de 06 de dezembro de 1951.** Cria os cursos de regentes do Ensino Primário e dá outras providências. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Departamento de Imprensa, 1952.

_____. **Mensagem Anual apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza.** Natal: Imprensa Oficial, 1952.

SILVA, Maria da Conceição Farias da. **O Curso Normal de 1º Ciclo, em Assu/RN (1951-1971).** 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011

- XVI -**O ALCANCE DOS RECURSOS DAS AÇÕES
INTEGRADAS DO MEC NAS ESCOLAS DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO
GRANDE DO NORTE – 2022**

Máximo Luiz Veríssimo de Melo – SEEC/RN
(maximo.luiz@hotmail.com)

Magnólia Margarida dos Santos Morais – PPGED/UFRN
(magnoliamorais@gmail.com)

INTRODUÇÃO

As ações integradas do Ministério da Educação (MEC) relativas ao processo de descentralização dos recursos públicos para a educação estão diretamente associadas a um contexto de reforma do estado brasileiro, que vem sendo fortemente implementado desde meados da década de 1990. Nesse período, a política educacional brasileira passou a sofrer maior influência dos princípios do neoliberalismo, tendo como uma de suas principais consequências, dentre outras, uma maior responsabilização das comunidades educacionais no uso dos recursos financeiros.

Este trabalho tem como objetivo analisar o alcance dos recursos das ações integradas do Programa Dinheiro na Escola (PDDE), do MEC, nas escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Norte, fomentados no ano de 2022. Para tanto, utilizamos os dados disponibilizados pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tomando como referência

o número de escolas que foram contempladas com as ações e aquelas que não receberam os recursos.

Diante do contexto apresentado, podemos concluir que algumas escolas não receberam os recursos, havendo diversas razões para o não recebimento.

O PDDE E AÇÕES INTEGRADAS: A REALIDADE DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL

O PDDE, como conhecemos atualmente, surgiu em 1998 com a Medida Provisória (MP) n. 1.784, de dezembro desse ano, a partir do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), criado em 1995, que tinha como objetivo a descentralização dos recursos da educação, propiciando às escolas o recebimento, a gestão e a fiscalização de recursos públicos. No primeiro momento, até o ano de 2009, o PDDE atendia somente o Ensino Fundamental. A partir de 2009, com a publicação da Medida Provisória (MP) n. 455, de 28 de janeiro, e, posteriormente, da Lei n. 11.497, de 16 de junho, esse programa passou a atender também o Ensino Médio e a Educação Infantil (MEC/FNDE, 2013).

Conforme o art. 3º, da Resolução n. 15, de 16/09/2021, os recursos financeiros do PDDE e as Ações Integradas se destinam a beneficiar estudantes de: a) escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal; b) escolas públicas de educação especial das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal; c) escolas privadas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público.

O propósito do PDDE é contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos de ensino e dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB), de modo a concorrer para a garantia de seu funcionamento e a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social dos recursos repassados pelo programa (MEC/FNDE, 2013).

Além disso, tem o objetivo de, no contexto do processo de democratização, “promover o fortalecimento da autogestão como meio de consolidação da escola democrática, buscando integração entre poder público/comunidade/ escola/família, assim como da participação cidadã e exercício do controle social” (MEC/FNDE, 2013, p. 24).

Para funcionar, o PDDE apresenta a seguinte estrutura: o PDDE básico e Ações Integradas. Sobre o básico, o MEC o considera um programa universal e permanente, pois faz repasses de recursos, nas categorias de custeio e capital, para todas as escolas que possuam Unidades Executoras Próprias (UEX) e estejam regulares, conforme regras estabelecidas pelo Ministério da Educação. Esses recursos podem ser usados para a aquisição de computadores, eletroeletrônicos, eletrodomésticos, mobiliários (capital) e material de consumo necessário ao funcionamento da escola, como material de expediente, produtos de limpeza, contratação de serviços para reparos na infraestrutura em sua estrutura física (elétrica e hidráulica, serviços de jardinagem), dentre outros (CECAMPE, 2021).

Segundo Viana (2020 *apud* CECAMPE, 2021, p. 49):

Os recursos do PDDE também podem ser utilizados para implementar projetos educacionais, desenvolver ações pedagógicas, dentre outras, como avaliação de aprendizagem, implementação do projeto pedagógico, implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), dentre outros.

Já as Ações Integradas são ações de natureza não continuada, com repasse limitado em determinado período de tempo, que visam financiar necessidades pontuais e específicas das escolas públicas. Por essa razão, não são destinadas a todas as escolas, como é o PDDE Básico. Atualmente, as Ações Integradas se organizam em dois eixos: a – Estrutura; b – Qualidade (CECAMPE, 2021).

De modo geral, conforme o art. 2º, da Resolução n. 15, de 16/09/2021, o PDDE faz repasses de recursos financeiros, através do FNDE, em “caráter suplementar”, para “as escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica” etc. No entanto, para as escolas receberem os recursos, até mesmo o PDDE Básico, que tem caráter universal e permanente, devem estar

regulares com alguns critérios: I – ter UEx constituída; II – estar com seus dados devidamente cadastrados no sistema PDDEWeb; III – estar com o mandato do dirigente da UEx vigente no ano de repasse, tanto no PDDEWeb quanto na agência bancária; e, IV – estar adimplente com as prestações de contas [...].

Além dessas regras que as unidades de ensino devem respeitar para que estejam aptas a receber os recursos do PDDE, ainda poderão ser acrescentadas outras regras, dependendo da finalidade e do objetivo do programa ou Ação Integrada, como é o caso, por exemplo, do Programa Educação e Família (PEF), que coloca como um dos critérios para a escola estar elegível para receber o repasse financeiro do programa: “III – tenham declarado, no Censo Escolar, que possuem Conselho Escolar” (MEC/FNDE, RESOLUÇÃO Nº 03, DE 19 DE MAIO DE 2022).

Dito isso, verifica-se que um número considerável de escolas que foram contempladas com Ações Integradas do PDDE para fazerem adesão e Plano de Aplicação Financeira (PAF) está deixando de receber os recursos que deveriam receber. Para ilustrar, apresentamos a seguir um quadro com dados que levantamos das escolas que foram contempladas, no ano de 2022, com duas Ações Integradas: Programa Educação e Família (PEF) e o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC).

Quadro 01 – Escolas que deixaram de receber recursos do Ações Integradas do PDDE em 2022

Programa	Contempladas	Não receberam	%
PEF	278 escolas	51 escolas	18,3%
PIEC	580 escolas	108 escolas	18,6%

Fonte: MEC/FNDE (Organização nossa).

Conforme os dados acima mostram, em média 18% das escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte que foram contempladas com Ações Integradas do PDDE não estão recebendo os recursos. Os motivos que levam a isso podem ser vários, como qualquer um dos listados, ou seja, essas escolas

podem ter deixado de cumprir alguma das regras estabelecidas pelo MEC para repassar recursos para uma unidade de escolar.

No entanto, além das regras colocadas pelo MEC para que as unidades de ensino tenham os recursos do PDDE Básico e das Ações Integradas repassados para suas contas, ainda podemos incluir nessa porcentagem de escolas de nossa rede de ensino aquelas em que simplesmente os gestores não fizeram a adesão ao PAF, que também é uma exigência do Ministério da Educação, para a elegibilidade da unidade de ensino.

CONCLUSÕES

O MEC, através do PDDE, tem como objetivo financiar algumas necessidades pontuais das escolas públicas, como também trazer mais autonomia financeira para as unidades de ensino, fortalecendo, ao mesmo tempo, a gestão democrática nos espaços escolares. Contudo, os recursos financeiros não estão tendo o alcance que o MEC deseja, já que há um percentual de 18% de escolas que não estão sendo alcançadas por esses recursos. São recursos financeiros que, mesmo que algumas escolas considerem pouco, certamente fazem muita falta.

As razões que levaram essas escolas a não receberem os recursos do PDDE podem ser o descumprimento das regras do MEC. Ainda, podem existir outros motivos, por exemplo, simplesmente uma decisão do gestor escolar em não aderir ao programa. Ressalta-se a importância da observância dos dados complementares à análise mais aprofundada em estudo futuro proporcionada pela pesquisa qualitativa

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. **Resolução n. 15**, de 16/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. **Resolução n. 03**, de 19/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE MEC/FNDE**. 5. ed. atual. Brasília, 2013.

PDDE – **Programa Dinheiro Direto na Escola**: uma estratégia para a gestão democrática e para a qualidade da educação na Região Nordeste: módulo II. Adriana Valéria Santos Diniz et al. João Pessoa: CECAMPE-NE, 2021

- XVII -**O PCCR DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE ANGICOS/RN E A FORMAÇÃO
DOCENTE: A GARANTIA DE FORMAÇÕES
CONTINUADAS AOS PROFESSORES**

Maria Beatriz da Costa Monteiro - UFERSA
(costabeatriz061@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um recorte da investigação realizada no período de 2020 a 2022, no lócus da rede pública de educação municipal de Angicos/RN, referindo-se a uma análise documental acerca do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do referido município. A análise foi realizada em duas etapas, sendo a primeira voltada para o estudo específico do documento, que resultou na criação de um questionário que foi aplicado em uma entrevista com a representante do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais - SINDSPAN (presidente) e da Secretaria Municipal de Educação (coordenadora de ensino - responsável pela elaboração do Plano), com o intuito de conhecer um pouco mais a respeito do seu processo de criação e de como essa lei vem sendo implementada no município.

Dutra Júnior *et al.* (2000) trazem uma definição acerca do Plano de Carreira:

O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente (Dutra Júnior et al., 2000, p. 36).

O PCCR está explícito na Lei Municipal n. 759, de 31 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública Municipal de Angicos, e dá outras providências, substituindo Lei Municipal n. 507 de 1998, e baseia-se no que estabelece os incisos V e VIII, do art. 206 da Constituição Federal de 1988, que propõe, no inciso V a oferta da “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas e no inciso VIII, a implementação do “ piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 1988). Cabe salientar que tais incisos foram incluídos pela Emenda Constitucional no 53, de 2006.

No Capítulo I (*Dos Princípios Básicos da Carreira*), destaca-se o art. 6. No Inciso IV, propõe-se o “Acesso à carreira por concurso público de provas e títulos direcionados para assegurar a qualidade da ação educativa.” Considerando que o Plano teve sua criação em 2009, o último concurso público no município de Angicos/RN foi realizado 3 anos depois, estando há uma década sem atender ao que está proposto neste inciso.

No Inciso VII, propõe-se a “Progressão salarial com mudança de nível na carreira por habilitação que contemplem titulação”. Segundo Dutra Júnior (2000, p. 24) esse tipo de gratificação se chama gratificação por função, que se concede “quando a direção das unidades escolares e outras atividades de chefia e assessoramento são definidas como funções a serem desempenhadas exclusivamente por servidores efetivos.” De acordo com as representantes, essa progressão se trata da chamada “mudança de nível”, que é concedida após os 6 primeiros anos de exercício profissional, enquanto que a promoção se trata da mudança de classe. Para Feijão Pereira (2018, p. 94), “O objetivo da progressão é incentivar a qualificação dos servidores do magistério e acontece mediante a

titularidade”

No Capítulo III (*Do Provimento do Cargo de Professor*), o art. 12 trata que “a investidura no cargo de professor depende de aprovação em concurso público de provas e títulos e da apresentação do diploma de formação, observada titulação, devidamente comprovada, de acordo com que dispõe o artigo 10 desta lei”. De acordo com os representantes municipais, o último concurso público se deu no ano de 2012 para nível superior, entretanto, nos últimos anos, a forma de contratação de professores para integrarem o quadro do município está sendo efetuada por meio de contrato temporário, este tendo validade de 06 (seis) meses, sendo o processo de seleção realizado por meio de análise curricular.

Segundo Dutra Júnior et al. (2000, p. 38-39), os cargos comissionados devem ser tratados em lei própria, sendo de responsabilidade da administração municipal, tendo em vista que o Plano se volta para a organização da carreira de profissionais que ocupam o quadro de efetivos.

No Capítulo IV (Da Qualificação Profissional) do Título III (Dos Direitos, Deveres e Restrições dos Profissionais do Magistério), o art. 38 propõe em seus parágrafos 1º, 3º e 5º:

§1º- A licença para qualificação profissional consiste no afastamento do professor de suas funções e será concedida para frequência a cursos de pós- graduação em instituições credenciadas, com ônus para o erário municipal, de acordo com as prioridades e critérios estabelecidos no programa de qualificação profissional do magistério municipal elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação.

§ 3º- O professor que se afastar de sua função para frequentar cursos de pós- graduação no nível de mestrado e doutorado em instituição credenciada em tempo integral e fora do município, além de ter todos os seus direitos garantidos, terá um incentivo a mais de uma bolsa equivalente a 2/3 do salário mínimo.

§ 5º - Após a conclusão do curso que houver recebido a ajuda de custo acima especificada, o profissional fica obrigado a prestar serviço exclusivo ao Município de Angicos por período igual ao do curso, ou devolverá os recursos recebidos devidamente atualizados pela inflação acumulada no período (ANGICOS, 2009, p.20).

A concessão da licença ao professor para participação em cursos de Pós-Graduação é um benefício que deve ser ofertado ao docente. Segundo os representantes municipais, essa licença é concedida dentro das condições presentes no art. 39, incisos I, II e III do PCCR (*Ibidem*, p.39-40) haja vista que existe a preocupação com uma possível diminuição no número de professores

atuantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise do PCCR, foi observado que há algumas lacunas a serem preenchidas no que diz respeito à execução do Plano. Iniciando pela ciência do documento pelos professores da rede, surgindo dúvidas a respeito do motivo de que 13 (treze) anos depois de sua criação, não foi aplicada até então uma formação para esses profissionais voltada para o conhecimento do PCCR.

Outro ponto a ser discutido se dá acerca da atualização do Plano, tendo em vista que desde sua criação, não houve e não está sendo pensado nenhuma reformulação do mesmo, não sendo discutidas as necessidades que surgem ao longo dos anos.

Observou-se também que, mesmo com mais uma década de implementação do Plano, a rede pública municipal de Educação de Angicos/RN ainda não dispõe de uma avaliação de desempenho, sendo sua realização de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, tendo como justificativa que essa comissão de avaliação foi criada, porém não chegou a ser executada ficando apenas no papel.

Apesar das lacunas ainda existentes na execução do PCCR, há a execução da oferta de garantias de direitos como progressão, promoção e licença para capacitação profissional em cursos de Pós-Graduação por meio de incentivos.

Cabe salientar que a política de Educação municipal não se dá apenas para o que está proposto no PCCR, a qual conta com um segundo documento: o Plano Municipal de Educação - PME, que estabelece metas e estratégias para serem aplicadas na rede pública municipal de educação.

REFERÊNCIAS

ANGICOS, Prefeitura Municipal de. Lei Municipal no 507/98. Aprova o **Plano de Cargo e Salários dos Servidores da Prefeitura Municipal de Angicos/RN**, 1998. Disponível em: <https://www.angicos.rn.gov.br/> Acesso em: 20 mar. 2022.

ANGICOS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Lei Municipal no 759/2009. Aprova o **Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**, 2009. Disponível em: <https://www.angicos.rn.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 out. 2022.

DUTRA JR., Adhemar F. et al. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público**: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e Nova Concepção de Carreira. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

FEIJÃO PEREIRA, Marilene da Silva. **O Processo de Implementação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos Servidores do Magistério no Município de Ananindeua-PA (LEI N. 2355/2009)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Belém, PA, 2018

- XVIII -**O PDDE COMO PROGRAMA DE FINANCIAMENTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE
DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA**

Magnólia Margarida do Santos Morais - PPGED/UFRN
(magnoliamorais@gmail.com)

Maria Aparecida dos Santos Ferreira - PPGED/UFRN
(maria.santos@ifrn.edu.br)

Magna França - PPGED/UFRN
(magnafrn@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva discutir sobre o PDDE como programa de financiamento da educação básica e descentralização financeira. O PDDE foi instituído em 1995 iniciando o processo de descentralização financeira, no contexto da Reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, marcado pelas profundas transformações conforme ideário neoliberal e trazia um novo modelo para o tratamento de questões sociais – envolvendo também a educação – que, em tese, buscava estimular a sociedade a participar da esfera pública, aproximando o financiamento e a administração, uma estratégia que transferiu as responsabilidades para os municípios e para as escolas.

Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se análise documental (legislação e referenciais teóricos) fundamentando-se no materialismo histórico-dialético, considerando-se a categoria da mediação e contradição nas relações

políticas, econômicas, sociais e culturais no desenvolvimento das políticas de financiamento da educação básica.

A REFORMA GERENCIAL E A DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA

A reestruturação do Estado no Brasil foi implementada a partir da reconfiguração da sociedade capitalista, como saída da crise estrutural, da acumulação de capital a nível mundial e se materializa no âmbito dos Estados-nação, abrangendo diversas dimensões de ordem econômica, política, social, cultural e ideológica. Essas mudanças estabelecem novas relações entre o Estado e a sociedade, reorientam a cidadania e conduzem a uma reforma voltada para um Estado gerencial, flexível, descentralizado, não executor de políticas públicas sociais, além de reduzir o seu papel regulador do mercado.

O Estado deixa de ser o fomentador de políticas públicas e assume o papel de gerenciador e regulador das políticas. Assumiria, então, um novo tipo de perfil: o gerencialismo. Tem-se, desse modo, um processo combinado de diminuição do Estado e ampliação da sociedade civil (VIEIRA, 2011)

Assim, a reforma do Estado e a redefinição do seu papel no provimento das políticas públicas, e dos programas governamentais foram determinantes para o planejamento, para a gestão governamental e o financiamento da educação básica, principalmente, no que se a descentralização de recursos e a desresponsabilização do Estado.

A reforma gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa, concedendo-se, assim, maior autonomia às agências e departamentos. Exige-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência, utilizando, para tanto (entre outras estratégias), a avaliação do desempenho. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos. (CASTRO, 2007, p. 124)

Para Cabral Neto e Almeida (2000), a descentralização que fundamenta as reformas realizadas pelo governo na década de 1990, e orientadas pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado – MARE- é a da

descentralização do processo de da tomada de decisão e da gestão, em direção à base do sistema educacional, ou seja, a escola como instituição responsável direta pela prestação dos serviços à comunidade.

A discussão sobre a descentralização do sistema educacional não é recente. Ela remonta ao Ato Adicional de 1834 e vem assumindo diferentes concepções conforme o com o cenário político econômico, cultural e social de cada época e no século XX, a partir dos anos de 1990 foi incorporado à Reforma do Estado. Nesse contexto, o modelo de descentralização é desenhado pelas políticas neoliberais que preconizam a redefinição do papel do Estado.

É importante considerar no conceito de descentralização, que esse termo se caracteriza enquanto processo que confere às estruturas político-administrativas locais autoridade para a formulação e decisão acerca de suas políticas locais. Logo,

A descentralização assume, a partir desse ponto de vista, uma característica de transferência de atribuições, o que implica em certo grau de poder para as estruturas locais. Nessa linha de visão, Arretche (1999) considera que a descentralização pode significar genericamente a institucionalização, no plano local, de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 5).

Portanto, entende-se que a descentralização é um fenômeno complexo e multifacetado, visto que as diversas políticas e programas sociais têm se caracterizado enquanto ferramenta de concessão à eficiência e de um toque mais democrático para a gestão (DRAIBE, 2005)

O PDDE COMO PROGRAMA DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA

O Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), por intermédio da Resolução FNDE nº 12 de 10 de maio de 1995. Em 1998, por força da Medida Provisória nº 1.784/1998, o programa foi institucionalizado, assumindo a denominação de Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e reafirmada pela MP nº 2.100-32/2001.

Dessa forma, o PDDE, que “supostamente era para ser um ato provisório por tempo determinado, torna-se provisório por tempo indeterminado” (CARDOSO, 2010, p. 140), qualificado como o primeiro programa a ser implementado no país que trazia um modelo de gestão pública considerado “inovador”, por disponibilizar recursos financeiros diretamente às escolas beneficiárias, por meio de suas unidades executoras (UEX).

De acordo com a legislação e os manuais regulamentários do programa, as UEX visam garantir o funcionamento e a melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino, reforçar a autonomia gerencial das escolas, incentivar a participação da sociedade na gestão dos recursos e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Estudos de Valente (2011), evidenciaram que o financiamento suplementar por meio do PDDE, ganhou novos contornos no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007, 2007-2010). Os recursos advindos do PDDE e do PDE-Escola foram ampliados e articulados aos resultados do IDEB, explicitando-se, nesse programa, a relação direta entre os resultados da avaliação, financiamento e a gestão da escola.

CONCLUSÃO

Portanto, os estudos apontam que o PDDE como uma política de descentralização dos recursos públicos destinados à educação, é uma política de caráter suplementar, visto que o governo federal não assume o custeio total das atividades de manutenção e desenvolvimento das escolas beneficiadas pelo programa e, conseqüentemente, seus fins não visam superar as barreiras históricas impostas pela desigualdade na distribuição dos recursos financeiros na educação básica, ancorando-se nas contradições do modo de produção capitalista e, dessa forma, reproduzindo a injustiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/FNDE. **Resolução nº 12**, de 10 de maio de 1995. Institui o PDDE e dá outras providências. Disponível em: [Resoluções e Formulários](#) —

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (www.gov.br). Acesso em 02 agosto 2022

CABRAL, Neto Antônio. ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. In: **Revista em Aberto**. Brasília, v 17, p.34-45, jun, 2000.

CARDOSO, José Carlos Martins. **O PPDE como Instrumento de Democratização da Gestão Escolar no Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar**. In: Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. (Org) Cabral Neto, Antônio [et al]. – Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. Virtudes e limites da cooperação descentralizada em prol da coesão social e do enfrentamento da pobreza: reflexões e recomendações. Campinas, SP: Unicamp, 2005. (Caderno de Pesquisa NEPP, 64) Disponível em:
<http://www.nepp.unicamp.br/index.php/publicacoes/cadernos-de-pesquisanepp/download?showall=&start=1>. Acesso em: 20 abril. 2020.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: RBP AE, Goiânia, v. 26, n. 3, p.585-602, set./dez. 2010. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19800/11538>. Acesso em: 15 maio. 2020.

VALENTE, Lúcia de Fátima. **Permanências e Mudanças na Organização do Trabalho Escolar nas Geraes**: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE-Escola. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Continuidades e rupturas na política educacional: indicadores do período 1995-2005. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34; 2011, Natal. **Anais**. Natal: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011

- XIX -**O PDDE NA REGIÃO NORDESTE:
GERENCIAMENTO E PRESTAÇÃO DE CONTAS
DOS RECURSOS**

Magna França – UFRN
(magnaufrn@yahoo.com.br)

Clarisse Elizabeth de Sena Liberato – UFRN
(clarisse.liberato.700@ufrn.edu.br)

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de um estudo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), projeto elaborado para a região Nordeste pelo Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (CECAMPE), sob a coordenação da Universidade Federal da Paraíba, com o apoio financeiro do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão do Ministério da Educação. Apresenta resultados dos recursos descentralizados para o gerenciamento pelas escolas visando a melhoria da gestão escolar e do processo ensino aprendizagem. Avalia a prestação de contas como uma das etapas do Programa, via o IdeGES-PDDE, de 2020. Esse Índice regula o monitoramento da gestão do PDDE, demonstrando os recursos em cada Unidade Executora (UEX) e proporciona orientações para a reprogramação que normatiza os gastos dos recursos públicos de forma gerencial, referentes à infraestrutura física e pedagógica

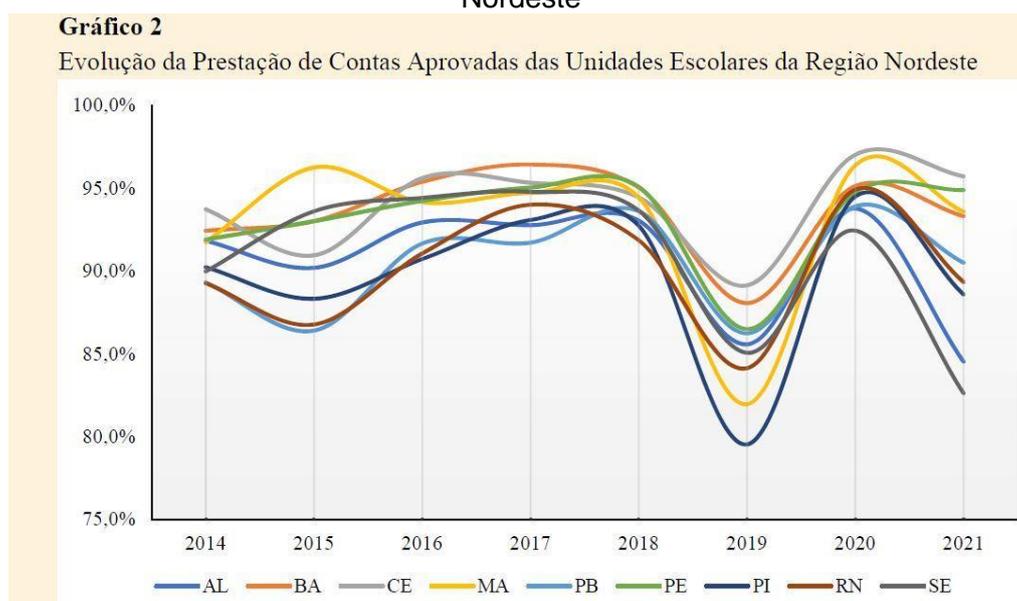
Nas diretrizes relativas à avaliação qualitativa contidas no projeto utilizou-se de dados adquiridos pela aplicação de instrumento no *google forms* e de

entrevistas para escolas estaduais e municipais na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, voltados, de uma forma geral, para o desempenho gerencial das escolas, percepção da qualidade da assistência técnica e do conhecimento do PDDE, eficiência, mapeamento da utilização e execução dos recursos, inadimplência com relação à prestação de contas pela escola, cobertura espacial e interface com o serviço Fale Conosco do MEC.

DESENVOLVIMENTO

A Prestação de Contas é uma dimensão-chave para o adequado desenvolvimento do Programa nas escolas, bem como um instrumento que representa a execução dos recursos com seus documentos comprobatórios (legais). Distintos motivos são responsáveis pelo atraso e ou o não envio da Prestação de Contas do PDDE pela escola, ocasionando um processo de inadimplência em tempo hábil (prazo determinado pelo FNDE). Esse atraso ou prestação de contas não aprovadas limita a UEx da Escola a receber os recursos de todos os planos e programas ligados ao PDDE, denominados de ações complementares.

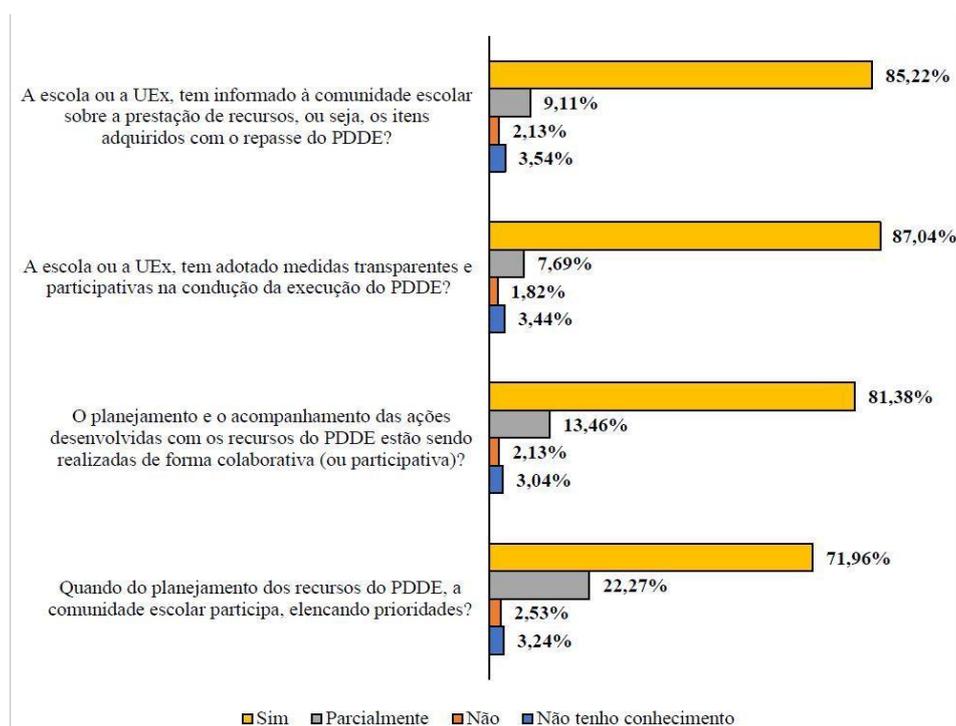
Gráfico 1 – Prestação de Contas aprovadas das Unidades Escolares da Região Nordeste



Fonte: Relatório final do Cecampe-NE (2022). Disponível em: <https://zenodo.org/record/7595690>.

Analisa-se o quantitativo de prestações de contas aprovadas do PDDE no NE, sendo que, em média, ocorre uma redução ao longo do período, sobretudo nos estados de Alagoas, Piauí e Sergipe. No ano de 2019, nota-se o pior desempenho de contas aprovadas, apresentando a média de 85,11%. Esse dado é corroborado com o aumento consistente de contas aprovadas, com ressalvas.

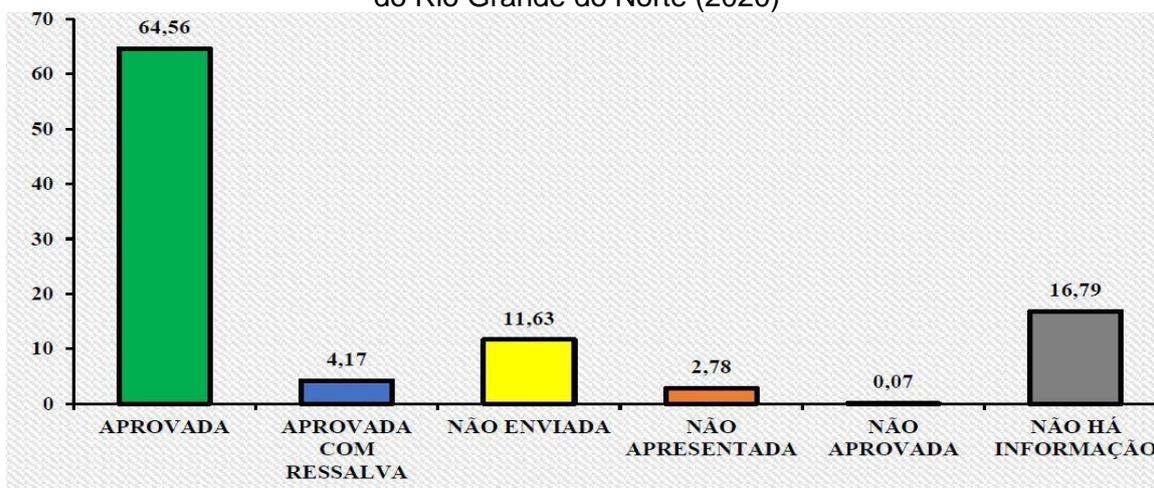
Gráfico 2 – Percepção sobre prestação de contas e participação social do PDDE na região NE.



Fonte: Relatório final do Cecampe-NE (2022). Disponível em: <https://zenodo.org/record/7595690>

Por sua vez, quando analisado a percepção dos gestores educacionais sobre o processo de prestação de contas e participação social, considerável maioria identifica que há transparência na prestação de contas por parte dos membros responsáveis pela gestão dos recursos do PDDE (gráfico 2). Contudo, é importante frisar que, embora seja notória a percepção da transparência, a dimensão participação ainda requer maior intensidade na prática, possibilitando a experiência de democratização das escolhas e do uso dos recursos públicos, com vistas às melhorias na infraestrutura e na aprendizagem dos alunos.

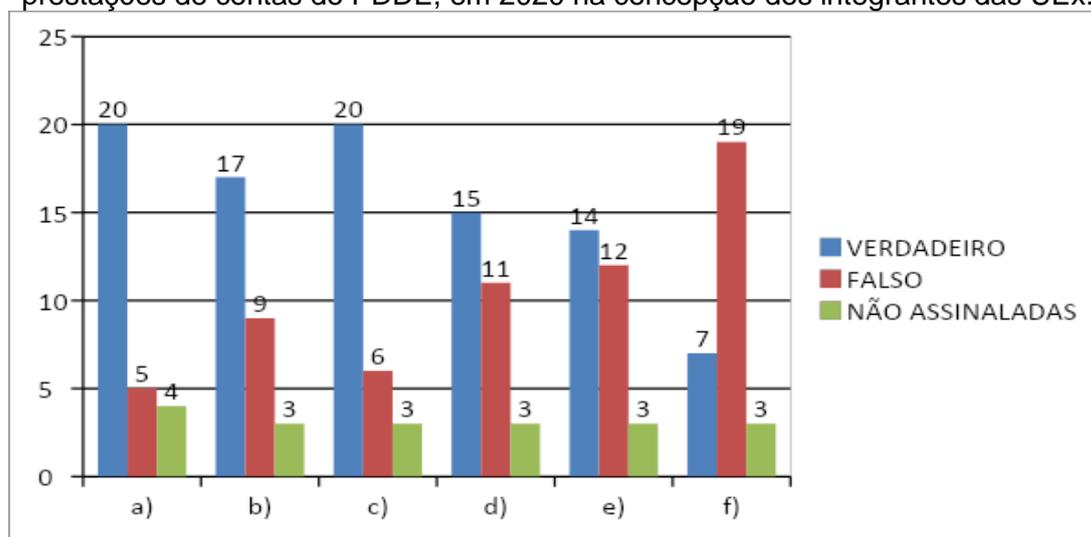
Gráfico 3 – Participação percentual do *status* da Prestação de Contas do Rio Grande do Norte (2020)



Fonte: Relatório final do Cecampe-NE (2022). Disponível em: <https://zenodo.org/record/7595690>.

O RN obteve 64,56% de prestação de contas aprovadas, sendo que o item “não há informação” apresenta 16,79%. Observa-se ainda que o item “não enviada” está com 11,63%, podendo ocasionar inadimplência pela unidade escolar, tendo como consequência, a baixa avaliação pelo IdeGES-PDDE, ocasionando o não repasse de recursos.

Gráfico 4 – Causas que ocasionaram dificuldades no gerenciamento dos recursos e prestações de contas do PDDE, em 2020 na concepção dos integrantes das UEx.



Fonte: UFPB. Projeto Técnico. Relatório Eixo Avaliação - Produto 1. Instrumento Entrevistas Semiestruturadas (2021).

Nota

As pontuações no gráfico 01 correspondem às letras a), b), c), d), e), f) e 3 tipos de scores:

a) A burocracia na execução dos recursos repassados contribui com a fragilidade na prestação de contas; b) Desistência de membros integrantes da Unidade

Executora e não tempo hábil para a realização da eleição dificultaram a execução dos recursos; c) Ineficiência no gerenciamento dos recursos em função do descaso de integrantes da Unidade Executora em se reunirem para conhecimento das normas com o uso dos recursos públicos; d) A substituição do presidente da UEx e/ou do diretor da Escola por desconhecimento do processo de planejamento e execução (normas legais); e) Processo de Eleições (coordenação das secretarias de educação) e posse de diretor (gestor escolar) e troca de presidente da UEx foram incompatíveis com o tempo de execução e prestações de contas dos recursos; f) Questões de política partidária foram pressupostos de interferências na gestão dos recursos, enfraquecendo as ações de planejamento, execução e prestações de contas do PDDE/Ações complementares.

Dos resultados das entrevistas projetados no gráfico 4, as informações apontam alternativas dentre elas, cinco (5) indicam resultados positivos relativos às causas possíveis de se ter um gerenciamento de recursos não satisfatórios, ocasionado às vezes um baixo IdeGES naquelas escolas, tendo altas pontuações o quesito Verdadeiro (V). As duas alternativas de maior pontuação são as de letras a) A burocracia na execução dos recursos repassados contribuiu com a fragilidade na prestação de contas (20 pontos) e a c) Ineficiência no gerenciamento dos recursos em função do descaso de integrantes da Unidade Executora em se reunirem para conhecimento das normas com o uso dos recursos públicos (20 pontos). Em sequência na ordem de pontuação, tem-se alínea b) Desistência de membros integrantes da Unidade Executora e não tempo hábil para a realização da eleição dificultaram a execução dos recursos (19 pontos). É destaque a pontuação da alternativa f) que, em face da sua redação “Questões de política partidária foram pressupostos de interferências na gestão dos recursos, [...] a pontuação apresenta a quase não interferência de questões políticas na gestão dos recursos prevalecendo a negatividade na resposta.

CONCLUSÕES

Os dados retratam tão somente a realidade numérica não podendo tecer comparações e nem aferir positivamente de que o PDDE isolado (de outros planos e programas na escola) tenha grande influência no índice de desempenho do ensino-aprendizagem. Precisa na prática, de parâmetros de avaliação a serem desenvolvidos pelas escolas.

As unidades executoras em escolas públicas, apesar dos resultados apontarem afirmativas de boa atuação, ainda enfrentam obstáculos em face dos

meandros burocráticos e legais na aquisição, tomada de preços e prestações de contas, em tempo hábil, controle este exercido pelas instâncias superiores. O controle social exige uma atuação permanente das unidades escolares em seu funcionamento rotineiro.

As informações retratam um quadro positivo de implementação e de desempenho do PDDE/Ações complementares, embora as diferenças de seus resultados expressem características de ordem organizacional diversas, próprias das estruturas das escolas. Porém, apesar do destaque dado pelos planos e programas, bem como pela legislação própria sobre o investimento dos recursos para garantir a qualidade na educação, percebe-se pouca interação entre elas, no sentido de concretizar as determinações legais e o requerido pela sociedade.

Os procedimentos de controle e as prestações de contas dos recursos são vistos sob a perspectiva de tomada de decisão de forma conjunta, envolvendo pessoas na unidade executora e outros representantes, estimulando um trabalho de gestão democrática na escola.

A análise dos recursos acumulados em conta das UEx, supõe algumas variáveis intervenientes citadas no gráfico 1, podendo também, ter como causa, à época, o desconhecimento sobre a aplicação do IdeGES, o qual avaliou os gastos dos recursos durante o início da pandemia covid 19.

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Cecampe Nordeste. FNDE. *Instrumento Entrevistas semiestruturadas e Questionário Objetivo do google forms sobre o PDDE*. Eixo Avaliação. Produto 1. Projeto Técnico: O Fortalecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola na Região Nordeste como estratégia para a gestão democrática e para a qualidade da educação, período 2021-2022. João Pessoa: UFPB, 2021.

- XX -

**O PROGRAMA DE FOMENTO DESTINADO À
IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO
MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO
NORTE: DISTRIBUIÇÃO E APLICAÇÃO DOS
RECURSOS**

Márcia Fernandes Bondade Lima - UFRN
(marcia.bondade09@gmail.com)

Maria Aparecida dos Santos Ferreira - UFRN
(maria.santos@ifrn.edu.br)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de dissertação de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da UFRN e tem por objetivo analisar a configuração do Programa de Fomento destinado às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte entre o período de 2017 a 2022. Essa pesquisa se justifica a partir da importância do aprofundamento dos estudos no âmbito da atual política educacional para o Ensino Médio no Rio Grande do Norte no contexto da reforma aplicada a essa etapa da educação básica.

Para atingir o objetivo da pesquisa, foram realizadas as pesquisas bibliográfica e documental, imperativas tanto para a compreensão do contexto fundante da reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017, como para o estudo do Programa de Fomento, de modo a trazer à luz a destinação dos recursos federais aplicados ao referido Programa.

DESENVOLVIMENTO

O Programa de Fomento destinado à implementação de Escolas em Tempo Integral tem operacionalizações previstas na esfera dos Programas Suplementares do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), definidos como “ações educacionais de adesão voluntária que auxiliam a manutenção e o desenvolvimento da educação em níveis e modalidades específicas” (BRASIL, 2019). Ele foi instituído por meio da Portaria MEC nº 1.145/2016 em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e institucionalizada em seguida pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O Ministério da Educação (MEC), ao instituir o Programa de Fomento visa ampliar a oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio, buscando atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esta meta menciona “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Conforme ressalta Amaral (2017, p. 94):

a Política de Fomento estipula que haverá a alocação de recursos financeiros do MEC, via Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), diretamente para os estados e o Distrito Federal, por escola que tenha formalizado um Termo de Compromisso a ser assinado.

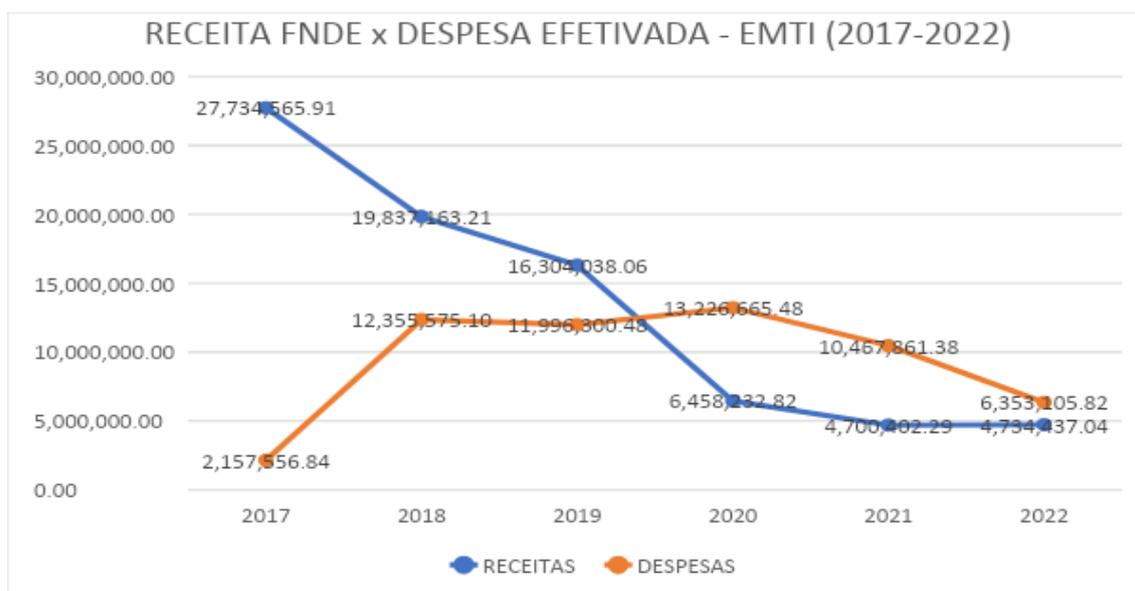
O Rio Grande do Norte fez adesão ao Programa no ano de 2017 contando inicialmente com 17 escolas e foi expandindo gradativamente sua matrícula de tempo integral em todas as Diretorias Regionais de Ensino (DIREC), chegando a 2022 com 72 escolas com essa oferta, totalizando 22,85% das escolas do

Ensino Médio na rede estadual com oferta de Tempo Integral e atendendo um percentual de 11,46% de matrículas nessa oferta de ensino.

Os recursos financeiros transferidos para o Programa de Fomento têm uma rubrica específica, para uso apenas com despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, regulamentadas pelo governo federal por normativas específicas (Portarias, Resoluções, Manuais), cuja implementação seja nas escolas de Ensino Médio selecionadas a partir do Plano de Implementação apresentado à SEB/MEC, inseridas no Programa. Conforme apresentado no teor das normativas publicadas, as transferências de recursos passam a ser feitas sem necessidade de celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, em caráter suplementar, tomando por base o número de alunos em tempo integral matriculados nas escolas participantes do Programa, considerando R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por matrícula.

Por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SIGPC) do FNDE acerca da destinação e distribuição dos recursos, constatou-se que o Estado do RN recebeu um montante expressivo de recursos nos primeiros anos de sua implementação, superior ao número de matrículas efetivadas nos primeiros anos, mas gradativamente foi sendo equiparado ao número de estudantes conforme a checagem no censo escolar, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Dinâmica das Receitas e das Despesas do EMTI (2017-2022)



Fonte: Elaboração pelo autor a partir do FNDE/SIGPC (2017-2022).

Os recursos são distribuídos em duas categorias: custeio e capital e os elementos de despesa que mais são utilizados são para pagamentos complementares de gastos com pessoal. Cotejando os valores relativos ao período de 2017-2022, observa-se que o estado do Rio Grande do Norte recebeu de transferência do FNDE um montante de R\$ 79.768.839,33 (setenta e nove milhões, setecentos e sessenta e oito mil, oitocentos e trinta e nove reais e trinta e três centavos). Desse valor, foram destinados 64,87% para custeio e 35,13% para capital. A partir dos dados apurados, verifica-se ter sido gasto no período (2017-2022) o equivalente a 47,19% de investimentos no Programa para custeio e 14,50% para capital. Verifica-se que do total investido em custeio, 51,81% é destinado para pagamento de horas extras no elemento de despesa "Remuneração dos profissionais de educação".

Com recursos do Programa de Fomento, as escolas com adesão ao Ensino Médio em Tempo integral (EMTI) passaram a receber equipamentos e mobiliários, além de investimentos na área de formação continuada e manutenção do ensino. As escolas que fazem adesão ao EMTI e fazem parte do Programa de Fomento com recursos federais passam a ser assistidas e equipadas utilizando esses recursos, recebendo laboratórios de informática, utensílios e equipamentos de cozinha, mobiliários, móveis para biblioteca, laboratórios multidisciplinares (Física, Química, Matemática e Biologia). Esses equipamentos chegaram a quase todas as escolas, o que se nota um melhor aparelhamento das escolas EMTI.

CONCLUSÃO

Diante do estudo apresentado, pode-se perceber a necessidade permanente de recursos para custear o Programa, o que denota investimentos contínuos na oferta EMTI. Contudo, é importante salientar que essa forma de pagamento de horas extras por meio de um Programa Suplementar torna-se um risco para a categoria dos profissionais da educação, visto que a responsabilidade com a remuneração desses profissionais deve ser do Estado por meio da fonte do FUNDEB.

A análise dos dados de execução físico-financeira do Programa de Fomento permitiu perceber que o montante de recursos para despesas, tanto com custeio quanto com capital, é variável, mas que, em média, os recursos com despesas entre essas duas categorias, que giram em torno de dez milhões de reais anualmente, evidenciam aplicações ainda muito tímidas frente à necessidade de investimentos que essa oferta demanda.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 91-108, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <tinyurl.com/yxtyh9fz>.

BRASIL. **Medida Provisória MP 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 3 de novembro de 2016b. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74131-resolucao-fnde-7-2016-emi-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Portaria nº 1.145**, de 10 de outubro de 2016a. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, Diário Oficial da União. 2 de março de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2017.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Publicação online Portal do FNDE**: programas suplementares. [2019]. Disponível em: [Programas Suplementares - home — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 11 de março de 2023

BRASIL. FNDE. **Contas Online**. 2023. Disponível em:
<https://www.fnde.gov.br/sigpcadm/sistema.pu?operation=localizar>. Acesso em:
18/03/2023

- XXI -**OS RECURSOS DO FUNDEB E COMPOSIÇÃO DA
REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMETÁ/PA**

Jaqueline Mendes Bastos – PPGED/UFRN
jaquelinebastos321@gmail.com

Magna França - PPGED/UFRN
magnafrn@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um recorte da investigação realizada no período de 2007 a 2020, tendo como lócus a rede municipal de Cametá/PA. Realizou-se uma análise documental a partir de dados do Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Analisa-se a receita e aplicação dos recursos do Fundeb no período de 2007 a 2020 e a composição da remuneração dos professores considerando o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e contracheques de professores da rede municipal de ensino.

RECEITA E APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDEB/CAMETÁ/PA

O financiamento da educação básica é fundamental para manter toda uma estrutura de sistemas de ensino, especificamente, quando se trata da valorização dos profissionais da educação. No caso, tem-se no Fundeb aprovado em 2007 que determina, dos seus recursos arrecadados, a aplicação,

de no mínimo de 60% no pagamento da remuneração dos professores e 40% às despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Tabela 1, compreende às seguintes informações: (A) a série histórica de 2009 a 2020 referente à receita do Fundeb do município de Cametá/PA, (B) a aplicação dos recursos nos percentuais de 60% referente ao pagamento da remuneração do pessoal do magistério que estivessem no exercício da docência, o percentual de B/A, (C) os 40% destinado à MDE, o percentual de C/A e a variação percentual da aplicação dos 60% e dos 40%.

Tabela 1 – Receita e aplicação dos recursos do Fundeb em Cametá/PA (2009 a 2020)

ANO	RECEITA DO FUNDEB (A)	APLICAÇÃO DOS 60% (B)	B/A	APLICAÇÃO DOS 40% (C)	C/A
2007	*	*	-	*	-
2008	*	*	-	*	-
2009	110.392.340,61	78.327.803,59	70,95	7.765.373,15	-
2010	123.457.657,23	88.567.192,04	71,74	49.383.062,88	40
2011	-	-		-	-
2012	-	-		-	-
2013	191.299.141,26	92.010.688,19	59,80	61.214.797,62	32
2014	161.759.075,86	100.686.962,92	62,25	60.487.598,21	37,39
2015	168.191.311,47	98.027.963,23	58,28	69.340.377,67	41,23
2016	161.863.585,72	97.256.651,30	60,09	64.440.008,29	39,81
2017	160.199.590,03	89.791.443,35	56,05	70.015.320,41	43,71
2018	163.622.504,36	90.773.639,52	55,48	72.712.428,77	44,44
2019	176.142.546,34	95.302.373,36	54,11	80.720.573,80	45,83
2020	169.067.827,67	95.951.149,04	56,75	73.073.083,93	43,22
Δ%	53,15%	22,50%	20,01	***	***

Fonte: FNDE/Siope (2022). Disponível em: www.fnde.gov.br.

Nota*: Os dados referentes aos anos de 2007, 2008, 2011 e 2012 não estão disponíveis no Siope.

Nota**: Os valores foram atualizados pelo IPCA considerando o mês de dezembro de cada ano e o mês de março de 2023.

Nota***: No ano de 2009, não foi realizado o cálculo da variação percentual de MDE em razão do valor declarado apresentar possível erro declaratório, visto que R\$ 7.765.373,15 não correspondem ao percentual de 29,5% que comporia o percentual de relação B/A.

A partir dos dados citados na tabela 1 observa-se que Cametá/PA obteve um crescimento na receita do Fundeb de 53,15% entre 2009 e 2020, ou seja, cresceu de R\$ 110.392.340,61 reais (cento e dez milhões, trezentos e noventa e dois mil, trezentos e quarenta reais e sessenta e um centavos) em 2009, para R\$ 169.067.827,67 reais (cento e sessenta e nove milhões, sessenta e sete mil, oitocentos e vinte sete reais e sessenta e sete centavos), em 2020. Houve crescimento na variação da aplicação na remuneração docente, representada pelo percentual de 22,50%. Uma possibilidade para ocorrência desse fato poderia ser a redução na quantidade de profissionais da educação na folha de pagamento municipal. Considerando que toda pesquisa tem limites esse fato também demonstra a constante necessidade de pesquisas e fiscalização dos recursos.

Ao observar a relação B/A, nota-se o descumprimento da norma legal do Fundo, visto que somente nos anos de 2009, 2010 e 2016 houve aplicação de/acima de 60%. Portanto, em 2013, 2015, 2017, 2018, 2019 e 2020, o ente federado descumpriu a legislação que vigorou até 2020, pois conforme, destacado no Art. 22. “Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (BRASIL, 2007). Quanto à aplicação dos 40%, Cametá/PA utilizou até 45,31% superando a determinação do Art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996).

A COMPOSIÇÃO DA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES REDE MUNICIPAL DE CAMETÁ

Quadro 1 – Composição dos contracheques dos professores de nível superior Cametá/PA

Nível médio / Cametá			Nível superior / Cametá		
Vantagens/Gratificações	Ref.	Desc.	Vantagens/Gratificações	Ref.	Desc.
Vencimento Base	200hs	INSS	Vencimento Base	200hs	INSS
Adicional Tempo de Serviço	5%		Adicional Tempo de Serviço	5%	IRRF
-	-	-	Gratificação de Nível Superior	50%	

Fonte: Contracheques dos professores (2007-2020).

O quadro1 destaca que o contracheque compõe-se de formação média ou superior, vencimento base e adicional de tempo de serviço, no percentual de 5%. Os profissionais com nível superior recebem gratificação de 50%.

Na subseção II do PCCR/2012, que trata das vantagens pecuniárias, o Art. 50 determina até 6 tipos de Gratificações relacionados à Direção, Docência em educação especial, função de Secretário Geral de Unidade Escolar, Suporte Pedagógico em escolas isoladas no meio rural entre outros e 4 tipos de Adicionais referentes ao tempo de serviço, titularidade, dedicação exclusiva entre outros, os quais não são cumulativos (CAMETÁ/PA, 2012).

As vantagens pecuniárias elencadas acima podem incidir sobre o vencimento base, compondo a remuneração docente, servem somente enquanto os profissionais estão em exercício. Elas podem ser parcialmente visualizadas nos contracheques dos professores. É observado na tabela 2, o vencimento de professores de Cametá/PA com formação na modalidade Normal e nível superior com o título de especialista e carga horária variando de 100 a 200 horas.

Tabela 2 – Série histórica do Vencimento do professor de Cametá/PA (2007-2020)

Nível Médio			Nível Superior/Especialista		
Ano /Mês	Carga horária	Vencimento básico	Ano /Mês	Carga horária	Vencimento básico
2007/10	175	574	2007/10	200	850*
2008/12	175	791	2008/12	100	723
2009/10	163	994,34	2009/10	100	904
2010/11	200	1.220,00	2010/11	100	976
2011/09	200	1.366,00	2011/09	100	976
2012/		-	2012/10	100	1092
2013 / 10	200h	1.684,00	2013 / 10	200h	2.694,00
2014 / 10	200h	1.698,00	2014 / 10	200h	3.010,00
2015 / 10	150h	1.368,00	2015 / 10	200h	3.340,00
2016 / 10	150h	1.518,00	2016 / 10	200h	3.523,82
2017 / 10	200h	-	2017 / 10	200h	3.523,82
2018 / 10	200h	-	2018 / 10	200h	4.052,00
2019 / 10	200h	-	2019 / 10	200h	4.220,00
2020 / 10	200h	-	2020 / 10	200h	4.642,00

Fonte: Contracheques de professores (2007-2020).

Nota *: Cargo comissionado.

Visualiza-se, a partir das informações acima, os valores pagos aos professores da rede municipal de ensino de Cametá. Em 2013, o docente com formação em nível médio, com carga horária de 200 horas, tinha por vencimento básico valores de R\$ 1.684,00 (um mil, seiscentos e oitenta e quatro reais). Em 2016, esse vencimento acompanhou a redução da carga horária para 150 horas, ficando em R\$ 1.601,73 (um mil, seiscentos e um e setenta e três reais). A recuperação aconteceu quando o docente conseguiu atuar com 200 horas, em 2017, atingindo assim o vencimento de R\$ 2.298,00 (dois mil, duzentos e noventa e oito reais).

O professor que possui nível superior teve seu vencimento base, em 2013, de R\$ 2.694,00 (dois mil, seiscentos e noventa e quatro reais) para a carga horária de 200 horas. Em 2020, ainda com 200 horas, foi de R\$ 4.642,00 (quatro mil, seiscentos e quarenta e dois reais). Sobre o vencimento base do docente com formação em nível superior incidirá a gratificação de 50%, propiciando significativa remuneração. Contudo, esse ganho será reduzido quando o funcionário se aposentar, visto que a previdência é calculada a partir do vencimento básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os governos, do município de Cametá não aplicaram o mínimo de 60% dos recursos do Fundo no pagamento da remuneração docente. De modo que, entre os anos de 2013, 2015, 2017, 2018, 2019 e 2020 o percentual aplicado permaneceu abaixo do mínimo, ainda que a receita do Fundo tenha crescido 53,15% entre 2009 e 2020. Contudo foi observado que o vencimento base esteve acima do valor determinado pelo PSPN para profissionais com formação na modalidade normal, com 200 horas. Conclui-se que o recurso do Fundeb tem sido utilizado para pagamento da remuneração docente, contribuindo assim para a valorização remuneratória, entretanto, se observa que não houve aplicação do mínimo de 60% dos recursos do Fundo, aspecto esse que impediu a possibilidade de contribuir para a melhoria das condições de vida e desenvolvimento da função docente no âmbito municipal de Cametá/PA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 dez. 1996a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 de ago. 2022.

BRASIL. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais, Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo Brasília, DF, 24 dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Cc_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 11.738. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

CAMETÁ. Lei municipal nº. 212, de 21 de maio de 2012. Dispõe sobre a adequação da carreira da área de magistério e criação unificada do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação básica do município de Cametá/PA. **Gabinete do Prefeito de Cametá**, Estado do Pará, 21 mai. 2012

- XXII -**PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES:
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM EMPRESAS**

Midia Maeli Pereira da Cunha - UFERSA

(midia.cunha@alunos.ufersa.edu.br)

INTRODUÇÃO

A pedagogia é a ciência da educação, segundo Libâneo (2001) o curso de pedagogia é destinado a formar profissionais para o exercício da educação, através de um ensino voltado para espaços escolares e não-escolares, além disso, as Diretrizes Curriculares para curso de pedagogia, do Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CP 01/2006, define o pedagogo como um profissional com ampla atuação, ou seja, que trabalha com a promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

É perceptível que a educação está presente em diversos espaços, e conseqüente o pedagogo se faz necessário nesses. Com isso, percebemos a atuação do pedagogo na docência, na indústria de brinquedos, hospitais, museus, assistências sociais, bibliotecas, movimentos sociais, presídios, sindicatos, editoras, tribunais de justiça, ONGs, e em empresas. Diante desse contexto, se configura a problematização: Qual o papel dos pedagogos nas empresas? E qual o perfil buscado pelas empresas para o setor de Recursos Humanos (RH)?

Nisto, essa pesquisa tem como objetivo investigar e compreender sobre o campo de ação do pedagogo nos espaços não-escolares, com destaque para

sua atuação nas empresas, descrevendo como é realizado o trabalho do pedagogo na empresa.

Essa pesquisa inicia trazendo elementos sobre a educação não-formal, em seguida o trabalho realizado pelo pedagogo dentro da empresa, e por último qual perfil uma empresa busca no pedagogo para atuar no departamento de RH.

DESENVOLVIMENTO

Percebemos o quanto a educação é o meio importante para o desenvolvimento das pessoas, ela perpassa todas as instituições existentes e está presente em tudo à nossa volta, o chamado processo de ensino e aprendizagem caminham juntos. Entende-se que onde houver uma prática educativa intencional, haverá aí uma ação pedagógica (PASCOAL, 2007).

A Resolução CNE/CP 01/2006 definiu o campo de atuação do pedagogo na docência, trabalhando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em espaços escolares e não-escolares, sendo na gestão de uma escola, nas empresas, nos sindicatos, nos tribunais, instituições, e até mesmo hospitais e clínicas. A resolução aborda em seu Art. 6º sobre a formação do profissional em pedagogia, enfatizando o seu processo de trabalho em espaços escolares e não-escolares.

O pedagogo passa a ser o profissional que exerce sua função em diversos espaços dentro e fora da sala de aula. E essa educação acontece por meio de duas áreas do processo pedagógico, a educação formal e educação não-formal.

A educação não-formal acontece em outros espaços fora da escola, uma educação que assim como a formal também possui intencionalidade, porém com regras diferentes dos padrões existentes no âmbito da escola formal, é um ensino em que também se busca objetivos pedagógicos de ensino e aprendizagem, ela pode ser encontrada em diversos espaços. É uma forma flexível de aprendizado, que pode ser adaptada às necessidades individuais e coletivas. Segundo ARANTES *apud* COOMBS (2008) A educação não formal é “toda atividade organizada sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos, como infantis”.

Ela pode ser definida como um processo de aprendizagem intencional, planejado e sistemático, que não conduz necessariamente a um certificado ou diploma. Trata-se de uma maneira importante de complementar os princípios educativos, ajudando a desenvolver habilidades e conhecimentos específicos, além de promover a educação ao longo da vida. Um exemplo de educação não-formal é aquela que acontece dentro da empresa, no desenvolvimento do trabalho do pedagogo.

O pedagogo na empresa é o profissional que atua de forma a garantir os mecanismos de aprendizagem e gerir as estratégias para auxiliar no desenvolvimento da empresa, trabalhando a qualificação e o desenvolvimento pessoal dos funcionários. Com diferentes formas, contribuindo com produtividade e didática organizacional da empresa, desenvolvendo habilidades interpessoais, atuando junto com os departamentos de RH, e auxiliando as demandas de assuntos educacionais.

As empresas estão em constante transformações e com isso os mecanismos de aperfeiçoamento também se modificam. Os processos didáticos-metodológicos da aprendizagem se configuram como parte integrante do desenvolvimento da empresa. E no contexto atual, como direciona RIBEIRO (2010) é considerado como requisitos principais dentro do setor de RH a elevação no processo de aprendizagem, e para aprimorar essa aprendizagem no espaço do trabalho.

Com a demanda das empresas e o crescimento de diversos departamentos, surge a necessidade de qualificação, treinamento e desenvolvimento dos funcionários, como aponta PASCOAL (2007), "Hoje, as empresas valorizam as habilidades adquiridas pelos funcionários e que são aplicadas no cotidiano da empresa. Busca-se eficiência e atualização constante. A preocupação assenta-se no tripé: funcionários eficientes, fornecedores que ofereçam qualidade ao produto e clientes fiéis."

O pedagogo esperado para atuar no seu setor de RH, tem sido aquele profissional voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades da parte pessoal da organização, referindo-se à capacidade de adequar/transformar conhecimentos e tecnologias. Esse perfil é traçado em uma pessoa que possui

boa comunicação, é flexível a mudanças, tem capacidade de trabalhar e desenvolver atividades, projetos e planejamentos em equipes. “As atividades do pedagogo empresarial relacionam-se a quatro campos, a saber: atividades pedagógicas, sociais, burocráticas e administrativas” (RIBEIRO, 2010, p. 13).

O pedagogo e demais profissionais atuantes nesse setor, tem como atribuições garantir que esses processos aconteçam para que a empresa alcance seus objetivos e metas, aumentando a produtividade e a estabilidade da corporação. Ribeiro (2010) traz alguns pontos para traçar o perfil que a empresa espera do profissional atuante no RH. Essas características de acordo com ela são competências e habilidades consideradas essenciais nas organizações. Destaca-se entre essas habilidades o trabalho em equipe, conseguir coordenar um grupo de trabalho e conduzir reuniões, e também ter a habilidade para enfrentar e analisar em conjunto situações complexas que surjam na empresa, para resolver problemas profissionais, portanto, é necessário que o profissional pedagogo para trabalhar na empresa possua essas habilidades para desenvolver seu trabalho.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa nos permitiu conhecer o campo de atuação do pedagogo na perspectiva da educação não-formal, com destaque para o pedagogo na empresa, descrevendo como é realizado o trabalho do pedagogo no setor empresarial. Com as pesquisas percebemos o quanto o pedagogo tem diversas áreas de atuação, para além da sala de aula convencional, e que na empresa utiliza-se de metodologias para mediar o conhecimento, através da capacitação e desenvolvimento pessoal, dentro do setor de Recursos Humanos (RH).

Vimos que para atuar em uma empresa o pedagogo precisa ter além do currículo pedagógico, competências e habilidades para essa função, ter boa comunicação, saber desenvolver trabalho em equipe, ter desenvoltura para conduzir reuniões de trabalho e desenvolver competências para resolver problemas que surgirem na empresa.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: pra quê?** - 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

PASCOAL, Miriam. **O Pedagogo na empresa**. Revista Diálogo Educacional, vol. 7, núm. 22, setembro-dezembro, 2007, pp. 183-193. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2010

- XXIII -**PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL (PNAES): OLHARES PARA O
FINANCIAMENTO NO PERÍODO DE 2015 A 2022**

Cristiane Praciano Lauriano de Lima (PPGED/UFRN)
cristianepracianolauriano@gmail.com

Maria Aparecida dos Santos Ferreira (PPGED/UFRN)
(maria.santos@ifrn.edu.br)

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), busca garantir o acesso, permanência e conclusão na educação superior, apresentando como objetivos “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010, p. 1). Compreende-se, pois, que o programa intenciona eliminar barreiras financeiras e sociais que podem impedir os estudantes de ingressar na universidade, mantê-los na instituição durante todo o curso e permitir que concluam seus estudos com sucesso acadêmico.

Embora seja inegável a importância desse programa para o acesso, permanência e conclusão dos estudantes na educação superior pública, sua eficácia tem sido comprometida por conta das constantes restrições orçamentárias e das formas como os recursos têm sido disponibilizados. Tal

situação acaba por afetar o potencial do programa em promover a igualdade de oportunidades no ensino superior.

Cumprido destacar que a quantidade de recursos alocados para a assistência estudantil não é determinada com base na demanda real ou nas necessidades dos estudantes, mas sim pelo que está disponível no orçamento. Isso cria uma situação de vulnerabilidade para a assistência estudantil, onde a falta de recursos adequados pode comprometer os processos de apoio aos estudantes que acessam a educação superior, principalmente dos estratos sociais mais empobrecidos.

Assim, o estudo em tela objetiva delinear um olhar investigativo, analítico e reflexivo acerca do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Educação Superior no Brasil, trazendo para o cerne do debate o financiamento desse programa nas universidades públicas federais no período de 2015 a 2022. A pesquisa é de cunho qualitativo e apoia-se no materialismo histórico-dialético, e adota como procedimentos técnico-metodológicos a revisão bibliográfica e a análise documental.

DESENVOLVIMENTO

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído por meio da Portaria Normativa nº 39 do MEC, implementado a partir de 2008 e transformado em decreto presidencial nº 7.234, em 2010, surgiu em resposta às reivindicações de estudantes, professores, gestores e entidades civis que defendiam o direito à educação superior e em face do processo de expansão dessa etapa educativa que passou a acolher estudantes não tradicionais nos circuitos acadêmicos.

Conforme apontado por Silva (2022), o programa se destaca por ter como seu principal foco a garantia da permanência dos estudantes no ensino superior, com base em três pilares fundamentais: "permanência, inclusão social e prevenção da evasão" (p. 95). Ao girar em torno desses pilares, o programa tem como objetivo fortalecer o processo de democratização do ensino superior e, acima de tudo, assegurar o pleno direito à educação.

Ainda que o programa tenha sido um marco para a Assistência Estudantil e para a consolidação do direito à educação superior e que se reconheça a imprescindibilidade dele mediante às novas conjunturas que foram sendo impressas nas universidades públicas federais, a partir do ingresso de novos públicos a essa etapa educativa, a questão do financiamento para permitir que as ações do programa contribuam, de fato, para a efetivação de seus objetivos, não ficou definida.

No artigo 8º do decreto 7.234/2010, é explicitado que:

As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (BRASIL, 2010, p. 2).

Fica evidenciado no artigo supracitado que os valores orçamentários destinados à Assistência Estudantil não são calculados mediante as demandas das universidades públicas federais e, dessa forma, não levam em consideração o quantitativo de estudantes que se enquadram no critério de recebimento do programa – estudantes advindos de escolas públicas ou com renda per capita de até um salário-mínimo e meio, mas, em função da disponibilidade de recursos no orçamento.

Há no artigo 8º do decreto 7.234/2010, descrito anteriormente, há insegurança jurídica quanto ao financiamento do PNAES, isso implica dizer que o orçamento para este programa não é garantido. Tal insegurança refletiu-se, por exemplo, a partir de 2016, com o advento da Emenda Constitucional 95/2016, no qual as universidades públicas federais tiveram inflexões orçamentárias que impactaram, sobremaneira, a continuidade dos serviços ofertados por meio do PNAES, direcionado aos estudantes das camadas sociais mais pauperizadas que acessam a educação superior.

Ao analisar dados do PNAES no Painel do Orçamento Federal, verificou-se que esse programa em 2022, em equiparação ao ano de 2015, teve uma redução orçamentária no valor de R\$ 289.592.735,00, correspondendo a uma variação negativa de 22% no orçamento.

Essa redução confirma a fragilidade do financiamento do PNAES. Em consequência de tal fragilidade, o PNAES perde sua estabilidade e consistência ao longo do tempo, torna-se, pois, vulnerável em face às políticas de contingenciamento, em meio às políticas fiscais e em meio às prioridades de governos, que podem decidir em fortalecê-la ou não.

Por essa vertente, e de acordo com Leite (2015), o programa dimensiona-se sob o escopo de uma política de governo. Para este autor “o Programa Nacional de Assistência Estudantil [é] formado por um conjunto de ações de corte assistencial, é [pois], um programa de governo que se materializa no interior de uma política pública: a política de educação superior” (p. 176).

Nesse sentido, sobreleva-se que, não sendo efetivada como uma política de Estado, o PNAES fica dependente das vontades e prioridades dos governos em exercício, torna-se vulnerável às variações financeiras, e, perde o caráter de viabilizador da igualdade de oportunidade de acesso e permanência na educação superior.

CONCLUSÃO

As conclusões ainda que provisórias da pesquisa, nos apontam que o PNAES e seu financiamento são susceptíveis a mudanças e interrupções. Dependendo das agendas políticas e das pressões de diferentes grupos de interesse, essa política pode ter continuidade ou não.

Foi possível perceber que, em 2022, em equiparação ao ano de 2015, o programa perdeu 22% de seu orçamento. Constantes anúncios de cortes, de contingenciamentos e de congelamentos dos recursos destinados ao PNAES colocam a assistência estudantil em um lugar vulnerável no campo das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, destaca-se a importância de pautar a Assistência Estudantil e seu financiamento sob o cerne do direito, pois assim seria possível pensar em uma política de continuidade que, de forma consistente e eficaz atendessem às necessidades dos alunos que demandam por políticas assistenciais na educação superior.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rhoberta Santana de; KATO, Fabíola Bouth Grello; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **O programa Future-se e o desmonte do financiamento público e da autonomia universitária**. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4543/1173>. Acesso em: 29 ago 2023.

BRASIL. **Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm > Acesso em: 08 ago. 2023.

LEITE, Josimeire de Omena. **As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva**. 2015. 546 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Daniele Antônia da. **Política de assistência estudantil na UFRN: ações do PNAES nos cursos de graduação** - Campus Natal (2010-2019). 2022. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

- XXIV -**RECURSOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DO BRASIL, 2019 A 2022.**

Maria Aparecida dos Santos Ferreira – IFRN
(maria.santos@ifrn.edu.br)

Andreilson Oliveira da Silva - IFRN
(andreilson.oliveira@ifrn.edu.br)

Lenina Lopes Soares Silva – IFRN
(lenina.lopes@ifrn.edu.br)

INTRODUÇÃO

O orçamento público como garantidor de direitos sociais constitucionais tem sofrido decréscimos diante do discurso neoliberal, de ajuste fiscal, em especial nos últimos 06 anos, em contraposição ao enfrentamento dos problemas sociais no Brasil.

Os recursos para o financiamento da Assistência Estudantil nos Institutos Federais ocorrem a partir de transferências de recursos do Tesouro Nacional, ação 2994 - Assistência ao Educando da Educação Profissional, ou seja, previsto dentro do Orçamento Público Anual.

Estabelecido a partir do Decreto nº 7.234/2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é, desde então, a principal Política de Assistência Estudantil desenvolvida no país. O programa passa a fornecer subsídios para a permanência dos alunos em estado de vulnerabilidade social nas instituições federais de ensino superior (IFES), visando contribuir para que

haja um melhor desempenho acadêmico do aluno contemplado, evitando a repetência e, principalmente, a evasão universitária (ASSIS *et al.*, 2013).

O objetivo do trabalho é observar o montante de recursos para a realização das ações da AE nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e de como os mesmos foram aplicados com o intuito de verificar se o governo federal deu a devida importância para o tema, para atender as ações que objetivam a permanência e o êxito dos estudantes no período da Pandemia de COVID-19.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Política de AE, pode ser entendida como um conjunto de ações disponíveis aos discentes, que tem como objetivo a democratização do ensino e favoreça ao estudante formas de permanecer e concluir sua atividade escolar (FERREIRA; SANTOS, 2011).

O financiamento para as ações da AE é utilizado para suprir as necessidades básicas do estudante, proporcionando condições para sua permanência, melhorando seu desempenho na escola com o propósito de levá-lo ao êxito em seu curso. São exemplos de ações custeadas com esse recurso: fornecimento de alimentação, atendimento médico-odontológico, alojamento e transporte, cujas concessões contribuam para o bom desempenho do discente na instituição.

Para o desenvolvimento desse trabalho sustentamos as discussões sobre financiamento da educação baseadas no trabalho desenvolvido por (AMARAL (2016), FERREIRA (2014). Em relação ao financiamento da Assistência Estudantil o que foi abordado por (SILVA e FERREIRA (2021), SURDINE (2020)), dentre outros autores.

METODOLOGIA

O caminho metodológico pensado foi o de analisar os montantes de financiamento da AE nos IFs a partir dos dados contidos nos relatórios constantes no Tesouro Gerencial (TG), sistema de consulta à Execução

Orçamentária, Financeira, Patrimonial do Governo Federal no âmbito do Orçamento Fiscal e Seguridade Social. Verificamos os montantes das dotações orçamentárias e dos recursos empenhados referentes ao financiamento da AE dos IFs, realizados pela União no período de 2019 a 2022, com ênfase para os recursos oriundos do Orçamento Geral da União na fonte 2994.

Sendo assim, essa pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa que “permite a compreensão de múltiplos aspectos da realidade, viabilizando a avaliação e assimilação da dinâmica interna de processos e atividades” (BRITO, OLIVEIRA, SILVA, 2021, p.04).

Ao mesmo tempo em que se utiliza a abordagem quantitativa, uma vez que, a pesquisa visa analisar dados de informações monetários em diversas planilhas e tabelas que refletirão as fontes dos investimentos realizados para a Assistência Estudantil por parte do governo federal. Essa abordagem se caracteriza pela quantificação das informações, tanto na coleta de informações quanto no tratamento dos dados a partir de ferramentas matemática.

Se fez necessário a utilização da ferramenta conhecida como pesquisa bibliográfica. Gil (1999, p. 65) especifica que a pesquisa bibliográfica permiti “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Para a concretização do estudo também será utilizada a pesquisa documental que de acordo com Lakatos e Marconi (2001), diz respeito à coleta de dados em fontes primárias pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas.

Para a organização das informações fizemos a composição dos valores orçamentários em cada ano para os IFs com o auxílio de softwares de planilhas eletrônicas que nos proporcionaram a construção de tabelas e gráficos para uma melhor visualização e análise das informações.

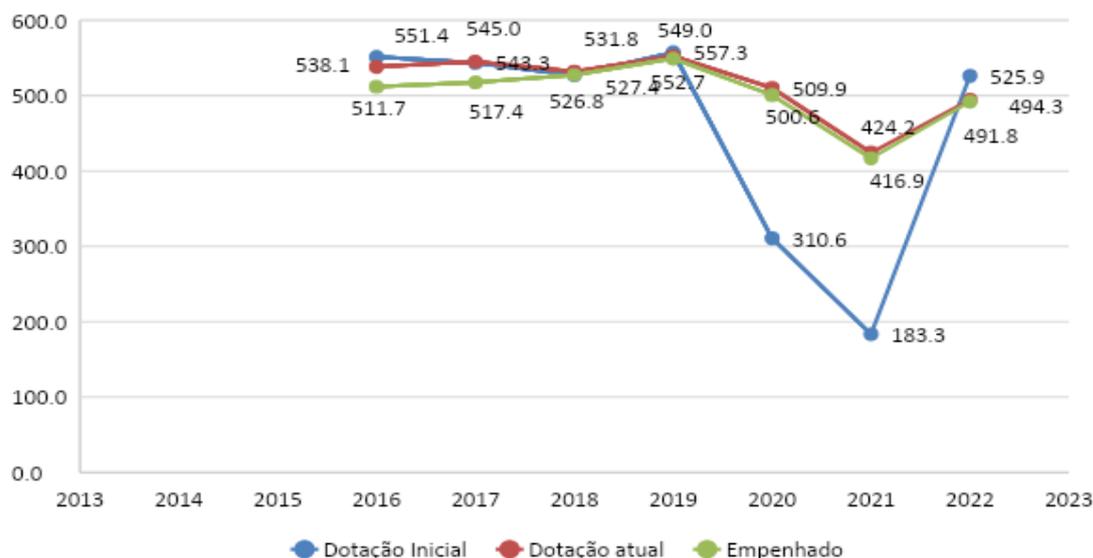
Com o intuito de corrigirmos distorções os montantes de recursos foram corrigidos a dezembro de 2022 pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a partir da calculadora do Banco Central do Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos anos de 2016 a 2019 ocorreram poucas variações entre o que era planejado inicialmente, o autorizado durante o ano e o empenhado pelas instituições, principalmente devido a Emenda Constitucional 95/2016 que teve impacto direto contrário ao crescimento dos montantes desses recursos.

Vejamos os montantes de recursos para a assistência no período de 2016 a 2022 através do gráfico 01 abaixo.

Gráfico 01: Recursos, por ano, destinados a ação 2994 nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2016-2022, valores em milhões de Reais corrigidos pelo IPCA a dezembro de 2022.



Fonte: Painel do Orçamento Federal, consulta realizada em 17/01/2023. Valores referentes a Dotação Inicial, Dotação Atualizada e Valores Empenhados. Elaboração própria – 2023.

Chama atenção que o governo tenha, no ano de 2020 autorizado, inicialmente, 310,6 milhões de reais e em 2021 apenas 183,3 milhões de reais, tendo de aumentar esse orçamento para 509,9 milhões e 424,2 milhões de reais, respectivamente. De toda forma, o ano de 2021 foi o que teve menor volume de recursos autorizados, mesmo diante do quadro pandêmico vivenciado.

Indo nesse mesmo modelo os montantes de recursos para a execução da ação 2994 que foram empenhados, por grupos de despesas, já corrigidos pelo

IPCA do IBGE, para o mês de dezembro de 2022, no período de 2019 a 2022, seguem apresentados abaixo.

Tabela 01 – Recursos empenhados, por grupos de despesas, para a realização da ação 2994 nos Institutos Federais, 2019-2022, corrigidos pelo IPCA a dezembro de 2022, em reais.

Grupo de Despesa	Ano			
	2019	2020	2021	2022
Outras Despesas correntes	542.108.777,18	492.180.568,23	409.385.164,97	484.274.506,41
Investimentos	6.852.450,17	8.409.238,60	7.492.207,67	7.594.571,00
Total	548.961.227,35	500.589.806,83	416.877.372,65	491.869.077,41

Fonte: SIOP, organização do autor (2023)

Os recursos para a realização de ações para a AE no período em estudo caíram drasticamente principalmente durante os anos críticos da pandemia (2020 e 2021). O volume de recursos em 2020 foi cerca de 48,3 milhões de Reais a menos que 2019 (- 8,81%) e em 2021, ainda se registrou uma perda de 83,7 milhões de Reais (-16,72%), totalizando 132 milhões de Reais a menos em dois anos.

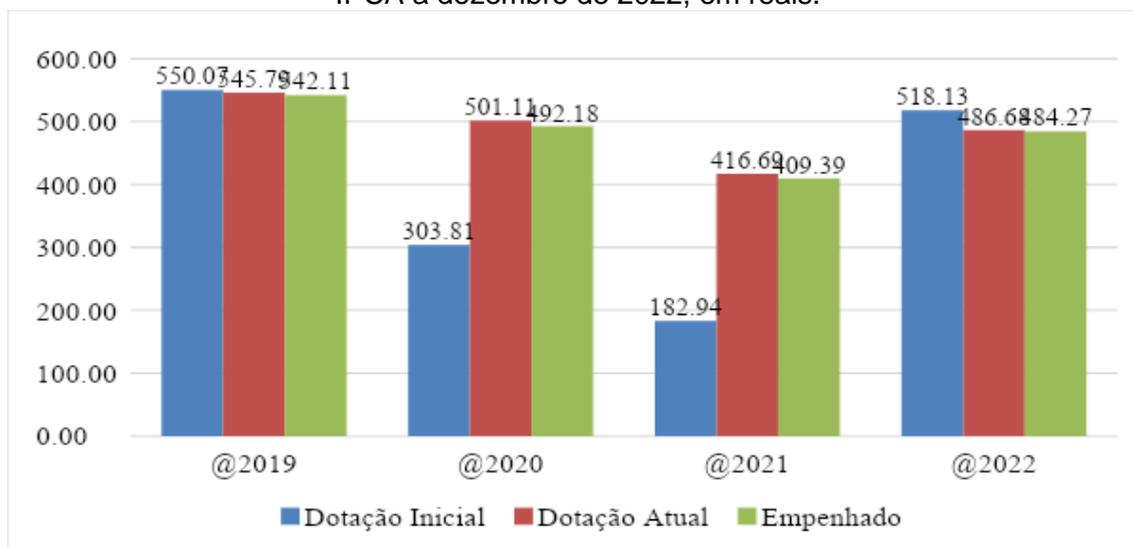
No ano de 2022 ocorreu uma melhora nos recursos empenhados, voltando a ter um acréscimo de 74,9 milhões de Reais, quando comparado a 2021, porém, 57,1 milhões de Reais inferior ao recurso de 2019, 10,4% menor.

Encontrando o valor do gasto-aluno para esse recurso da Assistência Estudantil, supondo a utilização dele apenas com os alunos em vulnerabilidade social, o valor por aluno sai de R\$ 807,67 em 2019, diminui de forma drástica em 2020 caindo para R\$ 407,61 e chegando ao seu menor valor em 2021 com R\$ 351,94 e se recupera um pouco alcançando o valor de R\$ 445,12.

Ampliando o olhar sobre o Grupo de despesas “Outras Despesas Correntes” que enseja um volume de recursos maior da ação 2994, apresentamos os montantes de recursos que foram orçados inicialmente pelo governo federal e que sofreram mudanças nos seus valores durante o ano civil

em curso e o valor empenhado para utilização, os resultados se apresentam no gráfico abaixo.

Figura 01 – Recursos destinados ao Grupo de Despesas “Outras despesas correntes” para a realização da ação 2994 nos Institutos Federais, 2019-2022, corrigidos pelo IPCA a dezembro de 2022, em reais.



Fonte: SIOP, organização do autor (2023)

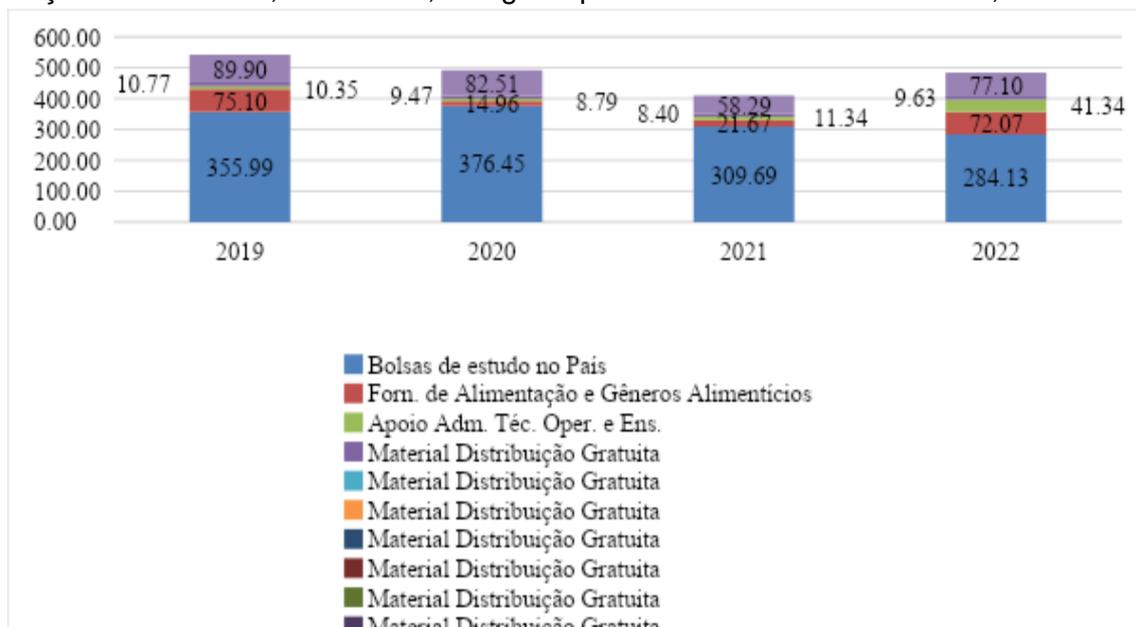
A dotação inicial é o orçamentário que o governo prever no início de cada ano civil dentro da Lei orçamentária anual. Em 2019 esse orçamento para o grupo de “Outras despesas correntes” era de 550 milhões de Reais e sofre uma redução de 44,77%, cerca de 246 milhões de Reais em 2020, ou seja, mesmo antes da pandemia o governo já planejava investir menos nas ações da AE dos IFs, para 2021 houve um novo corte nesse planejamento inicial, - 39,8%, cerca de 120,9 milhões de Reais.

Mesmo com a correção desse planejamento ocorrendo durante o ano em curso com liberações de dotações orçamentárias extraordinárias para a realização de ações no Ministério da Educação, as dotações atualizadas continuaram menores do que a autorizada em 2019 e, conseqüentemente, os valores que foram empenhados também.

Dentro desse grupo de despesas existem as naturezas de despesas relacionadas à utilização desses recursos, separamos em 05 subgrupos que chamavam mais atenção na utilização desses recursos: as bolsas de estudos no país; o fornecimento de alimentação e aquisição de gêneros alimentícios; Apoio

administrativo, técnico, operacional e de ensino; Material de Administração Gratuita e Outros. O gráfico abaixo apresenta esses resultados.

Figura 02 – Recursos empenhados por Natureza de Despesa para a realização da ação 2994 nos IFs, 2019-2022, corrigidos pelo IPCA a dezembro de 2022, em reais.



Fonte: SIOP, organização do autor (2023)

Os investimentos para a manutenção de bolsas de estudo no país para os estudantes é de longe o mais utilizado pelas instituições seguido pelo fornecimento de alimentação e gêneros alimentícios. Quando se compara o ano de 2020, início da pandemia, com o ano de 2019, se observa um crescimento de 5,75% no valor utilizado com bolsas de estudo e uma diminuição de - 80% nos recursos utilizados para arcar com custos de alimentação e gêneros alimentícios, saindo de 75,10 milhões para 14,96 milhões de Reais.

Os IFs proporcionaram, valendo-se do PNAES, da utilização de transferência de recursos como bolsas de estudo no país para que os estudantes pudessem adquirir equipamentos eletrônicos de informática ou arcar com custos para uma conexão de internet banda larga. Com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais era esperado que os custos com a alimentação diminuíssem e que se proporcionasse um maior investimento em bolsas diante da situação dos estudantes para desenvolverem suas atividades acadêmicas de forma remota.

Além disso, gastos com contratos operacionais técnicos, administrativos e de ensino, tais como, terceirizados ligados diretamente aos serviços ofertados aos estudantes (cozinheira, auxiliar de serviços bucais etc.) fossem também diminuídos.

Em 2021, o que se teve foi um orçamento ainda menor do que o de 2020, o que obrigou as instituições a diminuir a oferta de bolsas, vale salientar que no final de 2021, após as vacinas, as instituições iniciaram o processo de retomada das atividades acadêmicas presenciais o que fez com que os custos com alimentação aumentassem com relação ao ano de 2020.

Com a retomada total das atividades acadêmicas em 2022, os custos com alimentação voltaram ao patamar de 2019 o que apresenta a normalidade reestabelecida nas atividades. Porém, um investimento cresceu 264,5% com relação a 2021, os custos com Apoio Administrativo Técnico Operacional e do Ensino, saiu de 11,34 milhões de Reais para 41,34 milhões de Reais, valor 4 vezes maior do que o empenhado em 2019 para esse mesmo fim.

Como o orçamento de 2022 ainda foi inferior ao de 2019 as instituições não tiveram outra opção a não ser diminuir, ainda mais, a oferta de bolsas de estudo no país, aplicando um valor 20,9% menor do que em 2019, foram 71,9 milhões a menos.

CONCLUSÕES

Os dados apresentam que durante os anos onde mais se precisou de investimentos para o atendimento à AE para os estudantes dos IFs, no período da pandemia (2020 e 2021) foi onde se teve menos recursos para se aplicar nas ações e garantir a permanência e o êxito dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ASSIS, A. C. L.; SANABIO, M. T.; MAGALDI, C. A.; & MACHADO, C. S. (2013). As políticas de Assistência Estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina** 6 (4), 125-146.

FERREIRA, M. A. dos S.. **O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério:** efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN. 2014, 353 f. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: . Acesso em: 04 jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, SP: Atlas, 1999.

SURDINE, M. C. da C.. **O financiamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes):** entre ganhos, perdas e lutas. 2020. 198 f. Dissertação - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2020

- XXV -

TECENDO APRENDIZAGENS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Anastácia Maria de Andrade Almeida - POSEDUC/UERN
(anastaciaandrade2022@gmail.com)

Mariana Crisostomo Delfino de Brito - POSEDUC/UERN
(marianadebrito1@gmail.com)

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

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar relato de experiência vivenciado por mestrandas no Estágio de Docência do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN do semestre 2022.2 (que ocorreu de outubro de 2022 a abril de 2023), realizado no 3º período do curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, noturno, no componente curricular Política e Planejamento da Educação, com carga horária de 60h, sob a supervisão da professora orientadora.

O referencial teórico para reflexão desta narrativa parte dos estudos de Freire (2009) no que se refere a práxis educativa (ação-reflexão-ação), Passeggi (2010) que apresenta os pressupostos da pesquisa-formação como espaço plural de aprendizado individual e coletivo, Pimenta e Lima (2017) que compreendem o estágio como espaço de formação e construção da identidade docente.

Vale destacar que “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação...” (CAPES, 2010, art.18). Desse modo, reconhecendo

a importância dessa experiência, decidimos realizar essa atividade, visando construir um amadurecimento acadêmico no campo da política e gestão da educação, que é nossa linha de pesquisa na pós-graduação; assim como ampliar a compreensão de que a educação, conforme argumenta Azevedo (1997) seja tratada como uma política pública. Além, de oportunizar novos aprendizados e habilidades de docência na educação superior. A seguir, apresentamos as atividades desenvolvidas durante o estágio, bem como as reflexões da experiência vivenciada.

RELATO E REFLEXÕES

Apresentações Iniciais

No dia 26 de outubro de 2022, realizamos o encontro de planejamento do semestre. A professora orientadora explicou a dinâmica da turma, os desafios enfrentados e o perfil dos alunos que estudam em turno noturno. Foram discutidos os principais conceitos a serem abordados, e materiais como vídeos e textos foram compartilhados.

Conceitos, discussões e aprendizagens

No dia 31 de outubro de 2022, tivemos a primeira aula, na qual, as mestrandas se apresentaram e a professora orientadora introduziu o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC). Os alunos expressaram suas impressões iniciais e expectativas. No dia 07 de novembro de 2022, as mestrandas mediarão uma aula sobre política educacional. Foram abordados conceitos como política, governo, políticas de Estado e de governo. A metodologia incluiu aulas expositivas, apresentação de slides e debates.

Na aula do dia 21 de novembro, mediada pelas mestrandas, foram discutidas políticas de planejamento educacional. O artigo que norteou as discussões desse momento foi o artigo “*Nas trilhas do Planejamento Educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil*” (Valente; Costa; Santos, 2016) com foco em conhecer as principais políticas desse tipo no Brasil.

A quarta aula, no dia 28 de novembro, tratou de educação como direito e educação democrática. Foi discutido o artigo “*A Educação como direito e o direito à educação democrática como princípio: Uma homenagem a Anísio Teixeira*” (Cury; Ferreira, 2021) sobre educação como direito social.

Em seguida, no dia 05 de dezembro, a aula abordou estado, política, regulação e educação no Brasil. Uma *live* do canal do *YouTube* da ANPAE RN com a professora Janete Maria Lins de Azevedo, na qual ela discute sobre Estado, política Educacional e regulação da educação no Brasil. Uma plataforma interativa foi usada com os discentes.

Diante disso, a fim de encerrarmos as discussões da primeira unidade, no dia 12 de dezembro ocorreu a primeira avaliação do componente curricular, com uma atividade de gênero dissertativo-argumentativo. Foi um momento de compreender os conceitos discutidos anteriormente. Na aula seguinte, dia 19 de dezembro, houve a entrega e correção das provas, seguida de uma aula de retomada dos conteúdos da primeira unidade.

Retomar, trilhar e avaliar.

Após a primeira unidade, houve um recesso na UERN. Assim, no dia 06 de fevereiro de 2023, ocorreu uma aula de revisão dos conceitos da primeira unidade. Em seguida, na aula do dia 13 de fevereiro, uma convidada externa da Prefeitura Municipal de Mossoró (PMM) discutiu políticas de financiamento da educação. Foram abordados programas e políticas relacionadas ao financiamento. Após isso, foram divididos as temáticas e grupos para os estudos em formato de seminário.

A aula do dia 27 de fevereiro, ocorreu em um auditório da UERN e abordou diversos conceitos estudados até então. Assim, no dia 06 de março os seminários sobre gestão democrática e educação infantil foram apresentados. Conceitos e políticas relevantes foram discutidos. Diante disso, no dia 13 de março, os seminários sobre formação docente e remuneração docente foram apresentados. Órgãos e programas de formação foram discutidos. Por fim, no dia 20 de março às temáticas sobre avaliação da educação básica e inclusão foram mediados pelos discentes. Contexto histórico e marcos legais foram abordados.

No dia 27 de março, a terceira atividade avaliativa foi realizada, buscando avaliar o entendimento dos seminários e discussões mediadas pelos discentes. Na última aula, no dia 03 de abril, as discussões foram encerradas com autoavaliação dos discentes e avaliação das mestrandas. Houve oportunidade de comentar sobre o componente curricular e as contribuições das mestrandas. Por parte da turma a autoavaliação dos discentes sobre as estagiárias foram positivas, tecida por aprendizados e troca de saberes.

De nossa parte, ressaltamos o fortalecimento de uma prática educativa inacabada e em constante mudança, como sugere Freire (2009). E, compreendemos, conforme Pimenta e Lima (2017) que o estágio é um instrumento formativo de reflexão e crítica. No caso específico do estágio enquanto mestrandas da pós-graduação, este nos oportunizou um diálogo com aporte teórico do campo da política e gestão da educação, que já compõe o nosso repertório de pesquisadoras com a experiência da docência na educação superior.

Para além da descrição das atividades, nós apoiamos em Passeggi (2010), que apresenta os pressupostos da pesquisa-formação como espaço plural de aprendizado individual e coletivo, em que podemos questionar as (im) permanências do processo formativo e profissional.

CONSIDERAÇÕES

A experiência mediada no componente curricular “Política e Planejamento da Educação”, junto da professora orientadora e discentes, possibilitou aprendizados diversos: planejamento e mediação de aulas, contato com profissionais da educação que atuam diretamente na construção de políticas educacionais no município onde a Universidade está inserida.

Além disso, durante o estágio, foi possibilitada a chance de observar, auxiliar e, eventualmente, assumir o papel por atividades de ensino, permitindo a compreensão de forma mais profunda do processo de ensino-aprendizagem na educação superior, oportunizando a interação com os discentes da graduação, conhecendo suas necessidades e dificuldades, e adaptando as práticas pedagógicas para atender a essas demandas.

O estágio docente proporcionou às mestrandas, também, o recebimento de *feedbacks* e orientações de uma professora mais experiente, permitindo aprimorar as práticas e aprofundar o conhecimento pedagógico. Por fim, essa oportunidade de estágio docente fortaleceu o processo formativo com vivências práticas que complementam e se entrelaçam aos conhecimentos adquiridos em estudos na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- CAPES. **Portaria Nº 76 de 14 de abril de 2010**. Dispõe do Regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.
- CURY, C. R. J.; FERREIRA, E. S. A Educação como direito e o direito à educação democrática como princípio: Uma homenagem a Anísio Teixeira. **Diálogos com Anísio**, v. 1, n1, p. 69-107, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 1447-156, 2010.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- VALENTE, L. de F; COSTA, M. S. P. F. M; SANTOS, F. H. Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 1, p. 25-45, 2016

- XXVI -

UM OLHAR AOS CONTEXTOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE PRODUTIVA E DISCIPLINADA

Tailson Hugo Felix de Oliveira – UFPB
(thfo@academico.ufpb.br)

INTRODUÇÃO

A formação de professores está cercada de disputas políticas e contextos econômicos, visto que atores políticos e organizações internacionais estão associados nos marcos históricos, que constituem as formações e a forma que é organizada um governo. O contorno dos contextos sociais e econômicos definem a esfera política, onde essa organização desboca intraescolar, ou seja, atua dentro dos ambientes educacionais (escolas, universidades). Para percebermos os fragmentos, é preciso pensar em quais contextos essas políticas foram pensadas e perceber quais sujeitos serão submetidos a esses contextos. Segundo Michael Apple (2011):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. (APPLE, 2011, p.53).

Este trabalho reflexivo surge a partir do projeto extensionista da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com o título “Base Nacional Comum Curricular: olhares docentes”, que analisa a Base Nacional Comum Curricular –

BNCC, através dos olhares e vozes de docentes das escolas e universidades do Brasil, bem como no movimento de reflexão em torno de temáticas subalternizadas da atual política curricular nacional e seus desdobramentos na autonomia docente.

DESENVOLVIMENTO

entendermos os contextos educacionais presentes, é preciso compreender o histórico das políticas educacionais, seus desmanches e modificações. Para tal, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, em lugar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - DCNs, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Até então, nessa configuração política, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 considerava várias contribuições das associações e entidades nacionais de educação.

Mais tarde, diante de uma nova configuração política no país, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diante de tal cenário, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, juntamente com outras entidades nacionais repudiaram, em nota, a nova composição de diretrizes que, de alguma maneira, foram discutidas em audiências regionais e, em seguida, desmontadas.

A ANPED e outros grupos da sociedade brasileira divulgaram o seguinte: “CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015”, os quais denunciam e afirmam:

[...] destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a

segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. (ANPED et al., 2019).

Apesar de rejeições por várias entidades educacionais, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Posteriormente, com a homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, foi instituída a BNC-Formação Continuada. Para Rodrigues, Albino e Honorato (2021, p. 1501), fica entendido que “a noção de formação continuada ficou reduzida a uma outra etapa do processo de formação de professores, e não entendida como um *continuum* curricular.” Nesse sentido, quando é tratado sobre a Resolução 02/2019, os autores entendem que, a redução sucedeu uma uniformização que tem como ponto central adentrar as escolas, especificamente os estudantes, junto à orientação curricular.

Ademais, quando falamos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, primeiramente pensada para crianças e adolescentes, esta tem por objetivo adequar a formação docente à Base, sendo ela produtiva e disciplinada para atender o mercado e as organizações interessadas. Conforme anuncia o próprio documento:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 21).

Por um lado, a aprendizagem definida pela BNCC é expressa de forma padronizada, com o que todos os estudantes têm que desenvolver durante a Educação Básica, por outro, quando falamos de políticas de inclusão, a mesma

apaga as identidades e expressa os seus esvaziamentos. Indo de acordo com Silva (2005, p. 150) “[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade”.

Então, com a finalidade de problematizar o contexto docente que entra no embate com a BNC-Formação, BNC-Formação Continuada e a BNCC, sobretudo, por compreender que não existe uma base curricular legítima se esta for concretizada sem as orientações do eixo fundamental que é a produção docente. Desse modo, urge a necessidade de que sejam norteados os processos pedagógicos para a construção de um currículo que não desconsidere a pluralidade dos contextos.

CONCLUSÕES

É na compreensão que as políticas curriculares alteram a conjectura de ensino e a atuação docente ao definir o que são as aprendizagens e os saberes essenciais, visto que o alcance das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular é mais significativo do que a aquisição dos conhecimentos científicos e dos saberes locais.

No processo de reflexão entre anúncios e denúncias do projeto extensionista da UFPB, na contrapartida dos elaboradores e legisladores da BNCC e do enfraquecimento da autonomia docente pela BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, o projeto “olhares docentes” serve de ancoragem das vozes que são silenciadas incessantemente nos cotidianos escolares. Nesse sentido, na análise do contexto atual, pensar na formação docente é um desafio e deve ser constante o debate, de maneira coletiva, em meio às políticas educacionais brasileiras, as quais, por sua vez, comprometem a formação docente e as práticas pedagógicas.

Portanto, é nas vozes manifestadas de outros docentes, das entidades e dos grupos da área da educação que se expressam um pedido, qual seja, a urgência de (re)configurar as políticas educacionais, as curriculares e as práticas pedagógicas que estão atreladas à sensibilidade no processo de ensino-

aprendizagem e reavaliar que tipo de qualificação os currículos oferecem para a formação docente.

REFERÊNCIAS

Ângela C. A.; DA SILVA, A. F. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução nº. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves; HONORATO, Rafael Sousa Ferreira. **Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: anúncios políticos das entidades científicas**. p. 1486-1505. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, set./dez. 2021. ALBINO

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

