



POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PÓS-OBRIGATÓRIA E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA

Organizador

João Ferreira de Oliveira
(Organizador)

**POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA,
PÓS-OBRIGATÓRIA E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação
e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação

ANPAE

A ANPAE

Presidente

João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes

Sudeste – Marcelo Soares Pereira da Silva

Nordeste – Luciana Rosa Marques

Centro-Oeste – Regina Tereza Cestari de Oliveira

Sul – Elton Luiz Nardi

Norte – Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

Diretores

Diretor Executivo – Erasto Fortes Mendonça

Diretor Secretário – Pedro Ganzeli

Diretor de Projetos Especiais – Leda Scheibe

Diretora de Publicações – Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Diretor de Pesquisa – Ângelo Ricardo de Souza

Diretora de Intercâmbio Institucional – Aida Maria Monteiro Silva

Diretora de Cooperação Internacional – Márcia Ângela Aguiar

Diretora de Formação e Desenvolvimento – Maria Vieira da Silva

Diretora Financeira – Catarina de Almeida Santos

Editoras

Editora – Lúcia Maria de Assis

Editora Associada – Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Conselho fiscal

Janete Maria Lins de Azevedo

Miriam Fábria Alves

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Seção de estado – diretores e vice-diretores

Bahia

Diretora: Emília Peixoto Vieira

Vice-diretora: Antônia Almeida Silva

Distrito Federal	Diretora: Adriana Almeida Sales de Melo Vice-diretora: Natalia de Souza Duarte
Espírito Santo	Diretora: Caroline Falco Fernandes Valpassos Vice-diretor: Itamar Mendes da Silva
Goiás	Diretora: Karine Nunes de Moraes Vice-diretora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro
Mato Grosso do Sul	Diretora: Carina Elisabeth Maciel Vice-diretora: Vilma Miranda de Brito
Minas Gerais	Diretora: Lúcia de Fátima Valente Vice-diretora: Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
Pará	Diretora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira Vice-diretora: Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo
Paraíba	Diretor: Luiz de Sousa Junior Vice-diretora: Andreia Ferreira da Silva
Paraná	Diretora: Adriana Dragone Silveira Vice-diretora: Simone de Fátima Flash
Pernambuco	Diretor: Edson Francisco de Andrade Vice-diretor: José Amaro Barbosa da Silva
Rio de Janeiro	Diretor: Jorge Nassim Vieira Najjar Vice-diretora: Maria Celi Chaves Vasconcelos
Rio Grande do Norte	Diretora: Rute Regis de Oliveira da Silva Vice-diretora: Luciane Terra dos Santos Garcia
Rio Grande do Sul	Diretor: Juca Gil - jucagil7@gmail.com Vice-diretora: Elena Maria Billig Mello
Santa Catarina	Diretora: Marilda Pasqual Schneider Vice-diretor: Marcos Edgar Bassi
São Paulo	Diretora: Graziela Zambão Abdian Vice-diretora: Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Tocantins	Diretora: Rosilene Lagares Vice-diretora: Mônica Aparecida da Rocha

Conselho deliberativo

Presidente, Vice-Presidentes e Diretores das Sessões Estaduais mais ex-Presidente da gestão anterior.

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Comissão organizadora nacional

João Ferreira de Oliveira (UFG)

Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)

Lúcia Maria de Assis (UFG)

Christiane Fagundes Guimarães Pereira (UFG) – Secretária

Leila Cristina Borges (UFG) – Secretária

Samára Assunção Valles Jorge (UFG) – Secretária

Comitê científico

Brasil

Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

João Ferreira de Oliveira (UFG)

Lúcia Maria de Assis (UFG)

Luciana Rosa Marques (UFPE)

Márcia Ângela Aguiar (UFPE)

Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)

Terezinha Fátima Andrade M. dos Santos Lima (UFPA)

Espanha

Alfonso Fernández Martínez (Inspección de Educación. País Vasco)

Carmen Romero Ureña (Universidad de Valladolid)

Daniel Rodríguez Arenas (Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de educación de Toledo)

José Manuel Cabada Álvarez (Presidente de la Asociación Española para la Educación Especial)

José Ramón Blas Pastor (Doctor em Biología y Profesor de Enseñanza Secundaria).

Josep Serentill Rubio (Inspección de Educación. Catalunya)

Juan Salamé Sala (UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Mariadel Pilar Alonso Duarte (Psicopedagoga en el EOEP específico de deficiencia auditiva de Cáceres)

Pedro Navareño Pinadero (Responsable de implementación del sistema escalae)

Santiago Estañán Vanacloig (Consejería de Educación. Gobierno de Valencia)

Santiago Esteban Frades (Universidad de Valladolid)

Portugal

Ana Maria Seixas (Universidade de Coimbra)
António Neto Mendes (Universidade de Aveiro)
Elisabete Ferreira (Universidade do Porto)
João Barroso (Universidade de Lisboa)
Jorge Adelino Costa (Universidade de Aveiro)
Licínio Lima (Universidade do Minho)
Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches (Universidade de Lisboa)
Mariana Dias (Instituto Politécnico de Lisboa)
Luís Miguel Carvalho (Universidade de Lisboa)
Sofia Viseu (Universidade de Lisboa)
Virgínio Sá (Universidade do Minho)

Pareceristas *ad hoc*

Adriana Bauer (FCC)
Ana Maria De Albuquerque Moreira
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)
Catarina de Almeida Santos (UnB)
Cleiton de Oliveira (UNIMEP)
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
Edilene da Rocha Guimarães (IFPE)
Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD)
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Erasto Fortes Mendonça (UnB)
Giselle Cristina Martins Real
Jefferson Mainardes (UEPG)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
João Roberto Resende Ferreira (UEG)
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Lúcia Maria de Assis (UFG)
Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB)
Maria de Fátima Cossio (UFPEL)
Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA)
Marília Fonseca (UNB)
Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG)
Miguel Henrique Russo (UNICID)
Raimundo Luiz Silva Araújo (UNB)
Sandra Maria Zákia Lian de Souza (USP)

Selma Borghi Venco (UNICAMP)

Simone de Fátima Flach (UFSCar)

Suelayne Lima da Paz (UEG)

FICHA CATALOGRÁFICA

OL48p

Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior. - Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ISBN: 978-85-87987-10-5

Formato: PDF, 594 páginas

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Gestão. 4. Anais I.
Oliveira, João Ferreira. II. Título. III. Série

CDU 37.01/49(06)

CDD 378

Organizador

João Ferreira de Oliveira

Serviços Editoriais

Carlos Alexandre da Lapa Aguiar
Christiane Fagundes Guimarães Pereira

Capa: Fragmentos de azulejos de obras de Antoni Gaudí em Barcelona, Catalunha.

Endereço da Anpae

Campus UnB, S/N, Faculdade de Educação, Asa Norte, CEP: 70.310-500, Brasília-DF/Brasil

Sede da Presidência

Faculdade de Educação/UFG, Espaço do Nedesc
Rua 235, Setor Universitário, CEP: 74605-050, Goiânia-GO/Brasil

Telefone da sede

+55 62 3209-6220

E-mail da Anpae

anpae@anpae.org.br

Site da Anpae

www.anpae.org.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
João Ferreira de Oliveira	

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PÓS-OBRIGATÓRIA

I - MOVIMENTO TEÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	25
Alda Junqueira Marin e Sandra Maria Sanches	

II - PRINCÍPIOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: DEMARCAÇÕES EM NORMAS DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE SANTA CATARINA – BRASIL	29
Aline Bettio dos Santos e Elton Luiz Nardi	

III - ESCOLA EXPERIMENTAL, PÚBLICA E BILÍNGUE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E O CONTEXTO DA PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR	33
Aline Miranda Fonseca e Daniela Patti do Amaral	

IV - A PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA AMPLIAÇÃO DO TEMPO DISCENTE: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM FOCO	37
Amanda Moreira Borde	

V - POLÍTICAS EDUCACIONAIS: NUANCES DA PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO	41
Ana Lara Casagrande, Silvia Maria dos Santos Stering e Joyce Mary Adam	

VI - OPÇÕES POLÍTICOINSTITUCIONAIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO	45
Ana Paula da Motta e Marilda Pasqual Schneider	

VII - PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: IMPASSES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA Angela Maria Martins	49
VIII - POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: APROXIMAÇÕES COM VISTAS AO ESTADO DO CONHECIMENTO (1998 A 2015) Ângelo Ricardo de Souza	53
IX - A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ANISIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI Anselmo Alencar Colares	57
X - PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: TENDÊNCIAS E CARACTERÍSTICAS Antonia Almeida Silva e Márcia Aparecida Jacomini	61
XI - GESTÃO ESCOLAR E SUBJETIVIDADE: APREENSÕES HABERMASIANAS Arlene Maria Soares de Medeiros	65
XII - EFICÁCIA DA INSTRUÇÃO AMBIENTAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL Aurélio Ferreira Borges Maria dos Anjos Cunha Silva Borges	69
XIII - ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS (RJ): DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR Bethania Bittencourt Costa e Silva	76
XIV - OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS Bianca Correa e José Marcelino de Rezende Pinto	80
XV - COMITÊS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A CONSTRUÇÃO DE REDES COLABORATIVAS PARA A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL Carlos Antônio Diniz Júnior e Janaína Specht da Silva Menezes	85

XVI - PANORAMA DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA PARA AS CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS ENTRE 2009 E 2014 EM 16 MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO	89
Caroline Barreto Brunelli Barbosa	
XVII - A ESCOLA CONFSSIONAL NO BRASIL E EM PORTUGAL: O DESAFIO DE PRESERVAR A MISSÃO E O DESENVOLVIMENTO DE VALORES NA MODERNIDADE – UM ESTUDO NA REDE MARISTA DE EDUCAÇÃO	94
Ceciliany Alves Feitosa	
XVIII - A TRAJETÓRIA DE EXPANSÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	98
Cintia Tavares do Carmo	
XIX - GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA UMA ESCOLA APRENDENTE	102
Claudia Gomes Coelho Campos e Adriana Valéria Santos Diniz	
XX - A (NÃO) GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: O QUE REVELAM OS DADOS DE 2016?	106
Cristiane Machado, Pedro Ganzeli e Andréia Silva Abbiati	
XXI - GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA: A VISÃO DE DIRETORES ESCOLARES SOBRE CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES PARA O CARGO	110
Cristiane Regina Dourado Vasconcelos e Ione Oliveira Jatobá Leal	
XXII - A CONSTRUÇÃO NORMATIVA DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL: A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	116
Daniela de Oliveira Pires	
XXIII - MÉRITO E DESEMPENHO NA SELEÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES NO RIO DE JANEIRO: QUAL GESTÃO DEMOCRÁTICA?	120
Daniela Patti do Amaral	
XXIV - GESTÃO DE SISTEMAS E A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ: DESAFIOS EM PAUTA	124
Dinair Leal da Hora	

XXV - A UNIVERSALIZAÇÃO DO VOTO DOS ESTUDANTES NA ELEIÇÃO DE DIRETORES NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA-ES	129
Eduardo Augusto Moscon Oliveira e Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos	
XXVI - A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	132
Elenise Pinto de Arruda e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
XXVII - GESTÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA	136
Elisangela da Silva Bernado	
XXVIII - ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES SOBRE PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	140
Elton Luiz Nardi e Marilda Pasqual Schneider	
XXIX - EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO LITORAL SUL DA BAHIA: ORGANIZAÇÃO E DESAFIOS	145
Emilia Peixoto Vieira e Andréia Ferreira da Silva	
XXX - O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	149
Everton Henrique de Souza e Rafael Gila Gomes	
XXXI - HOMESCHOOLING NO BRASIL E NA ESPANHA: ENSINO À MARGEM DO SISTEMA OU ALTERNATIVA À ESCOLARIZAÇÃO OBRIGATÓRIA?	153
Fabiana Ferreira Pimentel Kloh	
XXXII - AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A VISÃO DAS DIRETORAS	157
Fabio Brandolin, Antonio Jorge Gonçalves Soares e Daniela Patti do Amaral	

XXXIII - A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	161
Felipe de Souza Araújo, Simone do Valle Galvão e Bethania Bittencourt Costa e Silva	
XXXIV - GESTÃO ESCOLAR: TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO COM VISTAS A UM ESTADO DO CONHECIMENTO (1998 A 2015)	165
Gabriele Ferreira Barbosa	
XXXV - ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE NELE É FUNDAMENTAL?	170
Graziela Zambão Abdian	
XXXVI - A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA	174
Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo	
XXXVII - O PROCESSO DE ESCOLHA DOS DIRETORES ESCOLARES RUMO AO ALCANCE DA META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	178
Janete Palazzo e Gabriela Sousa Rêgo Pimentel	
XXXVIII - O TRABALHO DOCENTE EM MEIO A GRANDE TRANSFORMAÇÃO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	183
João Batista Silva dos Santos	
XXXIX - OS EMPRESÁRIOS E A EDUCAÇÃO E(M) TEMPO INTEGRAL	187
Jorge Najjar, Karine Morgan e Marcelo Mocarzel	
XL - EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	191
José Nildo Oliveira Soares	
XLI - INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO	195
Joseany Rodrigues Cruz e Daniela da Costa Britto Pereira Lima	
XLII - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E A VALORIZAÇÃO DOS (AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO	199
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	

XLIII - UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSERIDA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, A PARTIR DO RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES	206
Leandro Sales Esteves	
XLIV - O PAPEL DE ÓRGÃOS COLEGIADOS NA DEFINIÇÃO DAS PARCERIAS ENTRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O SETOR PRIVADO EM MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA (BRASIL)	210
Liane Vizzotto e Berenice Corsetti	
XLV - A PRESENÇA DE ATORES PRIVADOS REDEFININDO O ESTADO: ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS/BRASIL	214
Liege Coutinho Goulart Dornellas	
XLVI - AÇÕES E RELAÇÕES SOCIAIS NA REGULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	217
Lilian Marques Freguete, Rosenery Pimentel do Nascimento e Rodrigo Ferreira Rodrigues	
XLVII - DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O PERMANENTE PROCESSO DE AFIRMAÇÃO COMO UM DIREITO DE ESTUDAR E DE APRENDER	221
Luciana Cordeiro Limeira e Célio da Cunha	
XLVIII - FEDERALISMO À BRASILEIRA E AS INFLUÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	230
Luciana P. S. Lopes e Roberta C. Gobi	
XLIX - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: RETROCESSOS EM TEMPO DE CRISE	230
Lucília Augusta Lino e Maria da Conceição Calmon Arruda	
L - O ENSINO TÉCNICO NO CONTEXTO DO ESTADO CAPITALISTA: (NEO)TECNICISMO DESVELADO NA POLÍTICA E NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	234
Luís Carlos Ferreira, André Machado Barbosa e Leonardo Santana da Silva	

LI - HORIZONTALIDADE NA CENA POLÍTICA: A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DOS JOVENS NAS ESCOLAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO EM 2016	239
Marcela Castro	
LII - SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES INTERFEDERATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE MARCOS LEGAIS NACIONAIS	243
Marcelo Soares Pereira da Silva	
LIII - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO INSTITUÍDA PELA LEI 13.415/2017: DILEMAS E EVIDÊNCIAS	246
Marcilene Pelegrine Gomes	
LIV - DIRETOR ESCOLAR: CONCEPÇÃO DE GESTÃO E NOVAS ATRIBUIÇÕES	250
Maria Abádia da Silva	
LV - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS GESTORES DO MUNICÍPIO DE TUCANO – BAHIA	254
Maria Conceição Pimentel dos Santos	
LVII - REDES POLÍTICAS E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ESTADO DO RS	262
Maria de Fátima Cossio	
LVIII - PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO E COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA	266
Maria de Fátima Magalhães de Lima	
LIX - O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: O DESAFIO PARA UMA UNIVERSIDADE NOVA	270
Maria de Fátima Sousa Lima	
LX - AS REFORMAS EDUCATIVAS NO BRASIL DOS ANOS 1990: REPERCUSSÃO HISTÓRICA PARA O MODELO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	274
Maria Eliana Alves Lima e António Neves Duarte Teodoro	

LXI - BUROCRACIA DE NÍVEL DE RUA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	278
Maria Elizabete Ramos	
LXII - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO BRASIL: CONSENSOS E CONTRADIÇÕES	282
Maria Juliana Chaves de Sousa e Maria Santana de Araujo	
LXIII - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: O ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO BRASIL	286
Maria Santana de Araujo	
LXIV - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: IDEOLOGIA E UTOPIA	289
Maria Zélia Borba Rocha e Shayane Cristina Moraes	
LXV - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM DEBATE QUE ESCONDE A VOLTA PARA UM ELITISMO EDUCACIONAL	293
Mariângela Bairros e Patrícia Marchand	
LXVI - GESTÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA - 2008/2016	397
Maricélia de Souza Pereira Moreira, Emilia Peixoto Vieira e Sarah Santana Nascimento	
LXVII - O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E A GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL	301
Mary Sylvia Miguel Falcão e Camille Aparecida de Miranda Cordeiro Bizzon	
LXVIII - REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LEGITIMAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO EM NOME DA FLEXIBILIDADE	305
Mateus Saraiva, Angela Chagas e Maria Beatriz Luce	
LXIX - PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS-BRASIL: FRAGILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2015 – 2016)	309
Meire Lúcia Andrade da Silva, Rosilene Lagares e Adaires Rodrigues de Sousa	
LXX - VALORIZAÇÃO DOCE NTE EM MUNICÍPIOS PARANAENSES – BRASIL	313
Michelle Fernandes Lima, Simone de Fátima Flach e Gisele Masson	

LXXI - EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E POLÍTICA: É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO NEUTRA?	317
Miguel Henrique Russo	
LXXII - EDUCAÇÃO DO CAMPO E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS EM FEIRA DE SANTANA – BA	321
Milena de Lima Mascarenhas e Antonia Almeida Silva	
LXXIII - PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA AS JUVENTUDES OU DESMONTE DO ENSINO MÉDIO? A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	325
Miriam Fábria Alves	
LXXIV - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO SUL NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOCUMENTAL	328
Nadia Bigarella e Regina Tereza Cestari de Oliveira	
LXXV - JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO: A POLÍTICA DE COTAS NO IFRJ	332
Naira Muylaert	
LXXVI - INTERDEPENDÊNCIA COMPETITIVA ENTRE ESCOLAS E GESTÃO ESCOLAR NUM TERRITÓRIO VULNERÁVEL	337
Natália Tripoloni Tangerino Silva, Vanda Mendes Ribeiro e Sérgio Santos Silva Filho	
LXXVII - REFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO TOCANTINS: O ENSINO MÉDIO EM FOCO	341
Neila Nunes de Souza e Mauricio Alves da Silva	
LXXVIII - POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO ESCOLA-COMUNIDADE NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO SOB O PRISMA DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	345
Pamela Maria do Rosário Mota	
LXXIX - GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERFIL DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS BRASILEIROS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO (1996-2015)	349
Paula Fernanda Silveira Boiago e Elton Luiz Nardi	

LXXX - EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS/SP E O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO Pedro Ganzeli e Rosane Garcia Dorazio Nogueira	354
LXXXI - DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE A PARTIR DA LEGISLAÇÃO DE MUNICÍPIO PARAENSE Raimundo Sousa e Terezinha F. A. M. dos Santos	358
LXXXII - O PROGRAMA “CRIANÇA FELIZ”: SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES? Roberta C. Gobi e Luciana P. S. Lopes	362
LXXXIII - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONSEQUÊNCIAS DA SUA ADOÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR Roberta Gurgel Azzi e Miguel Henrique Russo	366
LXXXIV - ARENA DE DISPUTA PELO REGIME DE COLABORAÇÃO, A ATUAÇÃO DE AGENTES DE INTERESSE PRIVADO Rodrigo Ferreira Rodrigues	370
LXXXV - O FEDERALISMO E A POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A DISTÂNCIA: O MAPA DE PROCESSOS E RESULTADOS DA REDE E-TEC BRASIL Rodrigo Lima de Oliveira	374
LXXXVI - A COMPETÊNCIA SOCIAL NAS VOZES DAS CRIANÇAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA Romilson Martins Siqueira	379
LXXXVII - EFEITOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PORTUGUESA SOBRE O TRABALHO DOCENTE Rosângela Cely Branco Lindoso e Ana Lúcia Felix dos Santos	383
LXXXVIII - SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DO TOCANTINS-BRASIL: NORMAS E OPÇÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS Rosilene Lagares, Meire Lúcia A. da Silva e Adaires Rodrigues de Sousa	386

LXXXIX - ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA AOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA Rubens Luiz Rodrigues	390
XC - O NEOINSTITUCIONALISMO NA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: A GESTÃO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE MESQUITA (RJ) Sabrina Moehlecke	394
XCI - GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CANAVIEIRAS/BA E COARACI/BA Sarah Santana Nascimento, Maricélia de Souza Pereira Moreira e Emilia Peixoto Vieira	398
XCII- PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE NO CME DE FEIRA DE SANTANA: A (DES)CONSTRUÇÃO DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL ENTRE 1991 E 1998 Selma Barros Daltro de Castro e Solange Mary Moreira Santos	402
XCIII - A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA E O TRABALHO DO GESTOR Sheila Santos de Oliveira	406
XCIV - POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO PARANÁ – BRASIL Simone de Fátima Flach	410
XCV -TEXTOS EM CONTEXTOS NO PACTO FEDERATIVO BRASILEIRO: EFEITOS DA MUNICIPALIZAÇÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUQUE DE CAXIAS (RJ) Simone do Valle Galvão e Marcela Castro	414
XCVI - AS CARACTERÍSTICAS PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS REFERENTES AOS PROCESSOS DE ELEIÇÃO DE GESTORES ESCOLARES NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO PORTAL DO SERTÃO Solange Mary Moreira Santos e Selma Barros Daltro de Castro	418

XCVII - O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ, BRASIL	422
Tânia Castro Gomes e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	
XCVIII - PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO EM REDES ESTADUAIS DE ENSINO BRASILEIRAS	425
Teise Garcia, Theresa Adrião, Sabrina Moehlecke e Regiane Bertagna	
XCIX - POR QUE CONSTRUIR CANAIS DE PARTICIPAÇÃO POPULAR PARA O CONTROLE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL?	430
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	
C - SUBSÍDIO PÚBLICO À OFERTA EDUCACIONAL PRIVADA: REFLEXÕES A PARTIR DO MODELO IRLANDÊS	434
Theresa Adrião	
CI - AS DISPUTAS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: DA REVOGAÇÃO AO LEGADO DO DECRETO Nº 2.208/1997	440
Valdirene Alves de Oliveira e João Ferreira de Oliveira	
CII - REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL NOS ÚLTIMOS 10 (DEZ) ANOS	444
Valéria Ap.Vieira Velis	
CIII - MÚLTIPLAS FORMAS DE MERCADIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	448
Vera Maria Vidal Peroni	
CIV - TENDÊNCIAS E DESAFIOS DA GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR NA CONTEMPORANEIDADE	452
Vilma Miranda de Brito	
CV- SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI (BA)	456
Zizelda Lima Fernandes	

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CVI - TRAJETÓRIAS DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, PORTUGAL E ESPANHA: AUTONOMIA E DIÁLOGO EM REDE PARA O SÉCULO XXI	461
Adriana Almeida Sales de Melo	

CVII - DIMENSÕES E PERSPECTIVAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SEGUNDO A META 13 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)	465
Alexandre Ramos de Azevedo	

CVIII - O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATOS DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	469
Alisson Moura Chagas e Valdivina Alves Ferreira	

CIX - TIPOS DE EVASÃO E PERFIS DE ESTUDANTES: DIFERENTES EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS	473
Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi	

CX - GOBERNANZA UNIVERSITARIA Y EQUIDAD EN LATINOAMERICA	477
Ana Maria de Albuquerque Moreira e Joaquín Gairín Sallán	

CXI - MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO: REPRESENTAÇÃO DE SERVIDORES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	482
Ane Geildes Lobo Vieira Nunes	

CXII - PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: CENÁRIO E DESAFIOS	486
Antônio Cabral Neto	

CXIII - OS ESTÁGIOS NA GRADUAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS PARA IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA	490
Bianca Caroline Souza de Lima	

CXIV - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	495
Catarina de Almeida Santos	

CXV - EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDICADORES DE QUALIDADE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA Caterine Vila Fagundes, Diana Almeida Magaldi Richter e Katia Cristian Puente Muniz	499
CXVI - AS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO (CPAS) NAS UNIVERSIDADES DA GRANDE SÃO PAULO: PROPOSTAS, ACOLHIMENTO E USO DOS RESULTADOS DAS AUTOAVALIAÇÕES Celia Maria Haas	503
CXVII - POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA POSSIBILIDADE DE ROMPIMENTO DA CAUSALIDADE DO PROVÁVEL PARA JOVENS DE CAMADAS POPULARES EM CURSOS DE ALTA SELETIVIDADE? Cláudia Valente Cavalcante	506
CXVIII - INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SUPERIOR NO BRASIL: SUBSÍDIOS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE Daniela da Costa Britto Pereira Lima	509
CXIX - ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM CURSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR Edineide Jezine	514
CXX - POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – A EXPERIÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR EM SÃO PAULO Fábio Santos e Edivaldo Boaventura	522
CXXI - ENSEÑANZA SUPERIOR, PRIVATIZACIÓN ENDÓGENA Y LAS EXIGENCIAS DEL TRABAJO ACADÉMICO Fabrícia Sousa Montenegro	522
CXXII - INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM MATO GROSSO DO SUL: PROCESSOS E PRÁTICAS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS Giselle Cristina Martins Real, Carina Elisabeth Maciel e Ana Maria Ribas	527
CXXIII - NOVAS REGULACOES NA EDUCACAO SUPERIOR? DE ACREDITACOES, RANKINGS INTERNACIONAIS E PROVAS GLOBAIS Gladys Beatriz Barreyro	531

CXXIV - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): EXPANSÃO E QUALIDADE EM PERSPECTIVA João Ferreira de Oliveira	534
CXXV - A EXPERIENCIA DA UFPA NA UTILIZAÇÃO DO MÓDULO GRADUAÇÃO DO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA – SIGAA Joelma Morbach	537
CXXVI - CONCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: NOTAS SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA Jusciney Carvalho Santana	542
CXXVII - A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 1990 A 2010 Karine Nunes de Moraes	546
CXXVIII - INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DOUTORADO SANDUÍCHE NO EXTERIOR (PDSE) Lindalva Regina da Nóbrega Vale e Maria da Salete Barboza de Farias	550
CXXIX - PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS Maria Lucia Morone e Marina Ranieri Cesana	554
CXXX - GESTÃO E AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS: OLHARES SOBRE O NOVO FORMATO DE ORGANIZAÇÃO Mariangela Camba e Ivana Correa de Souza Faour	558
CXXXI - O DISCURSO DA POLÍTICA DE COTAS NO PDI DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE Natália Jimena da Silva Aguiar	563
CXXXII - FORMATO MULTICAMPI EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS: ALGUNS DESDOBRAMENTOS PARA A GESTÃO Nelson de Abreu Júnior	567

CXXXIII - O PAPEL DO GESTOR NAS UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A TERCEIRA IDADE NO ESTADO DO PARANÁ/BRASIL	571
Paola Andressa Scortegagna e Rita de Cássia da Silva Oliveira	
<hr/>	
CXXXIV - AÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO	575
Rose Mary Almas de Carvalho, Elda Jane de Almeida Gontijo e Vanda Domingos Vieira	
<hr/>	
CXXXV - O ENRAIZAMENTO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL	579
Swamy de Paula Lima Soares e Flávia Paloma Cabral Borba	
<hr/>	
CXXXVI - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): ANÁLISE DAS METAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	583
Talita Zanferari e Maria de Lourdes Pinto de Almeida	
<hr/>	
CXXXVII - AS RECONFIGURAÇÕES DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	587
Tarcísio Luiz Pereira e Silvia Helena Andrade de Brito	
<hr/>	
CXXXVIII - FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL NO BRASIL	591
Vera Lúcia Jacob Chaves	

APRESENTAÇÃO

Esta publicação contém os resumos expandidos submetidos ao **VI Congresso Ibero-Americano e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, avaliados e aprovados pelo Comitê Científico do evento e distribuídos em três volumes.

O **VI Congresso Ibero-Americano e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação** ocorreu nos dias 28 de maio a 01 de junho de 2018, em Lleida/Catalunha e Barcelona/Catalunha, Espanha. Foi promovido, em regime de coparticipação, pela *Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)*, pelo *Fórum Europeu de Administradores da Educação na Espanha (FEAE)* e pelo *Fórum Português de Administração Educacional (FPAE)*. O evento, que reúne os dois Congressos, teve como tema central: “**Política e Gestão da Educação Ibero-Americano: tendências e desafios**”.

O evento contou com programação científica agrupada em 6 (seis) eixos temáticos, referentes a todas as atividades do Congresso: Conferências, mesas redondas plenárias e comunicações orais/painéis de discussões:

1. **Política e gestão da educação básica e pós-obrigatória.**
2. **Política e gestão da educação superior.**
3. **Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.**
4. **Políticas e práticas de planejamento, financiamento e avaliação da educação.**
5. **Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.**
6. **Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.**

As atividades realizadas certamente contribuíram para o crescimento quantitativo e qualitativo da área de Política e Gestão da Educação e para a divulgação dos estudos realizados, bem como para o intercâmbio entre comunidade científica nacional e internacional, com efetiva afirmação da pesquisa e da pós-graduação em educação nos locais e instituições envolvidas.

A Anpae esclarece que os conteúdos e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Ferreira de Oliveira



*Política e gestão da educação básica e
pós-obrigatória*

- I -**MOVIMENTO TEÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES****Alda Junqueira Marin**PUC/SP, Brasil
aldamarin@pucsp.br**Sandra Maria Sanches**PUC/SP, Brasil
sanches.sandramaria@gmail.com**Introdução**

O presente texto apresenta um breve histórico da constituição das bases do desenvolvimento da área de conhecimento em Administração Escolar no Brasil, com a intenção de colaborar no desvelamento da tendência pragmática, sem reflexão que está presente no campo educacional e se verifica na prática educacional que hoje se configura por uma gestão de e para resultados, aos moldes empresariais. Entender o movimento teórico desta área de conhecimento é fundamental para a problematização do paradigma vigente na prática diretiva e docente, bem como o impacto deste nas políticas de formação tanto dos profissionais quanto do alunado.

O reconhecimento da administração escolar enquanto área de conhecimento decorreu de sua inclusão nos currículos de todos os cursos de Pedagogia e também da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1937. Em 1941, Lourenço Filho, criador e primeiro diretor desse instituto, publica um pioneiro e preliminar estudo da administração escolar no Brasil.

Em 1969, uma nova regulamentação do curso de Pedagogia reorganiza a estrutura curricular do curso com a criação da parte diversificada para habilitações específicas visando à formação de especialistas para atuar na administração escolar, na supervisão ou na orientação educacional no âmbito das escolas e sistemas escolares.

Trata-se de uma área de conhecimento reconhecida, tanto pela política educacional quanto pelo senso comum, como atividade determinante no alcance, ou não, dos objetivos educacionais e, portanto, de grande impacto na prática docente. Ela não se contrapõe à docência, tampouco se limita à docência, observação que elimina a tendência em manter a dicotomia entre administrativo e pedagógico.

A despeito de sua importância, essa área de conhecimento sofre, ainda, da necessidade de avanços desde sua sistematização. Resgatar esse debate e a face política desta área é de suma importância para uma análise crítica das políticas educacionais e das determinações da burocracia estatal.

Estudos Teóricos

Os princípios da Administração Escolar, no Brasil, foram desenvolvidos com base nos fundamentos da área da administração geral, do início do século XX, a partir do americano Frederick Taylor, o precursor da eficiência industrial que visava o aumento de produtividade e eficiência do trabalho por meio da divisão entre o trabalho de execução e trabalho de planejamento e, também, do francês Henri Fayol que, assumindo a lógica sistêmica de base biológica, estabeleceu os princípios gerais da administração científica classificada como universais e que, portanto, poderiam ser utilizados em qualquer tipo de organização (STERCHELE, 2016).

Um dos precursores dos estudos em administração escolar, no Brasil, foi Carneiro Leão que desenvolveu estudos visando à sistematização da área. Define a administração escolar como indispensável à formação profissional do diretor de escola. Para o autor, esta é uma atividade tão importante quanto complexa que exige “uma preparação, uma cultura, uma habilidade, uma visão de conjunto e uma capacidade de comando deveras notáveis” (LEÃO, 1953, p. 99). Identifica como determinante histórico para a administração da educação o fato de que os sistemas nacionais de educação são organizados sob o imperativo político. O autor afirma que a eficiência e o sucesso de uma política educacional, na administração escolar, requer capacidade técnica, cultura geral e científica, habilidade profissional possibilitada por uma formação específica e sólida para o diretor de escola reconhecendo que este deve ser um professor com o conhecimento da política educacional e da administração. Assevera a necessidade de cursos capazes de atenderem a necessidade social.

Contemporâneo de Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, esboça uma teoria da administração escolar. Ambos estão envolvidos e influenciados pelo paradigma norte americano em seus estudos acerca da Pedagogia e da administração da educação bem como com o desenvolvimento de uma política educacional diante de um contexto de complexidade, apresentado pela escolarização, o qual é marcado pela imensidade e variedade na atividade escolar. A pressão das novas influências filosóficas, políticas e científicas impulsiona também a didática a ensaiar novos métodos e técnicas de abordagem dos educandos.

Querino Ribeiro, sob influência maior de Fayol, define a Administração Escolar como área científica que abrange complexo conjunto de processos em relação à filosofia e política na vida escolar (RIBEIRO, 1988, p. 179). Para esse autor, a administração escolar está intrinsecamente relacionada à política educacional, que ele define como o estilo de ação, o *modus faciendi*, por meio

de um sistema educacional, os objetivos propostos pela filosofia de educação. Conclui que a filosofia estabelece os ideais, a administração os meios de ação e a política determina de que maneira os meios serão estabelecidos e usados.

O final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foi um período de crítica ao pensamento clássico que defendia convergências entre a administração científica e a administração escolar. Vários estudiosos do tema como Maurício Tragtemberg, Miguel Arroyo e Maria de Fátima Felix foram os principais críticos cujos estudos, no Brasil, desvelam o papel ideológico da teoria da administração.

Vítor Paro realiza estudo responsável pela difusão de uma concepção de gestão escolar que tensiona as bases teóricas e conceituais até então desenvolvidas. Sua proposição era examinar as condições de possibilidade de uma administração escolar voltada para a transformação social. O autor define administração como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2009, p. 45).

O embate acerca dos fundamentos da administração escolar a partir do modelo da administração científica e o movimento histórico, político e econômico vivido, no Brasil, a partir dos anos 1980, momento reivindicatório de redemocratização, favoreceu e até justificou a mudança terminológica de administração escolar para gestão escolar. Para Souza (2006), essa alteração imprimiu, a esta área de conhecimento, o reconhecimento de que se trata de um processo político pedagógico e acrescenta a estes estudos a preocupação com a democratização da gestão escolar. Porém, como conclui Sterchele (2016), esta mudança não representou inovação de seu significado no âmbito da prática educacional real.

Considerações finais

A tentativa de alterações em face da substituição do termo Administração Escolar por Gestão Escolar não viabilizou o desenvolvimento de paradigmas de enfrentamento à lógica empresarial na organização escolar.

A aplicabilidade da administração como meio para atingir fins na realidade escolar não pode perder de vista o objetivo do processo educacional que envolve a escola, instituição social responsável pelo ensino e pela aprendizagem com vistas à formação ou humanização das pessoas, fim este que é antagônico aos fins perseguidos pelas empresas privadas.

O grande desafio desta área de conhecimento, como em outras áreas da educação, parece ser o da necessidade de dedicar-se ao estudo das práticas como fonte de informação e análise. O fato de ter se desenvolvido sempre atrelada a cursos parece levar o desenvolvimento e sistematização de conhecimentos apenas em relação a princípios teóricos vindo de outras áreas ainda que se considere

a relação indissociável da técnica e a macro-política, esta, sim, presa à lógica empresarial que envolve o processo educacional.

Referências

LEÃO, Antonio Carneiro. *Introdução à Administração Escolar*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1953, 3ª edição.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*. São Paulo: Saraiva, 1988, 2ª edição.

PARO, Vítor H. Formação de Gestores Escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 30, n. 107, p. 453-467, maio/agosto, 2009.

SOUZA, Angelo Ricardo de. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. Tese de Doutorado. PUC/SP: PEPG em Educação: História, Política, Sociedade. 2007.

STERCHELE, Camila Santos. Administração e gestão escolar: há razões para alterações? Dissertação de Mestrado. PUC/SP: PEPG em Educação: História, Política, Sociedade. 2016.

- II -

PRINCÍPIOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: DEMARCAÇÕES EM NORMAS DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE SANTA CATARINA – BRASIL

Aline Bettiolo dos Santos

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Brasil
bettiolo@hotmail.com

Elton Luiz Nardi

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Brasil
elton.nardi@unoesc.edu.br

Introdução

A realização de estudos sobre a democratização da gestão educacional requer que consideremos, entre outros fatores, a forte influência do projeto neoliberal despontado no contexto de crise do liberalismo e como reação teórica e política ao keynesianismo.

Importa destacar que essa reação se consolidou em meio a um processo histórico que tão bem atendeu à ideologia capitalista, qual seja: o esvaziamento, no capitalismo, do conteúdo político e social, mediante uma separação conceitual entre o econômico e o político, de modo que a expressão mais acabada da diferenciação entre um e outro seja “a diferenciação das funções políticas e sua alocação separada para a esfera econômica privada e para a esfera pública do Estado” (WOOD, 2003, p. 36).

Segundo Wood (2003), ao longo desse processo até mesmo a cidadania foi reconfigurada, posto que, com a “[...] *desvalorização* da esfera política, a nova relação entre ‘econômico e político’ [...] reduziu a importância da cidadania e transferiu alguns de seus poderes exclusivos para o domínio totalmente econômico da propriedade privada e do mercado [...]” (p. 183, grifo da autora).

Além disso, essa *nova razão* (DARDOT; LAVAL, 2016) não só alterou o papel do Estado, mas também provocou mudanças na educação, na forma de gestão e sem dúvida, no modo de ser dos sujeitos, até porque a lógica é que eles vivam e ajam cada vez mais guiados pela ideia de concorrência.

No caso do Brasil, sobre antes de a *nova razão* despontar no país, importa lembrarmos que no final da década de 1970 demarcava-se entre nós um contexto de aposta nas ideias críticas e de denúncia ao centralismo do regime militar. Foi na década de 1980 que essas ideias amadureceram e tornaram-se bandeiras de um movimento crítico em cujos ideais figurava a democratização da

sociedade, um projeto nacional de educação e, como parte deste, a gestão democrática (NARDI, 2016).

Em vista do influxo neoliberal que reconfigurou o Estado brasileiro, assim como a oferta e a gestão da educação, partimos do pressuposto de que tal inflexão, no contexto de limites impostos pelo regime do capital, também vem repercutindo no delineamento de regras para a democratização da gestão do ensino público.

Assim, tendo em vista o panorama brevemente discorrido, o objetivo do trabalho é analisar princípios endereçados à democratização da gestão do ensino público na educação básica, identificados em bases normativas dos sistemas municipais de ensino do estado de Santa Catarina.

Resultante da primeira etapa de uma pesquisa em rede nacional¹, que visa mapear princípios, espaços e mecanismos de participação em sistemas municipais de ensino de oito estados brasileiros, o processo metodológico compreendeu o exame de documentos normativos relacionados à gestão educacional de 285 sistemas municipais² cobertos pelo subprojeto de Santa Catarina³.

Desenvolvimento

Considerando *princípio* uma ideia-chave que orienta práticas e condutas, entendemos que os princípios conformados nas bases normativas dos sistemas municipais catarinenses constituem referenciais de democratização da gestão do ensino público, pois a opção por um ou outro conjunto pode oferecer indícios do perfil do projeto de democratização formalizado no âmbito dos referidos sistemas.

Vale destacar que, na legislação brasileira, o princípio da gestão democrática do ensino público encontra-se conformado na Constituição Federal de 1988 (inciso VI, art. 206), assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 14, incisos I e II) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, art. 9º). À luz do referido princípio, devem os estados e municípios, no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, definirem normas para a gestão democrática na educação básica, sendo devido o delineamento dos princípios orientadores locais.

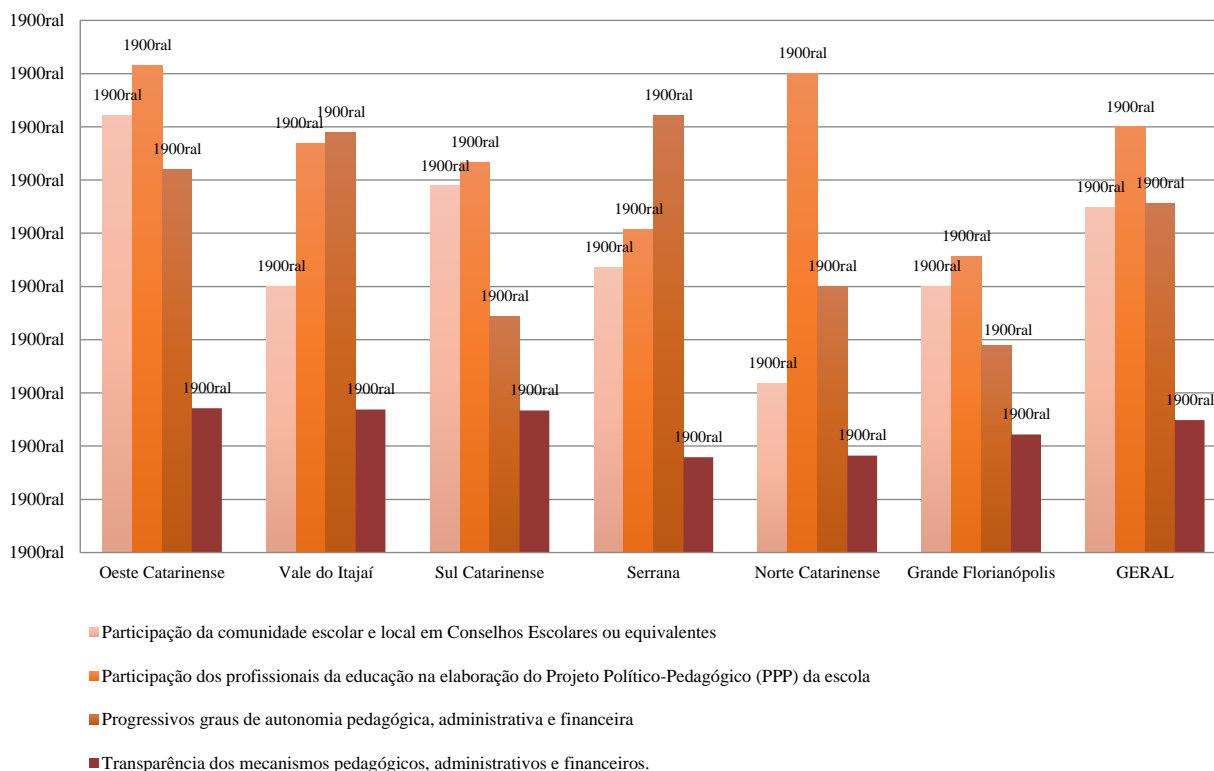
O Gráfico 1 ilustra os princípios de gestão democrática mais frequentes nas bases normativas do universo de sistemas de ensino pesquisado, segundo agrupamento por mesorregião geográfica de Santa Catarina.

¹ Projeto “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino” – Rede Mapa.

² Santa Catarina possui 295 municípios.

³ A pesquisa conta com apoio financeiro do CNPq.

Gráfico 1 – Percentual dos princípios de gestão democrática mais frequente nas bases normativas dos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina – 2017



Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina – Base de dados Rede Mapa (2017).

Os dados evidenciam a presença de três enfoques principais – participação, autonomia e transparência – e diferenças acentuadas na frequência de um mesmo princípio entre as mesorregiões. Em termos de perfil do conjunto de princípios, face à variação de frequência entre eles em uma mesma mesorregião, há uma maior aproximação entre os panoramas do Oeste Catarinense e da Grande Florianópolis, com o primeiro demarcando maior aproximação com o perfil geral no estado, sendo verificado que dois dos princípios alcançam os maiores percentuais de incidência.

Conclusões

Os resultados do estudo evidenciam que três dos princípios mais recorrentes (excetuado o da transparência), endereçados à democratização da gestão do ensino público da educação básica, coincidem com aqueles contidos na base legal nacional, porém sua incidência nas normas do conjunto de sistemas é muito variável, o que se verifica tanto na comparação entre eles, como entre as mesorregiões do estado.

Além do princípio da transparência, presente em quase um quarto do universo de sistemas de ensino pesquisado, importa registrar que outros princípios mapeados, cujos enfoques poderiam representar um desejável alargamento de disposições fundamentais com vistas à democratização da gestão, segundo peculiaridades dos sistemas, figuram entre 2 e 19%.

Admitindo-se que os princípios conformados nas bases normativas dos sistemas municipais de ensino das mesorregiões catarinenses sinalizem aspectos de projetos locais de gestão democrática, temos que esses dispositivos nucleares, embora versando sobre dimensões importantes para uma dinâmica de democratização – participação, autonomia e transparência – tendem à configuração de um panorama de base mínima.

Assim, uma indisposição pelo reforço do repertório de princípios pode sugerir a vantagem de posições políticas não necessariamente empenhadas na geração de condições de democratização da gestão educacional. Em alinhamento com o conservadorismo característico da cultura política brasileira, entendemos que essas posições tornam-se funcionais às relações sociais no capitalismo e, portanto à afirmação da democracia que lhe é compatível. Afinal, ante a racionalidade do neoliberalismo – razão do capitalismo contemporâneo – (DARDOT; LAVAL, 2016), entendemos que essa funcionalidade também passa pelo perfil das regras do jogo democrático, porquanto opera na ação dos governantes e na conduta dos governados.

Referências

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

_____. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática no contexto dos 20 anos da LDBEN: entre bandeiras, tensionamentos e possibilidades. In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Org.). **Formação de gestores escolares para a educação básica**: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 19-44.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

- III -

ESCOLA EXPERIMENTAL, PÚBLICA E BILÍNGUE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E O CONTEXTO DA PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR

Aline Miranda Fonseca

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Brasil
alinemf11@gmail.com

Daniela Patti do Amaral

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Brasil
danielapatti.ufrj@gmail.com

Introdução

Em 2009, após a posse de Eduardo Paes como prefeito do município do Rio de Janeiro, o sistema educacional da cidade foi reconfigurado e introduziu-se um modelo de alcance de metas, controle de desempenho, premiações e penalidades. Esse modelo busca enfatizar o discurso de ineficiência da forma vigente de gerir o Estado, seguindo as recomendações dos organismos multilaterais e, conseqüentemente, da Nova Gestão Pública ou (Neo)gerencialismo. A agenda da política da gestão Paes esteve amparada pelo documento denominado Plano Estratégico 2009-2012 (Pós 2016 – Um Rio mais Integrado e Competitivo), segundo o qual, para haver uma melhor definição das necessidades e metas para o futuro da cidade, o primeiro passo seria diagnosticar as características do carioca e do Rio de Janeiro a fim de transformá-la em “uma cidade mais competitiva, sustentada por quatro pilares de aspirações: sociais, econômicas, ambientais e políticas.” (Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012, p.11). Dentre os pilares, se destaca as metas para a questão social, na qual a educação se insere. É nesse contexto que surgiu o Programa Rio Criança Global (PRCG), uma política pública de educação ainda recente que difunde a prática do ensino bilíngue em escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. O PRCG teve início também em 2009, e desde sua implementação é realizado conjuntamente a uma parceria com a Learning Factory (LF), empresa privada fornecedora de material didático e serviços educacionais. O PRCG abarca diferentes tipos de escolas experimentais; todas voltadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental, exceto as escolas experimentais bilíngues (EB). Considerando uma política é resolvida no contexto da prática por aqueles que atuam no chão da escola, onde o texto da política é traduzido, é imprescindível, portanto, considerar os atores da atuação dessa política. Dentre eles, se destaca a figura do gestor escolar, cuja atuação é tida como singular dentro dessas EB.

Metodologia

Este trabalho aborda o contexto da prática gestora em duas EB português-inglês buscando explicitar se ela seria considerada democrática ou se enquadraria no perfil gerencialista, semelhante a um gestor de uma empresa capitalista. O termo gestor, no cenário estudado, abarca diretores e os professores articuladores (PA), figura que atua como docente de língua estrangeira, mas que é o intermediário entre as ações da LF, direção e professores. Com base na abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), priorizando o contexto da prática. O contexto da prática foi escolhido dentre os demais contextos existentes no ciclo de políticas pois para Ball uma política é resolvida no contexto da prática por aqueles que atuam no chão da escola, onde o texto da política será traduzido. Considerando que o ciclo de políticas é um referencial teórico-metodológico, é imprescindível que ele se ancore na compreensão de gestão de outros autores. Sendo assim, Vitor Paro (2010a, 2010b, 2015) e Angelo Sousa (2009, 2012) e suas concepções sobre gestão educacional serão imprescindíveis a fim de um melhor entendimento do cenário contemporâneo sobre o perfil do gestor escolar e a perspectiva de uma gestão educacional que se espera pautada na democracia, em especial em um contexto cercado por especificidades como é o de uma escola experimental, pública e bilíngue. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual foram entrevistados diretores e PA de duas EB português-inglês, selecionadas por estarem localizadas em regiões com realidades sociais bastante distintas (zona norte e zona sul da cidade) pois assim seria possível perceber se a fala dos gestores é influenciada pelo contexto local ou seguem algum padrão.

Resultados

Na análise das entrevistas realizadas percebemos a presença de fatores gerencialistas e de performatividade que se evidenciam na relação com os PA, diretores e professores nas EB, em especial os docentes de língua inglesa. Ao ficarem em evidência no chão das EB, reforçam a afirmação de Ball acerca da performatividade: “Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento” (2005, p.453). O gerencialismo se mostra presente:

1. na parceria com a LF, notadamente uma parceria público-privada, através da qual colaboradores da empresa participam do cotidiano escolar ativamente, seja por meio de capacitações para uso do material didático (também comprado da editora LF), seja por meio do suporte e fornecimento do exame de *Cambridge* para os alunos, exame internacional de proficiência que gera

mais um dado estatístico que mensura o desempenho de alunos e professores, seja por sugerir campeonatos como o *Spelling Bee*, que torna público o desempenho de alunos e dos profissionais envolvidos;

2. por intermédio de observações de aula realizadas pelos consultores da LF que chegam ao conhecimento do diretor em forma de relatório, confirmando o que Ball diz acerca do trabalho do diretor: “...envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (2005, p.545) .

Conclusões

A gestão escolar é feita de características objetivas e subjetivas, consideradas interdependentes em âmbito escolar, pois os recursos objetivos são operados por seres carregados de subjetividade, que trazem consigo experiências, vontades e opiniões acerca daquilo que os cerca. Como muitos são os sujeitos integrantes de uma política/programa educacional como no caso das EB (professores, alunos, funcionários da parceria com empresa privada e gestores – diretores e coordenadores) parece nítido que os interesses do gestor escolar não estarão sempre em consonância com os demais envolvidos. Assim sendo, o trabalho do diretor escolar, em especial, passa a ser mais político e, conseqüentemente, menos democrático, ou seja, “de convivência menos pacífica e livre entre pessoas e grupos que se afirmam como sujeitos” (PARO, 2010b, p.27), sobretudo em um cenário que se mostra empresarial capitalista que conta, inclusive, com uma parceria público-privada que interfere no cotidiano escolar. Ademais, a própria transformação das escolas estudadas em EB se mostra carregado de dúvidas e pautado em uma decisão política, tomada fora do ambiente escolar, desconsiderando a voz da comunidade se seria de seu interesse que ali houvesse uma EB. As relações de poder no espaço escolar se mostram evidentes. Através de Paro (2015, p.86) é possível concluir que “ A adoção de mecanismos de mercado no recrutamento, contratação e gestão do trabalho de professores e demais educadores escolares é um dos aspectos mais insólitos das atuais políticas empresariais baseadas na gestão empresarial”, da qual a performatividade docente é mensurada pelo gestor escolar e, a partir daí serão tomadas as providências necessárias para que o resultado seja alcançado. Desenvolve-se “uma verdadeira “fúria gestonária” (2015, p. 88) que procura aplicar na escola e em sua gestão, cada vez mais estritamente, os métodos e técnicas da empresa tipicamente capitalista.”

Referências

- Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012*. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=126667>>. Acesso: ago. 2017.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cad. Pesqui.* 2005, vol.35, n.126, pp.539-564
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992
- PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010a.
- PARO, Vitor. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 27.
- PARO, Vitor. *Diretor escolar: Educador ou gerente?* São Paulo, Cortez, 2015.
- SOUZA, Ângelo R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educ. rev.* 2009, vol.25, n.3, p.123-140
- SOUZA, Ângelo R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Rev. Bras. Educ.* 2012, vol.17, n.49, p.159-174.

- IV -

A PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA AMPLIAÇÃO DO TEMPO DISCENTE: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM FOCO

Amanda Moreira Borde
UNIRIO/BRASIL
amandaborde@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo traz alguns resultados da pesquisa da dissertação intitulada Conselhos Escolares em duas escolas públicas de tempo integral do Município de Itaboraí/RJ: a participação em discussão, tendo como objetivo geral analisar a atuação e a composição dos Conselhos Escolares em duas escolas públicas de tempo integral do Município de Itaboraí, na perspectiva da participação, sendo a investigação de cunho qualitativo, tendo como base a pesquisa documental e bibliográfica, além da entrevista semiestruturada, levando em consideração que “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes.” (CRESWELL, 2010, p. 211).

A dissertação é um subprojeto da pesquisa “Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade”, financiada pelo edital Jovem Cientista do Nosso Estado, de 2014, coordenado pela Profa. Dra. Elisângela da Silva Bernado.

O Programa Mais Educação (PME), foi base do estudo da ampliação do tempo discente, que é considerado por Menezes (2012) e Cavaliere (2014), como uma estratégia indutora da educação em tempo integral, que prevê atender o disposto no inciso I, do artigo 24, da LDBEN nº 9394/96, na qual “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996). Destarte, Menezes (2012, p. 141) nos informa que foi somente com o Decreto nº 6.253/2007 que se “regulamentou a educação básica em tempo integral como sendo a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo”.

O PME foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. Vale destacar que no ano seguinte da conclusão da pesquisa, foi instituído o Programa Novo Mais Educação, pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.

A participação do Conselho Escolar em escolas de tempo integral é o objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que a gestão democrática está inserida no contexto escolar, considerando esse colegiado com um dos pilares, conforme nos explicam Bernado; Borde (2016, p. 256), quando citam que o C.E. é o segundo pilar da democracia da escola, “pela participação dos atores sociais da escola, aqui compreendida como a comunidade escolar e local, na perspectiva da autonomia e descentralização das ações administrativa, financeira e pedagógica com a transparência que lhe é devida.”

Desenvolvimento

Nossa investigação visava saber como se dá a participação dos Conselhos Escolares no Programa Mais Educação em duas escolas no município de Itaboraí, no estado do Rio de Janeiro, considerando a ideia de que “a democracia e participação fazem parte da cidadania [...], uma vez que democracia garante a construção de direitos, a participação possibilita a sua legitimidade a cidadania assegura a sua efetivação.” (SANTO; BERNADO, 2017, p. 73).

Inicialmente perguntamos como eles participaram da escolha dos Macrocampos do Programa Mais Educação e todos responderam que não participaram. Na sequência, perguntamos sobre como eles participaram da escolha das atividades do Programa Mais Educação. As respostas apresentaram a não participação dos conselheiros escolares, embora as diretoras tenham dito que foi decidido no coletivo.

Perguntamos também se eles tinham participado da escolha do “oficineiro⁴” do Programa Mais Educação e a resposta de todos os conselheiros, com exceção do membro nato, foi negativa, ou seja, nenhum deles participou da escolha dos monitores. A resposta a essa pergunta foi encontrada na fala dos gestores escolares, quando perguntamos como foi realizada a seleção dos monitores.

É. Isso aí é um outro dilema também. A gente encontra muita barreira, é, para a escolha do professor, do monitor. É, a gente geralmente aproveitou, é, estudante de educação física, para trabalhar com recreação. Professores que estavam ainda em formação, fazendo faculdade. E a gente conseguiu, cadastrar esse pessoal. Só que há uma rotatividade muito grande. Porque o valor oferecido não é uma quantia, é uma ajuda, que a gente coloca como uma ajuda. Mas, as pessoas precisam se locomover, pegar o ônibus para chegar à escola e acaba ficando assim, uma coisa bem complicada. Então, há uma rotatividade. Vem um, fica dois meses, “não quero mais”. Aí a escola tem que correr atrás de um outro monitor para estar suprindo. [...]. (Diretora da Escola A).

⁴ Os oficinairos são os monitores ou educadores sociais do Programa Mais Educação.

A Diretora da Escola B explicou também que:

Tinha opções vindas da SEMEC. Tínhamos uma lista de pessoas, só que a gente não conhece, mas tínhamos a possibilidade de indicar e aí a gente selecionou pessoas da comunidade.

Diante das repostas, notamos a pouca participação dos Conselhos Escolares nas escolas da pesquisa, que têm o Programa Mais Educação, como política indutora, que possui no seu bojo questões importantes que precisam ser dialogadas, como a adequação de espaços e tempos escolares, para atender uma parcela dos educandos e não a sua totalidade.

Conclusão

Apesar deste artigo apresentar uma pequena parte da pesquisa, é possível observar que propiciar aos educandos uma educação (em tempo) integral tem sido um grande desafio para os gestores, seja na adaptação dos horários, no entrosamento e o envolvimento dos professores com o programa e a pouca participação do Conselho Escolar na maioria das ações do PME.

Nesse sentido, destacamos a importância da participação de pais, professores, funcionários, alunos, comunidade local, como essencial para o desenvolvimento dos programas que adentram à escola, pois quando envolvemos esses atores, possibilitamos a democratização da unidade de ensino, no seu fazer diário, com a decisão de cidadãos que vivenciam a escola e a observam por diferentes pontos de vista.

Diante do estudo realizado, percebemos que o país ainda está se organizando para atender a uma demanda histórica, no que tange à democratização do ensino público, principalmente em escolas de tempo integral, embora possamos detectar avanços, como leis próprias e investimento público por meio de programas indutores da ampliação do tempo escolar.

Referências

- BERNADO, Elisangela da Silva. *Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade*. UNIRIO, Projeto de Pesquisa, 2015.
- BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33. 2016.
- BRASIL. *Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Decreto 6253/2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2007.

_____. *Portaria Normativa Interministerial nº 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

_____. *Decreto nº 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out/dez., 2014.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARQUES, Amanda Moreira Borde da Costa. Conselhos Escolares em duas escolas públicas de tempo integral do Município de Itaboraí/RJ: a participação em discussão. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de ciências humanas e sociais, UNIRIO, Rio de Janeiro. 2016.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Jornada escolar ampliada. IN: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debate no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ. 2014.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Editora UFPR.

SANTO, Nathalia Cortes do Espírito; BERNADO, Elisangela da Silva. Conselhos Escolares no município de Seropédica (RJ): desafios e perspectivas. IN: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; LINO, Lucília Augusta; CAVALCANTE, José Airton Chaves (orgs). *Conselhos Escolares: Desafio Cotidianos da Gestão Democrática*. Seropédica: UFRRJ, 2017.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: NUANCES DA PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Ana Lara Casagrande
UNESP/Rio Claro, Brasil
analaracg@gmail.com

Silvia Maria dos Santos Stering
UNESP/Rio Claro, Brasil
silvia.stering@ifmt.edu.br

Joyce Mary Adam
UNESP/Rio Claro, Brasil
joyce@rc.unesp.br

Introdução

O Ensino Médio corresponde à última etapa da educação básica no Brasil (BRASIL, 1996, art. 4º) e está estabelecido como um direito de todo cidadão.

Mediante a Lei nº 13.415/2017, sinaliza-se a necessidade de problematizar a formação que se pretende para o jovem no Brasil, considerando o risco de consolidar-se uma educação dual via política pública, com a inserção da “especialização” no Ensino Médio.

Cumpre lembrar que há boas experiências nos Institutos Federais, em que 50% das vagas devem ser destinadas aos cursos técnicos integrados (BRASIL, 2008, art. 8º). Tais experiências divergem da proposta de educação profissional em nível médio desenvolvida pelo Regime Civil-Militar, já que sinalizam ir além da educação profissional e tecnológica em si. Sua base teórica (BRASIL, 2008) indica o desenvolvimento de uma formação ampla, capaz de estimular o estudante a compreender as várias formas do fazer alienado.

Os exemplos citados evidenciam que o Ensino Médio é “alvo de uma disputa de projetos sociais antagônicos da existência humana” (FRIGOTTO, 2006, p.244).

Ensino em Tempo Integral e mundo do trabalho

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) – prevê como meta de nº 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a

atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014).

A Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, deixa claro que haja diferenciação das ponderações para distribuição proporcional de recursos das matrículas em tempo integral. O que, inclusive, pode ser um dos fatores envolvidos no interesse dos estados, de modo geral, em estimular o ensino integral na etapa do Ensino Médio: valor de ponderação maior, que implica mais recursos.

Nota-se que a expansão do Ensino em Tempo Integral faz parte das políticas educacionais. Nesse contexto, a Lei nº 13.415 sancionada em fevereiro de 2017 institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em todo o país.

Nela, estabelece-se uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com 1.800 horas, em que são estabelecidos direitos e objetivos de aprendizagem comuns, e uma parte diversificada, composta por distintos itinerários formativos, a serem organizados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, art. 36). O tempo restante ao dedicado à BNCC corresponde a áreas eletivas, dentre linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas ou formação técnica e profissional, por meio de cursos técnicos.

Levantamos a possibilidade de que tal proposição gere uma limitação na formação¹ do jovem pobre desde a etapa obrigatória de estudos, dessa maneira, negando a oferta educativa capaz de possibilitar uma formação comprometida com a continuidade dos estudos em nível universitário, por exemplo.

Vale retomar que o processo formativo proposto pode remeter à perspectiva de Gramsci (1998), para quem a Escola Unitária ofereceria a possibilidade da construção da revolução cultural e formação do intelectual orgânico. Referindo-se ao contexto italiano do início do século XX, em que se desenvolveu o debate sobre a escola profissional e da cultura geral, o autor afirma a necessidade de abolir a escola “desinteressada” e formativa, que estaria destinada à “pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional” (GRAMSCI, 1991, p. 118), ou manter poucas delas.

A saída vislumbrada pelo autor perpassaria a Escola Unitária, definida como uma escola que vincularia o ensino técnico-científico ao saber humanista, assim, o caminho a ser trilhado deveria ser o da escola que equilibrasse “o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

¹ Ainda que se estabeleça a BNCC, alertamos para a realidade de uma formação que divide a atenção com uma especialização precoce.

Não se pode afirmar que a reforma empreendida recentemente, assemelhe-se à proposta gramsciana de formação, pois há um componente diferencial e importante: preocupação com a formação do intelectual orgânico, na mesma medida, com um saber erudito e tecnoprofissional, comprometido com sua classe. Ou seja, uma formação articulada à participação efetiva e consciente da classe trabalhadora, via superação de concepções fragmentárias e desarticuladas, tanto no campo econômico como no plano político-social.

Pretendemos evidenciar que o aparato ideológico mobilizado na proposta educacional é importante e dimensiona os fins preteridos.

Na discussão sobre qual Ensino Médio se quer, em se tratando de política educacional, importa lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que tal etapa “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, art.1º § 2º). Os Parâmetros Curriculares Nacionais acompanham tal premissa ao inserir como objetivo a inserção do jovem no mundo produtivo e a dimensão de preparação para o trabalho, de maneira que se percebe o trabalho como categoria estruturante do ser social (PACHECO, 2018 [on line]).

Não desprezando a importância do trabalho para a constituição do humano, lembra-se que o jovem oriundo da elite tem na continuidade dos estudos (Ensino Superior) um caminho óbvio, por isso, concatenar as consequências de uma educação técnica/especializada inserida no Ensino Médio diz respeito à preocupação com a formação pretendida aos demais jovens: pobres.

Não se deve considerar como similares, ainda, o Ensino Médio integrado com o que se propõe na Reforma do Ensino Médio, uma vez que a última determina que todos os estudantes percorram itinerários formativos idênticos nos três primeiros semestres do processo ensino-aprendizagem e, posteriormente, escolheram uma área de predileção. Assim, impossibilitará ao estudante que opte pela formação técnica e profissional, o estabelecimento de diálogos abertos com as demais disciplinas do núcleo comum, de modo que se dificulta a integração de uma formação geral sólida aliada a uma formação profissional qualificada, pois ficam circunscritas a momentos estanques.

Faz-se necessário questionar o destino dos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais com a implementação dessa reforma.

É preciso considerar, ainda, a questão dos recursos necessários para a operacionalização da expansão do Ensino Médio em tempo integral, em um contexto de teto para os gastos públicos, a conhecida PEC 241, que no Senado tramitou como PEC 55. Uma implicação central para o campo educacional é a de que os recursos que financiam serviços públicos sejam limitados pelo prazo de 20 anos.

Conclusões

Ao longo do tempo, o Ensino Médio tem sido um campo de disputas no cenário brasileiro, devido às suas finalidades estarem ligadas ao devir da juventude, que passa necessariamente pelo processo formativo humano, cujo fruto redundará no preenchimento dos postos de comando na sociedade.

A reforma curricular não está alheia às questões de ordem pragmática, como a adequação às demandas econômicas e de mercado ou a limitação do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras questões. Isso marca as disputas por hegemonia em torno de um projeto de sociedade.

Aqui bradamos por uma educação comprometida com a emancipação humana, sobretudo do jovem pobre.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Tradução de C. N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. 8 ed. São Paulo: Circulo do livro, 1991.

PACHECO, E. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em 02 de fev. 2018.

- VI -**OPÇÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO****Ana Paula da Motta**Unoesc/Brasil
anapauladamotta@hotmail.com**Marilda Pasqual Schneider**Unoesc/Brasil
marilda.schneider@unoesc.edu.br**Introdução**

Em atenção ao que determina a Constituição Federal acerca da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, determinou que a organização dos sistemas de ensino fosse orientada pelo princípio de gestão democrática, de modo a engendrar espaços e mecanismos de participação da comunidade local na condução das atividades educacionais, tendo em vista uma formação cidadã. Não especificou, no entanto, como os respectivos sistemas deveriam proceder para regulamentar esses espaços e mecanismos de participação de modo a atender o disposto na referida Lei.

Como consequência, os sistemas de ensino passaram a compreender e interpretar essa determinação legal de forma bastante diversa e, por vezes, contraditória do ponto de vista da relação entre dispositivos, mecanismos e espaços de participação. Resultado disso é um quadro pouco auspicioso em termos de oportunidades de participação da comunidade local no delineamento das políticas e ações educacionais.

Atentos a esse contexto, bem como aos resultados parciais de uma pesquisa de abrangência nacional, cuja proposta consiste em mapear a gestão educacional nos sistemas municipais de ensino do estado de Santa Catarina, o presente trabalho tem por objetivo examinar opções político-institucionais de gestão democrática do ensino público em municípios do estado de Santa Catarina. Em termos metodológicos, o estudo compreende captura e análise dos documentos que informam os princípios, espaços e mecanismos de gestão democrática do ensino público na educação básica,

conformados na legislação dos sistemas municipais de ensino de uma das seis mesorregiões geográficas² em que se encontra subdividido o estado de Santa Catarina.

Normatização das políticas de gestão democrática nos sistemas municipais de ensino

A mesorregião da Grande Florianópolis compreende a região litoral central do estado de Santa Catarina. É composta por 21 (vinte e um) municípios agrupados em três microrregiões: Tijucas, Florianópolis e Tabuleiro.

Em levantamento realizado junto ao conjunto de municípios dessa mesorregião, constatamos que três deles (14%) não dispõem de sistema próprios de ensino. De modo geral, a cronologia de implantação dos sistemas demonstra que o processo de normatização dos sistemas municipais de ensino foi lento na mesorregião da Grande Florianópolis, tendo se estendido durante todo o período, de 1999 a 2015.

Apesar de apenas uma parcela ter seus sistemas de ensino institucionalizados, de modo geral, o levantamento demonstrou que há uma preocupação com a criação de espaços legítimos de gestão democrática, demonstrada principalmente pela criação de conselhos municipal e escolares e pela implantação de programas de descentralização financeira e do fórum municipal de educação. A criação de programas e ações e de espaços e mecanismos de participação estão orientados por doze princípios de gestão democrática, sendo mais frequentes, dentre eles, os referidos à participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Embora menos frequentes, os princípios que transcendem os regulamentados na LDB estão assim delimitados (em escala descendente): a) processo de escolha de diretores; b) participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino; c) transparência dos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros; d) participação dos profissionais de educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; e) respeito à autonomia de organização de pais, professores, servidores e estudantes; f) descentralização do processo de gestão educacional e do orçamento; g) adoção de planejamento participativo; e h) apoio ao funcionamento de grêmios estudantis.

Quanto aos espaços e mecanismos de participação, que representam mecanismos de empoderamento³ da comunidade local, os mais frequentes são o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Plano Municipal de Educação (PME), contemplados em 100% dos municípios. Na sequência aparecem o PPP, contemplado em 94,4% dos municípios, e o Conselho Escolar, presente

² O estado de Santa Catarina conta com as seguintes mesorregiões: Grande Florianópolis, formada por 21 municípios; Norte Catarinense, com 26 municípios; Oeste Catarinense, com 118 municípios; Serrana, com 30 municípios; Sul Catarinense, com 46 municípios; e Vale do Itajaí, com 46 municípios.

³ Neste trabalho, o termo empoderamento remete aos movimentos sociais que defendem maior participação social e política na tomada de decisões e de oportunidades às minorias.

em documentos de 83,3% dos municípios.

Sobre a efetividade desses espaços e mecanismos de participação recaem algumas reservas posto que as leis municipais, que deveriam regulamentar tanto o CME como o PME, foram disponibilizadas apenas por uma parte dos municípios. Sobre o PME, apenas dois municípios – São Bonifácio e Tijucas – apresentaram a Lei de regulamentação do Plano. A ausência de regulamentação põe em risco o cumprimento das metas do PME e a própria ideia de plano posto dificulta o monitoramento e inibe a possibilidade de exigência à prestação de contas por parte dos governos dos municípios.

Quanto ao PPP, esperava-se que a totalidade de municípios da mesorregião dispusesse desse mecanismo uma vez que ele representa “[...] a oportunidade para a direção, a coordenação pedagógica, os (as) professores (as) e a comunidade tomarem sua escola nas mãos, definirem seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizarem suas ações, visando a atingir os objetivos a que se propõem” (LIBÂNEO, 2010, p. 96).

Posto que a incumbência de elaboração está a cargo das escolas, havia expectativa de que a prática do planejamento viabilizada pelo PPP estivesse amplamente disseminada nas escolas, mormente as da rede municipal. Entretanto, o fato de três municípios, incluindo os que não possuem Sistema Municipal, não informarem sua regulamentação, sugere que ainda há um longo caminho a se percorrer na mesorregião para a disseminação de práticas gestionárias focalizadas em mecanismos de planejamento participativo.

Quanto aos Conselhos Escolares, 15 municípios referem sua criação. Apesar de implantado na expressiva maioria dos municípios da mesorregião, verificou-se ausência de mecanismos de transparência sobre seu funcionamento, tais como suas competências e atribuições, regras de organização, composição e autonomia.

Localizamos os que criaram seus Conselhos Escolares, mas que não preveem estratégias de participação desse órgão na democratização do ensino público da educação básica.

Conclusões

Os dados colhidos permitem-nos constatar que a regulamentação da gestão democrática, apesar de constituir preocupação das instâncias municipais, ainda não é uma prática comum nos municípios da mesorregião da Grande Florianópolis. Acreditamos que, com a consecução do Plano Nacional de Educação e dos Planos Estadual e Municipais, esse cenário possa, em breve, ser ampliado, uma vez que a gestão democrática constitui uma das 20 metas da educação para os próximos dez anos.

Os resultados alcançados nos levam a questionar a ação governamental em relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público e as possibilidades concretas de transformações sociais. Observa-se que, em parte dos municípios, predomina a intenção de apenas cumprir com a obrigatoriedade de institucionalização de espaços e mecanismos de participação dos sujeitos na democratização do ensino público sem, no entanto, garantir que esses espaços sejam efetivados na prática. Na esteira dessa constatação está o fato de alguns municípios se preocuparem em cumprir unicamente o que a Lei prescreve, sem demonstrar intenção com a ampliação desses espaços para além do exigido.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2010.

- VII -

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: IMPASSES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Angela Maria Martins

Pesquisadora-Fundação Carlos Chagas-São Paulo-Brasil
Pós-Graduação em Educação-Universidade Cidade de São Paulo-Brasil
ange.martins@uol.com.br

Introdução

Este artigo analisa princípios e diretrizes registradas em Planos Municipais de Educação de cidades localizadas em Regiões Metropolitanas no estado de São Paulo/Brasil, com foco nos elementos textuais que possam indicar estratégias para a efetivação da gestão democrática da educação, no cumprimento da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005/2014 – que apresenta como principal objetivo “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”¹. Nessa direção, considerando a relevância de se examinar potencialidades e limites no que se refere à implementação de Planos Municipais de Educação no Brasil - partindo do pressuposto que constituem o principal instrumento de planejamento das políticas públicas educacionais - o artigo dá continuidade a investigação maior que analisou aspectos textuais de 20 Planos Municipais de Educação (PMEs). Foram selecionados para este artigo, os documentos disponíveis nos sites das secretarias municipais de educação da Região Metropolitana da Grande São Paulo/Brasil, perfazendo nove Planos Municipais de Educação.

Metodologia

De acordo com Cellard (2012), uma das vantagens de se fazer uso da análise de fontes documentais diz respeito à eliminação, em parte, de possíveis interferências advindas de processos interativos entre o pesquisador e pesquisados, quando o desenho do estudo envolve entrevistas, depoimentos, histórias de vida, grupos focais, tendo em vista que são dinâmicas subjetivas, ainda que se tomem os cuidados necessários ao controle de *bias*. Contudo, levantar e analisar fontes

¹ http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

documentais exige vencer obstáculos, dentre os quais, sua localização e representatividade para atender aos objetivos do estudo. Assim, buscou-se seguir a proposição de Cellard (2012) quanto aos conceitos-chave e à lógica interna dos textos, em atenção ao sentido das palavras e dos conceitos presentes nos documentos analisados, sobretudo quando se trata de fontes oficiais recentes nas quais podem ser utilizados jargões profissionais específicos. Perseguindo essas premissas, procurou-se realizar leituras repetidas vezes, processo que permitiu identificar similitudes, relações e diferenças entre as fontes examinadas, para desenhar um possível campo de explicações.

As fontes documentais em pauta: aspectos textuais

Inicialmente, registre-se que inúmeros problemas foram apontados em estudos da área no que se refere à implementação do primeiro Plano Nacional de Educação - *Lei* no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que comprometeram a efetivação de Planos estaduais e municipais de (CURY, 2007; DOURADO, 2010). No atual cenário, é provável que dificuldades permaneçam no processo de efetivação de um planejamento equânime de estado no campo da educação

Na análise dos nove PMEs, foram identificadas diferenças significativas em cinco deles no que se refere às diretrizes explicitadas para a gestão de democrática da educação; quatro municípios, no entanto, preservaram as características textuais formalizadas em seus Planos anteriores, nos anos de 2003 e 2004. Em estudo anterior (Martins Pimenta, 2014) assinalou-se que a Secretaria de estado da Educação (SEESP), por meio do envio de um formulário específico, induziu boa parte dos municípios paulistas a elaborar seus PMEs, seguindo uma estrutura homogênea. Os textos das atuais fontes de quatro municípios mantiveram essa estrutura proposta anteriormente, com uma parte introdutória, contendo aspectos históricos detalhados dos municípios e da estruturação de suas redes de ensino, seguida de uma discussão aprofundada de condicionantes socioeconômicos e demográficos da localidade, indicando que consultores externos podem ter assessorado sua elaboração, à semelhança do processo anteriormente analisado. Na sequência, apresentam um diagnóstico das redes de escolas com base em dados do censo escolar e das avaliações externas. Chama a atenção que três PMEs lançam mão de dados do IDEB para justificar a efetivação da gestão democrática relacionada ao sucesso de desempenho dos alunos.

A análise textual dos PMEs dos outros cinco municípios indica que os princípios e diretrizes preconizadas pelo PNE em vigência foram incorporadas de forma sucinta. Os textos contêm entre 3 a 4 páginas. No que se refere à gestão democrática, restringem-se aos aspectos legais de ordenação de órgãos colegiados e/ou outras formas de participação de pais, professores, alunos, diretores e funcionários na gestão da educação básica; explicitam o Conselho do Fundeb, os Conselhos Municipais de Educação, as Associações de Pais e Mestres, os Conselhos de Escola, os Conselhos de

Classe, a constituição de fóruns de educação. Mencionam a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos e a organização curricular que possibilite atender de forma equânime as demandas dos alunos. Nenhum dos PMEs examinados trata de planos de gestão escolar e de regimentos escolares participativos, assim como das diretrizes para efetivação de processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Também não há referência às formas de acesso aos cargos/funções de direção escolar, uma das estratégias da Meta 19 do PNE.

Algumas considerações

No exame dos Planos Municipais de Educação é possível verificar que os princípios de gestão democrática preconizados pelo PNE em vigência foram atendidos textualmente, embora não sejam explicitadas todas as estratégias para sua efetivação. Ratificando os achados de estudo anterior (Martins, Pimenta, 2014) permanecem diferentes volumes textuais: quatro municípios elaboraram PMEs com aproximadamente 80 páginas e outros cinco, entre 3 a 4 páginas. O monitoramento e a avaliação dos PMEs não foram citados nos nove documentos. Ao que tudo indica, com base na análise textual dos nove PMEs, a elaboração de instrumentos relevantes de planejamento na gestão da educação municipal, ainda corre o risco de ser apenas um cumprimento de formalidades legais, induzidas pela esfera federal e/ou estadual.

O exercício democrático exige atualmente, uma revisão dos mecanismos de representação nas democracias de larga escala e, nesse contexto, se insere a necessidade de ampliação da participação dos atores envolvidos na operacionalização das políticas sociais, em nível local (AVELAR, CINTRA, 2007). Os municípios – entes federados instados a assumir responsabilidades na elaboração e implementação das políticas públicas – terão que promover dinâmicas para superar problemas nas relações entre as diferentes esferas de governo, desenvolvendo experiências alternativas que ampliem estratégias bem-sucedidas, ainda que delimitadas territorialmente.

Ressalte-se que o estudo é desdobramento de pesquisa anterior que se concentrou em Regiões Metropolitanas do estado de São Paulo, partindo do pressuposto que as municipalidades poderiam deter maior capacidade de elaboração no que se refere a documentos norteadores de planejamento de políticas públicas, tendo em vista serem regiões privilegiadas economicamente. Contudo, mesmo nos casos estudados – municípios dotados de parque industrial, assim como de empresas de altas tecnologias de informação - ainda persistem problemas estruturais na condução de ações que dotem o poder local de capacidade política e institucional para efetivação de planejamento de estado equânime.

Referências bibliográficas

AVELAR, L.; CINTRA, A. O. (orgs.) *Sistema Político Brasileiro: uma introdução*. São Paulo: Editora Unesp, 2007

BRASIL. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 jan. 2001.

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

CELLARD, Andre. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2012, p. 295-316.

CURY, Carlos R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

MARTINS, A. M.; PIMENTA, C. O. Planos Municipais de Educação de regiões metropolitanas: uma análise de fontes oficiais. *Educação* (PUCRS. Impresso), v. 37, p. 210-217, 2014.

- VIII -

POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: APROXIMAÇÕES COM VISTAS AO ESTADO DO CONHECIMENTO (1998 A 2015)

Ângelo Ricardo de Souza

Doutor em Educação.

Professor e Pesquisador da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

angelo@ufpr.br

Este trabalho tem por objeto a produção de um panorama sobre a pesquisa no campo da política e gestão da educação. Vários são os levantamentos que a área tem produzido nas últimas duas décadas (PEREIRA, 2014; SANTOS e AZEVEDO, 2009; SANTOS, 2014; TELLO e MAINARDES, 2012; 2015; MAINARDES e TELLO, 2016; STREMEL, 2016; CUNHA, 2009; SILVEIRA *et al*, 2013; SOUZA, 2007; 2014; 2016; AROSA, 2013). Mas, seguramente um dos mais emblemáticos estudos foi desenvolvido por Wittmann e Gracindo (2001), que coordenaram uma ampla investigação da produção entre 1991 e 1997.

Para atender ao objetivo da pesquisa, utilizamos duas fontes de consulta para o levantamento: o Scielo e a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE). O Scielo foi escolhido por ser uma ampla biblioteca e repositório eletrônico que contempla uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. E a RBP AE por ser uma das revistas mais emblemáticas do campo desta pesquisa e que vem sendo publicada há mais tempo na área de Política e Gestão da Educação, além de estar vinculada a ANPAE, associação parceira desta pesquisa. Entendemos que, com essas duas fontes, conseguimos capturar as principais tendências da pesquisa no campo, o que implica em reconhecer o que tem sido privilegiado, e em quais contextos, bem como, o que tem sido, de alguma forma, negligenciado na agenda dos pesquisadores do campo.

Organizamos uma primeira categorização dos 823 artigos para a análise nas fontes mencionadas. Nesta categorização, dividimos os trabalhos em 12 grupos, dialogando com as categorias criadas por Wittmann & Gracindo. Eventualmente, algumas dessas categorias poderão, ao final, ser agrupadas e outras desagregadas, e outras ainda criadas, para dar conta de acolher mais adequadamente a produção analisada.

Já produzimos todo o levantamento, até o final de 2017, de todos os artigos para todos os grupos, nas bases indicadas. Mas, analisamos, até o momento, o material de quatro dessas categorias: Trabalho docente; Financiamento da Educação; Gestão Escolar; Público e Privado na educação.

São vários os temas que ocupam a produção acadêmica nacional sobre o Trabalho Docente, dentre os quais, a composição da jornada de trabalho, a progressão na carreira e a remuneração docente. Dentro dessa temática, são abordadas políticas para o magistério que estão se tornando mais frequentes nos últimos anos, como a avaliação de desempenho vinculada aos resultados dos alunos nos testes de larga escala. Há ainda artigos que evidenciam a discrepância da remuneração dos professores quando comparados a de outros profissionais com o mesmo nível de formação. É possível constatar que há, ainda que em pequena monta, estudos que discutem o perfil de professores que atuam na Educação Básica brasileira e trabalhos que analisam o Sindicalismo Docente em estados e/ou municípios específicos.

Acerca da relação Público e Privado na Educação, os trabalhos selecionados discutem parcerias entre ambos os setores, evidenciando que se trata de fenômeno crescente nos últimos anos que vai em direção à privatização da educação. Os estudos também destacam a forte incidência do privado sobre o público, na construção de um padrão cultural que fortalece aquele em detrimento deste, neste sentido, são vários os trabalhos que analisam parcerias entre estados e, sobretudo, prefeituras e empresas privadas. Ademais, há uma quantidade considerável de artigos que apresentam análises críticas da explosiva expansão da educação superior no Brasil, principalmente das redes de instituições privadas. No âmbito deste crescimento, alguns trabalhos discutem a compra e/ou fusão de instituições de ensino superior privadas do país, formando grandes redes de empresas que passam a controlar a maior parte da oferta educacional neste nível de ensino.

Sobre o Financiamento da Educação, os autores têm se debruçado em temas como Financiamento da Educação Básica, Financiamento da Educação Superior, Fiscalização/Controle Social, Financiamento e Planejamento Educacional. Se no final da década de 90 a produção científica no campo do Financiamento da Educação parecia tímida (WITTMANN & GRACINDO, 2001), nos anos seguintes o tema suscitou maior interesse nos pesquisadores, visto a crescente produção na área. Esse movimento se deu possivelmente pelas expectativas geradas pelos fundos de financiamento da educação que em 1998 passam a, efetivamente, fazer parte da política educacional no Brasil. Os autores identificados dentro da produção selecionada se debruçaram a estudar o financiamento da educação, compreendendo-o como um meio de realização da política educacional e, também, como um indutor de adoção de novas políticas.

A temática da Gestão Escolar está entre as que mais têm trabalhos produzidos. As principais tendências encontradas nesta temática indicam que são: a) trabalhos que analisam processos, concepções e práticas de democratização da gestão escolar, bem como trabalhos que tratam de instrumentos de gestão, como o conselho de escola ou da participação dos sujeitos na gestão da escola; b) Pesquisas que focam no dirigente escolar, sua atuação e aspectos relacionados com a sua formação; c) Pesquisas que versam sobre limites, possibilidades e efeitos da macropolítica educacional na gestão

escolar; e d) Estudos que enfocam temáticas articuladas ao ambiente, às práticas e aos processos que se passam nas relações diárias e que envolvem elementos/situações que podem gerar tensão entre os diversos sujeitos do universo escolar.

A pesquisa tem cronograma previsto para conclusão em dezembro de 2018, quando termos um panorama importante sobre as principais tendências da produção acadêmica brasileira sobre Política e Gestão da Educação e, com isto, contribuir no processo de atualização do trabalho de Wittmann & Gracindo (2001), mesmo sabendo que aquele esforço desenvolvido pelos autores não pode mais ser repetido, em especial pelo enorme crescimento da produção acadêmica, o que virtualmente inviabiliza a pesquisa nas mesmas fontes originais. De toda forma, nossa expectativa é conseguir indicar elementos importantes sobre a pesquisa do campo e, como isto, contribuir para o conhecimento dos pesquisadores acerca da própria temática de investigação.

Referências

AROSA, A. C. C. **A produção acadêmico-científica sobre política educacional no GT - 5 da Anped (2000 a 2009)**. Tese de Doutorado (Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

CUNHA, M.C. (Org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAINARDES, J.; TELLO, C. Research on the field of education policy: Exploring different levels of approach and abstraction. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 75, 2016.

PEREIRA, A. L. F. G. **A produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná: um estudo mediado pela Teoria do Campo Científico**. Dissertação de Mestrado (Ciências Sociais). Maringá: UEM, 2014.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 534-550, 2009.

SANTOS, A. L. F. Conhecimento e interesse: analisando fatores que influenciam a constituição do campo acadêmico da pesquisa sobre política educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, p. 161-180, 2014.

SILVEIRA, A. D.; TAVARES, T.; SOARES, M. Produção acadêmica nacional sobre qualidade no ensino fundamental: mapeamento da concepção e seus indicadores. Trabalho apresentado no **XXVI Simpósio Nacional de Política e Administração da Educação**. Recife: Anpae, 2013.

SOUZA, A. R. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014.

_____. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese de doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2007.

_____. **A política educacional e seus objetos de estudo.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 1, p. 75-89, 2016.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil.** Tese de Doutorado (Educação). Ponta Grossa: UEPG, 2016.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 20, p. 1-31, 2012.

_____; _____. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, p. 153-178, 2015.

WITTMANN, L.; GRACINDO, R. **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997).** Brasília: MEC/INEP, 2001.

- IX -**A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A PEDAGOGIA
HISTÓRICO CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI****Anselmo Alencar Colares**Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA-Brasil
anselmo.colares@ufopa.edu.br ¹**Introdução**

A pesquisa resulta de projeto concebido no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica PROCAD/CAPES que objetiva analisar os impactos das experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia. De forma específica, busca analisar as concepções de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, comparando-as com a Pedagogia Histórica Crítica (PHC) desenvolvida por Dermeval Saviani.

A historiografia educacional brasileira registra concepções, políticas e experiências que buscam, a partir de um determinado projeto societário, promover a educação integral. Um marco é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, sob a influência do ideário liberal. No documento nota-se a defesa de uma educação que supostamente pudesse atender a todos, reconhecendo-a como um direito amplo independente da condição econômica e social dos indivíduos.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. (MANIFESTO, 1932, p. 193)

A educação integral proposta deveria pautar-se pelo método científico garantindo o desenvolvimento cognitivo, cultural e social. O Manifesto lança as bases para a elaboração do Plano Nacional de Educação e a constituição do Sistema Nacional de Educação, tendo como princípios a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. A nova escola deveria superar a educação tradicional que não possibilitava as inovações necessárias para a sociedade moderna industrial. Dermeval Saviani apontou os limites pedagógicos e políticos do escalonovismo e suas propostas,

¹ Professor Associado IV, na Universidade Federal do Oeste do Pará – Instituto de Ciências da Educação – Programa de Pós Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA E-mail: anselmo.colares@gmail.com.br

dando origem a formulação de uma teoria crítica com base no materialismo histórico, da qual se pode fazer inferências quanto as proposições de uma educação integral para além das propostas reformistas. E para que a “escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade” (SAVIANI, 1983, p. 61).

Educação/escola integral/tempo integral

A inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950 por Anísio Teixeira, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi uma experiência real do ideário renovador. A Escola Parque, como ficou conhecido o Centro Educacional, foi concebida para garantir as condições necessárias para o atendimento educativo democrático as populações que viviam em bairros periféricos do município de Salvador, Bahia. As intervenções de Anísio Teixeira, enquanto dirigente da administração pública na área da educação, tiveram como mote a defesa da responsabilização do Estado na garantia das condições necessárias para a oferta da educação popular de qualidade.

O caráter dessa intervenção é de capital importância para compreender a sua defesa da democracia, já que, ao lidar com a heterogeneidade, não o fez, como alguns de seus colaboradores e contemporâneos, de forma a identificá-la como decorrente da carência de atributos intrínsecos do sujeito pobre. Pelo contrário, Anísio Teixeira deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares, e isto fica patente nas medidas concretas que assumiu para alargar as chances educativas das crianças das classes populares e para dotar da escola pública de um ensino de qualidade. (NUNES, 2000, p. 15)

Com o objetivo de promover a integração dos alunos, torna-los conscientes de seus direitos e deveres, assim como desenvolver a sua autonomia, iniciativa, cooperação, respeito por si e pelos outros, o projeto arquitetônico do Centro Educacional foi concebido com um conjunto de edificações compostas por uma Escola Parque e Escolas Classes, com capacidade para o atendimento de mil alunos por turno. A Escola Parque atendia os alunos no contra turno, com turmas de 20 a 30 alunos, agrupados por idade ou por interesse conforme as atividades propostas. Escolas Classes, composta por três classes experimentais, com programa único e diversificado. O projeto pedagógico previa atividades que atendiam ao desenvolvimento intelectual, físico e social.

A Escola Parque foi alvo de controvérsias, pois seu financiamento teve aportes do Centro Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do governo federal, com críticas ao alto custo na promoção do modelo pedagógico que envolvia entre outras, a formação específica de professores, além das edificações, a dificuldade em trabalhar com turmas não homogenias e a discrepância verificada entre a qualidade da Escola Parque com as demais escolas da rede pública estadual.

A experiência da Escola Parque foi um marco na história da educação, sendo uma referência importante para as propostas que se seguiram de escola de educação integral, entre as quais tiveram maior visibilidade nacional os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), efetivados no Governo Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983-1987); e o Centro de Educação Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), Governo do Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992); e mais recentemente o Programa Mais Educação, no segundo mandato do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010).

Todavia, nos questionamos se o adjetivo integral, associado ao termo educação, se restringe aos procedimentos instrumentais, mesmo que gerem melhores resultados na aprendizagem e maior grau de satisfação dos estudantes no cotidiano escolar. Ou, se além destes objetivos, se busca também, como afirma Saviani com relação a proposta da pedagogia histórico crítica enquanto sólida e revolucionária teoria pedagógica capaz de elaborar e sistematizar os aportes que garantam “assegurem o desenvolvimento da consciência, a compreensão clara da situação e a instrumentação técnica para uma ação eficaz”. (SAVIANI, 2017, p. 70).

Considerações finais

A proposta de educação integral tem se mantido nos discursos e nas orientações tanto emanadas do Ministério da Educação quanto dos sistemas estaduais e municipais, apesar dos retrocessos em curso no conjunto das políticas públicas dentre elas as voltadas para a educação. Também se ampliaram as dúvidas de sua efetivação coerente com as expectativas e necessidades reais com vistas ao aprimoramento das formas, conteúdos, tempos e espaços destinados ao ensino com vistas a melhoria na aprendizagem, e principalmente quanto ao caráter emancipador da educação.

Os trabalhos que estão sendo desenvolvidos no âmbito do PROCAD Unicamp/Ufopa/Unir, podem apresentar importantes indicadores de como está sendo concretizada essa política nas áreas objeto de estudo na Amazônia brasileira (as cidades de Santarém-PA; Manaus-AM e Porto Velho-RO.), que compreende três grandes estados com características distintas embora também com muitas aproximações, o que os tornam integrantes de uma vasta região sobre a qual ainda se faz necessário muitos estudos para conhece-la em suas especificidades.

Ademais, como resultado das análises das produções resultantes do programa de cooperação interinstitucional almejamos oferecer subsídios para maior compreensão das concepções, das propostas e das concretizações da educação integral e, mais especificamente, seus limites e suas contradições, tendo como referencial de análise comparativa a pedagogia histórico crítica.

Referências

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. In: **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 190, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf, acesso em 10 de janeiro de 2018.

NUNES, Clarice. “Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos”. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 de janeiro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400002>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO. In: Orso, P. J. et al. **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Autores Associados, 2017. [p. 53-71].

- X -

PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: TENDÊNCIAS E CARACTERÍSTICAS

Antonia Almeida Silva

PPGE/UEFS- Brasil

antoniasilva@uefs.com

Márcia Aparecida Jacomini

PPGE/UNIFESP – Brasil

jacominimarcia@gmail.com

Introdução

É consenso que o campo das políticas públicas é recente, tendo se desenvolvido no Brasil a partir da década de 1980, período que também marca a assunção das políticas educacionais como uma subárea de estudos. Apesar de jovem, ele vem crescendo e buscando consolidação. Daí a centralidade das questões epistemológicas e metodológicas para a conformação do campo de pesquisa, tendo em vista o seu reconhecimento por pares, mas também por agentes externos à academia. Como princípio de diferenciação, a noção de campo em Bourdieu (1996) informa, relacionalmente, o espaço social e o espaço de poder em que se movem os grupos sociais em razão dos interesses que representam e que disputam. Em termos acadêmicos as disputas materiais e simbólicas em jogo passam pela produção de formas e métodos que buscam o reconhecimento entre pares, num jogo em que ver, ser visto e fazer circular o conhecimento são condições essenciais para a consolidação do campo.

Metodologia

No esforço aqui empreendido a inspiração inicial para compor e ordenar o banco de dados veio da noção de categorização empreendida por Bardin (2004, p. 111), situando-a como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Desta noção partimos para a identificação dos trabalhos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base numa lista de palavras-chaves previamente estabelecidas, por meio das quais esboçamos a composição de nove

eixos temáticos. Tendo os resumos como matéria inicial para a categorização, foram classificados 1283 trabalhos, dos quais 22 foram lidos integralmente, com base em uma ficha elaborada pela equipe, composta por 11 pesquisadoras de sete instituições, cinco das quais públicas.

Embora não estive no horizonte do grupo, à medida que a pesquisa foi se consolidando também nos vimos enveredando para os estudos do tipo estado do conhecimento, o que trouxe novos desafios teórico-metodológicos.

Resultados e Discussão

Os resultados remontam a uma sequência investigativa com dois projetos de pesquisas, os quais foram desenvolvidos entre 2011 e 2017.

A primeira pesquisa culminou na composição de um banco com 1.283 teses e dissertações relacionadas à Política Educacional, embora vinculadas a linhas de pesquisas variadas no âmbito de 21 programas de pós-graduação de quatro Regiões brasileiras. Esse conjunto indicou como tendência a concentração de estudos em torno de quatro eixos temáticos, respectivamente: Estado e reformas educacionais (354); Organização da educação (258); Políticas de formação de professor e carreira (204); Análise e avaliação de programas e projetos (171).

A segunda pesquisa permitiu a análise mais apurada dos trabalhos que estudaram questões epistemológicas, teóricas e de método nas pesquisas em políticas educacionais, mediante a leitura integral das produções agrupadas no eixo “Abordagens teórico-metodológicas”, o que teve o menor número de trabalhos, com apenas 22, sendo 12 teses e 10 dissertações.

Observou-se que entre os anos 2002 e 2004 apenas quatro trabalhos foram produzidos e os 18 restantes foram apresentados às instituições entre 2006 e 2010, indicando aumento da produção sobre a temática na segunda metade da década. Estes trabalhos foram produzidos em oito universidades de três estados, sendo 12 no Estado do Rio de Janeiro - UERJ (7), UFRJ (4), PUC-RIO (1), nove no Estado de São Paulo - Unesp- Marília (5), Unimep (1), FEUSP (1), UFSCar (2) e uma no Estado do Rio Grande do Sul (UFPel (1).

Com o estudo dos resumos percebeu-se que na maioria deles não constam informações básicas que ajudam na identificação dos objetos de estudo, a saber: questão de pesquisa, objetivo, referencial teórico, procedimentos metodológicos e conclusões. Observou-se, nesse aspecto, que uma boa estruturação de resumos é peça chave para difusão adequada das pesquisas e para a identificação de tendências da produção e a realização de estudos de natureza metanalítica.

As pesquisas permitiram verificar que há poucos estudos em nível de mestrado e doutorado sobre a produção acadêmica em políticas educacionais, indicando práticas difusas de pesquisas e mais orientadas para os processos de implementação de políticas, o que sugere a conservação dos traços já

caracterizados em estudos que pautaram a pesquisa e a produção de conhecimento na década de 1990, a exemplo Azevedo; Aguiar (2001). Ao lado disso, as produções expressam grande heterogeneidade no uso dos aportes epistemológicos, refletindo, diferentes teorias e modelos analíticos.

Verificou-se também que a constituição do campo e os aspectos epistemológicos e metodológicos da produção acadêmica não foram objeto de preocupação entre os trabalhos que constituíram o *corpus* principal da segunda pesquisa, confirmando a existência de lacunas nos estudos dessa natureza e a necessidade de atenção e investimento nessa direção, dada sua importância para constituição do campo.

A análise sobre a pesquisa em educação mostrou-se nesse cenário como uma agenda prioritária com vista à circulação e problematização das produções. Em estudo datado do início da década de 1970 Gouveia (1971) já anunciava o caráter tardio da assunção das pesquisas no ambiente universitário brasileiro e os ciclos que marcaram esse percurso, sendo as políticas públicas de expansão do financiamento e de indução de ações condições chave para a mudança desse cenário. No entendimento da autora, até julho de 1970 “a pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário” (GOUVEIA, 1971, p. 10). Com os movimentos recentes de crescente desestatização, mediante o fortalecimento do setor privado na oferta da educação superior, seguida do escasseamento do financiamento da pesquisa nas instituições públicas, o risco de retrocessos nos poucos avanços obtidos com o crescimento das pesquisas recente é real.

Considerações finais

Dentre os aspectos destacados na pesquisa ressaltamos que as teses e dissertações catalogadas expressam grande heterogeneidade epistemológica, refletindo, diferentes teorias e modelos analíticos. As preferências temáticas dos estudos indicam o fortalecimento dos estudos voltados à implementação de políticas, sendo a Reforma do Estado um mote bastante explorado no decorrer da década de 2000.

Apesar do incremento crescente do número de programas de pós-graduação e da produção de teses e dissertações, assim como das facilidades decorrentes do acesso às bases de dados, os trabalhos ainda refletem pouca interlocução entre os pesquisadores, o que provavelmente concorre para o caráter difuso das pesquisas em políticas educacionais.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XII, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lisboa, Portugal, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 55, n. 122, abr. – jun., 1971, p. 209 – 241.

- XI -**GESTÃO ESCOLAR E SUBJETIVIDADE: APREENSÕES
HABERMASIANAS****Arilene Maria Soares de Medeiros**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Brasil

arilene.medeiros@bol.com.br

Este texto propõe debater a problemática da subjetividade no âmbito da gestão escolar, assumindo como referencial as ideias de Jürgen Habermas, de modo particular a compreensão da construção da subjetividade enquanto processo intersubjetivo, em que os sujeitos buscam entre si um entendimento acerca do mundo, da vida, do trabalho, das questões pessoais que concorrem para a fundamentação das singularidades humanas. A subjetividade é a maneira de ser, de fazer, de sentir, de atuar, de fantasiar em relação constante com os aspectos objetivos da realidade (AGUIAR e BOCK, 2016). A subjetividade consiste em uma construção social-histórica, que não nega os processos de individuação – marca das singularidades – e de socialização – enquanto materialização de um social/coletivo.

No campo da gestão escolar, a subjetividade é realçada nos espaços em que os sujeitos (gestores, vice-gestores, coordenadores, docentes, pais, alunos) manifestam sua maneira de ser, sentir, emitir posições e ideias, participar das decisões. Não é outra coisa, senão a possibilidade de o sujeito tornar-se ele mesmo nos processos pedagógicos e administrativos da escola. É a gestão escolar democrática – enquanto teoria e prática – que potencializa e viabiliza a dimensão subjetiva.

A problemática da subjetividade, durante três anos (2015-2018), assumiu o foco de nossos estudos, o qual nasce ancorado em um projeto de pesquisa “Tecendo Rede de Colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação: Um Estudo sobre a Dimensão Subjetiva da Realidade Escolar”, submetido ao Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja coordenação geral é da professora Wanda Maria Junqueira de Aguiar, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), envolvendo três Instituições de Ensino Superior (IES) da região Nordeste do Brasil: Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal de Alagoas e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Os objetos envolvendo a gestão escolar e subjetividade aparecem sob diferentes configurações: a) na produção científica brasileira, considerando as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, na última década; b) nas narrativas de gestores escolares sobre seu cotidiano (fazeres, saberes, conquistas, dificuldades); c) por fim, nas

manifestações da política de responsabilização implementada pelo Sistema Municipal de Educação de Mossoró/RN, em que o controle e a premiação são determinantes.

Do levantamento bibliográfico às narrativas dos gestores escolares

Em 2015-2016, a pesquisa foi bibliográfica por meio da qual procurou-se fazer um levantamento no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES, no sentido de perceber a dimensão subjetiva nos trabalhos defendidos nos Programas e Pós-Graduação em Educação, no período de 2004 a 2015. Desse levantamento bibliográfico, foram localizados apenas dois trabalhos, a saber:

Quadro 1: Teses e Dissertações encontrados no BTD/CAPES

AUTOR/A	TÍTULO	ANO	IES/NÍVEL
Sônia Gláucia Costa	Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar: Um estudo de caso com participantes da Escola de Gestores 2010	2011	UNB/Mestrado
Carlos Luiz Gonçalves	Gestão e Participação: Subjetividade em Relação	2007	PUC-SP/Doutorado

Fonte: Dados da Pesquisa 2015-2016

Costa (2011), partindo de uma compreensão multidimensional da gestão escolar (aspectos econômicos, sociais, institucionais, subjetivos, etc), sublinha a relevância da subjetividade no debate atual, cujo objetivo é discuti-la na perspectiva da psicanálise, tomando como referência a constituição dos sujeitos e dos saberes na relação consigo, com o trabalho e com os membros da equipe. Segundo a autora, uma de suas conclusões é a de que não há gestores ideais, mas singulares, reforçando que as perspectivas teóricas de gestão escolar vinculadas aos aportes técnico-científicos não consideram a dimensão da subjetividade.

Gonçalves (2007) defende que a subjetividade constitui aspecto fundamental para o desenvolvimento de processos participativos, analisando situações em uma escola pública de São Paulo. A pesquisa revelou que as instituições escolares podem ser melhoradas em seu funcionamento quando são ativados os canais de participação. Os movimentos de participação refletem as relações entre as pessoas, com seus valores, percepções, ideias e perspectivas de gestão.

Em 2016-2017, a pesquisa tomou outro caminho, passando a utilizar as narrativas autobiográficas das experiências profissionais de dois Mestres em Educação, formados pela UERN, que tinha exercido a função de gestor/a escolar. Para produzir essas narrativas, foi encaminhado *online* um roteiro constante de tópicos para que cada um fizesse sua narrativa a partir do mesmo. A pesquisa empírica revelou que os gestores apresentaram enormes conquistas (pedagógicas,

financeiras e estruturais), e constatou que eram profissionais preocupados com a formação continuada, motivados e comprometidos com o que fazem pela educação, pela escola.

Em 2017-2018, a pesquisa encontra-se em andamento, com a previsão de, em março, a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Mossoró, onde ocorre investimento por parte do poder público local na adoção de políticas de responsabilização nas quais o controle, a cobrança e a premiação são marcos regulatórios. Tais políticas podem ensejar significados – até então não construídos – de medo, individualismo, de impotência de chegar ao reconhecimento de que sua prática profissional vale a pena. Certamente, o individualismo está se constituindo em um dispositivo no qual se manifestam “solidões e sofrimentos” (CORREIA, 2001).

Algumas conclusões

As discussões sobre a gestão escolar e subjetividade à luz da psicanálise, conforme propõe Costa (2011) não é uma análise nova no Brasil, pois, nos anos de 1990, Maria Lúcia de Abrantes Fortuna apresenta essa discussão, em sua tese de doutorado, defendida na USP e orientada por Vitor Henrique Paro. Fortuna (2000) admite que a dimensão subjetiva tem sua importância no debate sobre educação, Estado e democracia, ou seja, as preocupações de Costa e Fortuna se cruzam fundamentalmente na perspectiva teórica adotada.

A proposição de Gonçalves (2007) que a subjetividade e participação se relacionam faz bastante sentido, uma vez que a subjetividade constitui aspecto fulcral para o desenvolvimento dos processos participativos no contexto da escola pública. De acordo com nossa compreensão, o inverso também é verdadeiro, pois, admitimos que é a gestão democrática que valoriza a subjetividade dos que vivenciam o cotidiano da escola, quando os sujeitos (gestores, professores, coordenadores, pais e alunos) manifestam suas crenças, posições e participam das decisões. A intersubjetividade é a via pela qual a subjetividade se materializa enquanto condição histórico-social no âmbito da gestão escolar.

Diante dos achados da pesquisa bibliográfica, realizada no BTB da CAPES, bem como da pesquisa empírica realizada com os gestores escolares têm demonstrando o quanto se faz necessário avançar na discussão sobre gestão escolar e subjetividade, por várias razões: a) poucos trabalhos (teses e dissertações) existentes que procuram explicitamente estabelecer essa relação; b) os avanços científicos no campo da gestão escolar requerem um aprofundamento da dimensão subjetiva dos profissionais que atuam, de maneira singular, com seus saberes e fazeres; c) as narrativas (auto)biográficas foram identificadas como estratégias metodológicas fundamentais à apreensão da subjetividade, das memórias constitutivas do processo profissional, dos valores, crenças; d) a

dimensão subjetiva é constante nas práticas profissionais tenham os gestores consciência ou não disto; e) não há práticas iguais na gestão escolar, porque os profissionais são singulares em suas maneiras de ser, fazer, construir relações.

Por fim, a política de responsabilização implementada pelo Município de Mossoró expressa uma vinculação aos pressupostos habermasianos da racionalidade instrumental (Mercado e Estado, que vem se configurando como avaliador), dificultando a construção de subjetividades emancipatórias.

Referências

AGUIAR, Wanda M. J.; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Portugal, 2001.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. **Gestão escolar e subjetividade**. São Paulo: Xamã, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos e estudios previos**. Tradução de Manoel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 1997.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração Educacional e Racionalidade: desafio pedagógico**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

- XII -

EFICÁCIA DA INSTRUÇÃO AMBIENTAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Aurélio Ferreira Borges

Doutor em Engenharia Florestal
Instituto Federal de Educação de Rondônia (IFRO), Brasil
aferreiraborges@gmail.com

Maria dos Anjos Cunha Silva Borges

Msc. em Letras
Universidade Paulista de Cuiabá, Brasil
maria.cunhaborges@gmail.com

Introdução do problema

Educação Ambiental (EA) é a supervisão da prática de atividades econômicas e sociais de forma a empregar de maneira racional os recursos naturais, renováveis ou não (NOGUEIRO, 2014).

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a Política Nacional de EA (PNEA), que preconiza o desenvolvimento da Educação Ambiental em todos os graus de ensino da educação brasileira (BRASIL, 1999). As Diretrizes Curriculares Nacionais de EA (DCNEA) são fundamentadas na PNEA, que determina o desenvolvimento de uma visão integrada de meio ambiente.

A utilização de indicadores ambientais apresenta-se como ferramenta essencial na avaliação da EA em instituições de ensino. Passos futuros dos indicadores ambientais passará pela tentativa de atingir o mesmo estágio de maturidade de alguns indicadores econômicos e sociais (RAMOS, 2004).

Neste contexto são apresentados os resultados de pesquisa realizada sob o marco teórico da EA, que teve como objetivo principal descrever índices que indiquem eficiência em EA em amostra dos Institutos Federais de Educação do Brasil.

O artigo combina aspectos das abordagens epistemológico-metodológicas dos enfoques qualitativo e quantitativo, para as etapas de descrição do problema. O problema de pesquisa surge da pergunta: como está caracterizada a eficiência em EA nos Institutos Federais de Educação do Brasil?

Metodologia

A pesquisa é descritiva, pois descreve a EA de amostra de instituições de ensino públicas (os Institutos Federais de Educação do Brasil), descrevendo o fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis.

Foi utilizado questionário com 38 questões. Estas foram elaboradas a partir de teoria sugerida por Nogueiro (2014). A população estatística pesquisada totalizou a escala, ou seja, Instituições representadas por 230 Campi dos Institutos Federais de Educação (IF), cuja amostra foi de 82 Campi, com taxa de resposta de 35,65% (Tabela 1). Conforme Nogueiro (2014) considera-se 31% uma taxa de resposta adequada para este tipo de pesquisa.

Tabela 1. Taxa de resposta dos Campi.

<i>População</i>	<i>Amostra</i>	<i>Resposta (%)</i>
230	82	35,65

Foi utilizada a avaliação descritiva para a obtenção dos resultados do questionário e produção de gráficos em relação ao percentual das respostas.

Para o cálculo do Indicador de Educação Ambiental (IEA) foi realizado cálculo com base na seleção de nove variáveis (NOGUEIRO, 2014):

- X₁ – Existência de estrutura responsável exclusivamente por elaborar indicadores de EA.
- X₂ – Existência de profissional da área ambiental responsável pela GA das instalações do Campus.
- X₃ – Existência de ações de formação para os servidores, sobre GA na Instituição de Ensino.
- X₄ – Efetivação de Sistema de EA.
- X₅ – Elaboração de Relatórios Ambientais/Sustentabilidade.
- X₆ – Utilização de Indicadores de Desempenho Ambiental.
- X₇ – Realização de Auditoria/Diagnóstico Ambiental.
- X₈ – Utilização de Critérios Ambientais nas Compras Públicas.
- X₉ – Efetivação da Agenda 21 Local ou outra estratégia de Desenvolvimento Sustentável.

A escala para a determinação de indicadores do IEA varia entre zero (o pior perfil ambiental) e um (o melhor perfil em EA). Os indicadores foram calculados a partir da equação estatística:

$$IEA = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{m}$$

Onde,

P_i = Pontuação atribuída à variável *i*.

n = número total de *i* variáveis, *i* = 1, ..., 09

m = número total de *j* Campi, *j* = 1, ..., 230

Foram estabelecidas cinco categorias para classificar a EA fornecido pelo IEA, numa escala de 0 a 1 (muito fraco: zero a 0,20; fraco: 0,21 a 0,40; médio: 0,41 a 0,60; bom: 0,61 a 0,80; muito bom: 0,81 a 1). O software utilizado para as descrições foi o R.2.10.1.

Resultados e discussão

A verificação da adequação da amostra à análise fatorial, pelo teste de esfericidade de Bartlett, foi significativa ($p < 0,0001$). O valor significativo expressa que os 82 Campi avaliados representam amostra aceitável. O índice alpha de Cronbach, que atesta a confiabilidade do questionário é 0,53.

Com base na avaliação do grau de efetivação de determinadas vertentes e práticas de EA foi traçado o IEA de todos os Campi. O valor dos índices do IEA variou de muito fraco a fraco. O menor valor obtido foi 0,17 (muito fraco: 0 a 0,20) e o maior valor foi 0,35 (fraco: 0,21 a 0,40), (Tabela 2).

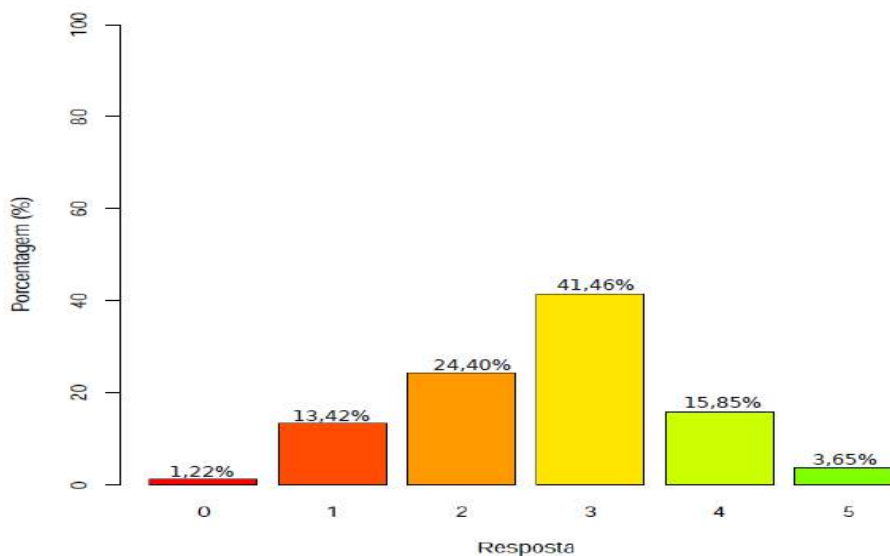
Tabela 2. Resumo de IEA para 10 de 82 Campi dos IF.

<i>Campus</i>	<i>IEA</i>	<i>Campus</i>	<i>IEA</i>
Colorado do Oeste	0,17	Boa Vista	0,26
Iguatu	0,17	Salinas	0,26
Araguatins	0,18	São Gonçalo	0,26
Rio Pomba	0,22	Juazeiro Norte	0,26
Senhor do Bonfim	0,22	Cuiabá 2	0,35

Fonte: Dados da pesquisa usando o software R (R Development Core Team, 2007).

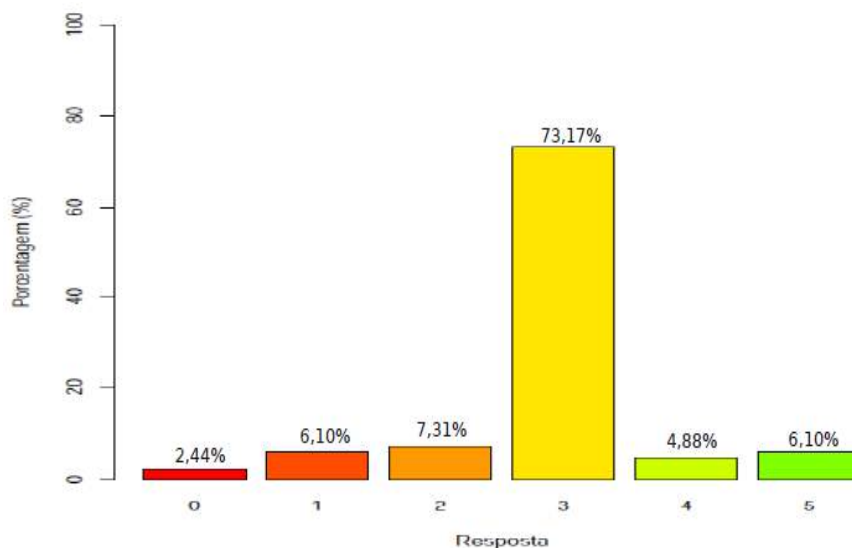
A avaliação descritiva das questões que foram selecionadas para formar o IEA 24,40% dos Campi consideraram o desempenho ambiental fraco; 41,46 % dos Campi consideraram como médio; 15,85% consideraram como bom e apenas 3,65% como muito bom (Figura 1).

Figura 1. Resultados da variável desempenho ambiental dos Campi.



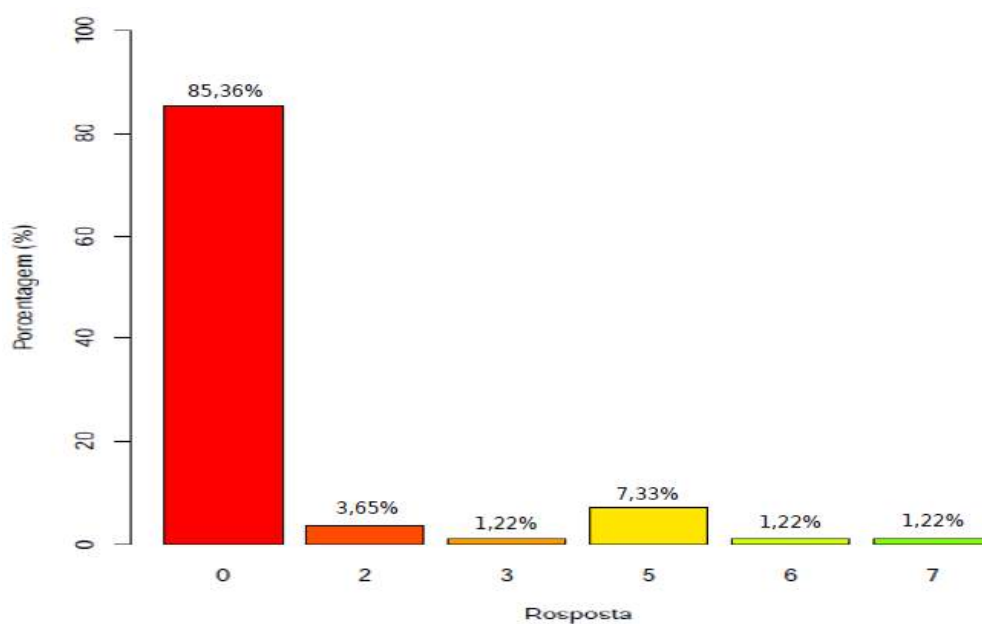
Quanto à efetivação de SGA 6,10% dos Campi disseram que está efetivado; 73,17% não implantaram nenhum SGA, mas pretendem efetivar; 4,88% disseram que os Campi nem pretendem implantar um SGA e 6,1% disseram que não sabiam o que significava um SGA (Figura 2).

Figura 2. Resultados da variável prática de um SGA.



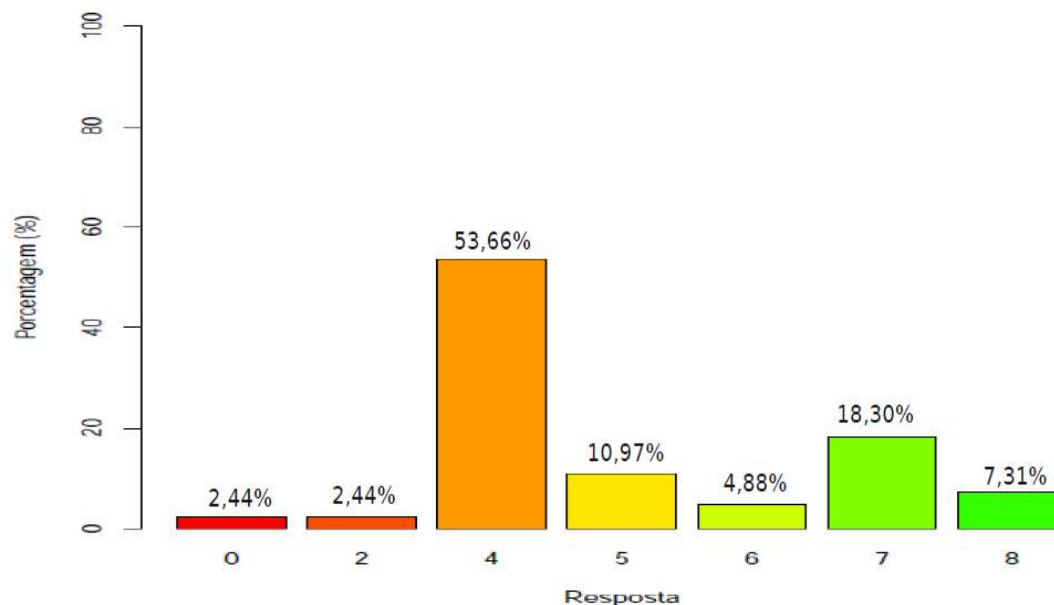
Dentre os Campi que utilizaram algum indicador de desempenho ambiental, 85,36% não souberam responder qual indicador foi utilizado; 7,33% responderam para o indicador ações de sensibilização e EA (Figura 3).

Figura 3. Resultados da variável indicadores ambientais utilizados nos Campi.



Quanto à efetivação de agenda 21 local ou outra estratégia de desenvolvimento sustentável, 53,66% disseram não ter nenhuma estratégia efetivada, mas que pretendem programar (Figura 4).

Figura 4. Resultados da variável efetivação da agenda 21 ou outra estratégia local.



Dos 82 Campi, 37,80% disseram seguir os pressupostos da Lei nº 6.938/1981 (BRASIL, 1981), 57,31% disseram não seguir; 4,89% disseram não saber. Esta lei estabelece que o poder público dispõe de instrumentos para assegurar o direito ao meio ambiente equilibrado, como: avaliação do impacto ambiental, licenciamento ambiental, zoneamento ambiental e a fiscalização (Tabela 3).

Tabela 3. Resultados dos Campi que seguiram quatro normas ambientais, que não seguiram e que não sabiam sobre quatro normas ambientais

<i>Norma Ambiental</i>	<i>Sim (%)</i>	<i>Não (%)</i>	<i>Não sei (%)</i>
-Resolução Conama nº 237/1997	37,80	58,50	3,70
-Lei nº 6.938/1981	37,80	57,31	4,89
-Lei nº 9.605/1998	42,68	50,00	7,32
-Lei nº 9.795/1999	46,34	48,78	4,88

Fonte: Dados da pesquisa utilizando o software R.2.10.1

Considerações finais

Concluimos que falta em vários Campi a efetivação de conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem a efetivação de eficácia em EA. O valor dos índices do IEA variou de muito fraco a fraco. O menor valor obtido foi 0,17 (muito fraco: 0 a 0,20) e o maior valor obtido foi 0,35 (fraco: 0,21 a 0,40).

Quanto à efetivação de agenda 21 local 18,30% dos Campi disseram que não têm a intenção de programar outra estratégia de desenvolvimento sustentável.

Nas respostas para a variável que avaliou se os Campi haviam efetivado um sistema de gestão ambiental (SGA) em suas instalações, mais da metade dos Campi disseram não efetivar um SGA.

Houve dificuldades para os Campi seguirem os desígnios legais de quatro normas ambientais: Resolução Conama nº 237/1997, Lei nº 6.938/1981, Lei nº 9.605/1998 e Lei nº 9.795/1999.

Dos 82 Campi 37,8% disseram seguir os pressupostos da Resolução Conama nº 237/1997; 58,5% disseram não seguir esta Resolução; 37,80% disseram seguir os pressupostos da Lei nº 6.938/1981; 57,31% disseram não seguir; 4,89% disseram não saber desta Lei ambiental; 42,68% disseram seguir os pressupostos da Lei nº 9.605/1998; 57,31% disseram não seguir; 46,34% disseram seguir os pressupostos da Lei nº 9.795/1999; 48,78 disseram não seguir; 4,88% disseram não saber desta Lei.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro à pesquisa.

Referências

BORGES, L. A. C.; REZENDE, J. L. P.; PEREIRA, J. A. A.; COELHO JÚNIOR, L. M.; BARROS, D. A. Áreas de preservação permanente na legislação ambiental brasileira. **Ciência Rural**, v.41, n.7, p.1202-1210, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cr/v41n7/a5611cr4051.pdf>. Acesso em: 21 agos. 2017.

_____. **Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938compilada.htm>. Acesso: 05 agos. 2017.

_____. **Lei n. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19605.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 1999. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

CONAMA. Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução n. 237, de 22 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a revisão e complementação dos procedimentos e critérios utilizados para o licenciamento ambiental. Brasília, DF, 1997. Available in: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=237>>. Access in: 05 fev. 2012.

LORENZETTI, L.; ZAIONS, J.R.M. A disseminação da temática ambiental nos cursos de formação de docentes em nível médio. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 34, n. 2, p. 115-135, 2017.

NOGUEIRO, L., & RAMOS, T. B. The integration of environmental practices and tools in the Portuguese local public administration. **Journal of cleaner production**, 76, 20-31, 2014. <http://sci-hub.bz/10.1016/j.jclepro.2014.03.096>

SPENDOLINI, M. J. **Benchmarking**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1994.

R DEVELOPMENT CORE TEAM. **R: a language and environment for statistical computing**. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2007. Disponível em: <<http://www.R-project.org>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

RIBEIRO, G. V. B. A origem histórica do conceito de Área de Preservação Permanente no Brasil. **Revista Thema**, v.8, n.1, 2011. Disponível: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/67/36>>. Acesso em: 20 agos. 2017.

- XIII -

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS (RJ): DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Bethania Bittencourt Costa e Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Brasil

bethania.ufrj@gmail.com

Introdução

O orientador pedagógico é o profissional da educação básica que compõe a equipe da gestão escolar. Conforme a legislação brasileira, os desenhos das redes públicas de educação e a literatura do campo, esse profissional também pode ser denominado coordenador pedagógico ou supervisor educacional. As possíveis denominações para esse profissional da educação significam que podem haver recontextualizações e ressignificações nos diversos contextos escolares brasileiros. A atuação do orientador pedagógico consiste no planejamento e supervisão do trabalho pedagógico na escola (BRASIL, 1996).

Desenvolvimento

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado em desenvolvimento que investiga, na perspectiva do ciclo de políticas (BOWE e BALL, 1992), os contextos que influenciaram a produção do texto legal que promoveu a transição da função de orientador pedagógico ocupada por professores de ensino fundamental indicados para o cargo ocupado através de concurso público. O processo aponta para um movimento de transição de indicação de professores para a função de orientador pedagógico em direção a um modo de provimento mais republicano e potencialmente democrático para o cargo conquistado através de concurso público. O estudo terá como foco o município de Queimados, na Baixada Fluminense, região geopolítica do estado do Rio de Janeiro que compreende treze municípios e tem, historicamente, marcas de cunho patrimonialista. Queimados é um município jovem, emancipado no início dos anos 90, período pós redemocratização no Brasil, tornando-se autônomo e gerindo seu próprio sistema de ensino. Schwartzman (2015), afirma que patrimonialismo é um termo que refere-se às formas de dominação política em que não são visíveis as distinções entre a atividade pública e privada. Isso significa o uso da esfera pública com objetivo de obtenção de privilégio, lucro, vantagem ou benefício próprios e individuais. De

acordo com Hora (2010), em pesquisa à organização de sistemas de ensino na Baixada Fluminense, estas demonstram-se arraigadas de poder vertical, lineares e segmentados, além de evidências de indicação político-partidárias para funções diretivas. Ademais, a autora aponta para um sentido de gestão democrática esvaziada de articulação com mera consulta aos atores escolares, exercido nesse espaço.

Por meio de pesquisa documental, aplicação de questionários e entrevistas, busca-se compreender quais foram as influências que conduziram a transição para o provimento do cargo, o contexto e a agenda que influenciaram a produção dos textos legais e, por fim, na perspectiva do contexto da prática (BOWE e BALL, 1992) como os orientadores pedagógicos interpretam em sua atuação nas escolas, a gestão democrática. Serão investigadas também as ações da gestão municipal para a regulamentação e criação do cargo de orientador pedagógico no âmbito das escolas públicas da rede municipal.

Resultados preliminares

Em pesquisa realizada no endereço digital da prefeitura de Queimados (RJ) entre os meses de junho a dezembro de 2017 foi localizada a legislação que estabelece a criação do cargo de orientador pedagógico para as escolas da rede pública municipal. Nesse sentido, a lei n° 1019/10 (QUEIMADOS, 2010) criou o cargo de orientador pedagógico com provimento por concurso público na estrutura da secretaria municipal de educação. Dois anos mais tarde, a gestão municipal realizou o primeiro concurso público (QUEIMADOS, 2012) para o provimento do cargo. O perfil exigido, em consonância com o art. 64 da LDB 9394/96, foi curso superior em pedagogia ou qualquer licenciatura com pós-graduação em administração escolar, gestão escolar, orientação pedagógica/coordenação pedagógica, supervisão escolar ou inspeção escolar.

No contexto de um espaço com significativos lastros patrimonialistas, tornar transparente o processo de provimento de um profissional de gestão da escola, cuja atuação e importância estão diretamente ligadas ao trabalho pedagógico da escola, indica para a democratização da gestão escolar no que se refere ao provimento dos profissionais da escola.

Conclusões

No campo da gestão escolar, a prerrogativa de uma gestão democrática descentraliza a ideia de gestão na única figura do diretor escolar, abrangendo um conceito de gestão escolar que inclua outros profissionais da escola como o orientador pedagógico, formando uma equipe gestora no interior da escola. Segundo Moehlecke (2017b), é defendido um modelo de gestão da escola de forma

mais participativa, democrática e descentralizada em detrimento ao modelo de administração tradicional emprestado à escola. Dessa forma, o orientador pedagógico no universo das escolas municipais da cidade de Queimados é parte de uma equipe gestora denominada nesse contexto como ETAP – Equipe Técnico Administrativo Pedagógico – equipe esta formada pelo triângulo diretor escolar, orientador educacional e orientador pedagógico.

A gestão democrática, consubstanciada pelo processo político em que as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, opinam, articulam soluções, acompanham, planejam, debatem, deliberam, controlam e avaliam as ações voltadas para o desenvolvimento da própria escola (SOUZA, 2009).

Nesse sentido, é possível perceber por ora que a gestão municipal rompeu com o modelo de indicação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica para um modelo mais republicano, transparente e democrático de provimento para o cargo desse profissional através de concurso público, na perspectiva de garantir um profissional que chegue ao cargo sem interferências políticas na sua seleção para o exercício do trabalho no cotidiano da escola. Moehlecke (2017a) afirma que as funções exercidas pelos profissionais da educação – coordenadores; orientadores e supervisores têm oscilado entre a articulação e coordenação, de modo colaborativo, do conjunto do trabalho coletivo desenvolvido na escola e a supervisão e controle, de modo técnico e burocrático, do trabalho docente. A autora defende que esse profissional pode ser uma figura chave para garantir uma autonomia relativa da escola e da produção docente de modo a construir e executar efetivamente seu projeto político pedagógico de modo participativo. Por fim, destacamos que os próximos passos do estudo em curso serão investigar a atuação desses novos profissionais na rede de Queimados e os desafios postos para a concretização de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade.

Referências

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em dez.2017.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. **Reforming Education & Changing Schools. Case studies in policysociology**. London: Routledge, 1992.

HORA, Dinair Leal da. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. **RBPAE**, v.26, n°.3, set/dez. 2010. p. 565-581.

MOHELECKE, Sabrina. A Orientação Pedagógica na gestão escolar no Brasil: história e debates atuais. In: MOEHLECKE, Sabrina, AMARAL, Daniela Patti e FERNANDES, Silvina Julia (orgs).

História, políticas e experiências de gestão escolar: o lugar da orientação pedagógica nos sistemas de ensino públicos do Rio de Janeiro. CRV Editora, Curitiba, 2017a.

MOEHLECKE, Sabrina. O coordenador pedagógico nos sistemas de ensino do Rio de Janeiro: uma nova aposta na gestão das escolas? **RBP**AE, v.33, n.1, p.223-239, jan./abr. 2017b.

QUEIMADOS. **Lei nº 1019 de 30 de dezembro de 2010.** Cria cargos de provimento por concurso público na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Disponível em: <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>. Acesso em: nov. 2017

QUEIMADOS. **Edital de concurso público nº 030/CEPUERJ/ 2012.** Disponível em: [http://www.cepuej.uerj.br/App_Upload/Edital%20-%20PMQ%20-%20N%C3%ADvel%20Superior\(1\).pdf](http://www.cepuej.uerj.br/App_Upload/Edital%20-%20PMQ%20-%20N%C3%ADvel%20Superior(1).pdf). Acesso em jun. 2017

SCHWARTZMAN. **Bases do autoritarismo brasileiro.** Campinas: Editora UNICAMP. 5ª ed. p. 87-107, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista.** v. 25, n.03, p. 123-140, dez. 2009.

- XIV -

OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS

Bianca Correa

FFCLRP-USP – Brasil
biancacorrea@ffclrp.usp.br

José Marcelino de Rezende Pinto

FFCLRP-USP – Brasil
jmrpinto@ffclrp.usp.br

Introdução

Embora as primeiras matrículas de crianças menores de três anos em creches ou equivalentes no Brasil remontem à década de 1920, quando, conforme KUHLMAN Jr. (2000, p. 8), “criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país”, o acesso à educação entre os bens pequeninos como um direito foi algo conquistado apenas no final do século XX. Não foi sem lutas intensas que se inseriu na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) o direito à Educação Infantil (EI) a todas as crianças de zero a seis anos de idade. Este foi um avanço legal tão significativo quanto difícil de concretizar, pois, embora na década de 1980 já houvesse muitas creches instaladas no país, todas vinculadas às Secretarias de Bem-Estar Social, pesquisas como as de Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) demonstraram que boa parte das vagas naquelas instituições eram preenchidas por crianças com idade entre cinco e seis anos.

Passados 11 anos da promulgação da CF/88, em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que avançou na garantia do direito à Educação Infantil, determinando como dever do Estado, sua oferta gratuita. Um ano após a sua promulgação, a criação do Fundef gerou apreensão entre profissionais, pesquisadores e militantes em defesa da EI, pois tal fundo destinava-se exclusivamente ao financiamento do ensino fundamental. Estudos elaborados no início da implantação do novo fundo, tais como os de Arelaro, (1999) e Guimarães; Pinto (2001), apontavam para seus possíveis efeitos negativos na oferta de EI.

Com o término do Fundef, em 2007 foi aprovado o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” (Fundeb). Todavia, o projeto original deste fundo, enviado para votação pelo executivo federal, não contemplava as creches, gerando uma reação nacional contra tal proposta, o que fez com que o fundo, finalmente aprovado,

abarcasse toda a educação básica. Mas, embora já houvesse indicadores de que os custos para atendimento na EI, particularmente em creches, fossem maiores, os valores para a EI no Fundeb foram insuficientes. Assim, se por um lado a EI tivesse sido valorizada ao compor o novo fundo, por outro, ainda restava a questão dos valores a ela destinados. Como salienta Correa (2011, p. 21),

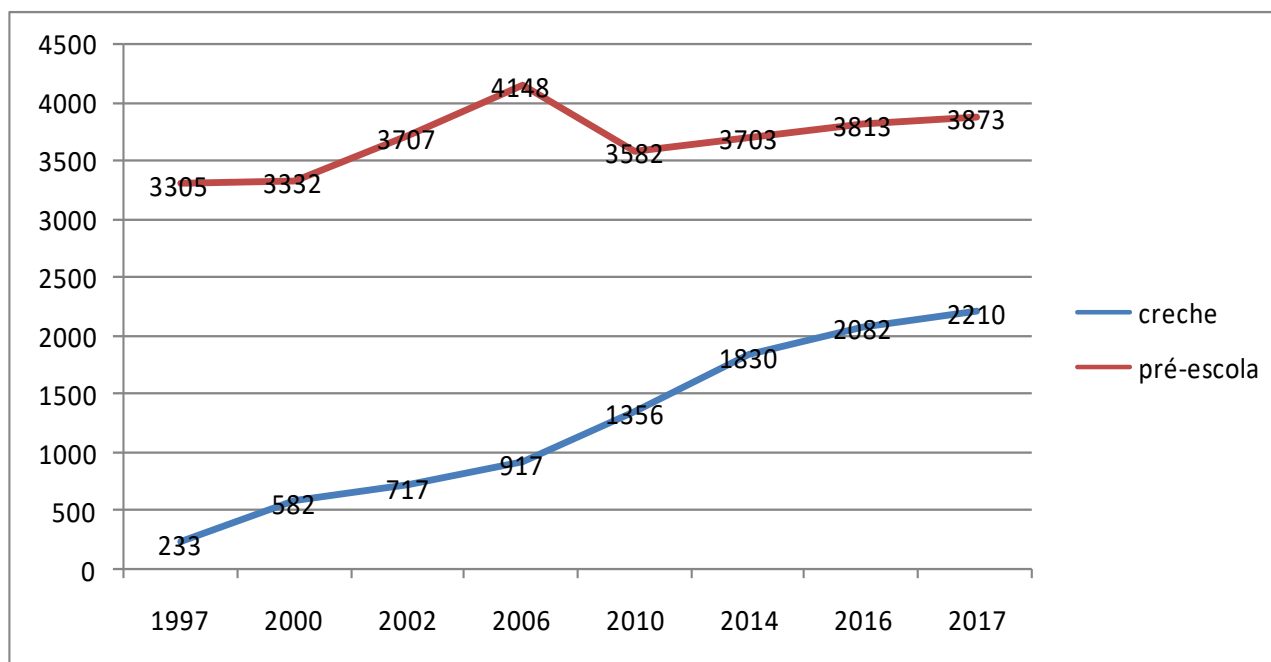
para haver efetividade, toda política pública dependeria, necessariamente, de três elementos principais: normas, de caráter mandatório, financiamento e fiscalização. Como um tripé de sustentação, a ausência de qualquer um dos três elementos representaria o risco de não se responder plenamente às demandas que originaram determinada política.

Sendo assim, os dados mostram avanços, sobretudo no que se refere à legislação, mas, no tocante ao financiamento e à fiscalização, ainda há fragilidades.

Um olhar sobre os dados de atendimento na Educação Infantil

O Gráfico 1 apresenta a evolução da matrícula na Educação Infantil no período de 1997 a 2017.

Gráfico 1: Evolução das matrículas públicas em creche e pré-escola 1997-2017 (x 1.000)



Fonte: INEP/MEC (Censo Escolar)

Com relação às matrículas em creche, o que se observa é que, mesmo no período do Fundef, houve um crescimento robusto, com uma perda de ímpeto apenas nos anos finais de sua vigência, retomado nos primeiros anos do Fundeb, com uma queda na taxa de crescimento ao final do período. A expansão identificada pode ser explicada, em primeiro lugar, por uma melhoria nas estatísticas educacionais relativas às creches que passaram a integrar o Censo Escolar do Inep. Outro fator foi a

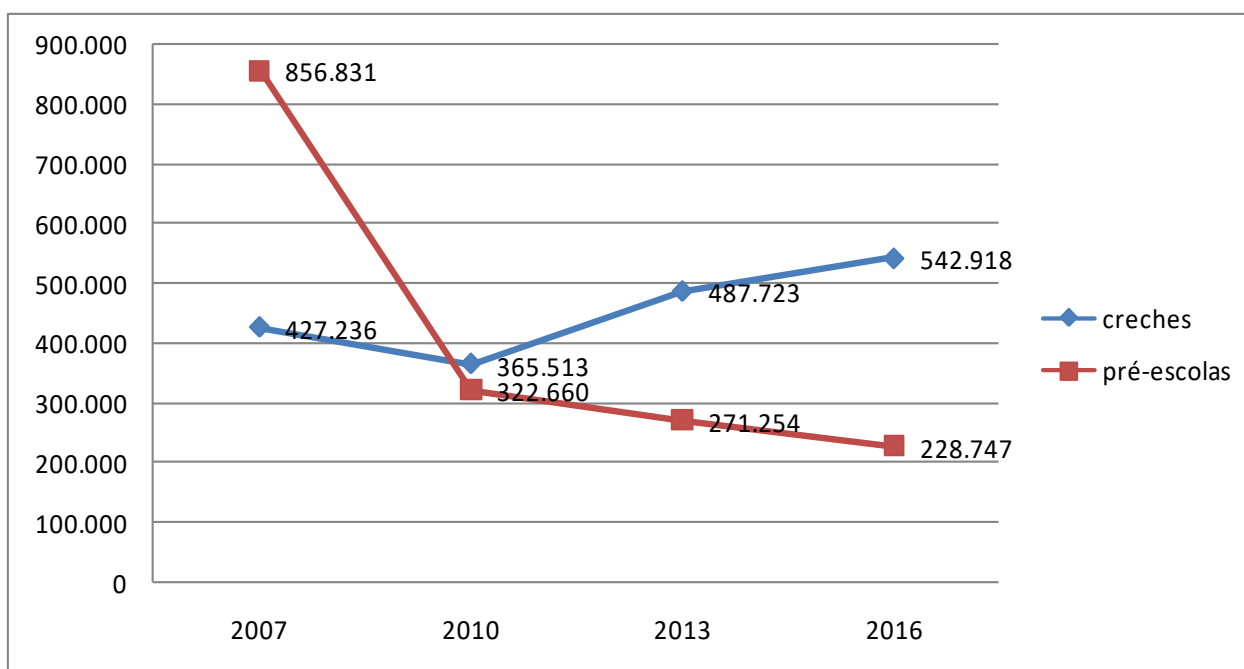
aprovação do PNE 2001-2011 (Lei 10.072/2001) que estabelecia a ampliação das matrículas na educação infantil de forma a atender, até 2011, 50% na faixa de 0 a 3 anos de idade, 80% na faixa de 4 e 5 anos e 100% na faixa de 6 anos. Fundamental também foi a ação dos movimentos sociais levando o poder público a ampliar a garantia do direito.

No caso da pré-escola a situação é mais complexa, tendo em vista a aprovação da Lei 11.274/2006, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, incorporando a faixa etária de 6 anos, com prazo de implantação até 2010. A mudança legal ajuda a entender a queda na matrícula no período de 2006 a 2010. De qualquer maneira, os dados da PNAD para o período apontam para a ampliação do atendimento na faixa etária de 0 a 5 anos, chegando-se, em 2015, a 30,4% na faixa etária de 0 a 3 anos e 90,5% na de 4 e 5 anos (PNAD, 2015). Ressalte-se que, em especial na faixa de 0 a 3 anos de idade, o atendimento é muito desigual, com taxas bem mais baixas para a população rural, negros e indígenas e famílias com baixa renda ou escolaridade (PINTO; ALVES, 2010). Outro aspecto a destacar é que a qualidade desse atendimento também é desigual (CAMPOS, 2010).

Uma mudança importante implantada pelo Fundeb foi permitir a contabilização das matrículas em creches e pré-escolas privadas sem fins lucrativos e que fossem conveniadas com as prefeituras para o recebimento dos recursos do fundo. No caso das pré-escolas conveniadas, a versão original da lei que regulamenta o fundo (Lei 11.494/2007), permitia a contabilização das matrículas conveniadas apenas até o quarto ano de vigência do Fundeb. Contudo, sucessivas alterações legais postergaram essa vedação. A grande preocupação dos pesquisadores era a de que, considerando os maiores custos na Educação Infantil, em especial das creches, muito acima dos valores propiciados pelo Fundeb, a tendência fosse uma expansão das matrículas conveniadas.

O Gráfico 2 apresenta, então, a evolução das matrículas privadas de instituições conveniadas com o poder público.

Gráfico 2: Evolução das matrículas privadas conveniadas com o poder público em creche e pré-escola 2007-2016



Fonte: INEP/MEC (Censo Escolar)

De forma análoga à análise do gráfico anterior, a realidade empírica se mostra sempre mais complexa e rica do que um primeiro olhar sobre os instrumentos legais pode indicar. Assim é que, não obstante as sucessivas prorrogações da permissão de contabilização das matrículas conveniadas em pré-escola, elas vêm caindo, chegando, em 2016, a 27% de seu valor no primeiro ano do fundo, em 2007. No caso das creches, as previsões de expansão parecem se confirmar, embora não de forma tão explosiva como se temia, inclusive com uma queda no período inicial do Fundeb. De qualquer forma, de 2010 a 2016, houve um crescimento de 49%.

Considerações finais

O que a análise da evolução do atendimento à Educação Infantil nas últimas duas décadas parece indicar é o caráter complexo da implementação das políticas públicas que refletem o jogo de forças que perpassam o Estado. Como aponta Poulantzas (2000, p.143), “o Estado concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, *mas também a relação de forças entre estas e as classe dominadas*” (grifo do autor). Os avanços foram inegáveis e, em certa medida, superaram as expectativas quando da aprovação do Fundeb, mas, também vale lembrar que em 2017, ainda não foram alcançadas as metas de atendimento de 0 a 3 anos do PNE 2001-2011, repetidas no PNE 2014-2024, assim como a obrigatoriedade de 4 e 5 anos.

Referências

- ARELARO, L.R.G. Financiamento e qualidade da educação brasileira. In DOURADO, L.F. (org.) Financiamento da educação básica. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Ed. da UFG, 1999.
- Brasil. Constituição Federal de 1988.
- _____. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. Lei 9424, de 24/12/1996. Regulamenta o Fundef.
- _____. Lei. 10.172, de 9/01/2011. Aprova o Plano nacional de Educação.
- _____. Lei nº 11.274, de 6/02/2006. Altera os arts. 29, 30, 32, e 187 da LDB.
- _____. Lei nº 11.494, de 20/06/2007. Regulamenta o Fundeb.
- CAMPOS, M. M. (Coord.). **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: FCC; MEC; BID, 2010.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CORREA, B. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 5, p. 20-29, 2011.
- GUIMARÃES, J.L.; **PINTO, J. M. R.** A demanda pela Educação Infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. *Em Aberto*, v.74, p.92-105, 2001.
- KUHLMAN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.
- PINTO, J. M. R.; ALVES, T. O impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade escolar no contexto do FUNDEB. *Educação e Realidade*, v.36, p.605-624, 2011.
- POULANTZAS, N. O Estado, o poder, o socialismo. SP: Paz e Terra, 2000.

- XV -

COMITÊS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A CONSTRUÇÃO DE REDES COLABORATIVAS PARA A EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL¹

Carlos Antônio Diniz Júnior

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, Brasil
junior.diniz.jd@gmail.com

Janaína Specht da Silva Menezes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, Brasil
janainamenezes@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar a institucionalização dos Comitês de Educação Integral (CEI), sob a perspectiva do contexto das influências, desenvolvido por Bowe e Ball (1992). Os referidos Comitês - propostos pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Programa Mais Educação² (PME), através de normatizações e materiais de apoio editados por este ministério - constituíram-se, inicialmente, como espaços de gestão das atividades desenvolvidas pelo programa sendo que, posteriormente, com a ampliação deste passaram a agregar papel de fomento à constituição e consolidação de políticas públicas locais (estaduais e municipais) de educação integral e(m) tempo integral.

Considerando a natureza da questão investigada, a pesquisa caracterizou-se como de cunho prioritariamente qualitativo, tendo por referência as pesquisas bibliográfica e documental. Já a análise dos resultados, tomou por base a análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977).

Os comitês no âmbito das políticas sociais

Nos cenários das reivindicações históricas para a garantia de uma educação de qualidade social para todos, a democratização da gestão escolar e o controle social constituem-se como estratégias fundamentais para o alcance desse desafio. A gestão democrática expressa “um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento enquanto sociedade democrática”

¹ O presente trabalho é fruto de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

² O Programa Mais Educação (PME), instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) tendo com um dos objetivos o incentivo para que os entes federados pudessem elaborar e implementar suas políticas locais de educação em tempo integral.

(CURY, 2002, p.173). Desse modo, além de possibilitar uma maior participação no processo de democratização “do governo e do funcionamento da escola” (LIMA, 2014, p. 1068), constitui-se, também, como um exercício pedagógico, uma vez que requer abertura de processos de participação, os quais têm um potencial educativo para o próprio fortalecimento da democracia (PATEMAN, 1992).

Ao tratarmos do controle social, estamos nos referindo do acompanhamento, monitoramento, controle e fiscalização da sociedade civil nas ações do Estado (CALVI, 2008; ALVES; ALMEIDA, 2013). Nesse cenário, conselhos e fóruns foram se constituindo como instâncias de participação da sociedade civil, cuja relação com o Estado está alicerçada em uma lógica de corresponsabilização, monitoramento e avaliação de políticas públicas, favorecendo a construção de novas formas de “exercício coletivo do poder político” (CORTES, GUGLIANO, 2010, p. 49).

Assim como os conselhos e fóruns, os comitês de políticas públicas passaram a se caracterizar como espaços de participação e controle social. Abers e Jorge (2005, p. 2), sinalizam a constituição de comitês como estratégia de “descentralização integrada e participativa”, com representantes de poder público, da sociedade civil e dos usuários, estabelecendo-se como espaços de deliberação. Para Silva (2004) os comitês têm caráter executivo no âmbito das políticas em que são instituídos. De tal modo, compreendemos que os comitês se constituem como instâncias de controle social com características de órgão executor de políticas.

Os Comitês de Educação Integral

Por seu caráter intersetorial³, o PME congregava vários atores de diversos setores das políticas públicas e da sociedade civil. Sob essa perspectiva, sua gestão também exigiu uma organização mais horizontalizada, em uma dinâmica marcada pela intersetorialidade. Nesse sentido, os materiais de apoio elaborados pelo MEC, voltados para a implementação do PME no País (BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014), apontaram para a necessidade de constituição de espaços de gestão, denominados Comitês de Educação Integral.

Por meio da pesquisa foi possível constatar a influência dos comitês do Programa Escola Aberta (PEA)⁴ para a criação dos CEIs no âmbito do PME. É importante destacar que a pesquisa revelou ainda que os próprios comitês do PEA se constituíram pela influência de outras experiências de maior participação social, concebidas anteriormente nas políticas públicas brasileiras, como os fóruns e os conselhos. Verificamos também a influência - ainda que indireta - dos textos editados por

³ O PME previa a articulação de diversas políticas sociais.

⁴ O PEA foi instituído no ano de 2004 e objetivava a oferta de diversas atividades culturais e de lazer, à comunidade, nas escolas públicas do país.

organismos internacionais que apontavam para a necessidade de se constituir espaços para a articulação e gestão local de políticas e ações, conforme os textos do Programa Abrindo Espaços⁵ que, posteriormente influenciaram a elaboração do Programa Escola Aberta.

Constatamos ainda, a influência política para a constituição dos CEIs, uma vez que estes contribuiriam no rompimento do caráter centralizador do governo, aqui expresso através do MEC, desafiando, assim, que tivesse uma postura de maior abertura para o diálogo com as instâncias subnacionais para a elaboração e fortalecimento de políticas (e ações) educacionais para a educação e(m) tempo integral.

Considerações

As experiências das políticas educacionais apontam os conselhos, os fóruns e os comitês como lócus da articulação social, em prol do estabelecimento da maior relação entre a sociedade civil e o Estado. No que tange especificamente à ampliação desta articulação, os comitês se evidenciam como espaços constituídos por e pelas demandas locais, objetivando a proposição, o acompanhamento e o controle de políticas específicas, de modo a se estabelecerem como mais um canal de inter-relação entre o Estado e a sociedade.

No âmbito dos CEIs, observou-se que sua constituição estava associada, inicialmente, para a articulação e integração de uma rede solidária – e propositiva – voltada para a implementação do PME, ampliando-se, posteriormente, para as políticas locais de educação integral e(m) tempo integral.

Destaca-se que estes comitês se constituem como um exercício pedagógico da participação e da gestão intersetorial no âmbito local. Para tal, é importante que se constituam, a partir da mais ampla representação das políticas sociais dos territórios, para que assim possam articulá-las e exercê-las com vistas à garantia do direito à educação integral em tempo integral.

Referências bibliográficas

ABERS, R.; JORGE, K.D. Descentralização da Gestão da Água: Por que os Descentralização da Gestão da Água: Por que os Descentralização da Gestão da Água: Por que os comitês de bacia estão sendo criados? **Revista Ambiente & Sociedade** – Vol. VIII n°. 2 jul./dez. 2005.

ALVES, J. M.; ALMEIDA, D. M. F. Participação e controle social: a experiências do Conselhos Municipal de Assistência Social de Londrina/PR. Revista: **O Social em questão**. RJ: Ano XVII, n° 30, 2013.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

⁵ Programa desenvolvido pelo UNESCO no Brasil.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Manual Operacional da Educação Integral**. Brasília, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

CALVI, K. U. O Controle Social nos Conselhos de Políticas e de direitos. In: **Revista Emancipação**, Ponta grossa, v.8, n.1, 09-20, jan/jun, 2008.

CORTES, S. V.; GUGLIANO, A. Entre neocorporativistas e deliberativos: uma interpretação sobre os paradigmas de análise dos fóruns participativos no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, n. 24, p. 44-75, mai./ago. 2010.

CURY, C. R. J. **Gestão Democrática da Educação**: exigências e desafios. RBPAAE. Jul/dez, 2002.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária. **Educ e Sociedade**. Campinas, out-dez, 2014.

PATEMAN, C. **Participação e Teoria Democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

SILVA, L. M. Sociedade, esfera pública e agendamento. In: LAGO, C.; BENETTI, M. **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Porto Alegre: Vozes, 2007.

- XVI -

PANORAMA DA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA PARA AS CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS ENTRE 2009 E 2014 EM 16 MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO

Caroline Barreto Brunelli Barbosa
FFCLRP/USP – Brasil
carolbbbarbosa@yahoo.com.br

A Lei nº 12.796 de 4/4/2013 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), passando a vigorar a educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. O processo de implementação dessa Lei iniciou-se desde a Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009, afetando diretamente o financiamento e a gestão da educação dos municípios no que diz respeito à pré-escola, visto que os municípios são o ente federado com a menor fonte de recursos e sua prioridade no atendimento da Educação Infantil.

Analisando em uma amostra de 16 municípios da microrregião de Ribeirão Preto/SP a variação populacional de crianças entre quatro e cinco anos, a evolução das matrículas dessa faixa etária e o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, observamos algumas características que se remetem ao processo de universalização da educação nacional em especial na pré-escola. Selecionamos os anos de 2009 – ano da Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009, e 2014 – ano mais recente do PIB *per capita* disponível. Os dados foram coletados do Censo Escolar e do Sistema Estadual de Dados Estatísticos (SEADE).

Reconhecendo as variadas condições de atendimento nos municípios devido à diversidade de organização, história, cultura, região e economia, agrupamos os 16 municípios em quatro estratos de acordo com o PIB *per capita*. O estado de São Paulo possui 645 municípios e o PIB *per capita* 2014 entre eles variava de R\$ 7.584,00 a R\$ 401.325,00. Expomos no quadro 1 a disposição dos municípios pesquisados de acordo com um *ranking* crescente do PIB *per capita* 2014 dos municípios do estado dividido em quatro grupos:

161 municípios com PIB *per capita* até R\$ 16.200,00

161 municípios com PIB *per capita* de R\$ 16.201,00 a R\$ 21.500,00

161 municípios com PIB *per capita* de R\$ 21.501,00 a R\$ 31.000,00

162 municípios com PIB *per capita* acima de R\$ 31.001,00

Quadro 1: Ranking dos municípios da microrregião de Ribeirão Preto agrupados de acordo com o PIB *per capita* 2014 dos municípios paulistas.

Posição	Município	PIB <i>per capita</i> 2014 (em mil reais)
66°	Serra Azul	12.704
68°	Barrinha	12.781
164°	Serrana	16.344
256°	Dumont	18.970
267°	Pontal	19.338
306°	Brodowski	21.083
313°	Santa Rita do Passa Quatro	21.339
314°	Jardinópolis	21.343
393°	Guatapar	24.563
425°	São Simão	26.981
460°	Cravinhos	28.931
478°	Santa Rosa de Viterbo	30.567
518°	Pradópolis	34.235
542°	Sertãozinho	37.779
570°	Ribeirão Preto	43.969
638°	Luís Antnio	113.311

Fonte: A autora com base nos dados do SEADE. PIB. PIB Municipal. 2014.

Observamos que há um número maior dos municípios pesquisados concentrado no quartil médio inferior do PIB *per capita* dos municípios paulistas, seis municípios entre R\$ 16.201,00 e R\$ 21.500,00. No entanto, se dividem igualmente no número médio dos municípios paulistas, oito com PIB *per capita* até R\$ 21.500,00 e oito acima de R\$ 21.501,00. Apenas dois municípios se localizam no quartil “mais pobre”.

De acordo com esse agrupamento, analisamos a variação populacional de crianças entre quatro e cinco anos, a evolução das matrículas dessa faixa etária e o crescimento do PIB *per capita* dos municípios pesquisados (Tabela 1). Compreendemos os limites dos dados especialmente relacionados à idade de corte, contabilizando ou não crianças de três ou seis anos na população ou matrícula das crianças de quatro e cinco, sucessivamente. Também os relacionados à população, uma vez que são números estimados.

Tabela 1: Comparo entre a variação populacional das crianças entre quatro e cinco anos, a evolução das matrículas em pré-escola e crescimento do PIB *per capita* nos anos de 2009 e 2014, dos municípios da microrregião de Ribeirão Preto agrupados de acordo com o ranking do PIB *per capita* dos municípios paulistas.

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO (4-5 anos)			MATRÍCULA (pré-escola)			PIB <i>per capita</i>		
	2009	2014	Taxa de variação	2009	2014	Taxa de evolução	em mil reais		Taxa de crescimento
							2009	2014	
SERRA AZUL	382	350	-9,14	268	256	-4,69	9.988	12.704	21,38
BARRINHA	908	933	2,68	638	948	32,70	7.816	12.781	38,85
SERRANA	1.118	1.222	8,51	1.142	1.294	11,75	11.468	16.344	29,83

DUMONT	225	209	-7,66	157	236	33,47	11.670	18.970	38,48
PONTAL	1.251	1.361	8,08	609	1.207	49,54	14.106	19.338	27,06
BRODOWSKI	564	520	-8,46	569	469	-21,32	11.400	21.083	45,93
SANTA RITA DO PASSA QUATRO	553	560	1,25	506	517	2,13	15.860	21.339	25,68
JARDINÓPOLIS	1.089	1.085	-0,37	818	1.148	28,75	13.761	21.343	35,52
GUATAPARÁ	219	196	-11,73	195	211	7,58	19.233	24.563	21,70
SÃO SIMÃO	396	348	-13,79	366	349	-4,87	16.742	26.981	37,95
CRAVINHOS	854	814	-4,91	844	802	-5,24	16.220	28.931	43,94
SANTA ROSA DE VITERBO	557	601	7,32	531	590	10,00	19.912	30.567	34,86
PRADÓPOLIS	480	517	7,16	539	478	-12,76	17.908	34.235	47,69
SERTÃOZINHO	2.918	2.962	1,49	2.971	3.183	6,66	30.107	37.779	20,31
RIBEIRÃO PRETO	14.644	14.816	1,16	17.511	14.288	-22,56	26.048	43.969	40,76
LUÍS ANTÔNIO	337	353	4,53	304	377	19,36	73.793	113.311	34,88

Fonte: A autora com base nos dados:

- população: Seade. IMP. Nova Pesquisa. Indicadores. População e Estatísticas Vitais. População em Idade Escolar.
- matrícula: INEP. Educação Básica. Censo Escolar. Consulta à Matrícula.
- PIB per capita: Seade. PIB. PIB Municipal.

Observamos a grande diversidade dos dados entre esses municípios, o que também representa grandes desigualdades. Mesmo com a obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos e do prazo de sua implementação até 2016 tendo sido confirmados no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, notamos que nesse ano alguns dos municípios pesquisados ainda estavam com dificuldades no atendimento e cumprimento da lei.

Metade dos municípios (oito) ainda não haviam atingido a meta. Serra Azul, Brodowski e Cravinhos apresentaram queda tanto na população quanto na matrícula, mas Brodowski teve um crescimento no PIB *per capita* de mais de 40%. Os municípios de Pontal e Santa Rosa de Viterbo, embora não tivessem atingido a meta, conseguiram evoluir com suas matrículas. Santa Rita do Passa Quatro manteve-se aparentemente estagnada. Pradópolis e Ribeirão Preto apresentaram queda nas matrículas, no entanto, o PIB *per capita* de ambos cresceu mais de 40%.

Tabela 2: Comparativo entre população, matrículas e PIB *per capita* dos municípios em 2014.

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO (4-5 anos)	MATRÍCULA (pré-escola)	PIB <i>per capita</i> em mil reais
SERRA AZUL	350	256	12.704
BARRINHA	933	948	12.781
SERRANA	1.222	1.294	16.344
DUMONT	209	236	18.970
PONTAL	1.361	1.207	19.338
BRODOWSKI	520	469	21.083
SANTA RITA DO PASSA QUATRO	560	517	21.339
JARDINÓPOLIS	1.085	1.148	21.343

GUATAPARÁ	196	211	24.563
SÃO SIMÃO	348	349	26.981
CRAVINHOS	814	802	28.931
SANTA ROSA DE VITERBO	601	590	30.567
PRADÓPOLIS	517	478	34.235
SERTÃOZINHO	2.962	3.183	37.779
RIBEIRÃO PRETO	14.816	14.288	43.969
LUÍS ANTÔNIO	353	377	113.311

Fonte: A autora com base nos dados:

- população: Seade. IMP. Nova Pesquisa. Indicadores. População e Estatísticas Vitais. População em Idade Escolar.
- matrícula: INEP. Educação Básica. Censo Escolar. Consulta à Matrícula.
- PIB per capita: Seade. PIB. PIB Municipal.

Ao compararmos o atendimento ao PIB *per capita* dos municípios no ano de 2014, não foi possível fazer uma relação direta entre o atendimento insuficiente e um PIB *per capita* baixo, uma vez que, dos oito municípios que não haviam universalizado o atendimento, metade eram do quartil mais pobre e a outra do mais rico.

Ainda assim, esse é um panorama que pode espelhar a realidade de todo Brasil. A sobrecarga que os municípios continuam recebendo do federalismo político em contrapartida da autonomia de gestão, dificultando o planejamento da expansão, uma vez que, para atender toda a demanda precisa-se em especial de recursos financeiros. Para a implementação da educação obrigatória, gratuita e de qualidade com o orçamento apertado dos municípios, é imperativo a articulação entre os três níveis de governo – Federal/Estadual/Municipal – com cooperação e colaboração política, econômica e social.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). **Informações dos Municípios Paulistas (IMP)** São Paulo, 2011-2015. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/tabelas>>. Acesso em: 29 novembro 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009-2015.

- XVII -

A ESCOLA CONFSSIONAL NO BRASIL E EM PORTUGAL: O DESAFIO DE PRESERVAR A MISSÃO E O DESENVOLVIMENTO DE VALORES NA MODERNIDADE – UM ESTUDO NA REDE MARISTA DE EDUCAÇÃO

Ceciliany Alves Feitosa

Brasil, Doutorado em Liderança Educacional

ceciliany@uol.com.br

Orientador: Professores Doutor **Antônio Moreira Teixeira**

Introdução do problema

Este projeto investiga a configuração das Redes Confessionais no Brasil e em Portugal, tendo como foco a atuação da Liderança Educacional diante do desafio de assegurar o desenvolvimento de Valores no ambiente escolar na modernidade. Escolhemos para o estudo a Rede Marista de Educação, uma Ordem Religiosa secular, presente em mais de 80 países, entre eles Brasil e Portugal. Assim como outras Redes Confessionais, a Rede Marista vivencia a complexidade da gestão em Rede e o desafio de conservar a sua identidade e preservar a sua missão diante das exigências impostas pelos modelos economicistas vigentes.

O mercado educacional vem passando por profundas mudanças nos últimos tempos, provocando grandes alterações na estrutura organizacional e no modelo de atuação dos educadores confessionais. Balbinot (2015) afirma que tais mudanças acabam por confrontar as escolas confessionais com o olhar mercadológico, traduzido na cobrança dos pais e da sociedade em geral. Originalmente a escola confessional era vista como uma instituição religiosa e não como entidade educadora capitalista. Murad (2007) alega que as organizações sociais e religiosas desenvolveram pouco o profissionalismo no seu trabalho. Têm dificuldade em lidar com resultados. Por isso, muitas delas, hoje, buscam conhecer e introduzir a gestão sistematizada para garantir sua viabilidade. E, por vezes, não conseguem conciliar seus valores com a eficácia necessária.

O desafio de conciliar valores com eficácia, a necessidade de reinventar o modelo de gestão e de ressignificar a confessionalidade na modernidade, configuram o problema levantado por esta investigação acadêmica: **Com os efeitos da modernidade e as exigências impostas pelo modelo economicista vigente, como as Redes Confessionais conseguem assegurar o desenvolvimento de Valores na educação, para preservarem a sua identidade e a continuidade da Missão?**

Com este ato investigativo objetivamos não somente apresentar um estudo histórico, documental e teórico, abarcando as dimensões confessionais, pedagógicas e de liderança da Rede,

mas, principalmente, apresentarmos perspectivas futuras para Redes Confessionais que desejem se apropriar deste estudo visando contribuições para a sustentabilidade da sua Missão no desenvolvimento de Valores na Educação.

Desenvolvimento

Por situar-se no campo da Ciência da Educação, este projeto pauta-se pelo rigor científico e pela dependência contextual. Buscamos, pois, conhecer “as leis que se escondem por detrás dos fenômenos e que os regulam” (Coutinho, 2015:5). Partindo desta premissa, primeiramente elaboramos três questões que buscam evidenciar a origem, o contexto histórico, os desafios, os processos, as relações internas contidas no objeto de estudo e, evidentemente, responder ao problema foco desta investigação. São elas: 1) De que maneira os valores Maristas são traduzidos, documentados e disseminados pelo Instituto para as Províncias? 2) De que forma as Províncias transformam esses Valores em diretrizes educacionais para os Colégios? e 3) Como a escola assegura o desenvolvimento dos Valores na rotina escolar?

Após a elaboração das questões oriundas do problema deste ato investigativo, assim definimos o campo da investigação:

- População/Universo: Rede Marista de Educação do Brasil e de Portugal.
- Amostra: Colégio Arquidiocesano de São Paulo e Colégio Marista de Lisboa.
- Participantes do Estudo: Liderança do Governo Geral do Instituto Marista, das Províncias, dos Colégios e Professores do 1º, 2º e 3º ciclos.

Com tal amostragem atingimos os principais níveis da gestão e liderança da Rede, bem como os professores da Educação Básica, para assim podermos de fato constatar a eficácia do processo de desenvolvimento dos Valores em todas as instâncias.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, optamos por aplicar entrevistas semiestruturadas para os Líderes (Superior Geral, Provinciais, Diretores e Coordenadores Pedagógicos dos Colégios) e Inquérito por Questionário para os Professores.

No percurso investigativo acessamos fontes de diversas naturezas: pesquisa historiográfica e documental e obras teóricas. Diante da abrangência do universo da pesquisa e da diversidade de fontes, optamos por uma Metodologia mista de análise quantitativa e qualitativa de dados. Desta forma, procuramos assegurar o rigor científico em todo o processo.

Conclusões

A investigação ainda não está finalizada, porém, encontra-se em estágio bastante avançado. A Revisão da Literatura e o recolhimento de dados dos dois colégios já nos permitem adiantar alguns aspectos conclusivos.

A pesquisa histórica e documental nos permitiu identificar os principais desafios que afetam a atuação das Redes Confessionais na atualidade: a própria *Confessionalidade*, o *Modelo Organizacional e de Liderança* e a *Relação com o Contexto*. A partir da identificação dos Desafios, conseguimos mapear as variantes que compõem cada desafio, ficando desta forma evidenciados:

- Na Confessionalidade: A Origem e Missão, Princípios Pedagógicos e os Valores.
- No Modelo Organizacional: Hierarquia Eclesiástica, Modelo Organizacional e as Instâncias e Inter-relações.
- Na Relação com o Contexto: O Alcance da Missão – Dimensão Internacional, os Desafios da Contextualização e a Relação com a Modernidade e Laicidade

O estudo aprofundado desses três desafios, proporcionou o conhecimento da identidade confessional da Rede, da constituição do seu modelo organizacional e de liderança educacional e, principalmente nos permitiu identificar as particularidades dos dois ambientes, Brasil e Portugal, evidenciando a configuração dos Valores da Rede e os desafios da adaptação da Missão de acordo com a realidade local.

Até o momento, a análise dos dados recolhidos nas entrevistas e questionários, denotam haver certa disparidade entre a intencionalidade da Missão e a complexidade da prática de desenvolvimento dos valores que sofre uma diluição no percurso Governo Geral, Províncias e Colégios. Outro tema que surge com grande relevância é o conflito de identidade “tradição-inovação” vivenciado pela Rede e muito comum a outras Redes Confessionais que, ao enfrentarem o desafio de apresentarem-se como “Inovadoras” abrirem mão da sua Tradição e, conseqüentemente da sua Identidade.

Todavia, cabe ressaltar que esta ainda não é a conclusão final, posto que o trabalho ainda não foi finalizado.

Referências bibliográficas

BALBINOT, Rodinei. (2016). Gerir a Escola Católica com Espiritualidade. São Paulo: FTD Educação.

BISQUERRA, R. (1989). Métodos de Investigación educativa: Guia practica. Barcelona: Ediciones CEAC.

BORGES, I. Augusto. (2008). Confessionalidade e Construção Ética na Universidade. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: Editora Mackenzie.

CARDONA MOLTÓ, M.C (2002). Introducción a los métodos de investigación en Educación. Madri: Editorial EOS.

COUTINHO, C. Pereira. (2015). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. 2ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.

GUBA, E. (1990). The paradigm dialog. New-bury Park, CA:SAGE Publications.

HABERMAS, J. (1983). Modernity: an incomplete Project. In H. Foster (Ed.), the antiesthetic: Essays on postmodern culture (pp. 3.15). Seattle, WA: Bay Press.

HILL, Manuela Magalhães & Hill, Andrew .(2012). Investigação por Questionário. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

MATEUCCI. R. (2015). Mission integrity: A case study of a Pontifical Catholic University entrusted to the Marist institute. ETD Collection for Fordham University. Paper AAI3712664. <http://fordham.bepress.com/dissertations/AI3712664>

MURAD, Afonso. (2007). Gestão e Espiritualidade. São Paulo: Paulinas.

SOBRAL, M.F.G. (2007). Direitos do Aluno em Contexto Escolar. Um Estudo numa Escola Secundária no Concelho de Odivelas. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta de Portugal.

- XVIII -

A TRAJETÓRIA DE EXPANSÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Cintia Tavares do Carmo

Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil

cintiata@gmail.com

Este trabalho refere-se à pesquisa desenvolvida no doutorado, e tem como objetivo central a análise dos propósitos e desfechos da política pública de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocorrida entre 2004 a 2016, no Brasil, período de quadruplicação do número de unidades de ensino. A proposta era entender como se formulou e se implementou essa política pública, bem como os rumos políticos que orientaram este processo.

O aumento das unidades de ensino despertou o interesse acerca das origens dessa política e as ocorridas em décadas anteriores, se exitosas ou não. Pressupôs-se que essa expansão não era algo novo. Recorreu-se à abordagem do neo-institucionalismo histórico como suporte teórico para compreender a trajetória percorrida pela política da educação profissional e seus desdobramentos no campo das instituições federais de educação profissional. A opção em estudar a expansão da educação profissional a partir da trajetória da implementação dessas políticas adveio da necessidade deste estudo: “concentra-se em mostrar que preferências e decisões são produtos de instituições” como afirma Immergut (2006).

Deu-se início, a partir de 2003, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ao movimento político patrocinado pelos diretores de ensino da rede federal que visavam ampliar o desempenho da rede federal, seja no campo acadêmico, seja no campo físico geográfico. Essa proposta recebeu apoio de forças políticas capazes de alterar legislações que restringiam a criação de novas unidades de ensino. Houve interesse por parte do governo federal em encontrar uma política pública, que fosse capaz de oferecer visibilidade de sua marca institucional nas políticas educacionais em oposição ao que já se havia implementado pelos governos anteriores até 2002.

A nova configuração da rede federal e as demais implicações que surgiram a posteriori representam reflexos das decisões tomadas pelos agentes de mudança da política de educação profissional. Isso porque as políticas públicas são “estratégias que apontam para diversos fins, todos

eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório”, como afirma Saraiva (2006).

A expansão da rede federal foi estruturada em três fases: Fase I (2005 a 2007); Fase II (2007 a 2010); Fase III (2011 a 2014). Em termos operacionais, de acordo com o Relatório de Gestão de 2009 (SETEC/MEC, 2010), a “meta do governo federal” era garantir que cada uma das 558 microrregiões do Brasil pudesse ter pelo menos uma instituição de ensino da rede federal. A expectativa era alcançar, até o ano de 2020, o número expressivo de 1.000 unidades de ensino em todo o país, o que equivaleria a 1 milhão e 200 mil alunos matriculados na rede federal.

Compreender o processo percorrido pela rede federal imputou em se afirmar que essas mudanças institucionais foram decorrentes da tomada de decisões de caráter público administrativo oriundas do aprendizado de técnicos e burocratas em experiências passadas (HALL; TAYLOR, 2003). De fato, os formuladores de políticas públicas tendem a aprender com o êxito ou com o fracasso das políticas implementadas em governos anteriores.

A complexidade da expansão demandou, nesta pesquisa, a utilização de um conjunto de recursos metodológicos, que propiciasse a execução de cada etapa da pesquisa. O primeiro recurso foi o levantamento de fontes bibliográficas e documentais, que fossem capazes de descrever a trajetória e a expansão da educação profissional. Realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com quatro atores políticos que estiveram envolvidos no processo de criação e implementação da expansão da rede federal. A escolha desses entrevistados seguiu o princípio da escolha por julgamento e por terem informações precisas sobre a expansão.

Essas informações propiciaram a identificação de algumas nuances de fatos que as leis e documentos oficiais foram incapazes de apontar. A circularização das informações coletadas para o desenvolvimento da pesquisa permitiu a compreensão do processo de expansão e do envolvimento dos atores políticos nas diversas fases da implementação dessa política. E, por ser uma pesquisa com caráter exploratório, houve o intuito de ampliar o conhecimento e a compreensão acerca do fenômeno expansão da rede federal.

Na análise da trajetória de expansão da rede federal, de maneira inevitável, surgiram fatos e variáveis decorrentes do processo de formulação e implementação dessa política, que levaram a se compreender como se transforma uma política pública (*policy*) em uma política (*politic*). O mapeamento do percurso, que o governo federal direcionou à política de educação profissional ao longo de várias décadas, evidenciou a posição da educação profissional no sistema educacional e as iniciativas dos governos em fomentá-la. Na descrição da trajetória percorrida pela política da educação profissional, identificaram-se duas conjunturas pelas quais a expansão era tratada.

A primeira trata do contexto acadêmico com delineamento da abrangência de seus beneficiários, a amplitude do currículo e conteúdo dentre outros aportes pedagógicos. A segunda trata

da implementação de estruturas físicas e tecnológicas, sistemas de gerenciamento, contratação e capacitação de profissionais (docentes e técnicos administrativos), distribuição de unidades de ensino das diversas redes do sistema nacional de educação do Brasil.

As duas conjunturas entrelaçaram-se permanentemente e apontaram uma interdependência. Em outras palavras, torna-se impossível tratar da criação de uma nova unidade de ensino, de forma tão complexa, sem citar os demais elementos construtivos que compõem uma instituição de ensino: suas diretrizes legais, seus prédios, equipamentos, pessoas, legislações e outros tantos elementos.

No estudo das legislações norteadoras da política educação profissional, destacam-se os períodos em que os governos empreenderam ações que as associaram à demanda de mão de obra em atendimento ao desenvolvimento econômico em curso. Observou-se que, a cada ciclo de destaque da política de educação profissional, ocorriam picos de mudanças nas normas legais e incremento financeiro nas atividades acadêmicas das instituições existentes. Esse fenômeno se repetiu na expansão da rede federal de 2005 a 2014.

Durante essa expansão, a rede passou a ter uma complexa estrutura, que, em 2016, possuía 618 unidades, sendo 551 dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Após levantamento de dados minuciosos sobre cada campus desses institutos, verificou-se que das 450 (100%) novas unidades, 37 (8,3%) estavam iniciando a implementação e 413 (91,7%) já se encontravam implementadas. Considerou-se por implementação efetivada a existência, nas unidades de ensino, do corpo docente e administrativo concursado, de turmas de cursos presenciais regulares com editais e matrículas realizados.

Devido ao volume de dados e amplitude das implementações, efetuou-se o exame dos critérios utilizados pela SETEC/MEC para a escolha da cidade que alocaria cada uma das unidades de ensino. Observou-se, no primeiro levantamento, que havia uma simetria entre a cidade escolhida e o partido da gestão local eleito durante o processo de implantação.

Sabe-se que o êxito, na implementação dessa política, pela ótica das variáveis tempo de execução, gestão pública e aporte financeiro empregado, encontra-se ligado ao fenômeno da integração política existente entre os três níveis de poder do governo. De fato, uma unidade de ensino, para ser implantada, necessita dessa integração. Por fim, detectou-se que 80% das unidades de ensino implantadas estavam em cidades geridas por prefeitos ligados politicamente à base aliada do governo federal, e esse mesmo percentual representou os resultados das urnas, em 2012, a favor da base aliada do governo federal.

E, nesse cenário, indaga-se se a política desenvolvida para a expansão da rede federal será capaz de garantir sua existência e sua manutenção física e acadêmica. Indaga-se, ainda, quando a expansão da rede federal e o fomento da educação profissional, sempre tratados como uma política de governo, torna-se-ão política de Estado.

Referências

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. As três versões do neoinstitucionalismo. São Paulo, **Lua Nova**, nº. 58, 2003.

IMMERGUT, Ellen. O núcleo teórico do novo institucionalismo. IN: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (organizadores). **Políticas Públicas**: coletânea. Brasília: Enap, 2006, v.1.

SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org). **Políticas Públicas**: coletânea. Brasília: Enap, 2006, v.2.

SETEC/MEC. **Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. CGSGIFEPT, Brasília – DF, Fev/2010.

- XIX -**GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA UMA ESCOLA APRENDENTE****Claudia Gomes Coelho Campos**

Secretaria de Educação de Pernambuco (Brasil)

claugomesc@hotmail.com

Adriana Valéria Santos Diniz

MPGOA/Universidade Federal da Paraíba (Brasil)

adrianvsdiniz@hotmail.com

Introdução

A educação pública enfrenta desafios contraditórios frente à sociedade do conhecimento, especialmente no tocante à aprendizagem, o que exige a democratização de suas práticas e a conciliação de uma agenda que atenda às demandas de um contexto social instável e inovador na perspectiva da formação integral do ser humano.

Os conhecimentos e as aprendizagens construídas no âmbito escolar devem ser geridos intencionalmente, considerando as aprendizagens individuais como meio para obtenção da aprendizagem da própria organização. Esse deve ser um processo contínuo e, portanto, inacabado, como um ciclo que se desenvolve à medida que os indivíduos interagem, partilhando conhecimentos, e que essas aprendizagens sejam sucessivamente registradas e publicizadas para uma incorporação e aplicabilidade em situações futuras, com vistas à evolução e ao desenvolvimento da instituição escolar.

A gestão educacional precisa ser repensada, de modo a garantir que as práticas adotadas pela escola se baseiem em novos modelos, que ultrapassem antigas concepções norteadas por políticas e práticas burocráticas ou, ainda, o atual enfoque gerencialista centrado na responsabilização ou *accountability*, que serve para medir a qualidade do ensino através da aplicação de testes padronizados, sendo os resultados publicados e divulgados em *rankings* de desempenhos.

Em contraposição, como forma de melhor atender às exigências de educação e formação da complexa sociedade contemporânea, preceitua-se a gestão democrática da educação na perspectiva da garantia da formação de cidadãos críticos e autônomos para atuarem na sociedade de modo a transformá-la, considerando o entendimento de que a escola é uma organização social e que deve ser norteadada por ações que estimulem uma aprendizagem dinâmica e inacabada por parte de seus agentes. Isso deriva na integração dos diversos segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisões,

por meio da promoção da participação, do compartilhamento de ideias e do incentivo à autonomia, garantindo a responsabilidade e a valorização da escola por parte de todos que a integram.

No Brasil, a gestão escolar encontra-se pautada pelo princípio constitucional da gestão democrática, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A atuação do gestor escolar, considerada fundamental para o êxito dos processos educacionais, sendo indissociável dos aspectos sociais, deve garantir ações participativas e esforço coletivo em busca de um objetivo comum. Urge compreender a direção tomada pela gestão escolar na construção de aprendizagens escolares, sociais, cidadãs e organizacionais, frente aos desafios e às práticas do cotidiano, considerando a capacidade da escola de aprender a partir dela mesma, através de processos de reflexividade das suas próprias práticas.

A gestão democrática é vista, neste trabalho, como um processo que aponta para a construção de uma escola aprendente. A escola como uma organização, “é uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, e opera através de estrutura e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (LIBÂNEO, 2013, p. 87). Todas as práticas escolares giram em torno dos processos de ensino e da aprendizagem, para tornar os indivíduos capazes de aplicarem os conhecimentos dentro e fora dela.

Para ser uma organização aprendente é necessário viabilizar “estratégias que capacitem as pessoas e não as constringam” (HARGREAVES, 2003, p. 11). E, ainda, “deve promover a resolução de problemas, o espírito de risco, a confiança nos processos colaborativos e a capacidade de se empenharem num melhoramento contínuo e de lidarem com a mudança” (idem, 2003, p. 16). Em uma escola em que se aprende, tudo está em construção, não há conhecimento pronto e, por isso, necessita dispor do entendimento e da disposição de todos os partícipes.

Este trabalho trata de identificar práticas ancoradas no princípio democrático de gestão educacional, voltadas para a construção de uma escola aprendente. Para tanto, apresenta-se resultados de pesquisa realizada em uma Escola de Referência do Ensino Médio, no Estado de Pernambuco. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com equipe gestora, docentes, funcionários e membros do conselho escolar.

Resultados da pesquisa

A gestão democrática exige práticas de envolvimento da comunidade, de atuação do conselho escolar e de promoção da autonomia, tendo estes aspectos sido destacados por alguns dos sujeitos da pesquisa.

É possível perceber a expansão da participação na escola por meio de reuniões para reflexões e tomadas de decisões, no intuito de adotar novas estratégias, assim como garantir a escuta e a

aceitação de sugestões e críticas de todos os que fazem parte da instituição, muito embora nem todos os entrevistados abordem essa temática.

Pode ser considerado uma fragilidade o fato de alguns entrevistados não terem se reportado à gestão democrática, mesmo citando os diversos espaços promovidos pela gestão. Contudo, o sentimento de pertencimento pressupõe a presença de práticas democráticas no cotidiano escolar.

Os discursos revelam que embora ainda não se percebam práticas organizadas de forma sistemática para a criação e partilha do conhecimento no cotidiano escolar, já se dispõe de um projeto participativo e integrador, como um caminho propício à constituição de uma escola aprendente.

Quando indagados sobre as contribuições das Políticas de Pernambuco para a construção, partilha, publicização, incorporação e aplicação dos conhecimentos, todos registraram avanços, tais como: o acesso a tabletes, a livros, os investimentos em infraestrutura, os investimentos para melhoria da atuação pedagógica, entre outros. No entanto, tais avanços não são suficientes para que as escolas construam “a sua capacidade de partilha, de criação e de aplicação contínua de um novo conhecimento” (HARGREAVES, 2003, p. 35), fatores fundamentais para a constituição de uma organização aprendente. O mesmo autor (2003, p. 147) afirma que “o problema é os sistemas educativos e os sistemas políticos que os regulam estarem longe de se comportarem como organizações do conhecimento rápidas e flexíveis”.

Percebeu-se, ainda, como limitação a inadequação de espaços e processos voltados para o favorecimento da pesquisa na própria unidade de ensino, tendo sido apontada a lacuna na visão da escola como lugar de produção de conhecimentos e não apenas de reprodução. A importância da reflexividade e da proatividade das práticas, de modo que se agregue significado ao contexto pedagógico, foram enfatizadas.

Conclusões

A pesquisa demonstrou o esforço da gestão escolar no que se refere ao estímulo a novas aprendizagens, à evolução intelectual e ao desenvolvimento de mudanças voltadas para a melhoria dos processos de aprendizagem e dos serviços oferecidos. Entretanto, na maioria das vezes, esse estímulo ocorre de modo informal, o que implica em fragilidade para a construção de uma escola aprendente.

Muito embora uma gestão dentro do âmbito escolar não seja capaz de resolver problemas enraizados em um sistema, quando adota uma prática democrática que atua de modo flexível e dinâmico, fortalece o ambiente e encoraja os indivíduos, que nele atuam, para construir uma mudança real e sustentável que insira na escola ações contínuas de apoio mútuo para a conquista da excelência, o que vai muito além do que os números podem demonstrar, uma vez que insere na

sociedade pessoas que pensam e repensam constantemente, que não cessam em aprender, que se voltam a uma aplicabilidade criativa e transformadora. A gestão democrática aparece, assim, como possibilidade para a construção de uma escola reflexiva e aprendente.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes Bases da educação Nacional**. v. 9394, 1996.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora LDA, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

- XX -**A (NÃO) GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: O QUE REVELAM OS DADOS DE 2016?****Cristiane Machado**DEPASE/FE/UNICAMP/BRASIL
crimacha@unicamp.br**Pedro Ganzeli**DEPASE/FE/UNICAMP/BRASIL
ganzeli@unicamp.br**Andréia Silva Abbiati**IFSP - FE/UNICAMP/BRASIL
andreia.abbiati@gmail.com**Introdução**

A Constituição Federal de 1988 proclamou a educação como direito social (artigo 6º da CF/1988) e estabeleceu o direito à educação como condição de cidadania e obrigação do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada após oito anos da Constituição Federal de 1988, disciplinou a educação escolar e ratificou a educação como direito do cidadão e dever do Estado ao determinar os princípios do ensino e as obrigações do Estado na efetivação e garantia do direito à educação.

Entretanto, de acordo com Saviani (2013, p. 745), é necessário diferenciar a proclamação de direitos sociais de sua efetivação. Enquanto a primeira se materializa no âmbito na legislação, a segunda, condição *sine qua non* para a concretização da primeira, se realiza no âmbito da gestão da educação.

Assim, este trabalho tem o objetivo de apresentar e analisar a efetivação do direito à educação, no nível da gestão da educação básica que abarca a educação infantil (crianças de 0 a 5 anos), o ensino fundamental (estudantes de 6 a 14 anos) e o ensino médio (jovens de 15 a 17 anos), à luz de dados do Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b), recentemente divulgados. Desde 2009, por meio de Emenda Constitucional (BRASIL, 2009), tornou-se obrigatória a frequência à escola da população infanto-juvenil de 04 a 17 anos, faixa etária que deve ser atendida na educação básica.

Cabe informar que, neste trabalho, entende-se por efetivação do direito à educação “a garantia de oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos” (ARAÚJO, 2011, p. 287).

A (não) garantia do direito à educação: o que revelam os dados

As dimensões numéricas do atendimento aos estudantes da etapa da educação básica no Brasil são extensas. São 186,1 mil estabelecimentos escolares - mais de 145 mil (78,2%) são públicos - e 48,8 milhões de estudantes. Apenas 50,5% das escolas possuem bibliotecas e/ou sala de leitura; 33,9% estão localizadas na zona rural; 23,8% têm até 50 matrículas; 95,3% têm esgoto sanitário; 96,3% dispõem de abastecimento de água (na rede pública esse percentual é de 72%) e 97% possui energia elétrica (BRASIL, 2017b).

O atendimento na educação infantil registra significativa ampliação nos últimos anos, entretanto, ainda assim, apenas 84,3% da população de 4 e 5 anos está dentro da escola, sendo que na faixa etária de 4 anos este percentual é de 77,3% e na de 5 anos é de 91,4%. Em 2008 quase 7 milhões de crianças estavam matriculadas na educação infantil, em 2016 esse contingente subiu para pouco mais de 8 milhões. O total de crianças com idade inferior a 3 anos em creches foi ampliado de 1,7 milhões em 2011 para mais de 3,2 milhões em 2016, um aumento de 56,6% no período, todavia, esse contingente representa somente 25,6% das crianças nesta faixa etária (BRASIL, 2017a).

O ensino fundamental, etapa da educação básica que corresponde ao atendimento de estudantes de 06 a 14 anos, registrou, em 2015, a matrícula de 97,7% da população nesta faixa etária, indicando a existência de cerca de 430 mil crianças e jovens fora da escola. Em 2016, 27,5 milhões de estudantes estavam matriculados no ensino fundamental (BRASIL, 2017b).

Esta etapa de ensino é a que apresenta menor percentual de estudantes não atendidos em toda a educação básica, não obstante, estudos apontam graves distorções na qualidade do ensino oferecido. Conforme Oliveira e Araújo (2005, p. 17), em 2001, a média de anos de estudo da população com 10 anos ou mais era de 5,8 anos, significando “que muitos brasileiros até conseguem o acesso à etapa obrigatória de escolarização, mas não conseguem finalizá-la”. A reprovação é um importante fator que impede a continuidade nos estudos de muitos alunos. Dados do Censo Escolar demonstram que, em 2015, a média de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental, que corresponde de 1º a 5º ano, foi de 93,2% e nos anos finais, de 6º a 9º ano, de 85,7%. Das crianças de 6 anos que ingressaram nas escolas, 2,3% foram reprovadas e do total de alunos de 9º ano, 11,4%. Este percentual representa cerca de 67.000 crianças no primeiro caso e, no segundo, de 320.000 estudantes (BRASIL, 2017a).

O ensino médio, último nível da educação básica, atendeu, em 2015, aproximadamente 8 milhões de estudantes, sendo que, destes, cerca de 5 milhões (62,7%) pertenciam à faixa etária considerada ideal para esse nível de ensino, de 15 a 17 anos. Depreende-se, portanto, que mais de um terço da população brasileira jovem está fora da escola. As taxas de aprovação nesta etapa do ensino foram de 81,7%, na média. As de insucesso, que é a soma da reprovação com o abandono, foram de 27,5% no primeiro ano do ensino médio, 18,1% no segundo e 11,9% no terceiro (BRASIL, 2017a),

revelando, também, a existência de significativos contingentes de estudantes que não permanecem no sistema escolar.

Os dados sucintamente apresentados denotam que a gestão da educação básica no Brasil possui indicadores muito aquém dos preceitos constitucionais de garantia e obrigatoriedade de acesso e permanência como condição para a efetivação do direito à educação.

Considerações finais

Cabe destacar que, embora a Constituição de 1988 tenha tratado a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio de forma unificada (art. 208, CF/88), englobando estes níveis de ensino na concepção de educação básica, o desenvolvimento da garantia do direito à educação, compreendidos como acesso, permanência e qualidade de ensino, de cada uma destas etapas não se deu de forma única, ao contrário, observa-se, como exposto anteriormente, grande disparidade nas formas e nos números do atendimento de cada nível, isto por que:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 925).

Os dados do Censo Escolar de 2016 revelam que, mesmo após quase 30 anos da promulgação da Constituição de 1988 que garantiu que a educação é um direito social, muito ainda precisa ser feito para que este direito seja efetivado.

Referências

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

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. 1988.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Emenda Constitucional 59*. Brasília. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. *CENSO ESCOLAR 2016* - Notas Estatísticas. Brasília-DF. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. *CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016* - Notas Estatísticas. Brasília-DF. 2017b.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

- XXI -**GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA: A VISÃO DE DIRETORES ESCOLARES
SOBRE CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES PARA O CARGO****Cristiane Regina Dourado Vasconcelos**Universidade do Estado da Bahia – UNEB –Bahia/Brasil
dourado.cris@gmail.com**Ione Oliveira Jatobá Leal**Universidade do Estado da Bahia – UNEB –Bahia/Brasil
ionejatoba@gmail.com**Introdução**

No atual cenário da educação brasileira, refletir sobre o papel do gestor escolar, buscando entender as atribuições, conhecimentos e habilidades necessárias aos diretores de escolas públicas, apresenta-se como uma necessidade, a fim de contribuir com o desempenho destes profissionais. Isto porque, as políticas públicas voltadas ao campo educacional, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tem exigido deste profissional um maior envolvimento e conhecimentos para conduzir os processos escolares.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação no campo da educação destinada a realizar o planejamento, a organização, liderança, a orientação, mediação, coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais, objetivando sempre a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009).

O diretor de escola pública deve pautar seu trabalho em normas, leis e regras que devem ser cumpridas, a fim de gerir a escola de acordo com o que é proposto pela instituição à qual está servindo. Neste sentido, ele é o principal responsável para que os princípios estabelecidos nas normas sejam executados, a exemplo de: promover a gestão democrática e participativa na escola; garantir a participação da comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico; promover a avaliação da aprendizagem; entre outros.

Desta forma, o gestor escolar deve ser o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada (LÜCK, 2009). Ainda que não tenha sido o centro das discussões deste estudo, cabe reforçar a importância da gestão democrática e participativa, visto que nenhum diretor de escola consegue fazer um trabalho de

relevância sozinho. Ele pode liderar os trabalhos, contando necessariamente com a parceria de toda a equipe escolar (VASCONCELOS, 2016).

Corroborando com estas afirmações, a gestão escolar pode ser compreendida como:

“a arte de fazer com que as dimensões da gestão (administrativa, pedagógica, financeira, política e de pessoal) aconteçam por meio de pessoas (professores, alunos, funcionários, secretaria de educação, comunidade, fornecedores, entre outros) que poderão facilitar ou dificultar o trabalho na escola, uma vez que o diretor não tem o controle sobre todas as decisões” (Leal, 2016 adaptado de Owen, 2012).

A gestão escolar consiste no processo que envolve esforço coletivo em associação com a organização de recursos e processos para que a escola desempenhe, de forma efetiva, seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação de seus alunos e promoção de aprendizagens significativas (CEDHAP, 2003).

No caso de Jacobina-Ba, a responsabilidade do diretor está pautada em leis municipais, as quais estabelecem suas funções, atribuições e competências. Contudo, a gestão escolar apresenta desafios aos diretores como: fazer a articulação entre escola e comunidade; tornar a escola um espaço harmonioso e alegre; construir um projeto pedagógico coletivamente; promover o sucesso do processo ensino-aprendizagem; garantir a educação inclusiva; administrar a merenda escolar e os recursos financeiros; entre outros.

Para atender a estes desafios, os profissionais da educação que desejam assumir um cargo de gestor escolar precisam ter características que possam favorecer sua boa atuação na escola. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar que características os diretores que estão atuando em escolas municipais de Jacobina/Ba acreditam ser imprescindíveis para que professores ou coordenadores pedagógicos possam atuar na gestão das escolas.

Achados da pesquisa

Participaram da pesquisa 38 (trinta e oito) diretores escolares do município de Jacobina/BA, sendo que 34 (trinta e quatro) são do sexo feminino e 04 (quatro) do sexo masculino. Todos participaram do primeiro processo de eleição para gestores escolares do município, em 2016, sendo eleitos.

O contato com estes diretores permitiu-nos apresentar um achado relevante nesta pesquisa: no município de Jacobina a gestão de escolas públicas se dava através da indicação de um político ligado ao gestor(a) municipal, que indicava qualquer pessoa para assumir o referido cargo, sem que esta pessoa pertencesse ao quadro da escola ou até mesmo fosse licenciada em Pedagogia ou demais

licenciaturas da área da educação. Desta maneira, os diretores participantes desta pesquisa foram pioneiros no processo democrático de eleição de gestores escolares no município.

Outro achado importante é que nenhum deles participou de cursos sobre gestão escolar e todos estavam ansiosos por conhecimentos sobre a área. Isto nos permite inferir que o município de Jacobina precisa investir na formação destes profissionais.

Os referidos diretores responderam a um questionário onde constava a seguinte questão: “A gestão escolar é um campo de atuação que exige conhecimentos específicos, envolvimento e um perfil mínimo de seus atores, para que os processos escolares, em todas as dimensões, sejam minimamente encaminhados a fim de que as escolas apresentem bons resultados e que o clima escolar seja saudável e produtivo. No espaço abaixo, liste pelo menos três características que você acredita serem essenciais para que um professor/a ou coordenador/a se candidate ao cargo de diretor/a de escola pública”.

Foram elencadas, pelos participantes, algumas preposições consideradas essenciais para o cargo de gestor escolar, que são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 1: Características essenciais para o cargo de Gestor Escolar, apontadas pelos participantes da pesquisa

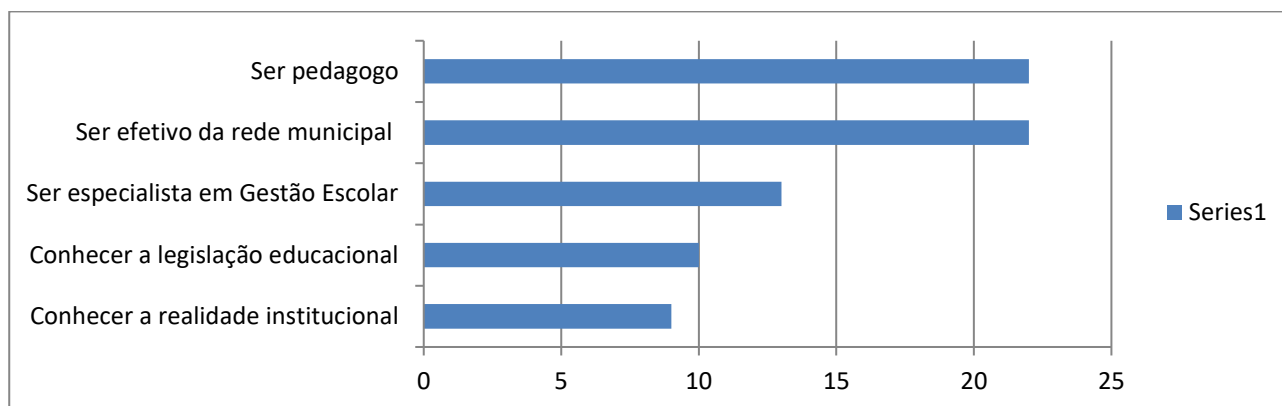
CARACTERÍSTICAS APONTADAS PELOS DIRETORES	Nº de diretores que apontaram
Mediador, saber lidar com as demandas e resolver conflitos.	26
Ser professor do quadro efetivo do município graduado em Pedagogia.	22
Conhecer a realidade institucional.	9
Conhecer as leis que regem o âmbito educacional.	10
Ter perfil de liderança, conhecimento e administração.	19
Ser aberto ao diálogo, ter bom relacionamento.	24
Ser participativo e democrático.	18
Especialização em gestão escolar .	13

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando o quadro, podemos observar que as respostas dos participantes apontam algumas características e também para o que chamaremos neste estudo de alguns *pré-requisitos*¹ para os candidatos ao cargo de diretor de escola.

Para uma melhor análise e entendimento, apresentaremos em gráficos os *pré-requisitos* que identificamos e as características elencadas pelos diretores. O gráfico 1 apresenta os *pré-requisitos* identificados.

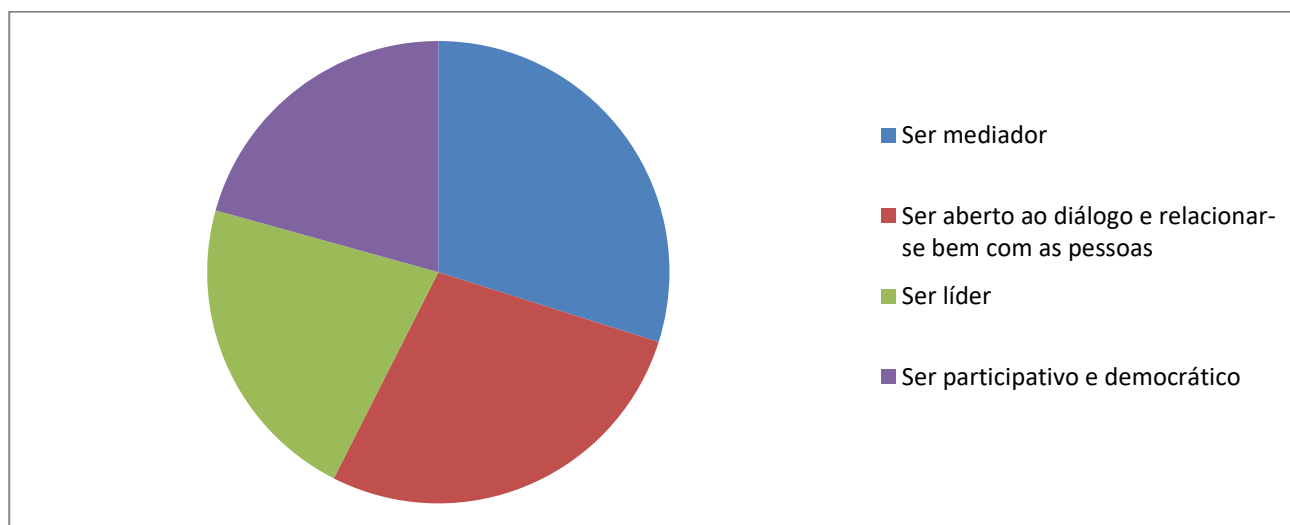
¹ Exigência prévia e indispensável para realizar algo, alcançar um trabalho, exercer uma obrigação etc. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pre-requisito/>

Gráfico 1 – Pré-requisitos para o cargo de Gestor Escolar, Identificados na pesquisa.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise do gráfico permite-nos observar que a maioria dos diretores (22) acreditam que os candidatos ao cargo de gestor escolar deve ser pedagogo e ser professor ou coordenador efetivo da rede municipal de ensino de Jacobina/BA. Outros (13) acreditam ser importante que eles tenham especialização em gestão escolar. Alguns (10) defendem que os candidatos devem conhecer a legislação educacional e outros (09) acham importante que os candidatos conheçam a realidade institucional.

A análise do quadro 1 ainda nos permitiu alcançar o objetivo deste estudo, que era identificar características que, na visão destes diretores, são essenciais para que professores ou coordenadores pedagógicos possam assumir cargos na gestão escolar pública. O gráfico 2 apresenta estas características.

Gráfico 2 - Características essenciais para o cargo de Gestor Escolar, apontadas pelos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise do gráfico nos permite afirmar que a grande maioria dos participantes da pesquisa (26 diretores) acredita que o diretor escolar deve ser mediador. De acordo com a Infopédia², o significado de mediador é “pessoa que serve de intermediário, promovendo o acordo entre partes em conflito e estabelecendo o diálogo”. Esta definição corrobora com o que os diretores sinalizam nos questionários sobre a importância dos gestores escolares serem capazes de mediar conflitos, envolver a equipe, dialogar, ter boa escuta, dentre outras habilidades, associadas à capacidade de saber mediar situações.

Outras características marcantes, apontadas pelos participantes foram: ser aberto ao diálogo e ter um bom relacionamento com as pessoas (24); ser líder (19 diretores apontaram esta característica) e ser participativo e democrático (18 diretores sinalizaram esta característica).

Conclusões

Ser diretor em escola pública municipal nos remete a várias questões locais e políticas partidárias, entretanto, com as mudanças em alguns municípios baianos com o processo eleitoral para eleger o diretor via comunidade escolar, a forma de perceber a gestão da escola pelos mesmos também passa por transformações.

Percebe-se a partir da resposta dos diretores que não havia uma preocupação acerca de características viáveis para assumir a gestão da escola quando o que imperava no município de Jacobina/BA era a indicação de um político ligado ao gestor(a) municipal para que qualquer pessoa assumisse o referido cargo, mesmo não sendo do quadro do município ou até mesmo sem uma licenciatura na área da educação. Acreditamos que a vivência com questões político partidárias reflete na preocupação destes diretores em buscar formas de garantir condições mínimas para a assunção de cargos na gestão escolar.

Observa-se que ao responderem, em sua maioria que a principal característica para ser gestor escolar é saber mediar, saber lidar com as demandas e conflitos existentes na escola. Como segunda maior característica, apontam as relações interpessoais e emocionais equilibradas (resolver conflitos). Isto leva-nos a imaginar que a questão política partidária ainda pode ser um impeditivo para o gestor escolar realizar suas atribuições de forma eficaz e participativa.

Isto corrobora com as outras respostas porque eles veem a importância de o diretor ser do quadro efetivo da escola, o que favorece uma boa atuação, vez que conhecer as demandas da escola pode facilitar aos mesmos promoverem a participação dos atores escolares na gestão escolar.

² <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mediador>

Conclui-se que os diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba, estão preocupados com a forma de gerir a escola e se preocupam em garantir características essenciais para assumir o cargo de direção escolar, por conhecer a realidade da escola, visando o bem-estar das pessoas que ali trabalham e estudam.

Referências

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO APLICADO. Programa Escola Inteligente para capacitação a distância de gestores escolares, em equipe: dinamizador de aprendizagem. Curitiba, 2003.

JACOBINA/BA. **Lei Municipal n. 1.231** de 17 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município. 2013.

JACOBINA/BA. **Regimento Escolar Unificado** para as Escolas do Município. Homologado em 02 de 17 de abril de 2004.

LEAL, Ione O. Jatobá. **A percepção dos diretores acerca da gestão das escolas municipais de Jacobina- Bahia**. Tese de Doutorado (2016). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEduc. Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Salvador, Bahia.

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

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado. A Criação de um Portal para partilhar experiências da Gestão da Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista, Salvador/Ba, com a Avaliação da Aprendizagem. Dissertação de mestrado. GESTEC/UNEB, 2016.

- XXII -**A CONSTRUÇÃO NORMATIVA DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL: A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO****Daniela de Oliveira Pires**Fundação Escola Superior do Ministério Público – FMP, Brasil
danielaopires77@gmail.com

O objetivo dessa reflexão é analisar a parceria público-privada por meio do arcabouço normativo que constituiu o terceiro setor, a partir dos anos 1980 até os dias atuais e, as consequências para a democratização da educação brasileira. Os apontamentos aqui apresentados são um dos eixos de análise do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) que atua, desde 2001, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A relação público-privada na educação foi sendo ressignificada ao longo da trajetória histórica brasileira, assumindo ora um caráter vinculado às demandas sociais – e, portanto, reservando ao Estado a titularidade pela sua promoção e agindo em prol da totalidade dos cidadãos –, ora fortalecendo um caráter privado, através do impulso dado pelo poder público à consecução da educação pelos setores privados. A metodologia utilizada para esse estudo foi a pesquisa bibliográfica histórica e legislativa. A relação público-privada é resultado de um processo materializado por meio da correlação de forças sociais, através da luta de classes e determinado pela lógica do mercado e da lucratividade. Em termos históricos, os anos 1980 marcaram o fim do Estado civil-militar (1964-1985) e a luta dos movimentos sociais pela redemocratização do país e pela educação pública, dentre eles o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Todavia, destacamos a seguinte contradição, se internamente o país lutava pelo restabelecimento do Estado democrático de direito, internacionalmente tem-se a propagação do neoliberalismo e que, dentre suas premissas, constam a privatização dos setores sociais e a não intervenção do Estado na economia e a liberalização dos fluxos financeiros e comerciais. É nesse contexto que a Constituição Federal de 1988, também denominada “Constituição Cidadã” foi promulgada, constando em seu texto além da esfera pública e privada, uma nova categoria, chamada confessional ou filantrópica, sendo que sua atuação foi amplamente estimulada a partir dos anos 1990 e representadas pelas entidades do terceiro setor. Para tanto, tais entidades passaram a receber qualificações jurídicas próprias, recebendo o título de Organização Social (OS) ou Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), regulamentadas, respectivamente, pela lei 9.637/98 e a lei 9.790/99. Nesse aspecto residiu uma das

maiores inquietações desse estudo, pois quando o Estado se aproximava da titularidade na promoção da educação e empenhando esforços para executá-la, as forças sociais privatizantes se organizavam para deslegitimar tais pretensões. Nesse sentido, tem-se que a valorização das entidades do terceiro setor é parte da consolidação de uma orientação política no Brasil dos anos 1990 e, que surge na Inglaterra, definida como terceira via, estruturada por Antony Giddens (2001), que se colocava como uma alternativa à antiga socialdemocracia e ao neoliberalismo. Tal orientação serviu de base para os 10 (dez) anos em que Tony Blair esteve à frente do governo da Grã-Bretanha pelo Partido Trabalhista. Dentre as suas premissas estão o estímulo ao voluntariado, a desresponsabilização na execução direta das políticas públicas sociais pela esfera estatal – repassando para a sociedade civil – e o incentivo a meritocracia e ao voluntariado. Para Giddens, é necessário “democratizar a democracia” (2001). A estratégia é justificar a desobrigação estatal com um discurso envolvente, no qual a sociedade civil acaba por legitimar ao assumir a execução das políticas públicas sociais. Uma das consequências é o fortalecimento do empresariado na educação, por meio das instituições bancárias, grandes conglomerados empresariais e setores da mídia que passam a identificar possibilidades bastante rentáveis quando assumem funções estatais em relação aos direitos sociais, sendo essa atitude estimulada pelo Estado por meio de incentivos fiscais e financeiros. Neste contexto, tem-se a reforma do Estado brasileiro dos anos 1990, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, o qual propunha a descentralização de serviços, até então de exclusividade do Estado, repassando para a sociedade civil, por meio das entidades do terceiro setor. Em 1998, foi promulgada a Emenda Constitucional nº19, que promoveu a reforma na Administração Pública brasileira, com o fomento das parcerias público-privadas. Para Montañó (2005), o terceiro setor modifica a questão social, primeiro, com a transferência da responsabilidade do Estado para o indivíduo, que a resolverá na maioria das vezes, por meio da autoajuda, ajuda mútua ou, ainda, adquirindo serviços como mercadorias. Segundo, as políticas públicas sociais passam a ser focalizadas, perdendo, assim, seu princípio universalista. Terceiro, com a descentralização administrativa, as políticas tornam-se ainda mais precarizadas, porque são transferidas as competências sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las. Ainda, para o autor, o processo em questão não é o desenvolvimento de organizações de um setor em detrimento da crise de outro, mas a alteração de um padrão de resposta à questão social, com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a auto responsabilização do cidadão e da comunidade local para esta função (típica do modelo neoliberal ou funcional a ele). Ocorre, assim, um processo de responsabilização individual, em que a questão social é transferida para o âmbito imediato e individual, (PERONI, 2015), e o mercado será a instância máxima, por excelência, de regulação e legitimação social. Neste sentido, é que desde o final dos anos 1990, existe uma regulamentação que possibilita que associações e fundações, recebam um título jurídico de entidades do terceiro setor, caracterizadas como Organizações Sociais - OS ou

Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, regulamentadas pelas Lei nº 9.637/98 e Lei nº 9.790/99. Nesse sentido, não se cria um novo tipo de pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, mas se qualificam entidades já existentes, agora com a denominação de entidades do terceiro setor. A regulamentação do trabalho voluntário consolidava a lógica da precarização e da flexibilização da legislação trabalhista, aproximando as entidades do terceiro setor da promoção dos direitos sociais. Com ela, o serviço voluntário era definido como o trabalho realizado por pessoas físicas, não remuneradas, sem gerar nenhum tipo de vínculo empregatício, obrigações trabalhistas, previdenciárias ou afins (art. 1º, e parágrafo único). Passados quase 20 (vinte) anos da promulgação das respectivas legislações, foi aprovado o marco regulatório do terceiro setor, por meio da Lei nº 13.019/14, que já sofreu algumas alterações em dezembro de 2015, por meio da Lei nº 13.204/15. Essa legislação amplia a possibilidade de atuação do terceiro setor, pois reconhece a existência de um novo tipo normativo, a chamada Organização da Sociedade Civil – OSC. Uma das justificativas para a elaboração do marco regulatório, foi o de buscar proporcionar uma maior transparência e controle social das parcerias público-privada na promoção dos direitos sociais, e, em particular, a educação. No entanto, ao não revogar as legislações já existentes, tanto das OS, quanto das OSCIPs, que não possuem previsão de um controle social interno e externo efetivo, na prática, criando implicações para a sua democratização, pois a relação público-privada na educação, continua sendo regulada na grande maioria, por tais legislações, acabando proporcionando uma espécie de afastamento do poder público do exercício de uma maior fiscalização e monitoramento efetivos dos serviços prestados pela esfera privada. Como verificamos nos estudos sobre as parcerias público-privada, as instituições do terceiro setor são responsáveis desde a definição do conteúdo educacional além de executarem sua proposta através da formação, da avaliação e do monitoramento, estabelecendo ainda, premiações por meio do estímulo a meritocracia, criando com isso, limites para a própria democratização da educação. O direito à educação é parte constitutiva do movimento histórico de construção do Estado brasileiro, devendo ser compreendido por meio da intermediação entre os fatores políticos e econômicos e sociais. Portanto, a relação público-privada na educação é parte constitutiva do movimento estruturante do Estado nacional. Uma alteração nessa conjuntura acontecerá por intermédio de uma maior conscientização e organização da coletividade, que deverá exercer o seu papel, não assumindo propriamente funções estatais, mas impulsionando a elaboração das políticas educacionais democratizantes, que garantam o acesso a todas e todos os cidadãos.

Referências

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

_____. **Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília, DF, 2014.

ESTADO, Ministério da Administração Federal e Reforma. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasil, 1995.

GIDDENS, Antony. **A terceira via. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 3ª ed, 2005.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação São Leopoldo**: Oikos, 2015.

- XXIII -

MÉRITO E DESEMPENHO NA SELEÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES NO RIO DE JANEIRO: QUAL GESTÃO DEMOCRÁTICA?

Daniela Patti do Amaral

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Brasil
danielapatti.ufrj@gmail.com

Introdução

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) no artigo 9º e na meta 19 determina que os entes federados devam aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino disciplinando a gestão democrática da educação pública. A estratégia 19.1 definiu a aprovação, pelos entes federados, de legislação que regulamente a gestão democrática e que considere critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a consulta à comunidade escolar para a nomeação dos diretores de escola.

Em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro a regulamentação da gestão democrática tem ocorrido através da aprovação de diferentes legislações, tais como decreto, resolução, portaria ou lei. Ponderamos que essas legislações sinalizam a escala de participação dos destinatários das políticas na regulamentação da gestão democrática e na seleção de diretores tendo em vista que, tanto um decreto como uma resolução ou portaria são documentos exarados pelo executivo e podem ser revogados a qualquer momento. No caso de aprovação de uma lei, o poder legislativo municipal, em princípio, deverá promover o debate através de audiências públicas ampliando a participação da comunidade. Como destacado por Mendonça (2001), “os mecanismos de provimento do cargo de diretor escolar são reveladores das concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino” (pg. 88).

Este trabalho aborda o perfil desejado para o diretor de escolas públicas veiculado na legislação que regulamentou a gestão democrática em oito municípios do estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, é possível analisar, a partir da legislação aprovada, o perfil desejado por cada rede escolar para o diretor de escola revelando distintas identidades profissionais conforme o movimento político e democrático de cada ente federado. E, ainda, as possibilidades postas à participação popular conforme a legislação aprovada.

Metodologia

Em levantamento realizado nos sites das Prefeituras, Câmaras de Vereadores e Secretarias Municipais de Educação dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro no período de março a dezembro de 2017 foram localizadas legislações que disciplinam a gestão democrática em oito municípios: Duque de Caxias (Lei 2.864/17), Valença (Resolução 3/15), Sumidouro (Lei 1142/15), Niterói (Edital 6/2017), Iguaba Grande (Lei 16/16), Carmo (Lei 1852/16), Aperibé (Lei 667/16) e Rio de Janeiro (Resolução 20/2017). Conforme Mendonça (2001, pg.98) “a posição hierárquica do instrumento legal utilizado na institucionalização de diretrizes políticas na área educacional parece ser um fator indicador da menor ou maior perenidade dessas diretrizes”. Nesse sentido, os contextos de influência (BOWE e BALL, 1992) que irão permear a produção dos textos legais serão diferentes de modo que vozes serão mais ou menos ouvidas bem como os mecanismos de aprovação e ou de revogação da norma serão mais ou menos democráticos e participativos.

Resultados preliminares

Na análise das legislações aprovadas nos municípios compreendemos que há aproximações e afastamentos sobre o perfil desejado para o candidato à gestão da escola. Esses movimentos estão relacionados a diferentes questões como o momento político de cada município, sua cultura e trajetória, as possibilidades postas à participação popular. Há consenso que os candidatos deverão ser servidores efetivos concursados, ter experiência docente ou como profissional da educação e que não tenham pendências administrativas ou judiciais. Não há consenso sobre a formação que será exigida do candidato bem como seu desempenho será avaliado.

Niterói, Sumidouro, Aperibé e Rio de Janeiro não definiram formação específica do candidato, o que pode se apreendido como uma infidelidade normativa tendo em vista que os documentos normativos (BRASIL, 1996; 2006) exigem formação específica para o exercício da gestão escolar. Duque de Caxias, Iguaba Grande, Carmo e Valença exigem licenciatura plena na área de Educação. Sobre o desempenho do candidato, Sumidouro determinou que fosse aferido através de prova de competência técnica. Rio de Janeiro determinou que um plano de gestão fosse construído após a eleição, junto com a comunidade. Niterói não definiu qualquer tipo de avaliação de desempenho. Duque de Caxias determinou que os candidatos devam entregar o currículo e um plano de gestão para análise e homologação por uma comissão técnica da Secretaria de Educação e que os selecionados farão curso de gestão oferecido pelo mesmo órgão. Iguaba Grande não definiu critérios de mérito e desempenho e Carmo exigiu a apresentação de plano de gestão para avaliação da comissão eleitoral, além do currículo. Valença exigiu a apresentação de plano de gestão. Por fim, a legislação

de Aperibé determina que os critérios de competência técnica sejam discriminados após deliberação do conselho de educação.

Conclusões

Mesmo após as regulamentações, ainda é frágil a materialização da gestão democrática nas escolas e no processo de seleção dos diretores. Questionamos se um conjunto de regras impostas nacionalmente pelo PNE que incorporam o mérito e a avaliação do desempenho para a seleção de candidatos sem, contudo, uma cultura democrática praticada nas escolas contribui para uma escola justa. Conforme Walzer (2003, p. 271 apud, VALLE, 2013), a justiça não se relaciona só com os resultados, mas com a vivência em uma escola democrática, plural, inclusiva e laica, onde a comunidade escolar se veja presente e participante nos espaços decisórios. Nesse sentido, a gestão democrática das escolas públicas deve estar ancorada na eleição, na colegialidade e na participação (LIMA, 2014), logo, instituir o mérito e o desempenho como critérios universais pouco contribui para uma prática que incorpore a participação nas decisões dos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Referências

BOWE, Richard; BALL, Sthepen. *Reforming Education & Changing Schools*. Case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

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

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, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm – Acesso: out/2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723> – Acesso: out/2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP N. 1 de 15/5/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E NITERÓI. *Edital N. 006/2017*. Dispõe sobre o processo de consulta direta à comunidade escolar para a função de diretor e de diretor adjunto das unidades de educação da rede municipal de Niterói.

LIMA, Licínio Carlos. *Administração Escolar: estudos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

_____. Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária. *Educação e Sociedade*: Campinas, v. 35, n.129, p. 1067-1083, out./dez./ 2014.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA. *Boletim Oficial*. Edição N. 719 de 5 de novembro de 2015. Valença: RJ, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Ato do Secretário. *Resolução SME Nº 20, de 29 de setembro de 2017*. Dispõe sobre o processo de Seleção de Gestores das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: RJ, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. *Lei N. 2864 de 1 de novembro de 2017*. Dispõe sobre a gestão democrática da educação pública no município de Duque de Caxias.

PREFEITURA MUNICIPAL DE APERIBE. *Lei. N. 667 de 28 de outubro de 2016*. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público de Aperibé - RJ.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARMO. *Lei N. 1852 de 25 de novembro de 2016*. Dispõe sobre a instituição da gestão democrática na rede municipal de ensino de Carmo.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUMIDOURO. *Lei N. 1.142 de 15 de junho de 2016*. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público de Sumidouro.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGUABA GRANDE. *Lei N. 016 de 2 de agosto de 2016*. Aprova o processo de gestão democrática no âmbito da rede municipal de educação de Iguaba Grande.

VALLE, Ione Ribeiro. (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013.

- XXIV -

GESTÃO DE SISTEMAS E A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ: DESAFIOS EM PAUTA

Dinair Leal da Hora

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão obtida pela análise de dados secundários publicados pelo INEP, a respeito dos resultados de desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apontando as possibilidades de mudança do quadro pela assunção da concepção e da prática da gestão democrático-participativa.

No ano de 2016 a Região Norte do Brasil concentrou de 10,30% das matrículas a educação básica no Brasil, com 5.030.223 alunos (INEP, 2017) e conta com os piores indicadores de distorção idade-série na educação básica brasileira. No ensino fundamental o percentual de distorção estava na faixa de 29,8% e, no ensino médio registrou-se que quase metade dos alunos matriculados está atrasada em relação à idade adequada para estudo (44,1%). Quando se considera apenas a rede pública esse número supera 50% (INEP 2017).

A taxa de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental na Região Norte foi, em 2015, de 88,1%, contra 92,2% no Brasil; nos anos finais a taxa de aprovados foi de 81,6 contra 84,1 no Brasil e, no ensino médio, de 69,6%, contra 79,8% no Brasil. Portanto 1 em cada 4 alunos matriculados no ensino médio não apresentou rendimento mínimo necessário a esse nível de ensino (INEP, 2017).

ANO	ABRANGÊNCIA	REDE	APROVAÇÃO			REPROVAÇÃO		
			ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
			A.I.	A.F.		A.I.	A.F.	
2015	BR	PÚBLICA	92,2	84,1	79,8	7,8	15,9	20,2
2015	NO	PÚBLICA	88,1	81,6	75,5	11,9	18,4	24,5
2015	PA	PÚBLICA	85,0	78,1	70,4	15,0	21,9	29,6

Fonte: INEP, 2017

O Pará possui um dos piores desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que monitora a qualidade do ensino em todo país. No último levantamento, realizado em 2015, o Estado ficou abaixo da média nacional em todas as séries avaliadas.

Ao observar os resultados apresentados pela educação no estado do Pará, considerando outros indicadores de desempenho e em comparação com as médias consolidadas na Região Norte do País, é possível constatar a posição de inferioridade do estado, especialmente no que se refere à distorção idade-série e à taxa de aprovação nos níveis fundamental e médio conforme o quadro a seguir.

Espaço Geográfico Indicadores	Região Norte			Estado do Pará		
	E.I.	E.F.	E.M.	E.I.	E.F.	E.M.
Média de Alunos por Turma	18,9	23,0	30,1	18,7	22,5	32,3
Docentes com Curso Superior	52,7	70,0	96,1	41,9	62,9	97,4
Distorção Idade-Série	-	29,8	44,1	-	33,3	56,4
Taxas de Aprovação	-	84,8	75,5	-	81,6	70,4

Fonte: INEP, 2017

No estado do Pará apenas 70% dos estudantes matriculados no ensino médio concluem com rendimento mínimo satisfatório. A taxa de reprovação no ensino fundamental é de 15,2% e de 18,4% na rede pública estadual do Pará, contra 11,3% a média nacional. No ensino médio a taxa de reprovação chegou a 29,6% na rede estadual de ensino do Pará, contra 20,2% no Brasil. Registra-se 5% e 17% de abandono no ensino fundamental e médio, respectivamente, chegando a 22% na rede pública estadual do Pará. As médias nacionais são de 2,7% e 9%, respectivamente no ensino fundamental e médio.

Destacamos, como exemplo, os resultados apresentados por quatro municípios paraenses, de diferentes mesorregiões:

4ª série/5º ano								
IDEB Observado					Meta Projetada			
Município/Ano	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015
Abaetetuba	3,6	3,9	4,0	4,4	3,2	3,6	3,6	4,1
Acará	3,6	3,8	3,5	3,6	2,8	3,2	3,5	3,8
Igarapé Açu	3,1	*	3,1	3,5	3,0	3,4	3,7	4,0
Tomé Açu	3,9	4,6	4,0	4,3	3,3	3,7	4,0	4,3

*Não existem resultados para a série informada

Fonte: INEP, 2017

4ª série/5º ano								
IDEB Observado					Meta Projetada			
Município/Ano	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015
Abaetetuba	3,2	*	3,2	3,4	3,5	3,7	4,1	4,5
Acará	3,6	3,4	3,5	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4
Igarapé Açu	2,8	*	2,9	2,8	3,1	3,4	3,8	4,2
Tomé Açu	3,6	3,6	3,7	4,1	3,3	3,6	4,0	4,4

*Não existem resultados para a série informada

Fonte: INEP, 2017

Consideramos que o quadro de desempenho de aprendizagem ora apresentado pode ser transformado pelas ações assumidas pelos sistemas municipais de educação, dadas as características e responsabilidades que lhes foram atribuídas nos dispositivos legais.

Desde 1998 dado os municípios passaram a deter o direito de definir normas e políticas viabilizando a concretização do regime de colaboração entre as três esferas políticas de poder e, de acordo com Saviani (1999), o estabelecimento claro da competência dos municípios para a assunção de seus próprios sistemas de ensino advém mais das diretrizes da Lei 9.394/96 do que da própria Constituição.

Assim, como afirmam SOUZA E FARIA (2003: 65-66):

... em face da atribuição de uma maior autonomia aos Municípios, estes se viram diante de desafios concernentes: i) à sua participação no Regime de Colaboração, de forma solidária, junto aos Estados e à União; ii) à previsão da Educação Municipal, enquanto capítulo específico, na formulação de suas Leis Orgânicas (LOs); iii) à elaboração dos Planos Municipais de Educação (PMEs); e, ainda, iv) à constituição de seus Conselhos de Educação e dos Conselhos de Acompanhamento de Controle Social (CACS).

Desse modo, a gestão do sistema de ensino administra, em níveis diferentes, a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do projeto de qualidade da educação que deseja expresso por sua

Proposta Educacional, orientado por um paradigma de homem e sociedade. Tal proposta estará presente tanto no Plano Municipal de Educação, o que indica a cidadania que será construída, estabelece a finalidade do sistema e caracteriza a especificidade da organização escolar, identificada pela leitura crítica das demandas da sociedade e dos espaços abertos nas diretrizes oficiais.

No Pará, a municipalização vem sendo marcada pela centralização do poder decisório, constituindo a divisão técnica e política do financiamento e da gestão do ensino, ignorando o princípio solidário da colaboração, marca significativa do avanço democrático, negando a prerrogativa de que são os sujeitos sociais que constroem a gestão coletiva no interior dos órgãos administrativos dos sistemas educacionais, privilegiando o sentido coletivo da crítica e autocrítica, do direito e do dever, da responsabilidade social frente ao ato educativo.

Bordignon e Gracindo (2000:159) indicam que

A gestão do sistema municipal de educação requer um enfoque que implique trabalhar decisões a respeito do rumo futuro e se fundamenta na finalidade da escola e nos limites e possibilidades da situação presente. Para isso, trabalha visualizando o presente e o futuro, identificando as forças, valores, surpresas e incertezas e a ação dos atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso.

Assim é preciso a gestão dos sistemas educacionais assuma a dimensão política de sua ação administrativa, respaldada na ação participativa, rompendo com o princípio da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas. Quando no sistema educacional são assumidas práticas orientadas por essa concepção, a gestão da escola passa a ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, numa construção coletiva.

Diante do quadro educacional negativo, o estado do Pará tem sido um dos territórios prioritários para a implantação de diversos programas e projetos que visam a melhoria da educação básica nos últimos 20 (vinte) anos, o que exige que se faça um esforço de investigação dessas ações e políticas desencadeadas nas escolas e redes de ensino, seus acúmulos, suas influências na gestão e no trabalho pedagógico, seus impactos no desempenho escolar e os desdobramentos dessas ações na formação e atuação dos educadores da educação básica.

Certamente a realização de um estudo desta natureza trará para os educadores responsáveis pela concretização das políticas públicas de educação, uma compreensão melhor a respeito da finalidade da gestão educacional e poderá oferecer a eles a possibilidade de assumir um modelo de gestão educacional capaz de tornar a escola verdadeiramente pública e de qualidade, recuperando a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Referências

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL, Palácio do Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, INEP. Resultados e Metas.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1483444>. Acesso em janeiro de 2017.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. (atualizada), 2017.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 32. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1999.

SOUZA, M. L.; FARIA, L. Municipalização do ensino no Rio de Janeiro. Caderno de Pesquisa, n. 120, nov. 2003.

- XXV -**A UNIVERSALIZAÇÃO DO VOTO DOS ESTUDANTES NA ELEIÇÃO DE DIRETORES NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA-ES****Eduardo Augusto Moscon Oliveira**Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil
eduardomoscon@hotmail.com**Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos**Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil
oliveiracharla@hotmail.com**Introdução**

Este trabalho discute a experiência de institucionalização do processo eleitoral para o provimento da função gratificada de diretor (a) das escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, que possibilitou a universalização do voto dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade. Normatizado pela resolução Conselho Municipal de Educação - COMEV n. 02/2017, o processo de escolha dos dirigentes, ocorreu no mesmo ano para o triênio 2018 – 2021.

A escolha de diretores escolares por meio de processo eletivo, em âmbito nacional, é fenômeno que se inicia na década de 80, no contexto da redemocratização política do país e em 1989, vários entes federados inscrevem em suas constituições e leis orgânicas a eleição como critério de escolha dos diretores nas escolas públicas. Veiga (1995) destaca que “A participação democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização”(p.18). Paro (1996) e Mendonça (2011), destacam que um dos principais argumentos para a realização do processo eleitoral é eliminar (ou reduzir) o clientelismo, o mandonismo e o favorecimento pessoal.

A universalização do voto dos estudantes na eleição de diretores

No município de Vitória-ES, o provimento do cargo de diretores/as escolares, um dos componentes da Gestão Democrática, representa uma conquista e foi resultado de luta e mobilização das Comunidades Escolares e movimentos organizados da Cidade. Desde os anos 1990, o Município tem realizado eleições para gestores escolares, em governo de diferentes partidos (PT, PSDB e PPS)

e com intenso processo de tensionamento, tanto por parte do governo municipal, da comunidade escolar e dos movimentos sociais.

A implantação da gestão democrática decorreu efetivamente a partir da gestão municipal 1989 - 1992, uma vez que era pauta da administração da Frente Vitória, encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores (PT).(OLIVEIRA, 1997). Além disso, como destacam Carraro e Velame (2012), o processo de eleições teve avanços e retrocessos de acordo com a metodologia adotada, em decorrência da perspectiva política do executivo municipal.

Recentemente, o Plano Municipal de Educação de Vitória-ES - (Lei 8.829/2015) garante como prerrogativa do COMEV, a normatização das eleições dos (as) diretores(as) escolares municipais, conforme prevê a meta 19 quando sinaliza o aperfeiçoamento do processo de gestão democrática, garantindo as eleições e ampla participação da comunidade escolar.

No ano de 2015, depois de transcorridas as eleições, formou-se Comissão Especial, composta por Conselheiros/as municipais e estudiosos/as das áreas da Sociologia e Educação, à qual caberia uma investigação com o objetivo de analisar a redução da idade para a participação no processo de escolha do (a) diretor (a), a partir dos diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar.

Desta forma, após um conjunto de ações do COMEV, realização de pesquisa e escutas na comunidade, a Secretaria Municipal de Educação homologou a resolução COMEV n. 02/2017 que universalizou o voto para todos os estudantes do ensino fundamental (1º ao 9º ano), reduzindo a idade de participação dos alunos para 06 (seis) anos. Como destaca Sarmiento, Soares e Thomas (2007), a plena afirmação e participação das crianças é dependente da forma como os adultos organizam as condições, no ambiente escolar, na sociedade local e sociedade em geral. É indispensável fazer com que a voz das crianças seja verdadeiramente ouvida, porém, “[...] São actores sociais políticos competentes, sem deixar de ser crianças”(p.204).

Com a universalização do voto para o Ensino Fundamental, o município deve assumir a responsabilidade de realizar processos realmente inclusivos, qualificados, de modo a proteger o voto das crianças de toda e qualquer forma de manipulação, numa perspectiva formativa priorizando a autonomia. Durante todo o debate realizado para a aprovação e homologação da resolução, o entendimento da comunidade escolar do município foi de que a inclusão de todos os estudantes potencializaria a democracia participativa, entendida como a garantia do exercício da soberania popular para além da mera representação democrática.

Considerações

Um dos desafios para a participação no processo eleitoral para o provimento da função gratificada de diretor (a) é criar as condições objetivas, no contexto das escolas, de maneira que os estudantes tenham a fundamentação necessária para a escolha do(a) seu(sua) candidato(a) e,

posteriormente sejam criadas as condições para a participação na gestão da Unidade de Ensino. Muitas vezes, as crianças – assim como outros segmentos da comunidade escolar – participam das atividades das escolas, contribuindo com propostas e, posteriormente, acabam não sendo nem informados sobre os desdobramentos de sua participação no processo.

Entendemos que muitos são os desafios para que se efetive de forma qualitativa, no município de Vitória, a participação de crianças a partir dos 6 anos de idade, matriculadas no Ensino Fundamental. A partir da experiência da participação, torna-se possível ampliar a capacidade de análise e escolhas, assim, será necessário o comprometimento coletivo com os princípios da democracia e com o caráter educativo e cidadão, envolvidos nesse processo eleitoral, de forma a construir uma escola mais inclusiva e com qualidade socialmente referenciada pautada na perspectiva dos distintos sujeitos que a compõem.

Referências

CARARO, M.F; VELAME, G.A. A política de gestão democrática da educação e a gestão democrática da política da educação no município de Vitória no período de 2005-2008: processo de aprendizagem e luta política. In: CRAVO, T.B. (Org.) **Gestão da Educação em Vitória: caminhos, estratégias e contradições**. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012. P. 101-129

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (Município). Resolução n. 02/2017. Dispõe sobre o processo de eleição para provimento da Função Gratificada de Diretor(a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória-ES. **Diário Oficial do Município de Vitória – ES**, p.05-11, n.691, maio 2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2011.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. **A descentralização e a autonomia no contexto da gestão democrática da escola pública**. 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1997.

PARO, Vitor Henrique, **Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática**, Universidade de São Paulo – USP, 1996.

SARMENTO, Manuel, SOARES, Natalia e TOMÁS, Catarina. Participação Social e Cidadania Activa das Crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n.25, p.183-206, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

VITÓRIA (Município). *Lei nº 8.829, de 24 de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Vitória - PME.V. Plano Municipal de Educação. Diário Oficial do Município de Vitória – ES, p.01-09, n.235, nov.2015.*

- XXVI -**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA****Elenise Pinto de Arruda**Universidade Federal do Oeste do Pará – Brasil
elenisearruda@hotmail.com**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares**Universidade Federal do Oeste do Pará – Brasil
lilia.colares@hotmail.com**Introdução**

Este estudo integra a dissertação desenvolvida na Universidade Federal do Oeste Pará-UFOPA (Brasil). Buscou-se identificar como os coordenadores pedagógicos veem a gestão escolar e quais os desafios frente à efetivação da gestão democrática e a realidade presente nas escolas.

Apesar de amparada por dispositivos legais, a gestão democrática ainda é um processo em construção que enfrenta obstáculos, pois, sendo uma ação política, não é imutável e constante. Desta forma, debater essa temática é uma necessidade atual e partindo deste entendimento, apresentaremos a percepção do coordenador pedagógico sobre o cotidiano da gestão escolar.

A investigação foi conduzida pelos pressupostos da pesquisa qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores pedagógicos egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Polo Santarém (2013), e que atuam na rede pública do município, identificados na análise como CP. Além do estudo bibliográfico e análise documental, houve um grupo focal.

Gestão democrática: um olhar da coordenação pedagógica

Pesquisadores apontam elementos associados à construção da gestão democrática: a participação, a descentralização, a autonomia; a partir de mecanismos como: eleição de dirigentes, elaboração de projeto político pedagógico e participação em colegiados. Essas dimensões articulam-se entre si e para a apresentação dos resultados, abordaremos especialmente a participação e a autonomia.

Historicamente as discussões apontam a participação como condição *sine qua non* à gestão democrática na escola, sendo um dos pilares de sua concepção. Referente a isso, colocamos a seguinte

questão às coordenadoras: “a gestão democrática prevê a participação dos integrantes da escola na tomada de decisões sobre os rumos da escola. Essa é uma realidade que se faz presente na escola atualmente?”. Os discursos das coordenadoras direcionam para um cenário empenhado em dar voz aos integrantes da escola. Todavia, apesar da intensa abordagem em torno da participação, ainda presenciamos, na maioria das escolas, uma realidade permeada por dificuldades e escassos ou desvirtuados espaços de participação, pois como afirma Hora (2010), apesar da extensa produção científica sobre gestão democrática, o que é visto nos sistemas e unidades escolares são práticas autoritárias e centralizadoras, que impedem a efetiva participação da população nos processos decisórios.

Um aspecto, presente na fala da CP 1, refere-se à questão da colaboração dos agentes escolares, ilustrado na fala “se você decidiu tal coisa, vamos fazer todo mundo junto, a coisa sai”. Percebemos sobre a visão da participação como elemento colaborativo, na qual oportuniza-se o espaço de participação a fim de garantir a execução das ações. Isto é, proporciona-se um espaço de participação com interesses em facilitar e viabilizar as atividades necessárias à escola. Não que isso não seja importante ou mereça descrédito. Mas não podemos esquecer ou ignorar o sentido político inerente ao processo de participação.

Ao se tratar sobre as instâncias coletivas na escola, o Conselho escolar, foi citado nas falas de todas as coordenadoras. No entanto, percebemos graus de intensidade diferentes. Na fala da CP3, foi dito “Lá na escola geralmente de quinze em quinze dias tem reunião do conselho”. Isto representa, pelo menos em aspectos quantitativos, uma participação intensa no cotidiano da escola. Em contrapartida, a CP 2 disse: “O nosso também (é atuante), apesar de que é pouquinho, sempre que há necessidade aí se reúne. (CP2). Vimos neste depoimento, uma participação reduzida, condicionada às necessidades que a escola apresenta e não a um processo contínuo de estudos e deliberações.

Referente a autonomia, sabemos que integra as discussões dos educadores há bastante tempo e representa um ponto nevrálgico no âmbito das políticas educacionais especialmente no que tange à gestão da educação. Gadotti e Romão (2001) destacam que a autonomia “[...] é intrínseca a ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo; e só pode **participar do governo** (participar da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-la.” (p.46-47, grifos do autor). Desta forma, compreendemos que autonomia é a materialização das determinações definidas num processo participativo de tomada de decisões.

Não percebemos nas falas das coordenadoras uma unanimidade quanto à questão da autonomia. Inclusive foi um momento que gerou tensão no grupo focal. Houve dúvidas e receios em emitirem afirmativas sobre o assunto. Vimos uma concepção de autonomia limitada, pois destacaram que existem atividades em que possuem liberdade em desenvolver, mas que também há impedimentos. Expressões como “alguns direcionamentos”, “autonomia um pouco limitada”,

“algumas coisas que nós queremos fazer na escola nós não podemos”, “a escola não tem autonomia, tudo vem determinado”, ilustram como a escola recebe autonomia para realizar algumas ações, mas o controle central está mantido fora dela. É nesta perspectiva que resgatamos a análise de Lima, A. (2013) ao criticar que o que resta à escola é “decidir” o supérfluo, pois as decisões substantivas mantêm-se centralizadas.

Questionamos as coordenadoras se sentem-se cerceadas em sua atuação tendo em vista a Agenda¹ de atividades propostas pelo Instituto Ayrton Senna -IAS, se isso não interfere na autonomia das suas funções dentro da escola e se conseguem ter espaço para desenvolver coisas que não estão pautadas. A partir dos depoimentos observamos que existe um domínio sobre a atuação das coordenadoras, o qual determina as ações a serem feitas e poucas coisas, além do prescrito, podem ser realizadas. A autonomia reduzida insere-se numa configuração de gestão centralizadora. A Agenda e outros instrumentos do IAS determinam rigidamente as atividades a serem cumpridas. Há uma rigorosa determinação das ações e de seus períodos. O teor das ações elencadas demonstra um caráter controlador bem definido e a Agenda parece constituir-se um instrumento de uma prática gerencial na escola.

A presença do IAS como mentor das ações da coordenação pedagógica nos faz refletir e questionar como o trabalho desenvolvido é fruto de uma prescrição determinada por um agente externo que desconhece a realidade da escola e, por conseguinte, as necessidades e dificuldades enfrentadas; o quanto a autonomia destes profissionais e da escola como um todo está comprometida, tendo em vista que precisa seguir resoluções expressas e que não foram construídas coletivamente; como é possível a efetivação da gestão democrática no ambiente escolar tendo suas ações direcionadas tão intensamente por uma entidade externa à escola. São pontos inquietantes e que não podem ser desconsideradas no contexto escolar.

Conclusão

A gestão escolar vivida pelas coordenadoras pedagógicas apresenta alguns elementos democráticos. Todavia, a centralização ainda permanece, como pode ser visto a partir de seus depoimentos e da presença do Instituto Ayrton Senna.

Compreendemos que o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica no âmbito escolar, deve estar fundamentado na concepção de uma educação emancipatória, na qual a gestão democrática é um dos canais imprescindíveis para o alcance desse projeto. A ação da coordenação

¹ A Agenda do Coordenador Pedagógico é um instrumento de orientação, controle e registro, elaborado pelo IAS, que mantém uma parceria com a Prefeitura de Santarém há mais de vinte anos. Ela descreve as ações e a periodicidade do trabalho do coordenador. Além da agenda, há o Relatório de Visita Técnica e outros.

pedagógica por si só não é capaz de alterar o cotidiano da escola, assim como a gestão democrática desacompanhada de outras políticas também não tem condições de suplantar um modelo de educação baseado na meritocracia e no gerencialismo.

Os desafios da coordenação pedagógica para a consolidação da gestão democrática confrontam-se com uma miscelânea de contradições, permeada por condicionantes históricos, econômicos e sociais que estão além dos muros da escola. Sejam quais forem as medidas encontradas, elas certamente se defrontarão com as marcas de uma sociedade e de uma educação fundadas no individualismo, na competitividade e na desigualdade. Nem na sociedade e nem na escola, haverá o fortalecimento de uma proposta democrática sem luta e sem resistência.

Referências

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

HORA, D. L. **Gestão Educacional democrática**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LIMA.A.B. Adeus à gestão(escolar) democrática. **Revista arquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, v.1, p.1, p.27-50, 2013.

- XXVII -

GESTÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Elisangela da Silva Bernado

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/BRASIL)
efelisberto@yahoo.com.br

Introdução

O presente texto, do eixo “Política e gestão da educação básica e pós-obrigatória”, traz parte dos resultados da pesquisa “Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade”, financiada pelo edital Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ, de 2014, coordenado por mim. A investigação teve como objetivo geral analisar as percepções e as ações implementadas pelos gestores escolares (diretores, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos, professores comunitários/Coordenadores do Programa Mais Educação e membros do Conselho Escola-Comunidade - CEC) de escolas públicas cariocas com o Programa Mais Educação com altos e baixos IDEBs e, também, escolas que apresentaram melhoria significativa dos resultados do IDEB de 2011 para 2013 (BERNADO, 2015a, 2016).

A pesquisa realizada foi de cunho misto, pois trabalhamos com as duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa. Para Creswell (2007), o desenvolvimento da investigação mista, se dá com o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo de forma complementar. Com isso, a análise de dados exige procedimentos mais explícitos.

Em relação à questão norteadora e problematizadora da pesquisa se “Há especificidades na gestão quando a escola é em tempo integral?”. Antecipamos respondendo que “Sim”. Existe uma especificidade não somente em relação à organização da escola, mas também em relação à estrutura curricular que vai trazer uma outra perspectiva de gestão escolar que implica na reorganização dos espaços e dos tempos escolares.

Desenvolvimento

Entendemos a importância da política educacional e seus desdobramentos, em especial no que tange a gestão e a necessidade de aprofundamento de estudos em diferentes locais afim de contribuir na melhoria da qualidade da educação em nível local e central. Quando pensamos no planejamento e na organização da escola, os sujeitos que atuam neste espaço identificam problemas e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca coletiva da solução de possíveis problemas.

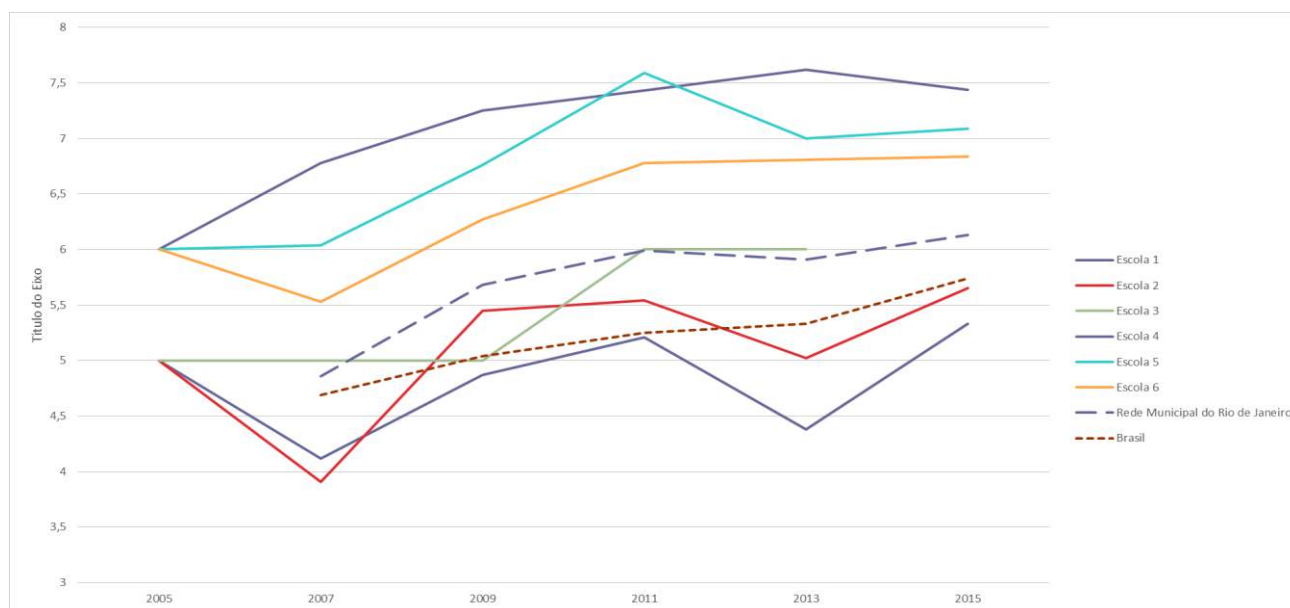
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 inseriu em seus artigos o princípio constitucional, como o inciso VIII do Art. 3º, “gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O Art. 14 estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e, em especial, o princípio da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A Lei versa sobre diversos temas da educação brasileira, destacamos os Arts. 14 e 34 por tratarem da gestão democrática do ensino e da jornada escolar do discente e sua ampliação progressiva (BRASIL, 1996; BERNADO, 2015b; BERNADO; BORDE, 2016). Cabe esclarecer que o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, aumentou a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos.

No contexto legal brasileiro, o princípio da gestão democrática da educação pública está amparado pela Constituição de 1988, pela LDBEN nº 9394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014. Para Lück (2009, p. 70), tal princípio se assenta no pressuposto de que a educação "é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola". Dessa organização participativa "é que resulta a qualidade de ensino para todos, princípio da democratização da educação".

Neste sentido, realizamos um estudo exploratório, no Brasil, que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa por meio do levantamento de dados educacionais e da realização de entrevistas com gestores escolares de modo a aferirmos possíveis impactos sobre a qualidade do ensino. Buscamos relacionar os processos de democratização do ensino à constatação das desigualdades educacionais entre grupos sociais distintos, e, em seguida, procuramos demonstrar como tais fenômenos podem acabar influenciando os formuladores de políticas, problematizando o resultado de suas ações sobre aspectos que remetem à educação em tempo integral e à gestão democrática do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro/RJ.

Gráfico 1: Prova Brasil: Nota Média Padronizada das Escolas Pesquisadas, Rede Municipal do Rio de Janeiro e Brasil – 2005-2015



Como podemos melhor visualizar no gráfico acima, na Prova Brasil, verificamos que as Escolas 1 e 2 tiveram uma queda no desempenho em 2007; em 2009 apresentaram um aumento que foi mantido em 2011 pela Escola 1 e ampliado pela Escola 2; até a sua queda em 2013 e aumento significativo em 2015 nos desempenhos das duas escolas. A Escola 3 manteve o mesmo desempenho até 2009 e em 2011 ampliou, mantendo o mesmo desempenho em 2013 e em 2015 não participou da avaliação. Já nas demais escolas, podemos verificar as seguintes movimentações: a Escola 4 teve um aumento em 2007 que se manteve até 2011, em 2013 houve um aumento e queda em 2015; a Escola 5 teve um aumento significativo a partir de 2007, mas em 2013 apresentou uma queda retornando para o patamar de 2009 e em 2015 uma leve melhora; e a Escola 6 teve um aumento significativo em 2011 que foi mantido em 2013 e 2015 (BERNADO; CHRISTOVÃO, 2016).

Conclusão

Entendemos a importância da política educacional e seus desdobramentos, em especial no que tange a gestão escolar e educacional e a necessidade de aprofundamento de estudos em diferentes locais afim de contribuir na melhoria da qualidade da educação em nível local e central, nacional e internacional. Neste sentido, esperamos contribuir não só para fomentar a discussão sobre a gestão, tanto no nível local quanto central, mas também sobre a melhoria das ações dos gestores na escola de tempo integral.

Precisamos investigar como os princípios de gestão democrática e como ela se consolida na escola de tempo integral, como também a necessidade de um projeto político-pedagógico que

viabilize a prática profissional coletiva e que discuta os aspectos multidimensionais das inovações e das mudanças em gestão escolar e educacional. Ao tratar a gestão escolar, percebemos a necessidade de um maior vínculo entre a comunidade, o Estado e Secretarias de Educação e que sem esta interação podemos acabar fragmentando o complexo processo que envolve diferentes instâncias de atuação da gestão. Cabe destacar que o debate político-pedagógico tem na gestão educacional um de seus desígnios para o processo de democratização da escola brasileira e que as reformas educacionais defendem não somente a descentralização educativa, mas também a descentralização escolar, ganhando força tanto a autonomia da escola como a necessidade de uma gestão que assegure a qualidade do ensino.

Referências

BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. *Tempo de Escola e Gestão Democrática: O programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out/dez, 2016.

BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira. *PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 33. 2016.

BERNADO, Elisangela da Silva. *Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade*. UNIRIO, Projeto de Pesquisa, 2015a.

_____. *Gestão Escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades*. In: OLIVEIRA; LINO (Orgs). Conselho Escolar: Interfaces, experiências e desafios. Seropédica: UFRRJ, 2015b, p. 64-83.

_____. *Escolas Públicas Cariocas e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade*. Relatório Final do POSDOC/PNPD. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

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

_____. *Lei Federal Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. *Portaria Normativa Interministerial nº 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

_____. *Decreto nº 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

- XXVIII -

ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES SOBRE PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO

Elton Luiz Nardi

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Brasil
elton.nardi@unoesc.edu.br

Marilda Pasqual Schneider

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Brasil
marilda.pasqual@unoesc.edu.br

Introdução

No Brasil, desde os anos de 1990, a avaliação educacional vem sendo operada pelo Estado como mecanismo indutor da produção de resultados. Em consonância com o perfil assumido pelas políticas educacionais em nível mundial, o sistema de avaliação em larga escala no país deu lugar a uma polarização do discurso oficial sobre *accountability*, já que calcada fundamentalmente nos resultados obtidos pelos estudantes em exames encabeçados pelo Estado.

Esse perfil de *accountability* consiste, basicamente, na mensuração e codificação de resultados, com perspectiva de consequências, como são conhecidas no contexto da emergência do *Estado-avaliador* com sua “ética competitiva” (NEAVE, 1988), e da propulsão da *new public management*, nascida nos meios neoliberais.

No Brasil, em uma decisiva articulação entre tecnocracia e burocracia, com a introdução e a afirmação da regulação via avaliação, a intervenção do Estado foi fundamental para que essa regulação adquirisse força normativa e resultasse em um aparato de “medida-avaliação-informação”, destacadamente a partir de 1994, ano em que foi formalizada a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (FREITAS, 2007).

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), a força normativa da “medida-avaliação-informação” foi ampliada, configurando uma nova regulação da educação, tempo de ascensão do *Estado-avaliador* no país (FREITAS, 2007). O mesmo ocorreu nos governos subsequentes, posto ter sido possível presenciar sua potencialização, especialmente em razão da produção de condições que lhe asseguram lugar proeminente nas políticas educacionais.

Tendo em vista o panorama sumarizado, o presente trabalho tem por objetivo analisar percepções de gestores escolares sobre a incidência do sistema formal de *accountability* brasileiro na

gestão de escolas públicas de educação básica, mais especificamente em relação a dois de seus pilares: a prestação de contas; e a responsabilização¹. Para tanto, além de uma revista a pressupostos que embasam a organização do sistema formal de *accountability* no país, analisamos percepções de 21 gestores de escolas públicas dos três estados do Sul do Brasil, acessadas por meio de questionários.

Notas sobre *accountability* e percepções dos gestores

No que concerne aos pressupostos da organização do sistema formal de *accountability* na educação básica brasileira, Fernandes e Gramaud (2009) tomam por base, principalmente, as formulações do economista americano Eric Hanushek e dele com Margaret Raymond.

Na perspectiva desses autores, as avaliações educacionais constituem um caso particular das avaliações de programas ou políticas e relacionam-se com a ideia de resultado. Embora esse entendimento não signifique que as avaliações sejam sempre conduzidas com base em resultados, defendem que sempre estará em pauta a medida.

De acordo com Fernandes e Gramaud (2009), idealizadores do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), é necessário considerar que programas de *accountability* visam verificar se a aprendizagem dos estudantes lhes oportuniza determinadas competências e conhecimentos. Então, a escola contribui para o futuro deles quando prioriza o ensino de habilidades e conhecimentos cobrados nos exames.

Nessa direção, com a *accountability* os agentes escolares podem mudar ou serem levados a mudar suas condutas para proporcionar a melhoria da qualidade do ensino. A aposta reside, pois, nos incentivos: reconhecendo-se que determinados procedimentos são inadequados e podem ser alterados, as políticas de *accountability* são desejáveis justamente por visarem à alteração da estrutura de incentivos. De acordo com Hanushek e Raymond (2004, 2005), uma *accountability* fraca limita-se à divulgação dos resultados obtidos pelos estudantes nos testes, por escola e sistema educacional, enquanto uma *accountability* forte, além da divulgação dos resultados, atribui prêmios e sanções.

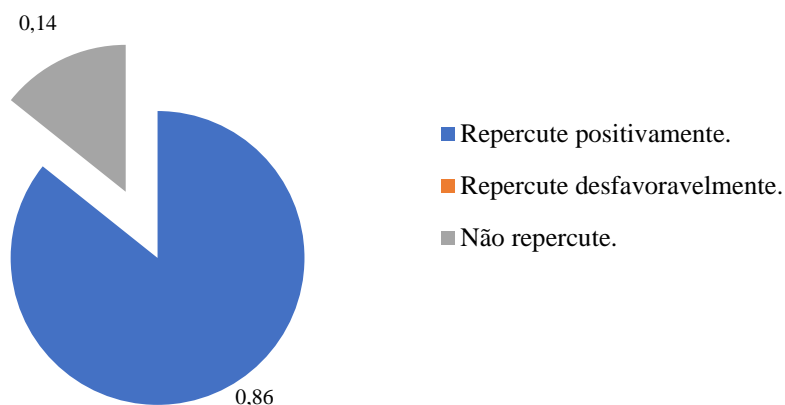
A pesquisa realizada permitiu verificar que 0,67 do conjunto de gestores consultados reconhece que o atual sistema de avaliação externa submete a escola a um processo de prestação de contas dos resultados. Evidenciada uma naturalização do Ideb enquanto identificador da qualidade, a prestação de contas é tomada pelos respondentes como mecanismo endereçado à promoção da qualidade educacional.

Já para 0,33 do conjunto de gestores pesquisado, essa submissão ocorre parcialmente. Nesse caso, os comentários são de reserva à atual forma de prestação de contas, questionada a racionalidade

¹ Vincula-se à pesquisa que conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

competitiva que o sistema instaura e o caráter reducionista que assume. Sobre as repercussões dessa forma de prestação de contas nas práticas de gestão, as respostas dos gestores estão ilustradas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Repercussões do atual processo de prestação de contas dos resultados nas práticas de gestão escolar

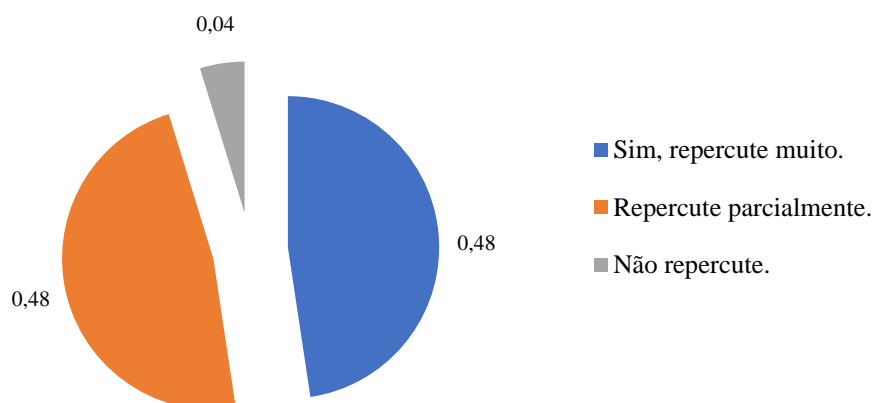


Fonte: organizado com base nos resultados da pesquisa (2014).

Evidenciada a predominância de leituras positivas sobre a repercussão, na gestão escolar, da prestação de contas assentada no atual modelo de avaliação externa da educação básica, importa destacar que alguns posicionamentos sugerem desconhecimento da relação deste pilar com a política de *accountability* em curso.

Sobre a dimensão da responsabilização da escola e de seus profissionais pelos resultados produzidos, a percepção prevaiente é de que há responsabilização da escola e de seus profissionais, embora os posicionamentos sobre a intensidade desta responsabilização sejam distintos, conforme ilustra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Responsabilização da escola e de seus profissionais devida ao atual modelo de avaliação da qualidade da educação básica

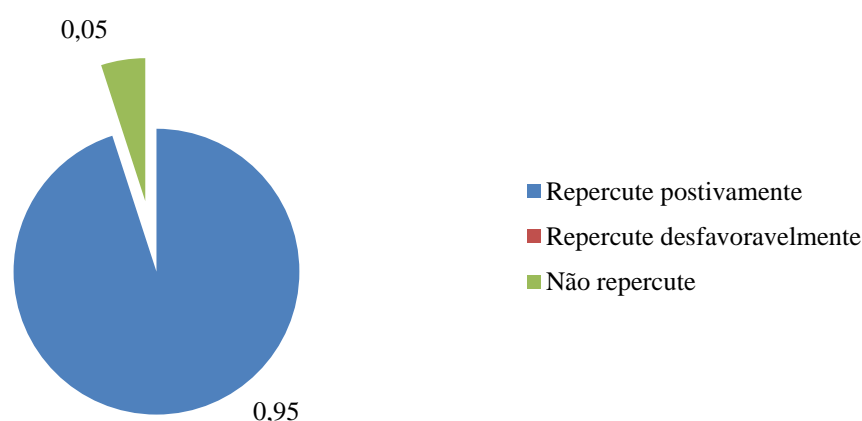


Fonte: organizado com base nos resultados da pesquisa (2014).

Chamados a apresentar ao menos uma evidência indicativa da responsabilização da escola e de seus profissionais pelos resultados, as respostas verteram na direção de implicações no trabalho dos professores e da equipe pedagógica e de cobranças no pós-divulgação dos resultados oficiais.

Entre os respondentes, há os que parecem naturalizar os efeitos da responsabilização derivado ao atual modelo competitivo instaurado com a avaliação externa e a vigência do Ideb. Há, também, posicionamentos de reserva ao modelo, referindo certa fragilização do trabalho educativo em razão do tom de cobrança que parece suplantar, na relação escola e comunidade, o caráter colaborativo. Todavia, prepondera o entendimento de que a responsabilização a que está submetida a escola repercute positivamente nas práticas de gestão, conforme ilustra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Repercussão da responsabilização da escola pelos resultados obtidos nas práticas de gestão



Fonte: organizado com base nos resultados da pesquisa (2014).

Os dados dão conta de que os gestores tendem a compreender a responsabilização como favorável à melhoria do índice oficial, além de se tratar de uma via importante para esta melhora, o que indicia adesão majoritária à concepção de qualidade do atual sistema.

Conclusões

É possível dizer que, entre os respondentes, prepondera uma visão um tanto virtuosa do processo de prestação de contas que resulta do sistema vigente de avaliação externa da escola pública. Quanto à responsabilização, mais associada pelos gestores à sensação de pressão, sobressai a leitura de que o pilar repercute positivamente nas práticas de gestão da escola e que (contraditoriamente) favorece o processo de democratização da gestão.

De modo geral, podemos dizer que as percepções dos gestores situam-se entre a conformação e a naturalização dos objetivos do atual sistema formal de *accountability* na educação básica brasileira.

Referências

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. 2009. Disponível em: <http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em: 13 nov. 2012.

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

HANUSHEK, Eric; RAYMOND, Margaret. Does school accountability lead to improved student performance? **Journal of Policy Analysis & Management**, v. 24, n. 2, p. 297-327, 2005.

_____. The effect of school accountability systems on the level and distribution of student achievement. **Journal of the European Economic Association**, v. 2, n. 2-3, p. 406-415, 2004.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe: 1968-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

- XXIX -**EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO LITORAL
SUL DA BAHIA: ORGANIZAÇÃO E DESAFIOS**

Emilia Peixoto Vieira
PPGE/UESC/Brasil
emilcarl28@hotmail.com

Andréia Ferreira da Silva
PPGE/UFCG/Brasil
silvaandrea@uol.com.br

Introdução

O artigo apresenta resultados de pesquisa¹ que vem analisando como os municípios baianos do Território Litoral Sul organizaram suas redes de ensino para atender as definições das políticas públicas para a Educação Infantil no país, sobretudo a partir de 1996. Foi desenvolvida por meio do estudo da legislação educacional brasileira e da aplicação de questionário aos municípios que compõem a região pesquisada, buscando identificar se possuíam as seguintes estruturas e arcabouços legais e normativos: Sistema de Ensino, Conselho Municipal de Educação, plano de carreira para os docentes, setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil e diretrizes municipais para essa etapa.

O texto discute, inicialmente, as políticas educacionais destinadas, mais especificamente, à educação infantil no país, e analisa as novas exigências e configurações requeridas aos municípios, que mobilizaram processos de descentralização e de municipalização da educação. Em seguida, apresenta uma breve caracterização dos municípios baianos do Território Litoral Sul e, por fim, examina a situação dessas municipalidades no que se refere às dimensões estudadas.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação infantil passa a ser dever do Estado e direito da criança. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reafirma esse dever e estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Essas definições, por um lado, resultaram de um amplo movimento de luta pela expansão de vagas, pelo direito e pela qualidade da educação, exigindo o compromisso do Estado com essa etapa e, por outro, geraram mudanças na legislação educacional nacional fazendo emergir propostas para a (re)configuração da Educação Infantil.

¹ Pesquisa financiada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Bahia/Brasil.

Para atender as definições das políticas, os municípios precisaram se (re)organizar, ampliando ou criando condições e estruturas para o atendimento da Educação Infantil. Desse modo, a implantação de tais políticas no contexto das redes municipais de ensino tem se constituído em um grande desafio, considerando-se as desigualdades e diferenças existentes nas realidades subnacionais.

Entre as exigências apresentadas aos municípios para o cumprimento dos novos parâmetros da educação no país, destacam-se a criação de sistemas municipais e de conselhos municipais de educação. Para Saviani (2010), o sistema só pode ser público, já que uma de suas características é a autonomia, o que implica normas próprias que obrigam a todos os seus integrantes. Obviamente, somente o Estado, isto é, o poder público tem a prerrogativa de definir normas que obrigam a todos. No nível municipal, a autonomia torna-se bem mais restrita, porque sequer a Constituição lhes facultava estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela LDB (SAVIANI, 2010).

A organização dos municípios para a implementação da Educação Infantil

O Território Litoral Sul - BA abrange uma área de 14.736,20 Km² e é composto por 27 municípios, com limites extremos em Marauá ao norte e Canavieiras ao sul. A população total do território, em 2016, é de 772.694 habitantes, dos quais 139.828 vivem na área rural, o que corresponde a 18,10% do total. Possui 13.929 agricultores familiares, 2.330 famílias assentadas, 13 comunidades quilombolas e 2 terras indígenas. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio do território é 0,67, considerado baixo pela Coordenação do Programa Territórios da Cidadania.

Dos 28 (vinte e oito) municípios convidados a colaborar com a pesquisa, três se recusaram, totalizando 25 municipalidades investigados. O quadro abaixo apresenta a situação das dimensões em análise.

Quadro 1: Estruturas e arcabouços legais e normativos dos municípios do Território Litoral Sul da Bahia e Teixeira de Freitas

Nº	Municípios	Sistema de Ensino	Conselho Municipal de Educ.	Plano de Carreira	Diretrizes Municipais Educ. Infantil	Setor Secretaria de Educ. responsável pela Educ. Infantil
1.	Almadina	X	X	X	-	-
2.	Arataca	X	X	X	-	X
3.	Aurelino Leal	X	X	X	X	X
4.	Buerarema	X	X	X	X	X
5.	Camacã	X	X	X	X	-
6.	Canavieiras	-	X	X	-	X
7.	Coaraci	X	X	X	X	X
8.	Floresta Azul	X	X	X	-	-

9.	Ibicaraí	X	X	X	-	-
10.	Ibirapitanga	X	X	X	-	X
11.	Ilhéus	X	X	X	X	X
12.	Itabuna	X	X	X	X	X
13.	Itacaré	X	X	X	-	-
14.	Itajú do Colônia	X	X	X	-	X
15.	Itapé	X	X	X	-	-
16.	Jussari	X	X	X	-	-
17.	Maraú	X	X	X	-	-
18.	Mascote	X	X	X	X	X
19.	Pau Brasil	X	X	X	-	-
20.	Santa Luzia	X	X	X	X	X
21.	S. José da Vitória	X	X	X	X	-
22.	Teixeira de Freitas ²	X	X	X	-	X
23.	Ubaitaba	X	X	X	X	X
24.	Una	X	X	X	X	X
25.	Uruçuca	X	X	X	-	-

Fonte: Pesquisa Organização da Educação Infantil nos municípios do Território Litoral Sul da Bahia (2016).

Dos 25 municípios, somente Canavieiras assinalou ainda não ter organizado seu sistema de ensino próprio. Todos informaram possuir Conselho Municipal de Educação e Plano de Carreira para docentes. Somente onze (44%) indicaram possuir diretrizes municipais para a Educação Infantil e quatorze (56%) contar com setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil, revelando as fragilidades/dificuldades dos municípios em avançar no delineamento de diretrizes próprias para essa etapa e na criação de instância encarregada por seu acompanhamento.

No que se refere aos processos de descentralização, a partir da aprovação da LDB (1996), o Estado da Bahia “adquiriu um ‘tom’ particular, pois, estiveram intrinsecamente ligados ao processo de descentralização via municipalização do ensino ocorrido na década de 1990” (CUNHA; ARAÚJO; COSTA; JESUS, 2013, p. 79). Segundo Cunha, Araújo, Costa e Jesus (2013), dessa maneira, o Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Educação do Estado (SEC/BA), encontrou no processo de municipalização o argumento de “reconhecimento da necessidade do fortalecimento do poder local para atender as demandas educacionais sob sua responsabilidade” (p. 83).

Esse processo, na maioria das vezes, consistiu na mera transferência de responsabilidades na oferta da educação para o município sem a viabilização das condições materiais, financeiras e de pessoal necessárias para tal. No que se refere à Educação Infantil, os desafios são maiores, considerando-se que, na maioria dos municípios, incluindo os analisados na presente pesquisa,

² A pesquisa incluiu o município Teixeira de Freitas, considerando a importância que tem para o Extremo Sul baiano.

tratava-se da necessidade de implantar/construir as condições básicas para sua oferta, visto a inexistência ou reduzida matrícula, sobretudo em relação à creche e a oferta na zona rural.

Considerações finais

Observa-se, desde os anos de 1990, a atuação da SEC/BA na indução dos municípios baianos para a organização das instâncias responsáveis pela educação, com a justificativa de fortalecimento dos municípios. Nesse contexto, é importante afirmar que as políticas de municipalização e de descentralização levaram a práticas e resultados bastante heterogêneos, tornando ainda mais desiguais e diferenciadas as características da oferta da educação nos municípios brasileiros.

Os dados indicam que a maioria dos municípios examinados organizou, do ponto de vista formal e legal, a rede municipal para atender as definições das políticas educacionais. Quase a totalidade organizou seu sistema de ensino, criou conselhos municipais de educação e aprovou plano de carreira do magistério. No entanto, no que se refere às dimensões específicas das responsabilidades com a educação infantil, conforme apresentado no texto, muitos municípios necessitam avançar no estabelecimento de instâncias administrativo-pedagógicas de acompanhamento e na aprovação de parâmetros próprios para a primeira etapa da Educação Básica adequados às suas particularidades e desafios.

A análise da diversidade de situações encontradas nesses municípios consiste em objetivo da presente pesquisa em andamento, visto que a criação de instâncias de regulação da educação municipal não significa o seu funcionamento em consonância com os princípios da gestão democrática e da garantia efetiva do direito à educação. Nesse contexto, o presente artigo se propõe a contribuir para a ampliação da compreensão das situações enfrentadas pelos municípios para a efetivação do direito à educação infantil no país e, mais especificamente, no Território Litoral Sul da Bahia.

Referências

CUNHA, M. C; ARAÚJO, R. B. M; COSTA, J. M. A.; JESUS, M. L. T. B. CMÉs no estado da Bahia: os desafios para a compreensão do alcance das práticas democráticas na educação municipal. In: SOUZA, Donaldo Bello (Org). **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 75-95

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44, maio/ago. 2010. p. 380-412. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

- XXX -

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Everton Henrique de Souza

(PPGE - CUML – Brasil)

ehs_everton@hotmail.com

Rafael Gila Gomes

(PPGE – CUML – Brasil)

rgilagomes@gmail.com

A década de 1980 no Brasil foi um momento de efervescência quanto à participação popular nas discussões em prol da redemocratização do País. Vários foram os fóruns de discussões, que alinhados a um discurso de implantação da democracia, contribuíram para o fim do Governo Militar (1964-1985) e a instauração do Estado Democrático de Direito, termo cunhado na Constituição de 1988, a qual teve em torno de seu processo de elaboração, duras críticas quanto a formação de uma Constituinte Congressual e a imposição de requisitos para apresentação de “emendas populares”, que em muito dificultavam a possibilidade de atuação popular nas discussões em torno da elaboração da mesma.

Com a promulgação da Carta Magna no ano de 1988, cujo processo suscitou no povo brasileiro o sentimento de pertença e de participação quanto ao projeto político do país, em seu artigo 6º, elencou dentre outros elementos, a Educação como um direito social, e trouxe à discussão a gestão democrática do ensino público como um novo modelo a ser vivenciado nas instituições escolares, deixando a iniciativa privada isenta dessa obrigatoriedade. Nessa perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 regulamentou o princípio da gestão democrática do ensino público e deu aos Sistemas de Ensino a possibilidade de definir normas quanto a essa prática, deixando somente explícito a necessidade da participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, em conselhos escolares e não evidenciando como se constituiria na prática, a gestão democrática, os limites da participação da comunidade educativa nas tomadas de decisões e resoluções de problemas e por fim, muito menos instituiu regras para a nomeação do diretor das unidades escolares, que atualmente se dá por meio de indicações políticas, concurso público, processos mistos e mais recente por meio de eleições diretas. Essa última é defendida por muitos pesquisadores da área da Educação como o meio mais assertivo para a nomeação do dirigente escolar, tendo como princípio a gestão democrática do ensino, envolvendo

assim toda a comunidade escolar num processo de responsabilização quanto à escolha do corpo diretivo.

A figura do diretor escolar na promoção de uma gestão democrática e participativa é de extrema importância, visto que um processo de gestão deve ser organizado em quatro distintas etapas, a direção, o planejamento, a organização e finalmente a avaliação. Essas etapas são cíclicas, retornando sempre a figura do dirigente para um novo ciclo. Sabe-se que um processo de gestão educacional é complexo e laborioso. Envolve a parte administrativa e também política em que a comunidade educacional está inserida.

No que tange a gestão educacional, a participação dos diversos sujeitos que compõe a comunidade escolar pode contribuir para uma educação mais justa e de qualidade, sendo assim, a vivência de fato de uma democracia dentro do espaço escolar. No entanto, poucos são os exemplos encontrados em que realmente existe uma democracia na gestão educacional, tanto no âmbito dos sistemas de ensino (público ou privado), quanto no cotidiano da administração dentro da escola, exercida normalmente por um dirigente escolar. Nesse sentido o objetivo do presente trabalho é analisar como a gestão participativa é vivenciada dentro da escola com enfoque na questão da importância do dirigente escolar. Para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, foi realizada pesquisa bibliográfica por meio do levantamento de dissertações e teses disponíveis no banco da CAPES, bem como em periódicos, dos últimos cinco anos que tratam do assunto em questão, ou seja, a Gestão Escolar e Participativa. Alguns dos estudos arrolados envolvem as obras de: Arroyo (2008), Sander (2005), Paro (2008) Ferreira (2000) Lück (2010) e outros teóricos que se dedicam a estudar a Gestão Democrática nas escolas, a fim de responder ao questionamento desse trabalho. Como resultado da pesquisa, observou-se que para que a escola tenha as características de uma escola democrática, a construção dos seus documentos legais como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico devem ser realizados de forma coletiva, envolvendo todos os agentes pertencentes à comunidade educativa e tendo como o diretor escolar o principal responsável nesse processo. Promovendo uma cultura democrática na escola, é de grande importância que o corpo diretivo promova a participação da sua comunidade em associações, conselhos ou colegiados que garantirão o maior engajamento e sinergia dos membros que constituem a escola. A gestão escolar democrática, longe de ser uma realidade vivenciada atualmente, é realmente um desafio a ser enfrentado pelos interessados numa melhoria na educação, construindo um novo modo de agir e sentir a gestão e a educação. Nesse sentido, a figura do dirigente escolar deve ser pautada pelo envolvimento na rotina escolar com uma visão estratégica e integradora, deixando de lado o autoritarismo que outrora pairava sobre a posição ocupada e promovendo relações mais horizontalizadas e democráticas junto a sua comunidade escolar.

Referências

- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.37, n.137, p.1143-1158, 2016.
- ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.36- 46, 1979.
- BITTELBRUNN, I. B. A. **Gestão democrática no contexto das reformas educacionais na América latina**. 2013. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CASTRO, L. R. de.; VASCONCELOS, F. **Gestão participativa e democrática como aposta de qualidade na educação da escola pública**. Araxá: Evidência, 2012.
- CHIAVENATO, I. **Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração**. 40 ed. São Paulo: McGraw-Hill/Makron Books, 1993.
- COUTINHO, L. C. S.; LOMBARDI, J. C. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.68, p.224-238, 2016.
- FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação: atuais Tendências, novos Desafios**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCK, H. A Evolução da Gestão Educacional: Uma mudança paradigmática. In: Gestão educacional: uma questão paradigmática. **Cadernos de Gestão**. Petrópolis/RJ: Vozes. V.2, p. 33-64, 2010.
- _____. A Gestão Escolar como Prática de Liderança. In: Liderança em gestão escolar. **Cadernos de Gestão**. Petrópolis/RJ: Vozes. v. 4, n. 2, p. 94 -120, 2010.
- PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- _____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.28, p. 11-23, 2002.
- PEREIRA, K. S. **A importância do uso do planejamento estratégico na gestão participativa do trabalho**. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em diversidade e inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SOUZA, D. B.; CASTRO, D. F. Gestão democrática da educação sob perspectiva comparada Brasil-Portugal: entre exigência legal e a exequibilidade real. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.121, p.1195-1213, 2012.

TANNURE, M. V. S. **Limites e desafios da proposta de gestão escolar participativa, compartilhada e democrática no âmbito do instituto federal do espírito santo – IFES**. 2015. 75f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

- XXXI -

HOMESCHOOLING NO BRASIL E NA ESPANHA: ENSINO À MARGEM DO SISTEMA OU ALTERNATIVA À ESCOLARIZAÇÃO OBRIGATÓRIA?

Fabiana Ferreira Pimentel Kloh

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ/Brasil

fabianapimentel@yahoo.com.br

A ligação entre Brasil e Espanha é histórica, estando as raízes ibéricas na essência do brasileiro. Essa aproximação incentivou a comparação entre Brasil e Espanha quanto a educação domiciliar, tendo em vista a constatação, após a revisão de literatura da pesquisa mais ampla, de que a discussão desse fenômeno no Brasil aproxima-se do que a Espanha já vivencia há algum tempo. Identificar as possibilidades/dificuldades da inserção de *homeschooling* no sistema educacional brasileiro, a partir do exemplo espanhol, bem como compreender as inferências desta realidade quanto às políticas públicas de gestão da educação contribuem para a compreensão do fenômeno no Brasil.

Metodologia

Um dos artigos publicados em *Educación en familia: ampliando derechos educativos y de conciencia* (2014), serviu para refletir dificuldades/possibilidades para o ajuste da educação domiciliar, dadas as semelhanças entre Brasil e Espanha quanto a essa temática. O aporte teórico permitiu traçar o paralelo para identificar, a partir do exemplo espanhol, como a educação domiciliar vem sendo tratada no sistema brasileiro. Utilizou-se análise de documentação legislativa e de doutrina relacionada ao tema, organizando-se uma tabela com proximidades/afastamentos, possibilidades/dificuldades entre os dois países quanto à educação domiciliar.

Discussões

Das reflexões do autor espanhol¹, destaca-se a escolarização obrigatória, a situação legal de *homeschooling* e a relação com a doutrina constitucional, além da identificação das dificuldades para introdução da modalidade no sistema educativo. Ele sugere, ainda, diretrizes para a recepção dessa modalidade de ensino. As informações foram organizadas no Quadro 1, a fim de identificar os pontos

¹ Professor de Direito Administrativo e membro do Ministério da Educação.

de confluência/divergência, comparando o sistema espanhol e brasileiro, na perspectiva de regulamentação da educação domiciliar.

Quadro 1 - Sinopse das dificuldades/possibilidades de legalização da educação domiciliar

	ESPANHA	BRASIL
Sistema educativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. constantes reformas educacionais; 2. inexistência de modelo estrutural básico; 3. polêmica das questões educativas; 4. instabilidade normativa; 5. necessidade de um pacto educativo; 6. <i>homeschooling</i> é uma das controvérsias; 7. alto consumo de recursos públicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. sucessivos planos de governo tentando uma educação de qualidade; 2. previsão na legislação; 3. metas são estabelecidas, mas não atingem a qualidade almejada, mesmo com altos investimentos; 4. <i>homeschooling</i>: alternativa para famílias que, à margem da lei, optam pela modalidade. 5.
Escolarização obrigatória	<p>Escolarização obrigatória de 6 a 16 anos. Direito à educação é um direito-dever, com dimensão prestacional pelo Estado. Obrigatoriedade sempre prevista em lei com ampliação do período. Há consciência da impossibilidade de a obrigatoriedade ser 100% cumprida e, por isso, passou-se a admitir casos em que, para garantir o direito à educação, o ensino seja não presencial.</p>	<p>Escolarização obrigatória de 4 a 17 anos, sendo dever do Estado a sua garantia e da família a responsabilização pela frequência à escola. É um direito público subjetivo. Na Constituição (1988), a obrigatoriedade se concretizou textualmente e o período vem sendo ampliado.</p> <p>Há dois projetos de lei para regulamentar a educação domiciliar.</p>
Doutrina constitucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. modelo de constituição aberto; 2. obrigatoriedade e gratuidade do ensino previstos na Constituição (indisponíveis pelo legislador ordinário); 3. Tribunal Constitucional foi provocado em 2010 sobre a escolarização obrigatória, gerando possibilidades: <ol style="list-style-type: none"> 3.1 o ordenamento espanhol não admite <i>homeschooling</i> em razão do dever de escolarização em escola oficial; 3.2 necessidade de reforma legal para acolher <i>homeschooling</i> como alternativa para educar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. modelo de constituição analítico e rígido; 2. obrigatoriedade e gratuidade da educação têm previsão expressa; 3. exigência de frequência à escola só tem previsão expressa na legislação ordinária; 4. em 2016, processo sobre educação domiciliar chegou para análise da constitucionalidade no STF: <ol style="list-style-type: none"> 4.1 suspendeu-se todos os processos em tramitação sobre <i>homeschooling</i>; 4.2 aguarda-se o julgamento, mas a repercussão geral foi declarada (interesse que transcende a causa individual).

Dificuldades	4. tríplice função do Estado quanto à educação: regulação, financiamento e garantia.	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estado regulador (quanto maior o intervencionismo, menos abertura para a educação domiciliar), mas pode ceder ante o princípio da liberdade; 2. ausência de interação social para os menores na escola, dificultando integração com seu entorno; 3. necessidade de estudos da realidade dos que estudam fora da escola, dos resultados da aprendizagem e dos efeitos da adaptação social e integração de pessoas não educadas na escola; 4. perigo de formação/manutenção de guetos sociais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. controvérsia na delimitação da relação Estado X família quanto a educação dos filhos; 2. <i>homeschooling</i> retira do Estado a legitimidade de prestação do serviço educacional; 3. absolutiza a autonomia dos pais e impede os filhos da frequência social à escola; 4. impede a convivência com a diversidade e a sociabilidade; 5. desconsidera a educação como bem público. 6.
Diretrizes sugeridas	<ol style="list-style-type: none"> 1. assegurar provas de nível; 2. introduzir prova ao término de cada período de escolarização; 3. <i>homeschooling</i>: regime educativo excepcional, por objeção de consciência; 4. impedir uso por grupos religiosos radicais, antissistema ou doutrinadores; 5. solicitação justificada pelas famílias ao órgão educativo; 6. implantar sistema de supervisão, evitando situações de abandono; 7. garantir medidas de inserção e inter-relação social dos educados em casa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. flexibilizar o conceito frequência à escola; 2. assegurar articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelo sistema de ensino; 3. investigar a qualificação dos que conduzirão o processo de aprendizagem; 4. manter registro de famílias optantes de <i>homeschooling</i>

Fonte: elaborado pela autora com base em Caballero Sánchez (2014) e em análise legislativa e do processo de inserção da educação domiciliar no ordenamento brasileiro. Informações do Brasil colhidas na legislação e em Barbosa (2013), Kloh (2014), Carneiro (2015) e Costa (2016).

Considerações finais

Para Caballero Sánchez,

No debe llevar a identificar educación con escolarización.[...] el principal agente educador de las personas es la familia [...]. La escuela [...] es un instrumento de apoyo para las familias, pero no es la fuente originaria de la educación (Caballero Sánchez, 2014, p. 92).

Assim, comparar particularidades do processo de inserção da educação domiciliar no Brasil e na Espanha, permitiu reconhecer pontos de aproximação entre os países e, após análises, projetar perspectivas da regulamentação dessa modalidade de ensino no Brasil. As dificuldades apontadas se assemelham, assim como os argumentos de apoio e de negação da educação domiciliar. Considerando que a Espanha apresenta debate mais avançado dessa temática, torna-se útil para a pesquisa, no Brasil, observar os caminhos trilhados pelos espanhóis quanto ao *homeschooling*.

Referências

BARBOSA, Luciane M. R. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** Tese Doutorado (USP). 2013

CABALLERO SANCHÉZ, Rafael. Las dificultades para el encaje de la educación en casa en el sistema educativo español. In BRIONES MARTÍNEZ, Irene María. **Educación en familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia**. Madrid: Dykinson, 2014, pág. 89-98.

CARNEIRO, Moaci A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2015.

COSTA, Fabrício V. **Homeschooling no Brasil: uma análise da constitucionalidade e da legalidade do projeto de lei 3179/12**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

KLOH, Fabiana F. P. **Homeschooling no Brasil: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Petrópolis. 2014.

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: A VISÃO DAS DIRETORAS

Fabio Brandolin

Instituto Benjamin Constant (IBC) – Brasil
fabiobrandolin@hotmail.com

Antonio Jorge Gonçalves Soares

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Brasil
ajgsoares@gmail.com

Daniela Patti do Amaral

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Brasil
danielapatti.ufrj@gmail.com

Introdução do problema

O presente artigo investiga as percepções de seis diretoras de escolas públicas acerca do Programa Mais Educação (PME). Lançado pelo governo federal, o PME tem o objetivo de induzir estados e municípios no desenvolvimento da ampliação da jornada escolar dos alunos, com os seguintes objetivos: estender a jornada escolar e melhor atender às necessidades de cada aluno; reduzir a reprovação e a distorção idade/série; combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência; desenvolver habilidades cognitivas; promover a cultura e a prática esportiva; aproximar famílias, escola e comunidade.

Estruturado dentro de uma proposta intersetorial, com a participação dos ministérios da Educação, Cultura, Desenvolvimento social e combate à fome e do Esporte, as ações do PME são conduzidas e orientadas pelo Ministério da Educação (MEC). Através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) as escolas recebem o dinheiro diretamente em suas contas bancárias, o que possibilita a compra de materiais, equipamentos básicos e o ressarcimento dos voluntários para o desenvolvimento das atividades do PME (BRASIL, 2014).

Diante desta autonomia na organização das atividades e no uso dos recursos, o objetivo desta pesquisa foi investigar como os gestores escolares compreendem, implementam e desenvolvem esta ampliação da jornada escolar.

Importante destacar que as atividades de ampliação da jornada escolar do PME podem ser realizadas através de parcerias com outros espaços diferentes da escola, como praças e quadras públicas, clubes, teatros e outras instituições. Essas atividades são conduzidas por monitores,

voluntários que recebem uma ajuda de custo para ministrarem aulas dentre as diferentes possibilidades temáticas propostas pelo PME¹.

A pesquisa foi conduzida na rede municipal de Petrópolis, município do interior do Estado do Rio de Janeiro. No período das investigações, 82 escolas ofereciam o PME. Dessas 82, foram selecionadas seis escolas a partir do seguinte critério: escolas que ofereciam os dois segmentos do ensino fundamental e que apresentavam alta ou baixa cobertura do PME. Foram escolhidas três escolas que apresentavam alta cobertura (ofereciam o PME para um grande número de alunos a partir do total de matrículas da escola) e três com baixa cobertura (ofereciam o PME para um número menor de alunos a partir do total de matrículas da escola).

Em cada uma das seis escolas foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as diretoras que abordaram os seguintes blocos temáticos: adesão da escola ao PME; seleção, organização e conteúdo das atividades de ampliação da jornada escolar; participação dos alunos; gestão e funcionamento do programa; possíveis dificuldades para o desenvolvimento do programa.

Desenvolvimento

As escolas que inicialmente receberam o PME eram as que apresentavam menores valores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na rede municipal de educação de Petrópolis. De acordo com as diretoras, cada escola era responsável por divulgar e matricular o número de alunos no PME de acordo com as suas possibilidades, considerando as instalações, e toda a infraestrutura necessária para o funcionamento do programa.

Percebemos que estas possibilidades de atendimento aos alunos no PME nas seis escolas eram, em certa medida, reduzidas, em virtude de uma das indicações presente nas orientações do programa não ser executada. Nenhuma das seis escolas pesquisadas conseguiu parceiros no seu entorno para o funcionamento do programa. Todas as atividades de ampliação da jornada escolar eram oferecidas dentro das escolas, em espaços predominantemente inadequados, sem que investimento algum em infraestrutura escolar fosse realizado. As diretoras indicaram a falta de opções para possíveis parcerias visando o funcionamento do PME.

Soares Neto et al. (2013) ao estudar a infraestrutura de escolas brasileiras definem quatro níveis de infraestrutura escolar: elementar; básica; adequada; avançada. Seu estudo conclui que 44% das escolas da educação básica encontram-se no nível elementar, contando somente com água,

¹ O PME está organizado em sete macrocampos que oferecem diferentes atividades/oficinas para as escolas, de acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014): 1- acompanhamento pedagógico; 2- comunicação; uso de mídias e cultura digital e tecnológica; 3- cultura, artes e educação patrimonial; 4- educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); 5- esporte e lazer; 6- educação em direitos humanos; 7- promoção da saúde.

sanitário, energia, esgoto e cozinha. As escolas categorizadas nesse nível não possuem, por exemplo, sala para a direção, equipamentos de TV e DVD, computadores ou impressoras. Apenas 14,9% das escolas brasileiras, presentes no nível adequado de infraestrutura, possuem condições que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Em pesquisa sobre o PME no município de Maricá, Silva (2013) destaca que a falta de espaços adequados, tanto na escola quanto no seu entorno, dificulta o andamento e a idealização de pensar a cidade como espaço amplo de educação que interaja com a escolarização. O baixo poder econômico, encontrado nas regiões em que estão localizadas as escolas pesquisadas contribui para o reforço da precariedade da gestão desse tipo de programa pelas escolas.

A falta de voluntários interessados ou capacitados para assumirem as atividades de ampliação da jornada escolar foi outro ponto que dificultava a organização e gestão do programa. O baixo valor da ajuda de custo disponibilizada aos voluntários, aproximadamente R\$ 320,00 mensais, não era atrativo, uma vez que os interessados estavam em busca de uma complementação financeira e não encaravam a sua tarefa no programa como um voluntariado.

De acordo com a fala das diretoras, diferente de um programa capaz de oferecer condições de ampliação de oportunidades de formação para os alunos, o PME se mostrava um programa de assistência às famílias. A ampliação da jornada escolar figura como um apoio à logística familiar, em especial aos pais que necessitam cuidados e atenção para os seus filhos após o período letivo, enquanto ainda estão em suas jornadas de trabalho.

De forma positiva, as diretoras atribuíram contentamento com os recursos disponibilizados pelo PME para a compra de materiais destinados ao funcionamento do programa.

Conclusões

Uma das características escolares capaz de impactar em melhorias na eficácia escolar está na direção da escola (SAMMONS, 2008; BARBOSA, 2009). O maior envolvimento junto às comunidades, uma participação mais efetiva nas tarefas acadêmicas e nas avaliações dos alunos, além de um maior apoio aos docentes parece influenciar positivamente o aprendizado dos alunos (BARBOSA, 2009).

No caso do PME, o papel da direção escolar merece destaque em virtude das condicionantes norteadoras do programa. A administração dos recursos, escolha das atividades de ampliação da jornada escolar, parcerias com voluntários e instituições somadas às inúmeras tarefas de administração e gestão de natureza tipicamente escolar, aumentam a carga de trabalho da equipe gestora.

A investigação apontou dificuldades das direções para gerir o PME nas seis escolas pesquisadas. Diante dessas dificuldades, questionamos se os objetivos trilhados pelos formuladores do PME estão sendo alcançados. Ao que tudo indica, o PME vem se mostrando como uma estratégia precária de ampliação da jornada escolar, sem espaços apropriados para o desenvolvimento das atividades, com dificuldades em encontrar voluntários para desempenhar um trabalho pedagógico de qualidade.

Referências

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.

BRASIL. Manual Operacional de Educação Integral. Brasil, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. *Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

- XXXIII -**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO****Felipe de Souza Araújo**

felipe.ipae@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ – Brasil

Simone do Valle Galvão

mone.valle@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ – Brasil

Bethania Bittencourt Costa e Silva

bethania.ufrj@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ – Brasil

Introdução

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e documentos legais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014), determinam a gestão democrática da escola pública como um princípio, porém, ainda se discute a sua concretização nos diferentes entes federados. A meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) trata especificamente da gestão democrática da educação pública associada a critérios técnicos de mérito, desempenho e participação da comunidade escolar e estipulou o prazo de dois anos para que cada ente federado aprovasse a elaboração ou adequação do seu plano de educação alinhado ao PNE.

Nessa perspectiva, o presente texto integra uma pesquisa realizada no âmbito dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro em que analisamos o contexto da produção dos textos legais que orientam as políticas educacionais voltadas à gestão democrática. Apresentamos, a seguir, os sentidos da gestão democrática da educação pública presentes nos planos educacionais de três municípios: Cabo Frio, Petrópolis e Queimados. Delineando um panorama de distintas regiões do estado: a Região dos Lagos, a Região Serrana e a Baixada Fluminense, respectivamente.

Desenvolvimento

Lima (2014) compreende a gestão democrática em três dimensões: a eleição, a colegialidade e a participação. A eleição, segundo o autor, não garante por si só um processo democrático, contudo, em comparação às outras formas históricas de provimento de cargos diretivos, como o de diretor

escolar, é a forma mais coerente. A colegialidade se traduz na representação dos atores escolares nos coletivos, a exemplo dos conselhos escolares e conselhos escola-comunidade. Por último, a participação na decisão é questão central da gestão democrática, uma vez que, para que se efetive, para além da informação, exige planejamento, identificação e solução de problemas, discussões e deliberação, sendo condenáveis as formas de “pseudoparticipação” em que a participação é rasa e apenas legitima algo já decidido. Para Souza (2009), é no processo político sustentado no diálogo e na alteridade, em que as pessoas atuam na/sobre a escola identificando problemas, acompanham, planejam e articulam soluções e ações voltadas para o desenvolvimento da própria escola que se materializa a gestão democrática. Nesse sentido, objetiva-se compreender através da pesquisa de cunho documental, as formas como os municípios de Cabo Frio, Petrópolis e Queimados compreenderam a normativa expressa no PNE (2014) e a interpretaram em seus Planos Municipais, aproximando-se ou não da democratização da gestão das escolas componentes das suas redes, no que tange o provimento dos diretores escolares.

Resultados

No plano municipal de educação de Cabo Frio vimos que a utilização de termos como “possibilitar, aprimorar e desenvolver gestão a democrática” (CABO FRIO, 2015) é diferente de garantir ou assegurar uma gestão nesta perspectiva. Observamos que houve uma preocupação em assegurar a administração participativa dos recursos financeiros da escola e aprimorar o processo tecnológico da rede, visando maior transparência no que concerne ao acesso à informação. O processo democrático aparentemente avançou um pouco por meio da regulamentação posterior ao PME/Cabo Frio, a chamada Lei da Consulta, na qual ficou estabelecida uma gestão escolar compartilhada entre equipe gestora e Conselhos Escolares, sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação. O texto da meta 19 não acompanhou na íntegra a meta do Plano Nacional de Educação, pois não menciona em suas estratégias os critérios de mérito, desempenho e participação intrínsecos à meta. Tais apontamentos somente são especificados em regulamentações posteriores, que definem a forma de consulta à comunidade escolar e sistematiza diretrizes para o exercício das equipes diretivas nas escolas desta rede municipal (CABO FRIO, 2017; CABO FRIO, 2018; CABO FRIO, 2015).

No que tange ao Município de Petrópolis, destacamos que o Plano Educacional, à semelhança do PNE (BRASIL, 2014) apresenta uma meta destinada ao tema da gestão democrática, contudo, não aponta muitas diretrizes para a efetivação deste modelo. O PME busca materializar a gestão democrática das escolas da rede por meio da Lei 7.121 de 19 de novembro de 2013 (PETRÓPOLIS, 2013) que estabelece as diretrizes para o provimento do cargo de diretor escolar no município. Compreendemos que o texto apresentado no Plano Municipal de Educação (PETRÓPOLIS, 2015)

aponta para uma gestão democrática fragilizada, com avanços e recuos. Nesse sentido, considerando como avanços o fato de o PME assegurar a participação da comunidade escolar, todavia, quando percebemos que esta participação se apresenta somente como um instrumento de coleta de opinião, tomamos essa característica como recuo.

No município de Queimados o texto da meta 19 do Plano Municipal (QUEIMADOS, 2015) foi bastante sucinto e não acompanhou a orientação do texto nacional (BRASIL, 2014) no que se refere aos critérios técnicos de mérito, desempenho e participação. A meta 19 municipal estabelece a garantia e a manutenção da eleição direta, com consulta à comunidade escolar, para a função de diretores das escolas da rede municipal de ensino. O município de Queimados possui lei específica (QUEIMADOS, 1995) que estabelece a eleição de diretores das escolas municipais, porém a meta 19 do Plano Municipal de Educação não faz menção aos critérios técnicos adotados para o processo de provimento do diretor escolar.

Conclusão

Observamos que nem todos os planos municipais de educação analisados foram aprovados de forma alinhada ao texto do PNE (BRASIL, 2014), não legitimando os critérios de mérito, desempenho e participação na íntegra, apontando infidelidades normativas. Não que estejamos defendendo que esses critérios sejam os mais democráticos e republicanos, contudo, dificultam a indicação política e patrimonialista que historicamente tem sido cenário no país para o provimento da direção de escolas públicas. percebemos que gestão democrática parece estar distante do que se refere à participação na decisão, da solução de problemas, da avaliação dos processos pertencentes ao trabalho desenvolvido na escola. Isso significa que o desempenho e a participação são os critérios menos relevados na elaboração dos planos desses municípios.

Referências

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Outras Providências**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm - Acesso em: nov./2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm - Acesso em: nov./2017.

CABO FRIO. **Lei Nº 2.644, de 1º de julho de 2015**. Aprova o Plano de Educação, no âmbito do Município de Cabo Frio e dá outras providências. Disponível:

<http://www.semecabofrio.net.br/semecabofrio/wp-content/uploads/2017/08/pme2015.pdf> Acesso em: Dez de 2017.

CABO FRIO. **Lei Nº 2.902, de 7 de novembro de 2017.** Reestrutura o processo de consulta para indicação da equipe de direção das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Cabo Frio, e revoga as Leis nº 2.382, de 4 de outubro de 2011 e nº 2.608, de 12 de novembro de 2014.

CABO FRIO. **Resolução SEME/Nº 01, de 04 de janeiro de 2018.** Sistematiza as diretrizes para o exercício das equipes diretivas nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Cabo Frio. Disponível : <http://www.semecabofrio.net.br/semecabofrio/wp-content/uploads/2018/01/resolucaoseme01dir-3.pdf> Acesso em: Jan de 2018.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, v. 15, nº129, p. 1067-1083, out.-dez. 2014.

PETRÓPOLIS, RJ. **Lei Nº 7.121 de 19 de novembro de 2013.** Institui o procedimento de eleição para o Diretor de Centro de Educação Infantil Municipal e de Diretor de Escola Municipal/Municipalizada, e dá outras providências.

PETRÓPOLIS, RJ. **Lei Nº 7.334 de 23 de julho de 2015.** Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação para o próximo decênio e dá outras providências.

QUEIMADOS. **Lei Nº 187/95, de 25 de agosto de 1995.** Regulamenta o processo de eleições de diretores das Unidades da Rede Pública Municipal e dá outras providências. Disponível: <http://www.queimados.rj.gov.br/leis.asp>. Acesso em set. 2017.

QUEIMADOS. **Lei nº. 1251, de 15 de julho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação-PME e dá outras providências. Disponível: http://www.queimados.rj.gov.br/acervo_digital/acervo/LEI/2015/LEI%201251.pdf. Acesso em: Jun de 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista.** v. 25, n.03, p. 123-140, dez. 2009.

- XXXIV -**GESTÃO ESCOLAR: TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO COM VISTAS A UM ESTADO DO CONHECIMENTO (1998 A 2015)****Gabriele Ferreira Barbosa**

Universidade Federal do Paraná, Brasil

gabi.ferbar@hotmail.com

Introdução

A gestão escolar, segundo explica Souza (2012), pode ser compreendida como um processo fundamentalmente político, onde as pessoas que atuam sobre e na escola, seja nas relações pedagógicas, nas administrativas ou institucionais, têm as suas ações direcionadas predominantemente por seus próprios interesses a respeito desse processo, com vistas à disputa por poder no universo escolar.

Esta temática constitui um objeto de crescente interesse e preocupação dos pesquisadores em educação no Brasil, principalmente no que se refere à democratização da gestão escolar. Esse foco de preocupações está provavelmente associado ao estabelecimento da gestão democrática como um dos princípios da educação pública brasileira, conforme dispõem o art. 206 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) que determina a gestão democrática como um dos princípios que devem reger o ensino e a própria demanda por participação nos processos decisórios da escola. Assim, são muitas as pesquisas que olham para a gestão escolar pautando-se na gestão democrática.

Nesse sentido, este trabalho de “estado do conhecimento”¹ tem por objetivo analisar o que o campo acadêmico tem produzido acerca da gestão escolar do período de 1998 a 2015, usando como fonte a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação e a base Scielo. Por sua vez, este artigo consiste em apenas uma fração da pesquisa em que está ancorado, que objetiva produzir um amplo panorama nacional sobre as tendências da produção da pesquisa no campo da política e gestão da educação, atualizando o trabalho realizado por Wittmann e Gracindo (2001) conhecido estado da arte da área para os anos 1991 a 1997.

¹ Os estudos de caráter bibliográfico denominados “estado do conhecimento” trazem como desafio e objetivo realizar o mapeamento da produção do conhecimento sobre determinado tema, em um setor das publicações (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

As principais tendências da produção sobre Gestão Escolar no Brasil (1998 a 2015)

Esta investigação trabalhou com a leitura, catalogação e análise dos resumos dos artigos produzidos pelos programas de pós-graduação em educação no Brasil do ano de 1998 a 2015, no que diz respeito ao campo de pesquisa da Gestão da Escola.

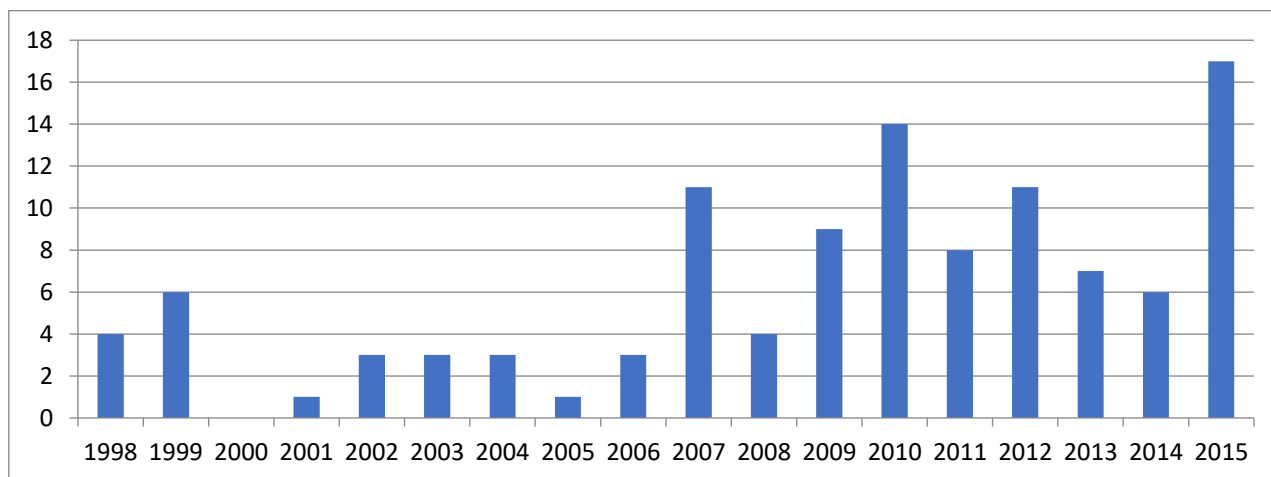
Para a seleção dos trabalhos, nas fontes indicadas, foram definidos quatro descritores de busca: Gestão da escola; Direção escolar; Administração escolar e Gestão democrática da escola.

No levantamento realizado, deparamo-nos com um desafio inicial que se relaciona com o elevado número de trabalhos cujos autores os associam ao campo da Gestão Escolar, mas que, após a análise cuidadosa, verificamos não ter de fato adesão ao campo, isto se deve, possivelmente, à condição muito ampla própria deste campo. Efetivamente, são trabalhos que por vezes mencionam a gestão escolar ou que se passam no universo da escola, mas dada a transversalidade da gestão, que tem relação com praticamente todos os processos que se passam na escola, efetivamente não estudam a gestão escolar.

Assim, após leitura preliminar, alguns trabalhos foram excluídos por não terem adesão ao campo e, portanto, não se enquadrarem na categoria, de modo que nossa base ficou composta por 111 trabalhos, sendo 54 selecionados na base Scielo e 57 na RBPAE, o que corresponde a 49% e 51% respectivamente.

Ao longo dos anos, há grande variação na produção científica da área, apesar disso é possível observar que esta produção de pesquisas é crescente ao comparar o primeiro ao último ano do tempo analisado. Além disso, cabe apontar que os anos mais profícuos quantitativamente estão concentrados a partir de 2007, como 11 trabalhos, 2010 com 14 trabalhos e 2015 atingindo o pico da produção com 17 trabalhos.

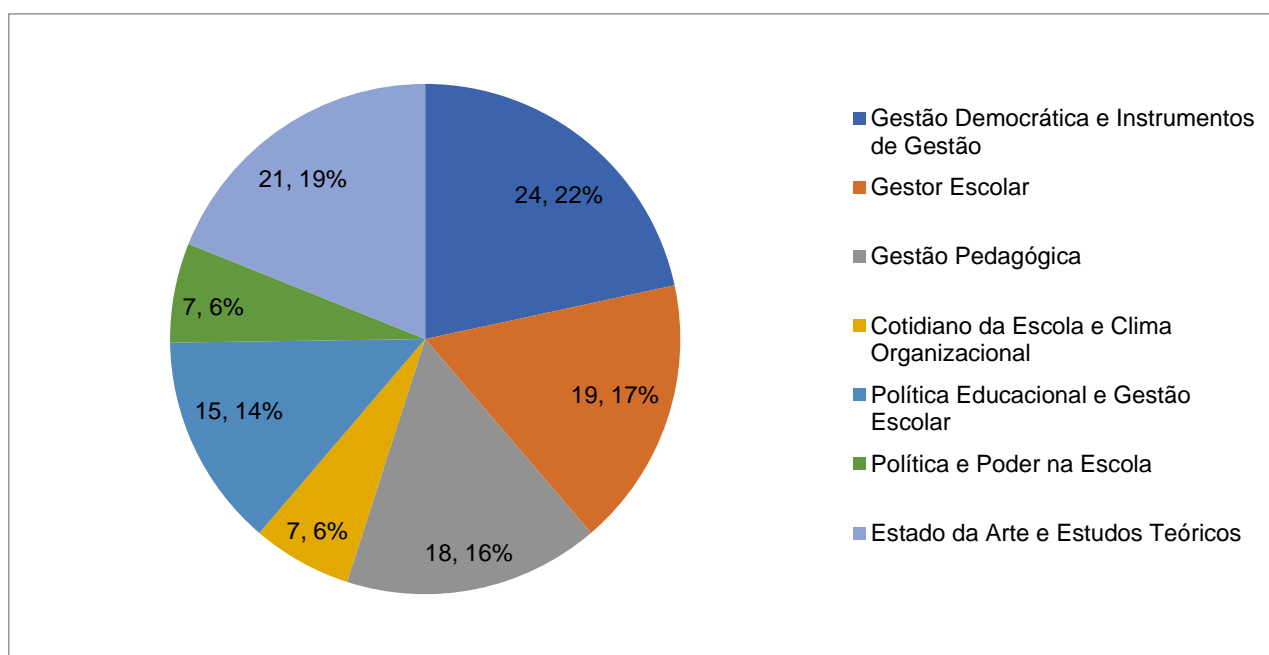
Gráfico 1: Distribuição dos trabalhos por ano



Fonte: Elaboração da autora.

Na tentativa de auxiliar a análise da produção científica e melhor visualizá-la, os trabalhos foram agrupados segundo proximidades temáticas o que gerou a definição de subcategorias: Gestão Democrática e Instrumentos de Gestão; Gestor Escolar; Gestão Pedagógica; Cotidiano da Escola e Clima Organizacional; Política Educacional e Gestão Escolar; Política e Poder na Escola; Estado da Arte e Estudos Teóricos.

Gráfico 2: Distribuição dos trabalhos por categoria temática



Fonte: Elaboração da autora.

A respeito das categorias e suas especificidades:

a) *Gestão Democrática e Instrumentos de Gestão*: Corresponde a maior subcategoria de análise, contemplando 24 trabalhos (9 selecionados na base Scielo e 15 na RBP AE), o que corresponde a 22% da produção. Foram compreendidos os trabalhos que analisam processos, concepções e práticas de democratização da gestão escolar, bem como os trabalhos que tratam de instrumentos de gestão, como o conselho de escola ou da participação dos sujeitos na gestão da escola.

b) *Gestor Escolar*: Dezenove trabalhos compõem esta subcategoria, ou seja, 17% da produção. Sendo nove (9) encontrados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação e sete (10) na Base Scielo. Os trabalhos focam no dirigente escolar, sua atuação e aspectos relacionados com a sua formação.

c) *Gestão Pedagógica*: Dezesesseis por cento (16%) dos trabalhos compõem essa subcategoria, são dez (10) artigos selecionados da base Scielo e sete (8) na RBP AE. Neste agrupamento tiveram destaques questões relativas ao Projeto Político Pedagógico, a dimensão e aspectos pedagógicos

levando em conta o papel social da escola. Há trabalhos que abordam também como as políticas públicas influenciam na gestão pedagógica, quais as avaliações e parâmetros de qualidade da gestão pedagógica e por último os desafios e perspectivas de ação.

d) Estado da Arte e Estudos Teóricos: A subcategoria Estado da Arte e Estudos Teóricos contempla os trabalhos que objetivam produzir um levantamento sobre a produção de pesquisa sobre da Gestão Escolar e estudos teóricos do campo. No total, foram classificados nesta subcategoria 19% dos trabalhos.

e) Cotidiano da Escola e Clima Organizacional: Seis por cento dos trabalhos constituem a subcategoria Cotidiano da Escola e Clima Organizacional. São estudos que enfocam temáticas articuladas ao ambiente, às práticas e aos processos que se passam nas relações diárias e que envolvem elementos/situações que podem gerar tensão entre os diversos sujeitos do universo escolar.

f) Política Educacional e Gestão Escolar: Nesta subcategoria incluem-se os trabalhos que versam sobre limites, possibilidades e efeitos da macropolítica educacional na gestão escolar. Foram classificados 14% dos trabalhos.

g) Política e Poder na Escola: Está subcategoria é formada por trabalhos que discutem as disputas que envolvem a gestão escolar. Seis por cento dos artigos constituem essa subcategoria.

Considerações finais

É possível observar a partir do conjunto das produções analisadas que a Gestão Escolar é compreendida como um processo de natureza político-pedagógica, ou seja, traz marcas de disputas por poder entre aquelas que atuam na e sobre a escola e ao mesmo tempo compreende a dimensão pedagógica que envolve o processo. Ademais, tendencialmente os autores ao tratarem da gestão escolar não falam de qualquer forma de gestão, mas de uma gestão escolar democrática. Nesse sentido, além da gestão democrática representar quantitativamente a maior subcategoria, ela aparece muitas vezes como uma interface dos discursos presentes nos outros trabalhos. É certo que em algumas produções trata-se mais de um slogan educacional apontado como uma forma de solucionar os problemas da escola, mas vazio de significado, do que efetivamente um princípio que rege o ensino e implica em uma organização mais participativa.

Ainda tratando da subcategoria Gestão Democrática e Instrumentos de Gestão, convém apontar que os trabalhos são majoritariamente analíticos. Estão mais preocupados em observar e discutir a gestão real da escola, do que prescrever modelos de gestão democrática a serem seguidos. Além disso, no que se refere a instrumentos de gestão, há baixa produção científica nessa área, tendo em vista que ao longo dos 17 anos do levantamento da produção, foram encontrados apenas 2

trabalhos que tomam especificamente os órgãos colegiados como objeto, não sendo pesquisados outros instrumentos de gestão democrática da escola.

Outros apontamentos gerais que convém salientar estão relacionados, primeiro, à baixa produção científica sobre as relações de gênero da gestão escolar; segundo, há produção significativa de estudos do estado da arte da gestão escolar e; terceiro, a diversidade de estudos no campo, com destaque para diversidade de trabalhos na subcategoria Cotidiano da Escola e Clima Organizacional. Além disso, cabe frisar que a Gestão Escolar parece suscitar grande interesse dos pesquisadores em Política Educacional, dada a produção crescente na área.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. BRASIL. Congresso Nacional.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SOUZA, A. R. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.abr. 2012.

WITTMAN, L.; GRACINDO, R. **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997)**. Brasília: MEC/INEP. 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000081.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

- XXXV -**ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE NELE É FUNDAMENTAL?****Graziela Zambão Abdian**

Universidade Estadual Paulista.

Faculdade de Filosofia e Ciências. Brasil/São Paulo/Marília

graziela.maia@gmail.com

Introdução

A escrita desse texto é resultado de um percurso como docente de graduação e pós-graduação e coordenadora de projeto de pesquisa e de extensão na área da Política e Gestão da Educação. O caminho me proporcionou construir alguns pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o grupo de pesquisa que coordeno – Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) – e que também subsidiaram a resposta construída para o problema que busco responder com essa escrita: Ensino fundamental: o que nele é fundamental?

A pergunta me foi feita para integrar uma mesa temática de congresso brasileiro com mais dois docentes e pesquisadores e à resposta a ela foi conduzida tendo como subtítulo: as (contra) reformas na educação escolar no atual momento brasileiro de crises política e econômica, com o objetivo de trazer alguns elementos para discutir o que é fundamental na escola de ensino fundamental.

Para desenvolver o texto, farei uma exposição de como foram se delineando algumas relações entre Política e Gestão e entre o que é fundamental e o que é essencial para, posteriormente, lançar questionamentos sobre outras possibilidades que ainda não foram delineadas, na perspectiva que denominarei de (contra) reformas na escola de ensino fundamental. Espero, dessa forma, contribuir com o debate na área de Política e Gestão da Educação.

Pressupostos teórico-metodológicos

As preocupações do CEPAE, historicamente, têm se formado dos questionamentos às relações teoria e prática e de qual é o lugar do/a pesquisador/a da educação na escola pública. Nesse sentido, os pressupostos referem-se, também, ao que nos subsidiam teórica e metodologicamente no desenvolvimento das pesquisas individuais que oriento (iniciação científica, mestrado e doutorado) e também as coletivas dos últimos 12 anos.

Primeiramente, é preciso dizer, com Rockwell (1997, p. 13), que “*Permanecer em la escuela, em cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida*” e que, por isso, a escola pública é não apenas objeto de pesquisa, mas uma construção social que se constitui como sujeito de ações que (en)forma sujeitos históricos.

Também é de nosso entendimento que “[...] é preciso dar voz aos integrantes da escola na tentativa de caminhar em outra lógica, contrária àquela instaurada a partir da construção da ciência moderna. É no cotidiano escolar que encontramos elementos que nos proporcionam compreender as redes de conhecimentos tecidos na educação, assim como a própria produção do conhecimento.” (ALVES, 2007, p. 7). Isso porque “[...] o único efeito prático de um saber teórico é dar a conhecer e não a permitir fazer.” (CANÁRIO, 1996, p. 146). Sendo assim, tomo a escola pública como um local de aprendizado e de permissão para pensarmos nossas regras de construção de conhecimento de outra forma, não como aquela que prescreve o que se deve fazer.

Desenvolvimento

Para pensar o que é fundamental na escola de ensino fundamental, é preciso pensar, nesse texto, as diferenças tênues entre o fundamental e o essencial. “Fundamental” é entendido, então, como aquilo que serve de alicerce; é indispensável, necessário; e “Essencial” é entendido como conteúdo principal de uma coisa, a essência.

Na área da Política e da Gestão da educação no Brasil, até meados dos anos 1980, a Administração escolar foi considerada como mediação para servir a uma Filosofia e a uma Política da educação, delineadas fora e acima da escola (RIBEIRO, 1968; ALONSO, 1976). Nesse período, o fundamental poderia ser considerado a Administração escolar e a formação de diretores escolares com competência técnica para atingir aquilo que era essencial: os objetivos postos pela Política da educação, posta fora e acima da escola, do cotidiano escolar.

Em meados dos anos 1980, no contexto de redemocratização do Brasil, a Administração escolar pode ser considerada como mediação para a construção, “[...] na escola, de um novo trabalhador coletivo que [...] seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.” (PARO, 1986, p.124). O fundamental seria a formação de profissionais da educação comprometidos politicamente com objetivos postos pela classe trabalhadora mediada por intelectuais que trabalhariam em função da tomada de consciência para a transformação da sociedade.

Nos anos 1990, encontram-se em disputa dois projetos políticos citados por Singer (1995): civil democrático e produtivista. Este último baseia-se em acordos internacionais pelo elo entre educação e desenvolvimento econômico do país, com foco em resultados educacionais e da gestão como mediação para a eficácia desses resultados. O primeiro focaliza a formação holística, de sujeitos conscientes para atuação na sociedade democrática, em oposição à primeira política educacional, de teor neoliberal. Apesar de as diferenças entre os projetos serem grandes, entendo que há algo em comum: ambos entendem que a política (no singular) coloca objetivo (que pode ser produtivista ou civil democrático) e a gestão, em âmbito do sistema ou da escola, é a materialização dessa política. Nesse sentido, o essencial está na política e na gestão porque nelas se encontram as razões de ser da educação escolar pública.

Há alguns anos, o CEPAE tem estudado autores que têm nos permitido compreender a(s) política(s) e a gestão de outra forma, partindo do cotidiano. Para nós, ele, o cotidiano, é o local da(s) política(s) e da gestão em movimento, como “[...] pormenores, quase imediatos, como multiplicidade de temas menores, de aspectos menores, que, em sua minoridade, produzem os acontecimentos cotidianos.” É onde se encontram os “[...] acontecimentos educativos, como possibilidade de resistência e de criação.” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 29). Assumimos, então, que as políticas, agora no plural, são como a “[...] experimentação do mundo por meio de um bando”, com elas, pensamos minorias, pois consideramos que “[...] há a política experimentada com subjetividades envolvidas (minoridades) e há também a política almejada para sujeitos e instituições (maioridades), ambas convivendo nesta ilimitada circularidade que as faz distintamente singulares e plurais, ao mesmo tempo.” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 45).

Considerações finais

Com o exposto, volto ao fundamental e ao essencial na escola de ensino fundamental: uma política educacional que preserve a democracia como princípio norteador é fundamental, mas o essencial encontra-se no cotidiano, nas políticas, na minoridade.

O essencial da escola são as relações sociais constituídas pelo político, cujo poder e antagonismo apresentam um caráter “inerradicável” (MOUFFE, 2005). Dessa forma, o essencial na escola de ensino fundamental é a “democracia plural e radical” que tem a potencialidade de quebrar as fronteiras entre a política e a gestão, entre o fundamental e o essencial. Ela se constitui como modo de ser da escola: um consenso conflituoso, cujas bases teóricas nos permitem pensar a escola pública de ensino fundamental como um dos locais responsáveis pela constituição de sujeitos democráticos que transformam antagonismos em “agonismos” e buscam, no outro, a razão de ser de sua diferença

e não o estabelecimento do consenso, que, na perspectiva aqui exposta, não se faz democrático (MOUFFE, 2005).

Referências

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Difel, 1976

ALVES, N. Apresentação. As múltiplas formas de narrar a escola. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 5-7, jul-dez. 2007.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GALLO, S.; FIGUEIREDO, G. M. Entre maioria e minoria: as regiões de fronteiras no cotidiano escolar. *Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista, ano IX, n. 14, p. 25-51, 2015.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Trad. J. A. Burity, J. de Paula Jr. e A. Amaral. SP: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, n. 25, Nov., 2005, p. 11-23.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.

ROCKELL, E. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. In: ROCKWELL, E (Org.). *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 13-51, 1997.

RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. São Paulo: FFCL-USP, 1952. (Boletim 158).

SINGER, P. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 1996.

- XXXVI -**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA****Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo**UEMG/Brasil¹

jacqueline_figueiredo@yahoo.com.br

Introdução

Este texto apresenta em síntese pesquisa intitulada *A Educação em Tempo Integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos*, realizada para defesa de tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas. O foco da pesquisa circunscreve-se à Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, Minas Gerais.

A Educação Integral tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, como, Cavaliere (2002, 2007, 2009 e 2010), Coelho (2000, 2004, 2005, 2009 e 2014), Machado e Pattaro (2014), Moll (2004 e 2012), Teixeira (1959), Xavier (2004) e outros.

A atuação como analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (SRE Poços de Caldas), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) possibilitou a vivência profissional no contexto da implementação da política educacional de educação integral em escolas estaduais mineiras.

Paralelamente ao acompanhamento das ações da SEE/MG nas escolas, essa política educacional mereceu de nossa parte um olhar mais crítico. Diante de um tema tão abrangente, importante e imprescindível, ainda há muito que se investigar e refletir sobre o assunto. As condições das escolas, dos professores e as tarefas a serem realizadas por eles foram alguns dos fatores que motivaram o desenvolvimento do estudo.

Buscando responder como tem sido implementada a política de Educação Integral, organizamos o estudo de duas propostas de Educação Integral: o Programa Mais Educação do governo federal, e a Educação Integral do governo do Estado de Minas Gerais, sobre a qual lançamos nossa análise.

¹ Doutora pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais e Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas.

Desenvolvimento

Empregamos o *estudo de caso* por se tratar do estudo de uma determinada política educacional de âmbito estadual, a política de Educação Integral, que foi implementada no Estado de Minas Gerais e nos apoiamos na contribuição de vários autores sobre a metodologia do estudo de caso, dentre os quais destacamos: Goode e Hatt (1975), Lüdke e André (1986), Lincoln (2001), Gil (2002), André (2005) e Yin (2015).

A pesquisa também empregou a *análise documental* como um dos instrumentos de coleta de dados. Nos amparamos em diversos documentos oficiais. Dentre eles, citamos a Constituição Federal de 1988, em especial, os artigos 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9089/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/1996, destacando os artigos 34 e 87; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, e o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007.

De acordo com documentos oficiais, a Educação Integral foi implementada com o objetivo da melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada escolar dos alunos, tendo prioridade os estudantes de vulnerabilidade social, distorção idade/ano, evasão e repetência, de baixo rendimento escolar e pertencentes a famílias amparadas pelo Programa Bolsa Família.

Caracterizamos as escolas e os sujeitos da pesquisa – professores, coordenadores e responsáveis pelos alunos –, totalizando dezesseis entrevistados: quatro coordenadoras, oito professores – 1º ao 5º ano – do Ensino fundamental, sendo sete professoras e um professor, e quatro responsáveis pelos alunos. Os depoentes são membros de comunidades escolares de quatro escolas estaduais da circunscrição da SRE Poços de Caldas, que estão inseridas na Educação Integral.

Caracterizando as escolas e os sujeitos, trouxemos dados coletados nas quatro escolas pesquisadas recorrendo ao apoio teórico de Yin (2015), Chizzotti (2014), Alves Mazzotti e Gewandszajder (1998), Bogdan e Biklen (1994), Jolivete, Marconi e Lakatos (2005), Elmore (1996), Ludke e André (1986), André (2001), Flick (2004), Groppo e Martins (2009), Triviños (1997) entre outros, para o tratamento desses dados.

Procedemos à análise dos dados, tendo como subsídio as entrevistas, as visitas às escolas e as observações realizadas durante as oficinas pedagógicas. Pesquisamos como se deu a implementação dessa política no Estado de Minas Gerais, como os sujeitos entrevistados apreendem os limites e possibilidades da implementação da política de Educação Integral e trouxemos alguns efeitos produzidos na implementação dessa política educacional no âmbito local. Nos respaldamos teoricamente em autores como Moll (2008, 2009, 2012, 2013), Cavaliere (2002, 2004, 2014), Freire (2002, 2014), Dubet (2008), Brandão (2012), dentre outros.

O roteiro elaborado para as entrevistas da pesquisa visou a coleta de informações pelas quais pudemos apreender as percepções dos entrevistados, por desempenharem papéis importantes no meio escolar.

A entrevista “[...] pode não só suprir carências documentais, quanto comprovar ou pôr em causa dados escritos, pode expressar dados, populações e realidades excluídas das documentações” (GROPPO; MARTINS, 2009, p. 55-56). Durante a entrevista, o expediente de gravação em áudio, ao mesmo tempo, foi empregado e, em seguida, transcrito na íntegra. No entender de Oliveira (2016, p. 87), as entrevistas são gravadas “[...] para se ter com precisão tudo o que foi dito por ocasião da entrevista”.

Por meio da observação direta nas oficinas pedagógicas, também foi possível proceder à coleta de informações, que deram sustentação à verificação e análise de determinados aspectos da realidade do estudo de caso. Yin (2015) acrescenta como fonte de destaque para o estudo de caso, a observação direta dos eventos que estão sendo estudados. “Menos formalmente, as observações diretas podem ser feitas durante seu trabalho de campo, incluindo as ocasiões em que outras evidências, como as das entrevistas, estão sendo coletadas” (p. 118).

Para a apresentação dos efeitos da política de Educação Integral trouxemos, como contribuição para o estudo, a matriz de *Análise Prospectiva* – de cima para baixo (*top down*) - e *Análise Retrospectiva* – de baixo pra cima (*botton up*) de Elmore (1996), desde o elaborador da política – o governo –, até o outro extremo – a instituição escolar –, que implementa a política. Elmore (1996) entende que uma política, na sua implementação, deve levar em consideração o desempenho do nível local.

Conclusões

As duas propostas de educação integral propõem uma gestão compartilhada, redimensionando o campo da educação. Essas propostas buscam o apoio de outros parceiros além da escola, visando a ampliação de conhecimentos e habilidades dos alunos e o enriquecimento de atividades culturais.

O plano de trabalho da Educação Integral em Minas Gerais iniciou sem a ampliação do tempo escolar com o projeto Aluno de Tempo Integral. Posteriormente passou a utilizar a estratégia de ampliação do tempo com a Escola de Tempo Integral, em seguida, com a Educação em Tempo Integral, após, com a Educação Integral e atualmente com a Educação Integral e Integrada. A cada etapa, a educação integral passa a ser elaborada em consonância com os macrocampos e as atividades estabelecidas no Programa Mais Educação do governo federal.

A pesquisa revelou que deve haver, não apenas ampliação dos tempos e espaços, mas também investimento público para a reestruturação dos espaços, para a aquisição de equipamentos, bem como formação contínua dos profissionais.

É indispensável o diálogo constante entre os elaboradores e executores – gestores e professores – para o avanço da educação integral no Brasil.

A investigação também revelou aspectos positivos tais como a utilização do tempo, a construção de experiências significativas, maior interesse dos alunos, orientação do trabalho e melhora da aprendizagem. Entre os aspectos a serem aprimorados, foi verificada a visão de reforço escolar, o entendimento do conceito de contraturno, intencionalidades não compartilhadas, rotatividade de profissionais, recursos materiais e financeiros, condições de trabalho e formação continuada dos profissionais.

Referências

ELMORE, Richard F. Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación e las decisiones políticas. In AGUILAR VILLANUEVA L. F. **El estudio de las políticas públicas** - Antologias de política pública Editorial. Porrúa, México, 1996.

GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 3. ed. São Paulo: Piracicaba, Biscalchin Editor, 2009.

OLVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman Editora Ltda., 2015.

- XXXVII -**O PROCESSO DE ESCOLHA DOS DIRETORES ESCOLARES RUMO AO
ALCANCE DA META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO¹****Janete Palazzo**Consultora Independente de Educação – Brasil
janjanpalazzo@yahoo.com.br**Gabriela Sousa Rêgo Pimentel**Universidade do Estado da Bahia – Brasil
meg.pimentel@uol.com.br**Introdução**

Em 26 de junho de 2016, foi promulgada a Lei nº 13.005, em que o Governo divulga à sociedade brasileira o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024. O PNE é um documento de referência para as políticas educacionais, nos âmbitos nacional, estadual e federal. O Plano apresenta 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, específicas e integradoras. Com base nele, os Estados e Municípios brasileiros ficaram imbuídos de elaborar seus respectivos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME), com abrangência de uma década. Cabe ao Ministério da Educação (MEC) monitorar sua construção, aprovação e efetivação das suas metas e estratégias, em busca da qualidade da educação.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as diferentes formas de escolha para o cargo dos diretores das escolas públicas brasileiras, pela perspectiva do atingimento da meta 19, a partir da estratégia 19.1 do PNE. Não se trata de uma avaliação da qualidade ou da adequação da meta, mas apenas de seu monitoramento, nos termos em que foi redigida, a partir dos indicadores disponíveis. Os procedimentos compreenderam a coleta de dados disponíveis no repositório do Plano Nacional de Educação em Movimento, do Ministério da Educação, referentes ao monitoramento dos PEE e dos PME, que permite visualizar a situação das metas em cada Estado e Município do Brasil.

¹ Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa do CNPq da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IX – EDUCATIO: Políticas Públicas e Educação: dos fundamentos às relações sócio-política-econômicas.

Desenvolvimento

Esta pesquisa, documental e exploratória, fez um levantamento do relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Delimitou-se a meta 19 do PNE para análise, a qual tem como objetivo “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014). Optou-se por focalizar a estratégia 19.1, qual seja: priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar (BRASIL, 2014). As fontes de dados para elaboração dos indicadores utilizados neste trabalho foram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2013.

Segundo Palazzo, Pimentel e Oliveira (2007), para que haja gestão democrática na escola pública, é necessária a implementação de alguns mecanismos, tais como a participação, a escolha dos diretores, a descentralização, a autonomia, a constituição e o funcionamento dos Conselhos Escolares, o projeto político-pedagógico, e a avaliação institucional. Todos estes instrumentos de gestão democrática são interdependentes e devem estar interligados para que a gestão democrática aconteça de fato, e o poder de decisão seja compartilhado.

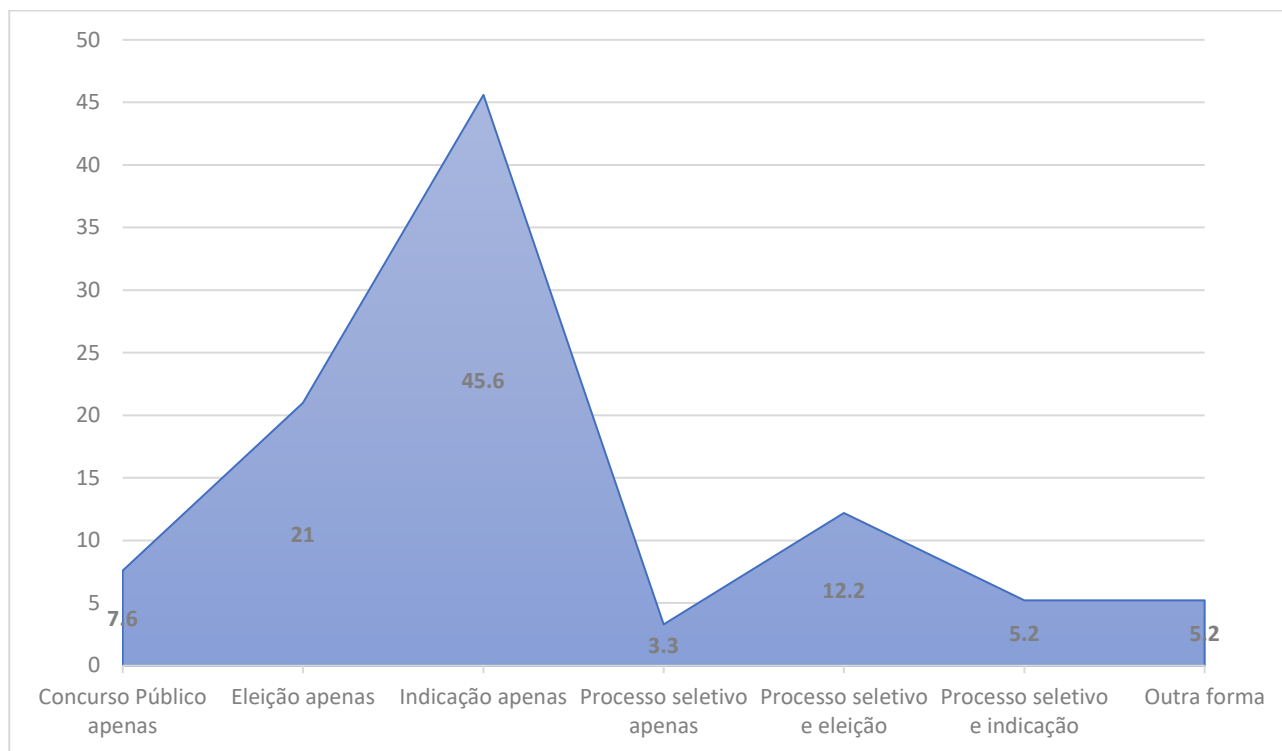
No que tange aos mecanismos para escolha dos diretores escolares, ela pode ocorrer: 1) por indicação, em que a nomeação é livre pelo Estado. 2) por seleção (critério técnico) que engloba provas e títulos para classificação dos primeiros colocados. 3) por eleição (critério de consulta pública), em que os segmentos escolares manifestam sua vontade por meio do voto. Há, ainda, os processos mistos: 1) seleção e eleição; 2) seleção e indicação.

Ora, a forma de escolha dos dirigentes redimensiona a participação dos profissionais da educação e de toda a comunidade escolar na articulação e consolidação de um espaço escolar democrática e autônomo. Nesse sentido, o mecanismo que mais se aproxima do alcance da Meta 19 do PNE é a seleção e eleição, uma vez que atende aos critérios de mérito e desempenho, bem como de consulta pública à comunidade escolar.

O gráfico 1 apresenta a distribuição dos processos de escolha para ocupação do cargo de diretor escolar no Brasil e revela que a predominância é a indicação (45,6%). Essa evidência aponta para o fato de que muitos estados e municípios brasileiros não utilizam o princípio constitucional da

gestão democrática para a escolha dos diretores de suas escolas. Conseqüentemente, também não respeitam o direito constitucional de que o poder emana do povo. Ademais, o gráfico mostra que o processo seletivo combinado com a eleição é adotado por apenas 12,2% das escolas brasileiras.

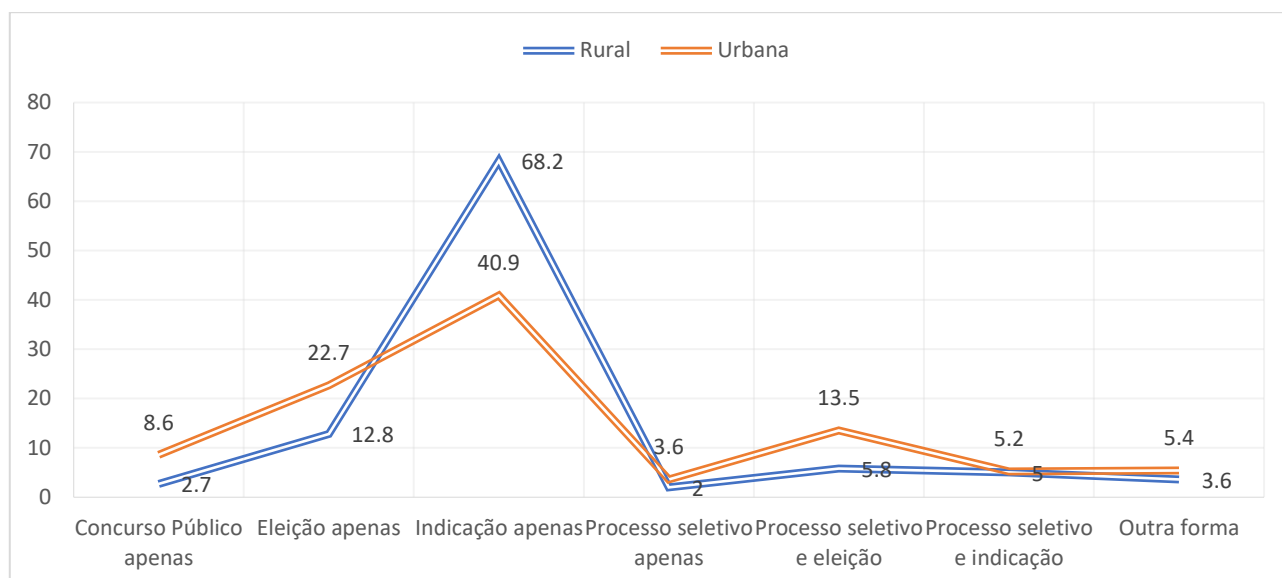
Gráfico 1 - Percentual de escolas segundo processo de escolha para ocupação do cargo de direção escolar (%) – Brasil - 2013



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir dos dados do Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016.

O gráfico 2 mostra a frequência dos processos adotados pelos entes federados para a ocupação do cargo de diretor escolar, apontando que há uma preponderância na escolha por indicação, especialmente nas escolas localizadas em áreas rurais (68,2%), mas também nas urbanas (40,9%). O processo misto de seleção e eleição para a ocupação do cargo de direção escolar era adotado por 13,5% dos estabelecimentos urbanos e 5,8% dos rurais.

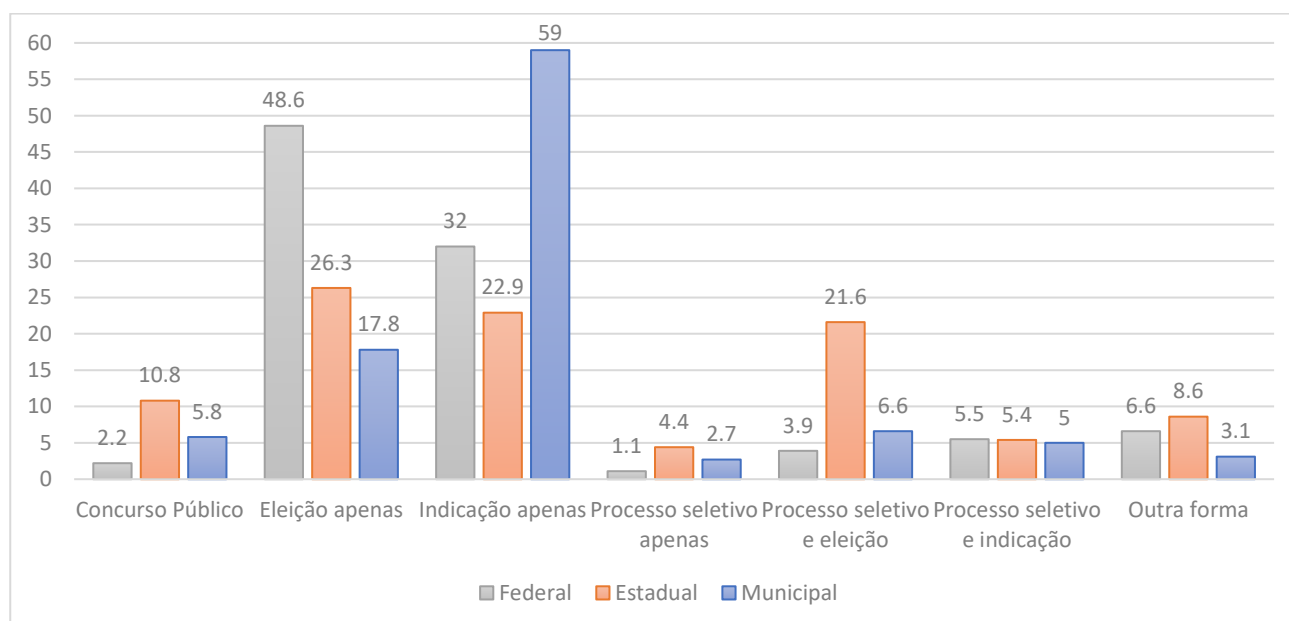
Gráfico 2 - Percentual de escolas segundo processo de escolha para ocupação do cargo de direção escolar, por localização da escola (%) – Brasil - 2013



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir dos dados do Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016.

Quando os dados são estratificados por dependência administrativa das escolas, verifica-se, a partir da análise do gráfico 3, que mais da metade (59,0%) dos diretores são escolhidos por indicação na rede municipal de educação. Já na rede federal, predominam as eleições da comunidade escolar (48,6%). Na rede estadual, os mecanismos são bastante diversificados (26,3% apenas eleição; 22,9% apenas indicação; 21,6% processo seletivo e eleição). Os dados mostram que o processo misto de seleção e eleição, o mais próximo da gestão democrática, é adotado por 3,9% das escolas da rede federal, 21,6% das redes estaduais e 6,6% das escolas de redes municipais.

Gráfico 3 - Percentual de escolas segundo processo de escolha para ocupação do cargo de direção escolar, por dependência administrativa (%) – Brasil - 2013



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras a partir dos dados do Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016.

Conclusão

O mecanismo de escolha dos diretores escolares que atende aos critérios de mérito e desempenho e, ao mesmo tempo, permite a participação da comunidade escolar, de modo a alcançar a meta 19 prevista no Plano Nacional de Educação, é aquele que mescla a seleção e a eleição. Este artigo concluiu que apenas 1 em cada 8 escolas adota este método de escolha dos seus dirigentes, no Brasil. Ao mesmo tempo, quase a metade das escolas no país adota o sistema de indicação, especialmente na rede municipal de educação e nas escolas rurais.

O autoritarismo está infiltrado no *ethos* da educação do Brasil e a população não exerce plenamente seu direito democrático. Ademais, há um traço de individualismo na cultura brasileira que leva ao desinteresse e à dificuldade do povo em participar dos processos. A própria Constituição Federal assegura o princípio da gestão democrática, no entanto, é necessário que haja mudanças das práticas escolares e de seus atores para que, de fato, a democracia aconteça nos espaços educativos.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 29 jan. 2018.

PALAZZO, Janete; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os caminhos da educação básica na perspectiva da gestão democrática. **e-Revista Facitec**, Brasília, v. 6, n. 1, jan.-jul. 2011. Disponível em: <<http://www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/83/54>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

- XXXVIII -

O TRABALHO DOCENTE EM MEIO A GRANDE TRANSFORMAÇÃO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

João Batista Silva dos Santos

USP, Brasil

joao.santos@usp.br

Introdução

Este trabalho é parte de uma dissertação de Mestrado em Educação cujo foco foi a relação entre o processo de precarização docente na educação básica pública e a gestão da folha de pagamento destes docentes por parte da Administração Pública do Estado de São Paulo – Brasil.

Com base no conceito de precarização do trabalho, formulado por Robert Castel (2012), analisamos especificamente as transformações do capitalismo contemporâneo nas últimas décadas, que implicaram mudanças na postura dos Estados-nacionais em relação ao papel mediador do Estado na coesão social. Além disso, problematizamos o trabalho docente como um componente fundamental da Educação, mas que devido a tais transformações, fora deturpado de forma a pensá-lo como um serviço nos padrões mercantilistas.

A sociedade salarial e o estado social

Após o processo de implantação da fase inicial do capitalismo, a astúcia da construção de uma sociedade salarial foi a grande ação no sentido de manter a exploração do trabalhador garantindo-lhe algumas proteções.

Uma nova relação entre empregador e trabalhador foi estabelecida resultando não mais na contratação do trabalhador isolado, a sociedade salarial trouxe consigo a coletivização e traria consigo um conjunto de novas regulações que definiria o trabalho como um direito.

Tal transformação Castel (2012, p. 275) considera como decisiva para a manutenção da sociedade salarial e a identifica como "un continuo diferenciado de posiciones", isto é, uma hierarquização da sociedade em um contínuo diferenciado de posições relacionadas pelas características comuns da condição salarial, principalmente o direito do trabalho e a seguridade social. O estatuto do emprego tornou-se a base de uma sociedade pautada na prerrogativa do direito do trabalho e da proteção social (CASTEL, 2012, p. 126).

Ao longo do desenvolvimento do capitalismo industrial o trabalhador se encontrava protegido, condição estabelecida devido a sua coletivização, o que Castel chama de um processo de “desindividualização” das relações de trabalho. (CASTEL, 2012, p.24).

Esse processo, sustentado até meados da década de 1970, e conhecido como "Estado de Bem Estar Social", possibilitou ao trabalhador a participação em recursos e direitos coletivos, promovendo assim a existência de uma “cidadania social, semelhante à cidadania política”. (CASTEL, 2012, p. 26).

O Estado Social é uma instância fundamental para a intervenção no processo que favorece o aumento do risco de ruptura da coesão social, dos laços sociais, da individualização e da diminuição das proteções que dão ao cidadão a garantia de um porvir (CASTEL, 2012, p. 145). Por sua vez, tem o papel de assumir a “seguridade social estendida” , estabelecendo seu caráter social e garantindo assim a “Cidadania Social” aos não possuidores de direitos. A seguridade social garante ao trabalhador a proteção e a partir dos serviços públicos, o “acesso aos bens e serviços coletivos que não obedecem a lógica do mercado”. (CASTEL, 2012, p. 157).

Uma grande transformação

No fim da década de 1970, ocorreu um processo de grande transformação do regime capitalista pós-industrial que se realizou com a dinâmica de individualização crescente das tarefas no que diz respeito à organização do trabalho: reestruturação baseada na necessidade de mobilidade, adaptação e aumento das responsabilidades aos trabalhadores.

Para Antunes (2009), além das formas concretas relativas às relações de trabalho, as transformações atingiram “fortemente o universo da consciência, da subjetividade dos trabalhadores, das suas formas de representação, das quais os sindicatos são expressão” (ANTUNES, 2009, p.207).

Castel (2012) denominará esse processo como “descoletivização” ou “reindividualização”, resultando na destruição da ideia de coletivo e reconfiguração de toda a cadeia de organização do trabalho baseado na divisão taylorista. Entre as novas exigências desse processo nos últimos trinta anos estão: a organização de pequenas unidades industriais que autoadministram sua produção; o aumento do trabalho realizado por trabalhadores temporários e/ou contratados; e a ampliação em grande escala da prática de terceirização (CASTEL, 2012, p. 163).

Verifica-se uma progressiva descaracterização do que se considerava como pleno emprego, forma dominante das relações de trabalho no advento da sociedade salarial, e que se baseava no Contrato de Duração Indeterminado (*sic*), marcado pelo direito do trabalho e proteção social (CASTEL, 2012).

Essa grande transformação é impulsionada pelo aumento exacerbado do desemprego e pela precarização do trabalho. Precarização esta que é apresentada como um processo momentâneo, mas que em termos concretos instala-se como permanente e progressiva, contrariando a estabilidade do emprego (CASTEL, 2012, p. 130).

Neste novo cenário de reestruturação produtiva, imposto pelo neoliberalismo, forjou-se distintas formas precárias de trabalho camufladas pela ideia de “flexibilização”.

O trabalho docente e a educação como um serviço

Compreendemos que a disputa por uma educação que seja gratuita e de qualidade diz respeito a uma disputa da sociedade civil – faceta do Estado – pelo oferecimento de um serviço que mantenha seu caráter social e não privado. Interessa discutir o papel do Estado e sua concepção no que diz respeito a produção e desenvolvimento dos serviços públicos.

Os serviços públicos, em que se inserem os serviços sociais, como a educação, sempre representaram sinônimo de estabilidade, pautada no direito ao trabalho e seguridade social. Entretanto, a partir da década de 1980, por meio da flexibilização da estabilidade e da possibilidade de regimes jurídicos diferenciados, o desmantelamento da sociedade salarial se pautou em destruir este estandarte do Estado Social.

Nos pautamos na visão clássica referente à ideia de serviço e sua atuação na dinâmica econômica a qual tem como premissa a ideia de valor-trabalho no processo de geração de valor na economia. Esta perspectiva apresenta a necessidade da discussão sobre o caráter produtivo ou improdutivo do trabalho, de tal forma que possamos caracterizar o serviço educação e, por sua vez, o trabalho docente.

Tendo em vista que o trabalho é produtivo quando a atividade é pautada pela geração de mais-valia, independentemente da materialidade ou da tangibilidade do trabalho, também o será, tanto para uma atividade de produção de bens quanto para uma atividade de serviço. Pois, “um serviço é nada mais que o efeito útil de um valor de uso, seja da mercadoria, seja do trabalho”. (MARX, 2013, p. 269).

No capitalismo contemporâneo o setor de serviços ampliou-se consideravelmente, sem mencionar que outras áreas, anteriormente diferenciadas em relação ao seu papel na economia, passaram a fazer parte deste setor devido a influência de organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC). O Brasil, como signatário de tal instituição, corrobora com seu objetivo de liberalização do comércio entre os países-membros nas áreas do conhecimento, investimento e serviços, com a “crescente perspectiva de lucros”. (SIQUEIRA, 2004, p. 147).

Tal dinâmica, em conjunto com um imaginário coletivo fundamentado na Teoria do Capital Humano, reestruturou a maneira de pensar a educação numa perspectiva econômica como um bem de consumo e o indivíduo, por sua vez, como um bem que produz e consome. Isso evidenciou a concepção tecnicista do ensino e da organização da educação que se implantava na sociedade. A educação passa a ser um investimento, e como tal, seu objetivo primeiro deve ser o de oferecer retorno econômico.

Considerações finais

A liberalização do comércio de direitos fundamentais como a educação ocorre em consonância com o receituário neoliberal apontado por Anderson (1995), Paulani (2006) e outros, em que a mudança na concepção sobre os serviços sociais devem favorecer o desenvolvimento da economia capitalista eximindo o Estado da produção e regulação de serviços públicos.

Consideramos que o trabalho docente desenvolvido nas instituições públicas não caracteriza um “sobretabalho”, ou seja, não gera mais-valia. Entretanto, a flexibilização da legislação social do trabalho imposta pelo Estado nacional brasileiro, e em âmbito local, no Estado de São Paulo, atua de forma promover a precarização da categoria docente no que diz respeito às relações de trabalho. Na lógica de uma Administração Pública Gerencial, o Estado de São Paulo – Brasil transforma os vínculos dos docentes da educação básica em formas flexíveis, distanciando-se do pleno emprego.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª edição – São Paulo: Boitempo, 2009.

CASTEL, R. **El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo**. 1º edición. 1º la reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

- XXXIX -**OS EMPRESÁRIOS E A EDUCAÇÃO E(M) TEMPO INTEGRAL****Jorge Najjar**Nugeppe-UFF, Brasil
jorgenajjar@gmail.com**Karine Morgan**Nugeppe-UFF, Famath, UNIG, Brasil
morgan.uff@gmail.com**Marcelo Mocarzel**Nugeppe-UFF, Unilasalle, Brasil
marcelomocarzel@gmail.com**Introdução do problema**

Sob a lógica do mercado presente fortemente na política educacional brasileira contemporânea, emerge no Brasil o protagonismo de grupos ligados ao terceiro setor denominados de Reformadores Empresariais, que se unem em torno da causa da educação. Em uma análise do segmento e consolidação deste grupo nos Estados Unidos, Freitas (2012) o define como

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para "consertar" a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p. 380)

Segundo Freitas (2016), os Reformadores Empresariais no Brasil surgem em meio a uma nova onda neoliberal na qual os lucros do grande capital diminuem pelo aumento do custo da mão de obra. O discurso da melhoria da qualidade da educação vem ancorado pela necessidade de maior oferta de trabalhadores, diminuindo seu preço. Porém, o discurso dos reformadores emerge refletindo uma ideia de responsabilidade social e empresarial.

Isso significa que a burguesia deve se renovar politicamente para assumir um novo papel e uma nova conduta na sociedade civil referenciada no postulado da —responsabilidade social empresarial. A proposta é que a burguesia invista em projetos sociais bem elaborados para prestar serviços sociais básicos e minimalistas (de saúde, de educação, de proteção de menores, etc.) e no estímulo a um novo tipo de organização das comunidades, visando harmonizar as relações entre dominantes e dominados num contexto de remodelamento das funções do aparelho de Estado e intensificação das formas de exploração do capital sobre o trabalho (MARTINS, 2016, p. 83).

A educação em tempo integral no Brasil não se aparta do contexto exposto e tem sido largamente apoiada por diversos grupos aos quais podemos identificar como Reformadores Empresariais. Desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em especial, após a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014, o tema ganha relevância posto que o país deve “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014).

O artigo que ora se apresenta objetiva investigar as organizações da sociedade civil que tem se envolvido com a ampliação da jornada escolar diária dos alunos da educação básica pública brasileira, buscando desvelar quais as estratégias de ação destes grupos e levantar possíveis interrelações entre eles.

Foram encontrados, em busca exploratória nas publicações da área educacional e nas mídias disponíveis na internet, alguns grupos que, recorrentemente, se relacionam com a temática, seja de forma direta ou através de apoio financeiro e/ou técnico a outros grupos.

Para fins de organização e análise, optamos por elencar os grupos que se relacionaram com a temática através de três iniciativas e/ou ações. A primeira por meio do financiamento e/ou execução de pesquisas, produção de conteúdo e/ou envolvimento com publicações que abordem como tema principal a educação integral e(m) tempo integral; a segunda observando as organizações convocadas, com direito à fala, em audiências públicas na comissão de educação do Senado Federal e Câmara dos Deputados¹ sobre o tema e; a terceira pela recorrência da presença destes grupos em entrevistas e/ou reportagens publicadas no jornal O Globo e no jornal Estado de São Paulo, nos anos de 2016 e 2017.

Tabela 1: Ações das organizações da sociedade civil na área de educação e(m) tempo integral

	Pesquisas, produção de conteúdo e demais publicações	Audiências públicas	Reportagens e entrevistas
Associação Cidade Escola Aprendiz e/ou Centro de Referências em Educação Integral	X	X	X
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	X	X	
Movimento Todos pela Educação	X	X	X
CENPEC	X		X
Campanha Nacional Pelo Direito à Educação	X	X	X
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	X	X	
Fundação Itaú Social	X		
Movimento pela Base	X		

¹ Audiências públicas realizadas a partir do ano de 2013 quando tiveram início os registros. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce> e <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/comissoes/ce/> acesso em 30/12/2017

Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP)	X		
Instituto Alfa e Beto			X
Fundação SM			X

Fonte: Construção própria

A partir deste levantamento, buscamos elencar as relações existentes entre as Organizações e pudemos observar o protagonismo do Movimento Todos pela Educação e da Associação Cidade Escola Aprendiz no campo da educação integral e(m) tempo integral. Ambos agem a partir das três iniciativas apontadas de maneira sistemática e simultânea.

Ao observarmos os parceiros mantenedores das organizações que ora analisamos, a presença do financiamento das fundações de gigantes do setor bancário é frequente, em especial, a Fundação Itaú Social e a Fundação Bradesco. Os bancos vêm agindo, através de suas fundações, sob o discurso da responsabilidade social que, sob nossa ótica, fazem parte de uma coalizão advocatória na qual “atores públicos e privados, provenientes de diversas instituições e níveis governamentais, [...] dividem um conjunto de crenças e valores comuns e [...] buscam manipular as regras, orçamentos e recursos humanos governamentais visando a atingir seus objetivos no longo prazo” (SABATIER & JAKINS *apud* SIMIELLI, 2013, p. 572)

A ocorrência de sujeitos que ocupam cargos públicos no executivo e, posteriormente, migram para cargos de destaque nas Organizações aqui elencadas ou vice versa (ou outras congêneres) não é raro, assim como o planejamento e execução de projetos e políticas realizados conjuntamente entre empresários e Estado indicam que, embora a ação dos empresários nunca tenha sido desprezível no cenário educacional brasileiro, ela vem crescendo nas últimas décadas e assumindo uma perspectiva mais orgânica com os chamados reformadores educacionais. Certamente não estamos com esta afirmação querendo propor que tudo nas políticas educacionais seja decorrente da ação desses sujeitos. Isto seria negar a contradição inerente a todo processo social. Política pública é disputa e desta disputa participam diversos outros sujeitos, com outros interesses e perspectivas (BALL, 2011; OZGA, 2000), que não foram analisados neste texto. Entretanto, por serem hoje hegemônicos e por estarem cada vez mais presentes nas disputas educacionais, o crescimento dos estudos sobre os reformadores empresariais é tarefa acadêmica e socialmente relevante.

Bibliografia

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.–jun. 2012.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro. Lamparina, 2016.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Revista de Administração Pública**, v. 47, n. 3, p. 567-586, 2013.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestações**. Porto: Porto Editora, 2000.

- XL -**EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO****José Nildo Oliveira Soares**Doutorando: Educação: Currículo, PUC/SP – Brasil
soarespepe72@hotmail.com**Introdução**

O tema educação integral assume maior protagonismo no âmbito da sociedade brasileira, particularmente, a partir da Constituição Federal de 1988, momento em que se reconhece e amplia os direitos sociais. Nessa esteira de direitos estão a LDB/96 e os PNEs/2001 e 2014, que direcionam para a ampliação do tempo escolar e conferem espaços para a discussão sobre a educação integral.

No ano de 2007, o Governo Federal institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que contempla uma série de programas e projetos voltados à educação. Nesse contexto, o MEC cria o Programa Mais Educação (PME) que visa “[...] apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo [...]” (BRASIL/MEC, 2007, art. 2º, inciso I). Também, visa “[...] contribuir para a melhora da aprendizagem [...] de crianças, adolescentes e jovens [...]” (BRASIL, 2010, art. 1º, caput), no contexto da escola pública, em especial para escolares em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de um “[...] processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da educação integral.” (MOLL, 2012, p. 138).

O PME, além da indução de uma política de educação integral, tem foco nos alunos em vulnerabilidade social, com rendimento escolar baixo, bem como na melhoria da qualidade do ensino, aferida por meio do IDEB¹. Por isso, as escolas chamadas para participar são as que apresentam menor rendimento escolar e as localizadas em áreas de “[...] situações de vulnerabilidade social e educacional [...]”. (BRASIL/MEC/SEB, 2013, p. 5).

Enquanto parte integrante de uma pesquisa de doutoramento, este trabalho toma como hipótese que as práticas educativas, desenvolvidas no contexto do PME, podem funcionar como práxis de educação integral, relevantes e capazes de provocar importantes mudanças na sociedade. Desde as perspectivas apresentadas, o estudo tem como objetivo: Identificar, em artigos acadêmicos,

¹ Indicador de qualidade da educação básica, criado por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no contexto do PDE e do PME (BRASIL, 2007).

qualis A1 e A2, o estado da arte do PME, (2008-2017), e nela analisar as possibilidades de avanços e melhorias da qualidade da educação.

Com a finalidade de estabelecer um mecanismo de busca do *corpus*, optou-se pela plataforma Sucupira/Capes², a partir da qual se selecionou os periódicos e em seguida os artigos, em publicações nacionais, da área da educação. Do total de 127 periódicos, sendo 44 (A1) e 83 (A2), identificou-se 21 artigos (10-A1 e 11-A2), a partir do descritor “programa mais educação”, considerado no título, no resumo e nas palavras-chave. Para a análise, utilizou-se a metodologia análise de conteúdo que trouxe subsídios para apreender “[...] “significados” (análise temática), bem como “significantes” (análise lexical, análise dos procedimentos)”. (BARDIN, 2016, p. 41) [grifos da autora].

Desenvolvimento

Nas últimas décadas o assunto educação integral passa a ter maior visibilidade nas discussões sobre educação. De maneira mais aguçada, o tema toma assento nos anos 2007, quando da criação do Programa Mais Educação, cuja proposta que é do governo federal, é a de indução de educação integral. Essa discussão pode ser encontrada desde a Antiguidade, quando se já pensava a educação integral (GADOTTI, 2009). Os *Pioneiros da Educação Nova* a entendiam como direito do sujeito e dever do Estado: “Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo” (GADOTTI, 2009, p. 22, apud AZEVEDO, 1932).

Tempo integral, tempo estendido, ampliação da jornada são categorias que tentam dar conta do contraturno escolar. No Brasil, nos anos 1950, Anísio Teixeira apresentou a proposta das Escolas Parque. Mais tarde, nos anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública, (CIECs), de Darcy Ribeiro, surgem como proposta de se oferecer uma escola de tempo integral e, no início dos anos 2000 a prefeitura de São Paulo cria os Centros Educacionais Unificados, (CEUs), cuja proposta era atender alunos das regiões mais afastadas, em tempo integral. No entanto, a ampliação do tempo escolar implica não apenas no aumento de tempo relógio, de alunos na escola, mas:

[...] coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que necessariamente, deverá constituir-se como tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventude que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas nas práticas pedagógica escolar. (MOLL, 2012, p. 28-29).

² Plataforma de acesso à informação. Disponível em: <
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>
>.

Nesse sentido, a própria autora afirma que, a estrutura identitária do PME é a ampliação do tempo que o aluno passa na escola, porém, “[...] modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral” (MOLL, 2012, p. 133).

Segundo Arroyo, a proposta de tempo estendido é destinada às “[...] camadas populares da sociedade, filhos dos trabalhadores [...]”, e há de se considerar o seu imbricamento nos “[...] pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre classes [...]” (1988, p. 4). A organização do tempo se apresenta enquanto desafio da escola que, por si só, não garante qualidade, pois organizá-lo “[...] implica mudanças culturais e, necessariamente, direção política. [...], não perder de vista que seu objetivo é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (PONCE, 2016, p. 5).

O tema educação/tempo integral tem sido amplamente estudado no contexto do PME, pois o programa pretende não apenas ampliar a jornada escolar, mas fazer com que a ampliação esteja imbricada ao conceito e prática de uma educação integral. Para este estudo, tomou-se 21 artigos, A1 e A2, cujas publicações ocorrem entre os anos de 2012 e 2017, conforme tabela:

Tabela: Distribuição dos artigos A1 e A2, por ano

2012	2103	2014	2015	2016	2017	Total
1	1	2	4	8	5	21

Fonte: Revistas/Periódicos (qualis A1 e A2)

A maioria das publicações está concentrada entre os anos 2015 e 2017, com um total de 17 trabalhos, o que totaliza mais da metade dos artigos. Os periódicos que mais publicaram são: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (4); Educação & Realidade e Revista de Educação e Cultura Contemporânea (3 cada); e, Educação em Revista (2). A maioria dos textos apresenta pesquisas bibliográficas (15), enquanto os outros (6) contribuem com pesquisas de campo, sendo que 5 delas em cidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e 1 na cidade de Jataí-GO.

Conclusões

É possível inferir que o PME, embora apresente limitações, funciona como estratégia de promover desvelamentos, tais como o reconhecimento dos sujeitos, antes silenciados, e de se fazer avançar a educação integral, por se tratar de uma proposta de tempo qualificado, em que o aluno pode se apropriar das práticas e nelas refletir sobre seu próprio ser/estar no mundo.

O PME provoca transformações que aparentemente estão dadas, prontas, acabadas e naturalizadas. Promove importantes mudanças: no aluno, na família, na escola e em todo o seu entorno. Não deixa incólume a própria escola, que diante do cenário tem que se ajustar à nova demanda de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

- ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio de 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>>. Acessado em: 5 de abril de 2017.
- BARDIN, Laurence. Tradução: Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL/MEC. **Programa Mais Educação**. Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007.
- BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.
- BRASIL. **Programa Mais Educação**. Decreto, nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2009.
- MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública, p. 129-146. In MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401141&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 23 de abril de 2017.

- XLI -**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO****Joseany Rodrigues Cruz**Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil
joseany.cruz@ifgoiano.edu.br**Daniela da Costa Britto Pereira Lima**Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil
professoradanielalima@gmail.com

O presente trabalho traz as ações de institucionalização da EaD no Instituto Federal Goiano, que vão da adesão a programas de Governo à implementação dos 20% a distância na carga horária dos cursos presenciais Técnicos integrados ao Ensino Médio e Superiores, como estratégia de permanência e êxito. Nesse sentido, o objetivo deste relato é mostrar as iniciativas que têm sido relevantes no processo de institucionalização da EaD na instituição. Enfatizamos que este trabalho é parte da pesquisa de doutorado intitulada "Políticas Públicas em EaD no Ensino Técnico e Tecnológico: Análise da institucionalização da Rede E-tec e MedioTec no IF Goiano", que trata de uma pesquisa bibliográfica e documental que privilegia dados, legislações em vigor ou revogadas e documentos, além de autores referência, dentre outros. Assim, este trabalho está estruturado da seguinte forma: faz um breve histórico da EaD no IF Goiano, apresenta as Políticas Públicas adotadas pela instituição e demonstra as ações internas de EaD como forma de minimizar a evasão de estudantes em cursos presenciais.

A EaD no IF goiano

Dados do setor de Registro Escolar, coletados na Reitoria do IF Goiano, mostram que, na Educação a Distância, o IF Goiano aderiu à Rede e-Tec e passou a oferecer, em 2013, sete Cursos Técnicos. As ofertas se repetiram em 2014 e 2015, com a finalização de cursos técnicos em 2016. Durante esse período, foram 8.490 matrículas, sendo que deste total, 4.659 alunos concluíram seus estudos e foram certificados em 9 cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio: Açúcar e Álcool, Administração, Eventos, Informática para Internet, Logística, Meio Ambiente, Secretariado, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos.

Em 2016, com a decisão da equipe gestora de não participar de uma nova pactuação à Rede E-tec, a instituição passou a estimular ações de EaD próprias, sem a dependência de programas externos de fomento, por reconhecer a instabilidade dessas políticas. A primeira estratégia foi a

implantação de 20% a distância da carga horária total dos cursos presenciais, tanto superiores quanto técnicos. Dos 12 campi, 10 aderiram à proposta.

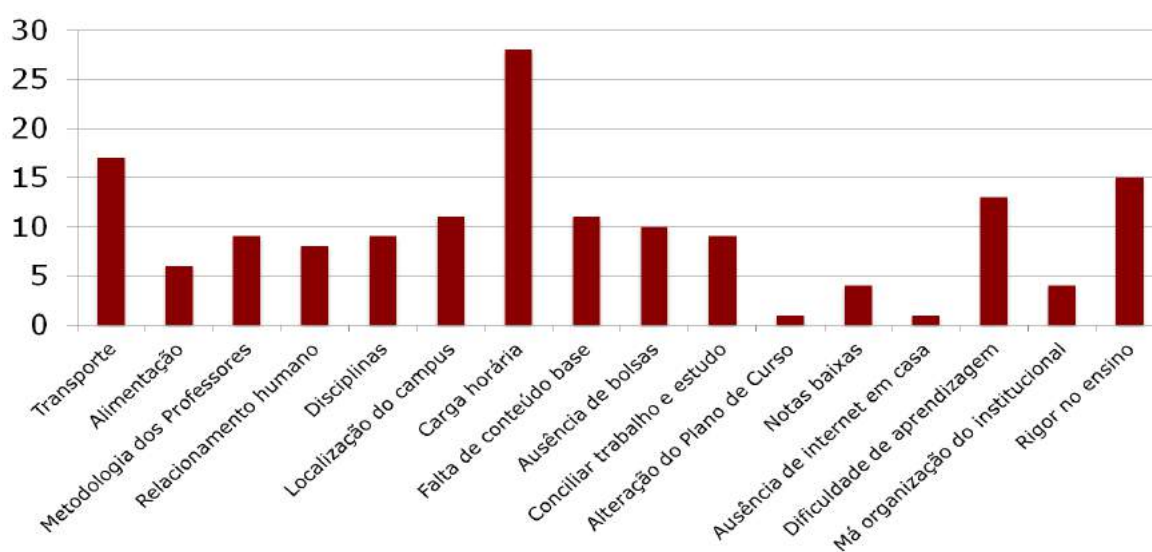
Em seu aspecto legal, a ação é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), uma resolução e uma portaria. O artigo 80 da LDB registra que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Já na Resolução 6, de 20 de setembro de 2012, que define a oferta dos cursos técnicos, o parágrafo único do artigo 26 determina que

Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores. (BRASIL, 2012)

Quanto aos cursos Superiores, os 20% EaD são amparados pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que define que as instituições de Ensino Superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido pelo MEC podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2016).

É importante ressaltar que esta medida é vista pela Pró-Reitoria do IF Goiano como uma das formas de garantir a permanência e êxito dos estudantes nos cursos presenciais, uma vez que, em uma pesquisa realizada em 2017 como parte das atividades do IV Ciclo de Formação do Instituto Federal Goiano, com 1986 discentes regulares e 56 alunos evadidos, a carga horária excessiva foi apontada como principal aspecto desmotivador pela maioria dos estudantes entrevistados.

Figura 1: Pesquisa sobre fatores de desistência de alunos



Atualmente, é no Campus Trindade que os trabalhos de implementação dos 20% são mais expressivos, cujo início foi com um projeto piloto em 2015.

Entre os alunos, percebe-se que houve crescimento nos seguintes pontos: organização temporal; priorizar tempo para estudar; interação mediada pelas mídias interativas com os colegas e com o professor; cooperação, que favorece o trabalho docente. Registra-se também, entre os alunos, a conscientização e o reconhecimento de áreas que necessitam de “reforço” e dedicação quanto aos conteúdos trabalhados. Dentre os aspectos positivos, a necessidade de se estabelecer prioridades; a conectividade, a interação e a cooperação entre os colegas; a explanação das dificuldades de conhecimento pelo AVA, com perguntas que, talvez, não conseguiriam fazer em sala de aula perante os colegas. E, em longo prazo, o aluno se torna mais autônomo – sujeito da própria aprendizagem; já consegue uma melhor organização do tempo; trabalha a persistência, o autodidatismo, além da cooperação e sugestões de temáticas. (SILVA; GOMIDE; LIMA, 2017, p. 07)

A experiência de Trindade tem sido compartilhada com os demais Campi que ainda estão iniciando o processo, como um modelo a ser seguido, porém, respeitando-se as características dos docentes, discentes e gestores em cada uma das unidades. Porém, já há relatos de alunos e professores de que a Educação a Distância tem gerado impactos positivos. Esse é um dado preliminar que está sendo contabilizado dia após dia, devido ao fato desta pesquisa estar em andamento e ter como objeto um fenômeno real e atual, cujos dados têm se revelado aos poucos, na medida em que acontece a implementação da EaD na instituição.

Considerações finais

A análise preliminar dos dados obtidos junto ao IF Goiano, referentes à implantação de ações com vistas à institucionalização da Educação a Distância, aponta para uma realidade desafiadora. Em 2016, a oferta da Rede E-tec Brasil foi finalizada; em 2017, uma nova política, inclusive com outra nomenclatura (MedioTec), foi apresentada às instituições pelo novo Governo, que abandonou as diretrizes da política em vigor durante 10 anos, a Rede E-tec Brasil, sem apresentar uma avaliação e as razões para a sua substituição. Essa descontinuidade de maneira repentina pegou a todos de surpresa quando foi proposta a nova política de substituição: o MedioTec EaD.

Situação que impulsionou a adesão aos 20% a distância da carga horária dos cursos presenciais, na tentativa de reduzir os índices de desistência por parte dos alunos. Há dados preliminares que demonstram o êxito da ação, porém, ainda não é possível mensurar a totalidade da eficácia da iniciativa, uma vez que ela está sendo implementada aos poucos em projetos que ainda estão em fase de execução. Porém, o que se percebe é uma expectativa positiva da equipe gestora, que considera que a ação tem gerado impactos positivos quanto à permanência e êxito de estudantes de cursos superiores e técnicos integrados ao Ensino Médio.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. *Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o artigo 80 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004.../decreto/D5622.htm. Acesso em 01 mai. 2017.

_____. *Manual de Gestão: Rede E-tec Brasil e Profucionário*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/manual_de_gestao_rede_etec_brasil_profucionario.pdf. Acesso em: 05 mai 2017.

_____. MEC/CNE. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>. Acesso em 17 fev. 2017.

_____. MEC. *Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016*. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2016/10/Portaria_1134_10_10_2016_disciplinas_ead.pdf

SILVA; GOMIDE; LIMA. *A reforma do ensino médio (lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional*. Natal, RN. 24 a 27 de julho de 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo2/E2A5.pdf>

- XLII -**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E A VALORIZAÇÃO DOS (AS) PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO**

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação - PPGE
katiacurado@unb.br

O artigo apresenta a discussão das metas 17 e 18 que tratam da valorização docente prescritas no Plano Nacional de Educação (PNE), que se referem especificamente à remuneração dos professores e ao plano de carreira. Pretende-se gerar subsídios para novas reflexões acerca da valorização, formação e do trabalho dos professores e, especificamente, contribuir com possíveis ações para avaliação, monitoramento e implementação das metas, na perspectiva da sua realização. O estudo apresenta as categorias prescritas nas metas e as contradições tendo como referência a materialidade do trabalho docente, tal movimento sugere a visão dialética da realidade e a possibilidade da concretização das indicações legais na perspectiva de uma qualidade socialmente referenciada lembrando que isso dependerá da capacidade de organização e de luta dos setores organizados da sociedade e dos educadores para influenciarem políticas públicas nessa perspectiva.

Conceitualmente denominamos formação e valorização como um par dialético relacionado às suas características de contradição, movimento e indissociabilidade. Formação e valorização têm especificidades que complementam um ao outro e, nesta relação, formam um par dialético que permite conhecer, compreender, explicar e agir para transformar a realidade do trabalho docente no sentido do valor e da constituição de ser professor. Tomamos a categoria de par dialético por entender que os elementos da formação e valorização representam, conforme a perspectiva do materialismo dialético, as três seguintes premissas básicas: 1) da unidade e luta dos contrários; 2) da transformação das mudanças de quantidade em qualidade, e 3) negação da negação (KOPNIN, 1978).

Ao explicitar a compreensão da formação e valorização como par dialético, entendemos que é na luta hegemônica da educação escolar e dependendo do projeto a se defender que pode tomar mais força a formação ou a valorização. Além disso, na dialética é possível desvalorizar por meio do processo formativo, ao se conceber formações aligeiradas e fragmentadas que dispersam a função e a consciência de si como categoria profissional.

Portanto, ao falarmos de par dialético entre formação e valorização, estamos nos referindo à perspectiva da unidade desses polos que, em suas especificidades e contradições, se viabilizam, provocando mudanças qualitativas e quantitativas no trabalho docente. Além disso, tal movimento é sempre negação do atual trabalho docente por um vir-a-ser na relação de valorização que abrange os aspectos formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada.

O PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, está estruturado em 14 artigos e 20 metas, seguidos das estratégias específicas de concretização. Depois de 37 audiências públicas, seminários e três mil emendas apresentadas, a comissão especial criada na Câmara para discutir o PNE, no final de 2011, divulgou o relatório final da proposta. Após várias batalhas, manteve-se a mesma estrutura do projeto original do governo, com 20 metas estruturadas em estratégias. A principal mudança na maioria das diretrizes foi a inclusão das metas intermediárias que permitirão o acompanhamento do cumprimento das propostas. Outras mudanças foram reforçadas, como a que prevê a triplicação do aumento das matrículas no ensino médio, diferente da proposta do Ministério da Educação (MEC) de duplicar o número de estudantes nessa etapa em 10 anos, e que também forma incorporados mecanismos de controle no relatório. Houve a inserção de uma perspectiva avaliativa, pois o INEP deverá fazer um estudo, a cada dois anos, para verificar a efetivação das metas.

O art. 2º do projeto de lei se refere especificamente às diretrizes para a educação brasileira no próximo decênio:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do país; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, 2014).

Em relação às diretrizes, podemos observar que expressam antigos anseios educacionais e que, por ainda se fazerem presentes, revelam dificuldades de superação. Neste sentido, cabe ao Estado o estabelecimento de políticas públicas para garantir que as metas do novo PNE sejam cumpridas no prazo estabelecido pela letra da lei, porém sua materialização em projetos e ações se insere também pela luta da sociedade civil ao discutir e propor os projetos e suas perspectivas para a efetivação da lei. Também sabemos que, mesmo originário de um governo, o PNE pode ser compreendido como uma tentativa de estabelecer a educação como política de Estado, na medida em que nasce e dura dez anos, extrapolando o mandato de um governo.

E, como essas metas serão desenvolvidas, especificamente em se tratando da formação de professores? Com o objetivo de aproximar nosso olhar investigativo entre as metas propostas no novo PNE para a valorização de professores com as ações de gestão, nos propomos a analisar as metas 17 e 18. As metas que tratam diretamente da valorização dos profissionais da educação são:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

A meta 17 dispõe sobre a valorização do profissional do magistério público da educação básica com a equiparação do rendimento médio ao dos profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do Plano. Quando comparamos a hora trabalhada, vimos que o professor ganha em média R\$ 18,00, e o profissional de nível superior, R\$ 29,00. Assim, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), o salário do professor teria que subir 48% para alcançar a meta do PNE. Devemos lembrar que esse objetivo, de igualar o salário do professor a média do profissional de nível superior, já está estabelecido pelo piso salarial nacional, bem como a implantação gradual de plano de carreira para o magistério, em todos os níveis, estão previstos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, ou seja, coincidentemente, há seis anos tais propostas não se realizaram e, novamente, foram adiados pelos formuladores da política.

Além disso, entendemos que a referência aos salários dos demais profissionais é frágil, em um contexto de crise mundial em que os salários gerais sofrem achatamento e o trabalhador vive momentos de flexibilidade dos seus direitos. Desta maneira, seria mais importante, no processo de valorização pelo aspecto econômico, retomar a reivindicação histórica do piso de cinco salários-mínimos que motiva a luta da categoria há duas décadas. Os salários dos profissionais da educação, de todos os níveis, não têm conseguido acompanhar repor uma condição de acesso aos bens básicos e lazer na última década, resultando em empobrecimento e desvalorização profissional. Com a atualização de 2016, o vencimento inicial dos professores passou de R\$ 1.917,78 para R\$ 2.135,64. O índice representa um aumento real de 0,69%, considerando a inflação oficial de 10,67%.

A meta 17 refere-se à equiparação com os profissionais de nível superior em todo o Brasil, tanto do setor privado quanto do público. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE, o salário médio desses profissionais continuam em torno de 39% mais alto que dos professores.

Diretrizes da política econômica e educacional têm vinculado as políticas salariais com o cumprimento de metas e melhoria dos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “de modo a valorizar o mérito do corpo docente, direção e comunidade escolar” (PNE, 2014, estratégia 7.36). Elementos como mensuração da meritocracia, bônus por desempenho na aprovação e resultados dos alunos aumentam a competição, insegurança e uma lógica mercantilista sobre a carreira docente, falseando um tipo de valorização do professor. Falsa porque, para haver valorização,

necessita-se articular salário, carreira, condições de trabalho e, no caso do professor, a sobrecarga no exercício da função docente (ampliação do tempo dedicado ao trabalho e funções além de suas atribuições) e a valorização social que passa pelo papel do conhecimento no trabalho docente e, conseqüentemente, pelo atual esvaziamento na pedagogia do acolhimento¹ (LIBÂNEO, 2011).

O PNE indica, nas estratégias vinculadas a essa meta: composição de um fórum permanente com representação da União, dos Estados, municípios, do Distrito Federal e dos trabalhadores da educação (PNE, 2014, p. 58 – estratégia 17.1), para acompanhamento da atualização do piso salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (PNE, 2014, p. 58 – estratégia 17.2); implementação do plano de carreira e, de forma gradual, cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (PNE, 2014, p. 58 – estratégia 17.3); e ampliação da assistência financeira da União aos entes federados para a valorização do profissional do magistério, em particular, o piso salarial nacional (PNE, 2014, p. 59 – estratégia 17.4).

A meta 17 possibilita o monitoramento e a avaliação na perspectiva quantitativa pela análise da comparação do salário médio dos docentes da Educação Básica com os demais profissionais com curso superior por região do País. Entretanto, entendemos que é preciso ampliar os instrumentos de acompanhamento, utilizando as próprias estratégias previstas no PNE: existência do fórum permanente e sua atuação; nas realizações do censo escolar, incluir a questão sobre plano de carreira docente; acompanhar o financiamento e os gastos com os docentes pelas redes.

É na meta 18 (PNE, 2014) que o Plano discorrerá sobre a carreira magisterial, tanto da educação básica quanto da superior. Um dos problemas dessa meta é a falta de indicadores, segundo o Observatório da educação (2016), pois:

usa-se os dados da pesquisa do IBGE chamada Perfil dos Municípios Brasileiros. Nessa pesquisa, os gestores municipais respondem a um questionário, destacando aspectos relevantes da gestão e da estrutura dos municípios. Ela possui um capítulo especial sobre Educação. O cálculo do indicador foi feito através da resposta à pergunta sobre a existência de ações de regulamentação e de valorização da carreira do magistério. Só há dados para municípios. Em 2012, a pesquisa não incluiu um capítulo específico para Educação (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Portanto, não se sabe ao certo os entes federados que possuem plano de carreira e que situações enquadram a implantação dos planos de carreira pelos municípios e estados. Nesse indicador podemos acompanhar a porcentagem de municípios que possuem plano de carreira para o Magistério no Brasil, regiões e unidades da federação. Em 2017, aproximadamente 90% dos municípios brasileiros possuíam um plano de carreira para o Magistério. A região Sul possui a maior porcentagem

¹ A Pedagogia do acolhimento é uma expressão usada por Libanêo (2011) para explicar o agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres.

de municípios com plano, 96,1%, enquanto que o pior número está na região Norte, onde esse número é de 80,4%. Nesse sentido é preciso incentivar pesquisas e criar um sistema no censo escolar que possa acompanhar nos entes federados os planos de carreira como forma de monitoramento da meta. Embora com a criação da lei do piso tenha havido um aumento na elaboração dos planos de carreira, torna-se ainda necessário ampliar muito a quantidade de documentos e melhorá-los em relação à qualidade das propostas.

No texto legal, garante-se a incorporação, nos planos de carreira, de licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu* (PNE, 2014 – estratégia 18.4). Entretanto, como os meios para que esses objetivos sejam concretizados não estão explicitados, abre-se a possibilidade de, ao serem implementados, contraditoriamente se voltem contra as mesmas reivindicações históricas, aprofundando a dita meritocracia e a remuneração por desempenho. Estas estão relacionadas às avaliações em larga escala, ou mesmo às avaliações e aos exames do professor da educação básica como forma de controle e muito aquém de uma avaliação formativa.

Em termos de carreira do magistério, chamamos a atenção para a necessidade da dedicação exclusiva e uma carreira em tempo integral, com a objetiva previsão de valorização salarial para os professores e uma carreira que contemple o ciclo de desenvolvimento profissional para dar condições ao professor de planejar seu futuro com mais segurança. Deste modo, o professor poderá buscar cada vez mais aperfeiçoamento, permitindo progressão na carreira sem necessariamente envelhecer para alcançar o topo profissional.

Lembramos, assim, sobre a necessidade da criação do Sistema Nacional de Educação. A própria expressão indica a vinculação deste a partir de um Sistema Nacional de Educação de caráter unitário, organicamente articulado e plural, que possibilitaria a articulação, colaboração e cooperação dos entes federados na gestão democrática da educação. Tal articulação visa superar as desigualdades regionais bem como a qualidade da educação do sistema público, o que incidiria na formação e valorização docente.

A proposta de um subsistema de formação de professores pretende assegurar uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica do corpo docente para as várias modalidades e tem um caráter profundo de compromisso social, que confere ao professor a consciência de classe. Isso o torna capaz de educar o aluno nos princípios para se compreender a realidade e transformá-la e de lutar com a classe pelos seus direitos.

A segunda proposição trata da consolidação de uma base comum nacional de formação que difere da Base Nacional Comum. O conceito de base comum nacional está marcado por dois sentidos complementares: 1) um sentido político, caracterizando-a como instrumento de luta pela formação e carreira do educador, e 2) um sentido teórico, constituindo-a como princípio orientador dos currículos

dos cursos de formação dos educadores. No sentido político, a ideia de base comum nacional teve por objetivo servir de “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantissem a igualdade de condições de formação”, e valorizar socialmente o educador (ANFOPE, 2000, p. 9). Vinculado a esse objetivo estava, ainda, o de que a base comum nacional serviria de elemento de unificação da profissão.

No sentido teórico, como princípio orientador dos currículos dos cursos de formação de educadores, a base comum nacional opunha-se ao modelo representado pelo “padrão federal” (1939) e, mais tarde, pelo “currículo mínimo” (1969). Ao longo das discussões, entendemos que a base comum nacional “teria como função servir de ‘ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação’ [...] e a sua concretização dar-se-ia por eixos articuladores” (CONARCFE, 1990, p. 5).

A terceira proposição para o cumprimento da meta trata dos recém-inaugurados Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. art. 4º), que têm como tarefa delinear e acompanhar a execução de um planejamento estratégico para essa formação, além de promover sua revisão periódica. Aqui cabe fortalecer tais fóruns e instituir aqueles que ainda existem apenas na figura da letra, conforme indica pesquisa coordenada por Brzezinski (2013).

É inegável a necessidade de indicadores, números e parâmetros para a avaliação em sua face classificatória, comparativa e escalonadora, mas esta é apenas uma face da avaliação que, independente de ser ou não a face predominante, responde a algum tipo de interesse, pautado em determinados valores e construído politicamente. Uma avaliação pública está balizada prioritariamente por orientação ético-política; implica uma avaliação que desconstrói, descreve, reflete, critica e se organiza para melhorar as políticas, ao mesmo tempo em que transforma as relações e promove o avanço social do objeto avaliado e dos atores envolvidos.

As contradições apresentadas se mantêm e são decorrentes da historicidade material nas atuais relações de produção e, portanto, são disputas hegemônicas que, inclusive, desvinculam formação, valorização, condição de trabalho e carreira. A análise, na perspectiva dialética da realidade – neste caso específico –, da formação e valorização, pode nos possibilitar compreender a formação docente ao revelar o esvaziamento do trabalho docente de seu estatuto epistemológico de ciência. Tal movimento descaracteriza o profissional da educação como intelectual. Assim, resgatar o par dialético, valorização e formação, é retomar a centralidade do trabalho docente em suas multideterminações, especificamente na materialidade da sua realização, reafirmando o caráter ontológico na práxis da unidade teoria e prática e, portanto, o trabalho intelectual e manual de produzir e ensinar conhecimentos. Essa exigência requer um processo de monitoramento e avaliação que avance além do aspecto técnico/quantitativo e busque elementos da análise formativa.

Referências

ANFOPE. **Documento Final do VI, VII, VII, VII, IX, X, XI, XII, XII, XIV, XV e XVI Encontro Nacional**. Disponível em: <anfope.com.br>. Acesso em: nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014. não encontrei no texto

BRASIL. **Decreto Nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009. não encontrei no texto

BRASIL. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008a. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 29 mar. 2010.

BRASIL. Presidência da república. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2014. não encontrei no texto

BRASIL. Presidência da República. **CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação. Documento - Referência**. Brasília: MEC; FNE, 2014a. Disponível em: <<http://redesocialconae.mec.gov.br/images/documentos/documento-diferenciarevisado.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 24 abr. 2014.

COMITÊ PRÓ-FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Documento Final do I Encontro Nacional**, Belo Horizonte, 1983 (mimeo). Não encontrei no texto

CONARCFE. **Documento Final do V Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1990 (mimeo).

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354p.

PNE – Plano Nacional de Educação. **Portal do Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

- XLIII -

UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSERIDA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, A PARTIR DO RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES¹

Leandro Sales Esteves

(Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil)
leandro.esteves2008@hotmail.com

Introdução

O estudo aqui apresentado aborda a educação ambiental no contexto do Programa Mais Educação visando compreender como uma proposta de política pública foi traduzida em práticas por educadores em uma escola pública da cidade de São Paulo. O Programa Mais Educação foi instituído em 2007 pelo governo federal com o objetivo de se tornar a principal política de fomento à educação integral do Brasil. O programa mobilizou ao longo de um período de cerca de dez anos uma série de debates, publicações, recursos financeiros e manuais operacionais em prol de sua proposta política de educação integral no país. Inspirado em experiências realizadas por educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o Programa Mais Educação passa a representar a maior política de educação integral vigente no Brasil.

Desenvolvimento

Entendendo a educação integral como a ampliação qualificada do tempo de permanência dos alunos nas escolas, essa proposta subsidia as unidades escolares para que estas ampliem sua jornada escolar para turnos superiores a sete horas diárias por meio da combinação das aulas do currículo obrigatório do ensino básico com atividades relacionadas a artes, esportes, saúde, meio ambiente e reforço escolar. Esse sistema seria viabilizado pelo financiamento por verbas federais que seriam depositadas diretamente na conta bancária das escolas. Esses recursos financeiros viabilizam o pagamento dos educadores e dos materiais necessários a execução das atividades.

¹ Pesquisa de mestrado defendida em agosto de 2017 no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Orientadora: Profa. Dra. Ingrid Hötte Ambrogi

A educação ambiental figura entre essas atividades diversificadas voltadas para efetivação do ensino integral. O programa estabelece uma concepção de educação ambiental a ser desenvolvida no ensino integral marcada pelos princípios da interdisciplinaridade e pela transversalidade. Há uma forte influência das concepções de educação ambiental presentes nas políticas nacionais e internacionais que se alicerçam a construção de uma agenda oficial de educação ambiental. Visto que desde a década de 1970 se discute a importância da educação ambiental como caminho para a amenizar o efeito da crise global sobre a sociedade, tais concepções de educação ambiental encontram no ambiente escolar um espaço privilegiado de desenvolvimento.

Para o desenvolvimento das atividades diversificadas, o Programa Mais Educação prevê a atuação de educadores sociais, pessoas da comunidade que possam contribuir com as ações de ensino integral do programa por meio de projetos em parceria com as escolas. Estes educadores seriam responsáveis pelas oficinas relacionadas à arte, aos esportes, saúde, xadrez e à educação ambiental.

Metodologia e problema de pesquisa

Visando compreender como as práticas de educação ambiental são desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, o estudo analisou um relato sobre a ação de educadores ambientais que atuaram em uma escola estadual participante do Programa Mais Educação. Estes educadores comunitários atuavam em diferentes projetos através de coletivos culturais de Permacultura, um segmento de educação ambiental não formal relacionado à agricultura e a ecologia. Por meio deste relato foi possível compreender as contribuições da integração entre educadores sociais e a escola formal, além dos conflitos entre as experiências de educação ambiental desenvolvidas no ambiente escolar no contexto do Programa Mais Educação.

A pergunta que se faz para esse estudo é: quais possibilidades são criadas pela educação integral proposta pelo Programa Mais Educação para o desenvolvimento de práticas de educação ambiental na escola? Tal pergunta deriva do problema relacionado às dificuldades de inserção da educação ambiental interdisciplinar e transversal no ensino formal, que, via de regra, estrutura a partir de saberes curriculares separados por disciplinas. Para analisar essa realidade foi necessário compreender a proposta de educação integral apresentada pelo Programa Mais Educação, bem como o entendimento da educação ambiental como um campo de conhecimento específico construído ao longo de um intenso debate internacional. A partir das entrevistas este estudo estabelece as conexões pertinentes ao ensino integral e a educação ambiental, o que permite uma leitura sobre os limites e as possibilidades da educação ambiental na escola sob a ótica dos educadores.

Conclusões

A experiência apresentada neste estudo demonstrou que a educação ambiental é capaz de ocupar um espaço importante nas políticas públicas de fomento à educação integral como o Programa Mais Educação. A educação ambiental apresenta-se como um campo de conhecimento que articula diferentes saberes que colocam em diálogo com a cultura e a natureza e os cruzamentos, como no caso das hortas, entre teoria e prática.

Mesmo diante das dificuldades que a escola pública tradicionalmente se caracteriza, uma proposta de educação integral como o Programa Mais Educação, retomando ideais e ações de importantes educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, pode proporcionar novas experiências pedagógicas. Uma grande contribuição do programa foi trazer educadores sociais que atuam nas comunidades para o interior da escola. A experiência relatada demonstra que o desenvolvimento da educação integral a partir da integração de saberes formais e não formais podem favorecer bons resultados na aprendizagem dos alunos.

Esta realidade caminha em ressonância com as mais importantes propostas da educação ambiental mundial. Desde a primeira conferência internacional de educação ambiental, realizada em 1977 em Tbilisi (Geórgia) defende-se a abordagem interdisciplinar desse campo de conhecimento. Um dos resultados do Congresso Mundial de Educação Ambiental que reuniu milhares de educadores e autoridades na cidade de Marrakesh (Marrocos) em 2013 foi um documento que entre suas recomendações destacava a importância das políticas públicas e do reconhecimento dos educadores comunitário para o desenvolvimento da educação ambiental. A experiência relatada neste trabalho confirma que tal reafirma essa importância.

Muitos desafios ainda representam dificuldades para os educadores que atuam no desenvolvimento das atividades diversificadas. A falta de isonomia em relação aos demais membros do corpo docente e a indeterminação da formação e de seu espaço de trabalho. Mas, mesmo diante destas dificuldades foi possível perceber que os processos de formação que se constituem a partir da organização comunitária, oferecem, como no caso dos coletivos culturais de educação ambiental, um grande potencial para o trabalho da educação integral nas escolas. A compreensão da importância destas práticas escolares demanda por um intenso debate e formação junto aos profissionais de educação. E as unidades escolares possuem o desafio de inserir os princípios destas práticas no projeto político pedagógico de modo que as mudanças de gestão não possam suprimir estas práticas comprometendo o desenvolvimento e as contribuições que cada experiência.

Por fim, reafirma-se a necessidade de se ampliar as políticas públicas de fomento à educação integral e a valorização dos educadores e da educação ambiental, um campo de conhecimento

interdisciplinar e transversal capaz de contribuir com a ampliação qualificada do tempo dos educandos, articulando saberes e experiências.

Referências

BRASIL. Macrocampo Educação Ambiental – Mais Educação a educação integral em escolas sustentáveis disponível em BRASIL. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.* – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral.* Brasília, 2009b. (Série Mais Educação).

MOLL, J.et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012.

- XLIV -**O PAPEL DE ÓRGÃOS COLEGIADOS NA DEFINIÇÃO DAS PARCERIAS ENTRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O SETOR PRIVADO EM MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA (BRASIL)****Liane Vizzotto**Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Concórdia (Brasil)
liane.vizzotto@ifc.edu.br**Berenice Corsetti**Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
cor7@terra.com.br**Introdução do Problema**

As modificações estruturais no modo de produção capitalista têm provocado mudanças na área social, em especial no campo da educação. Novas formas de construir políticas educacionais valorizam a relação público-privada como pressuposto da materialização da ação estatal. O Estado, responsável pela oferta da educação pública, consolida parcerias com o setor privado, seja no campo do privado lucrativo ou com o Terceiro Setor -, público não estatal. Do primeiro, são contratos de prestação de serviços firmados entre a Administração Pública e empresas educacionais fornecedoras de sistemas privados de ensino, e do segundo, sobressaem as parcerias firmadas com associações civis, cuja natureza jurídica, *a priori*, não implica em repasses financeiros.

O quadro exposto acima, caracteriza exemplo de relação público-privada em municípios da mesorregião Oeste, estado de Santa Catarina/Brasil e deriva de pesquisas das autoras. Nesse artigo, pretendemos refletir sobre o papel de dois órgãos presentes nos municípios catarinenses, - o Conselho Municipal de Educação (CME) que possui funções deliberativas e normativas sobre os sistemas de ensino, e o Colegiado de Secretários de Educação (CSE) das Associações de Municípios (AM), o qual é instância coletiva de debate entre os gestores públicos da educação sobre as políticas locais. A reflexão ora proposta, deseja analisar o papel desses órgãos colegiados nas decisões políticas dos gestores públicos quanto às parcerias entre o público e o privado. As fontes de pesquisa são documentos e entrevistas (2017), que possibilitaram tecer as análises, considerando como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico dialético.

Desenvolvimento

No Brasil o processo de reordenamento constitucional (1988), inspirado no princípio da gestão democrática da escola pública, encaminhou-se na linha da reformulação dos conceitos de composição dos colegiados, fortalecendo a criação de órgãos dessa natureza.

Os Conselhos de Educação passaram a se organizar efetivamente a partir da Constituição de 1988, que criou os Sistemas de Ensino (BRASIL, 2009), muito embora, desde 1971, havia a possibilidade de criação dos CME com funções delegadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, estimulou-se a criação de órgãos colegiados democráticos com a função normativa/deliberativa nos respectivos sistemas municipais de ensino. Considerando essa função, foi necessário o estabelecimento de normas complementares para o ensino nos municípios e a fiscalização do seu cumprimento nas instituições educacionais dos sistemas municipais. As funções do CME, geralmente são determinadas por lei municipal, as quais podem ser de natureza técnico-pedagógica e de participação social. Na primeira, de modo geral, as atividades são deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. Já as atribuições de natureza relativas à participação social, dizem respeito a função de acompanhamento e controle social na área da gestão e execução do planejamento das políticas públicas para a educação (BRASIL, 2009).

Em Santa Catarina, a criação dos CME ocorreu a partir dos convênios de municipalização assinado pelos municípios, inclusive alguns criaram seus Conselhos antes mesmo da promulgação da LDB (PIEROZAN, 2006).

Por meio da pesquisa observa-se certa passividade dos CME quanto à regulamentação das parcerias, mesmo aqueles que possuem como atribuição a manifestação prévia sobre assuntos que envolvem a parceria entre o setor público e o privado. Os presidentes dos CME reconhecem o papel fundamental que os Conselhos possuem no desenvolvimento das políticas educacionais, contudo, a participação, seja para decidir ou regulamentar as políticas locais, permanece no campo da aceitação e/ou validação das ações propostas pelos gestores públicos, visto que em alguns municípios, a presidência do órgão é governamental.

Observa-se ainda, que em municípios pequenos em que a composição do CME é essencialmente de professores, há certa confusão de papéis. Os professores ao serem chamados para opinarem sobre as parcerias, acabam entendendo que estão sendo convidados também como membros do CME. Destaca-se que a opinião a que nos referimos é relativa à qual material da parceria escolher, visto que a decisão sobre a parceria é de iniciativa dos gestores públicos.

Os Colegiados de Secretários de Educação são instâncias coletivas de debate e pertencem às AM. Essas representam uma maneira de associativismo e sua atuação ultrapassa a lógica da

representação política e se constitui em uma rede importante de apoio técnico local/municipal. Os Colegiados de Educação são órgãos de auxílio entre os secretários municipais e, as deliberações têm como finalidades, a análise, a orientação, a promoção e o planejamento de ações no âmbito da Educação, como forma de desenvolvimento de políticas educacionais locais (VIZZOTTO; CORSETTI, 2016).

Em trabalhos anteriores (VIZZOTTO; CORSETTI, 2016; VIZZOTTO, 2017), apontamos que os Colegiados de Educação são considerados órgãos de ajuda mútua entre os secretários, visto que muitas políticas educacionais são comuns a todas as redes de ensino e, que nesse meio, são socializadas experiências que podem auxiliar os municípios.

Do mesmo modo, as experiências dos municípios relativas às parcerias com o setor privado, também são compartilhadas. Muito embora as parcerias entre o setor público e o privado não sejam assuntos das pautas nas reuniões, que geralmente ocorrem na sede da AM em períodos bimestrais, elas passam a ser conhecidas entre os gestores públicos. Por vezes, abrem-se espaços nos encontros para que as empresas possam apresentar às redes de ensino seus materiais e produtos. A pesquisa mostrou ainda, que mesmo os secretários desempenhando papel na gestão da educação municipal, não são os ordenadores de despesas e, portanto, as decisões sobre as parcerias recaem sobre os prefeitos dos municípios.

Dessa maneira, o CSE é um meio socializador das experiências educativas e contribui para que as redes de ensino conheçam as políticas educacionais dos municípios vizinhos. Conforme apontado em trabalho anterior, há influência do Colegiado nas decisões municipais no que diz respeito à escolha dos parceiros, especialmente quando o município já tem decidido sobre a adoção da parceria (VIZZOTTO, 2017). Para explicar a influência que um município pode exercer sobre outro, nos ocupamos da definição do “efeito contaminação” (BARROSO, 2003), isto é, ação de adotar soluções em uso em determinado território para ser aplicado em outro.

Conclusões

O papel dos órgãos colegiados nas decisões políticas dos gestores públicos quanto às parcerias entre o público e o privado depende da função que exerce no quadro da definição das políticas educacionais dos municípios. Por um lado, o CME, tem sua participação limitada tanto no que diz respeito às suas funções normativas, quanto às participativas. Os CSE, muito embora não tenham funções deliberativas, apresentam-se como espaços que promovem o conhecimento das parcerias e podem ser facilitadores para a implementação de políticas educacionais que perpassam a relação público-privada. De modo geral, podemos dizer que os órgãos ora analisados, não impedem as

parcerias, pois o CME é ignorado, especialmente na sua função deliberativa e os CSE usados como caminho para a expansão da relação público-privada.

Referências

BARROSO, J. **A escola pública**: regulação, desregulação, privatização. Porto: ASA, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **O contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação**. Módulo 2, caderno 1. Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação. Brasília: MEC; UFSC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9859-proconselho-modulo-2-cad-1&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 04 jan. 2018.

PIEROZAN, S. S. H. **Um estudo dos conselhos municipais de educação, seus limites e possibilidades**. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2006.

VIZZOTTO, L. Os colegiados de educação das associações de municípios em Santa Catarina e as políticas de natureza privada na educação pública. In: Anais do XIII Simpósio de política e administração da Educação. Biblioteca da ANPAE, v. 45, João Pessoa (PB), 2017, p. 593-597.

VIZZOTTO, L; CORSETTI, B. As associações de municípios e as políticas de natureza privada na educação pública: análises preliminares. In: **Anais do V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Biblioteca da ANPAE, v. 4. Goiânia (GO), 2016.

- XLV -**A PRESENÇA DE ATORES PRIVADOS REDEFININDO O ESTADO:
ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS/BRASIL****Liege Coutinho Goulart Dornellas**

UFES. Brasil

liegedornellas@yahoo.com.br

O presente texto trata-se de parte de uma pesquisa de doutorado em andamento a qual busca compreender a gênese da política de Parceria Público-Privado (PPP) instituído pelo Estado de Minas Gerais (MG), através dos dispositivos constitucionais e marcos regulatórios sobre o tema aplicados à educação pública estadual. Esta pesquisa integra o Núcleo de Pesquisa em Política Educacional (NEPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tal estudo aborda uma pesquisa documental, crítica, no intuito de apreender o referencial da política pública (de privatização), na acepção de MULLER (1998).

O Brasil passou por redefinições do papel do Estado, impulsionado pela reforma na primeira década de 1990, alterando as fronteiras entre o setor público e o setor privado. Desde então, o movimento de aproximação do empresariado com a esfera pública tem aumentado e por vezes sua abordagem tem sido intensificada. Esta relação tem sido estudada por autores como Adrião (2017a, 2017b), Peroni (2009), Freitas (2014), Martins (2009), entre outros; e no cenário internacional temos acompanhado os estudos de Ball (2012, 2013) no que tange o processo de privatização que avança pelos diversos setores.

Trabalhamos com os conceitos de privatização endógena e exógena de Ball (2013) e a partir do ideário de que há um movimento de realocação de tarefas do Estado, nossas pesquisas apontaram que existe uma lógica de ação privatista nas políticas públicas para a educação.

Optamos por trabalhar com os exemplos da materialização de privatização e de nova organização no campo educacional no referido ente federado. Atuando através do Estado, há um novo dispositivo no cenário educacional mineiro: Portal Escola Interativa. A referida proposta se materializou no segundo ano do primeiro mandato do Governo de Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT) (2015).

O Portal Escola Interativa foi lançado há um ano (2017) e tem, como objetivo, “dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando no planejamento e trabalho das competências,

habilidades e conteúdos curriculares da Educação Básica nas diferentes áreas do conhecimento” (SEEMG, s/p., 2017). A organicidade é feita através da parceria com o Instituto Natura, o Instituto Inspirare e a Fundação Telefônica/Vivo com a Secretaria Estadual de Educação.

Com o discurso de inovação educativa por intermédio de novas metodologias e tecnologias e, em rede, o Escola Digital, criado em 2013, pelos organismos acima, é um projeto que está ancorado em 20 entes federados. A estrutura do projeto Escola Digital está sustentada nos pilares: Secretaria de Educação, os Organismos e a comunidade, existindo uma proposta de retroalimentação dessa plataforma via comunidade/rede/profissionais de educação e secretarias de educação (municipais ou estaduais). O Estado de Minas Gerais completa o universo das 12 redes de educação de ensino municipal e 13 redes de ensino estadual e tendo sua operação realizada em rede de informações virtuais, criada e mantida pelos curadores do Projeto Educação Digital.

O movimento de privatização em MG tem sido sedimentado a partir de outras lógicas de ação com por exemplo, a criação de um portal eletrônico de PPP e com a divulgação de construção de escolas através desta modelagem. Assim, as redes de ação despertam a criação de novos espaços de disputas ideológicas. A inclusão destes atores privados incentiva “[...] novos valores e modos de ação [...] criados e legitimados, e novas formas de autoridade moral são estabelecidas, e novamente outros são reduzidos ou ridicularizados” (BALL, 2013.p. 181).

À guisa de algumas considerações, trabalhamos com a hipótese de que a reformulação do Estado afetou o sistema educacional mineiro trazendo, como efeito principal de sua privatização, novas lógicas para a regulação institucional e a construção de rede se constitui a nova forma de regulação. O Estado de MG de forma inovadora instituiu marcos regulatórios sobre as PPPs e com isso poderá atuar como um “laboratório de ideias” para outros entes da federação. Ressaltando a necessidade de estudo da temática, como efeito “[...] as parcerias [poderão] funcionar para colonizar órgãos governamentais e públicos locais como reinserir atores do setor público como empresários” (Ball, 2013, p. 182), reforçando o ideário de que o Estado é ineficiente e que se tem muito que aprender com o setor privado, exaltando a influência do gerencialismo. Tal movimento vai na contramão de nossas lutas e conquistas, sendo considerado uma ofensiva à esfera pública.

Palavras chaves: Educação, Privatização, parceria público-privado

Referências

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. IN: O NEGÓCIO DA EDUCAÇÃO. A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho D’água, 2017a.

_____. A privatização da Educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. IN: ARAÚJO, L.; PINTO, JOSÉ (org.). PÚBLICO X PRIVADO EM TEMPOS DE GOLPE. São Paulo: Fundação Lauro Campos. 2017.

BALL, S. EDUCAÇÃO GLOBAL S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2012

_____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. IN: APPLE, M.; BALL, S.; GANDIN, L. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. Porto Alegre: Penso. 2013.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Dec. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de Fevereiro de 2018.

MARTINS, A. S. A DIREITA PARA O SOCIAL: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2009.

_____. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. 31ª Reunião Anual da Anped, 2007. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt09-4799-int.pdf>> Acessado em 24/02/2017.

MULLER, P. Génesis y fundamento del análisis de políticas públicas. In: INNOVAR, Revista de Ciência Administrativas y sociales. Número 11, p. 99-109, 1998..

PERONI, V.M.V. Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2015

SEEMG. Secretaria de Educação lança o Portal Escola Interativa Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/8624-secretaria-de-educacao-lanca-o-portal-escola-interativa>> Acessado em 24/02/2017

- XLVI -**AÇÕES E RELAÇÕES SOCIAIS NA REGULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO****Lilian Marques Freguete**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/Brasil

lilian.freguete@hotmail.com**Rosenery Pimentel do Nascimento**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/Brasil

rose@rosenerypim.com**Rodrigo Ferreira Rodrigues**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/Brasil

rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br**Introdução**

A regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE), e do Regime de Colaboração (RC), que é instrumento essencial para o estabelecimento do SNE, têm sido matéria de debates e embates jurídico-políticos, em variadas esferas e instâncias, sendo tema de conferências nacionais da educação tais como: CONEB/2008; CONAE/2010; CONAE 2014, CONAE 2018, e sendo também objeto de importantes estudos (CURY, 2008; SAVIANI, 2010; ABICALI, 2009; ARAÚJO, 2013), sem alcançar uma definição jurídica sob os termos de uma Lei que formalize e defina a sua constituição. O presente trabalho é um estudo vinculado ao Grupo de Pesquisa “Federalismo e Políticas Educacionais”¹, e tem como principal objetivo o acompanhamento e a análise dos percursos e trâmites das proposições que objetivam a regulamentação do SNE. Para este fim, valemo-nos metodologicamente da sociologia compreensiva de Weber (2004), buscando distinguir as ações dos agentes que interagem nesse processo, assim como compreender as relações e ações sociais por eles ensejadas, e suas implicações.

A demanda pela regulamentação do SNE e do RC remonta da promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 23 e mais especificamente para a educação, no Art.211. A Emenda Constitucional 59/2009, altera o artigo 214 da CF e determina sobre a criação do SNE e do Plano Nacional de Educação – PNE, criado sob a Lei 13.005/2014, e que no seu Art. 13, estratégia 20.9,

¹ Estudo vinculado ao projeto aprovado pelo CNPQ- Processo de nº 427959/2016-0: “Regulamentação e implementação do Sistema Nacional de Educação no Brasil: relações intergovernamentais para a garantia do direito à educação”, do Grupo de pesquisa “Federalismo e Políticas Educacionais” da Universidade Federal do Espírito Santo, e coordenado pela Profª Drª. Gilda Cardoso de Araújo.

determinou o prazo de dois anos, a partir de sua promulgação, para a articulação do SNE em Regime de Colaboração. Tal prazo se extinguiu em 2016, sem o cumprimento desta determinação, o que revela as disputas quanto ao conteúdo que pode assumir o SNE e o risco de aprovar uma Lei sem efetividade.

O Brasil, após sua redemocratização ocorrida na década de 1980, vivenciou uma descentralização da educação básica, ficando o ente municipal responsável pela maior parte desta obrigatoriedade. Tal medida agravou a desigualdade social na oferta da educação, dada a disparidade entre os municípios. A regulamentação do RC e do SNE favorecerá para que essas discrepâncias sejam minimizadas.

Revisão bibliográfica

Para revisarmos a produção acadêmica sobre o tema, buscamos através dos descritores “Sistema Nacional de Educação” e “Regime de Colaboração” no Banco de Teses e dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Também foram levantadas as publicações inscritas nos anais dos eventos do Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT-05) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) realizados no mesmo período. Por fim, buscamos também as publicações inscritas na Plataforma Scielo. Todos os levantamentos foram feitos no recorte de tempo a partir do ano de 2009, por ser este o ano da promulgação da Emenda Constitucional 59/2009, até o ano de 2017.

Após a triagem dos trabalhos que realmente dialogavam com o objeto de estudo, foram criadas quatro categorias para a análise, quais sejam: 1) Relações Intergovernamentais; 2) Plano de Ações Articuladas- PAR; 3) Financiamento; e 4) Programas. Os trabalhos, em sua maioria, demarcam uma política de indução por parte do Governo Central, através da vinculação de financiamento a adesão a Programas e ações administrativas, que via de regra, são elaboradas unilateralmente. Muitas dessas ações ocorrem de forma verticalizada diretamente do Governo Central para com os municípios. As ações mais apontam para uma postura de indução e, no melhor dos casos, de coordenação por parte do governo federal. Os entes subnacionais (principalmente os municípios) se submetem pela recorrente necessidade de fomento financeiro.

Tramitação de projetos

Concomitante ao levantamento bibliográfico, a pesquisa também acompanha os Projetos de Lei que tramitam visando a regulação do SNE e do RC. Focamos aqui na apreciação das propostas apresentadas ao legislativo após a EC 59/2009.

Em 2011, foi submetido na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei complementar PLP 15/2011, do Deputado Felipe Bornier (PHS/RJ), que teve como última ação a relatoria do Deputado Glauber Braga na Comissão de Educação ocorrida no dia 17/03/2015. Após este, o Deputado Paulo Rubem Santiago (PDT/PE) submeteu o PL 5.519/2013, porém este foi apensado ao PL 2.417/2011 que dispõe sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação², pautados na racionalidade econômica, ganhando espaços cada vez mais institucionalizados, indicados como sinônimos do RC.

Na sequência foi apresentado o PLP 413/2014 do Deputado Ságuas Moraes (PT/MT) que, após ser amplamente debatido pela Comissão de Educação teve em 22/12/2017 o parecer do relator pela aprovação, Dep. Glauber Rocha (PSOL-RJ).

Porém apensado do substitutivo PLP 448/2017, de autoria do Deputado Giuseppe Vecci do (PSDB/GO), e que se encontra no momento em apreciação pela Comissão de Educação.

Analisando-se os textos e as tramitações das propostas, pode-se perceber um embate de diferentes forças políticas, cujos interesses primordiais nem sempre coadunam com os da oferta de uma educação de qualidade numa gestão democrática, nada contribuindo para o avanço no processo de regulamentação do SNE. Dentre as quais podemos destacar:

- Falta de clareza com relação à definição do SNE, e redução do termo à sua estrutura e a articulação dos sistemas;
- Reforça o caráter territorial com a criação de instâncias microrregionais municipais de educação, atuando sob a forma de ADEs;
- Incentivo ao desenvolvimento local, competitividade e protagonismo da gestão;
- Supressão da atuação de instâncias de pactuação federativa, à exemplo da Secretaria de Articulação de Sistemas de Ensino (SASE), por grupo técnico de apoio;

² Conforme Resolução N.1 de 23 de janeiro de 2012, o ADE é uma forma de colaboração horizontal instituída entre os entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico.

Considerações finais

A constituição do SNE e a regulamentação do RC se constituem talvez na mais urgente das necessidades no campo da educação brasileira. Isso se confirma pela centralidade que o tema tem ocupado nas várias esferas e instâncias de debates. Sua instituição implica na melhoria da oferta da educação, na medida em que através do RC, sejam pactuadas ações e projetos em que possam ser compartilhados avanços, tecnologia, infraestrutura e formação de profissionais da educação, entre outras possibilidades. Também poderá ser regularizada a ação supletiva e redistributiva da União, trazendo equidade na oferta da educação para todos os entes, independente de sua localização e perfil socioeconômico. Porém, devido a embates e divergências, o processo pena no limbo das elucubrações políticas.

Referências

ABICALIL, C.A. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Brasília, DF: MEC, 2009. p. 75-100.

ARAÚJO, G. C. **Federalismo e políticas educacionais no Brasil**: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. Educação & Sociedade. Campinas, v. 34, n. 124, Set., 2013.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 15**, de 22 de fevereiro de 2011. Brasília, DF.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.519**, de 07 de maio de 2013. Brasília, DF.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 413**, de 27 de julho de 2014. Brasília, DF.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 448**, de 23 de novembro de 2017. Brasília, DF.

CURY, C.R.J. **Sistema Nacional de Educação**: desafio para uma educação igualitária e federativa. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, 2010. Acesso em 14 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=27518764013>.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. São Paulo: Imprensa Oficial/ Editora UnB, 2004. (Textos selecionados volume 1).

- XLVII -

DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: O PERMANENTE PROCESSO DE AFIRMAÇÃO COMO UM DIREITO DE ESTUDAR E DE APRENDER

Luciana Cordeiro Limeira
UCB¹ - SEEDF²- Brasil
lucianaclimeira@gmail.com

Célio da Cunha
UCB – Brasil
celio.cunha226@gmail.com

Introdução

O Direito à Educação Básica no Brasil caracteriza-se como um Direito Fundamental e Social. Esse direito tem apresentado ao longo do século XX e início do século XXI um importante processo de positivação e de afirmação dos princípios norteadores que o ensino público brasileiro deve ser ofertado. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016a) representa um grande avanço ao dedicar-lhe um capítulo inteiro sendo estabelecidos o aumento dos percentuais de recursos para seu financiamento, padrões mínimos de qualidade e equidade, a gestão democrática como parte essencial da oferta de educação de qualidade, pluralismo de ideias, estabelecimento de um piso salarial docente, a universalização do Ensino Fundamental e, mais recentemente, como seu desdobramento, a universalização da Educação Infantil (CUNHA, 2013).

O Direito à Educação é reafirmado em outros documentos normativos como no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 2016f), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 2016h) e nos Planos Nacional de Educação de 2002 e de 2014 (BRASIL, 2014). Esses documentos reforçam sua garantia e estabelecem os responsáveis e as formas como deve ser efetivado, bem como os mecanismos para sua exigibilidade. Tendo em vista que o Estado de Direito e a democracia funcionam sob o governo das leis, isto é, requerem um conjunto de regras para seu funcionamento e atendimento a todos os cidadãos, “a educação básica se constitui como um dos alicerces para a construção de um país nos moldes da democracia social” (CURY; AMARAL, 2017).

É preciso reconhecer que a efetivação do Direito à Educação, por meio do cumprimento dos princípios constitucionais a ele relacionados, ainda está em curso em nosso país. A análise desse

¹ Universidade Católica de Brasília

² Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

processo demanda uma profunda reflexão, sobretudo devido às omissões históricas e seculares do Poder Público³ que deixou de ofertar, em quantidade e qualidade, escolas e oportunidades de aprendizagem às crianças, adolescentes e jovens do país.

Contextualização estatístico-normativa

O Brasil tem apresentado, desde o final do Império, um progressivo avanço na ampliação do número de vagas ofertadas e matrículas efetuadas na educação pública (LOURENÇO FILHO, 2002). A partir dos dados estatísticos produzidos sobre a educação brasileira no período de 1871 a 1930, o autor evidenciou um importante crescimento desse número. Em 1871, as matrículas efetuadas nas escolas primárias encontravam-se em pouco mais de 250 mil, para uma população de 14 milhões de habitantes, o que equivalia a 1,78% da população (LOURENÇO FILHO, 2002).

No período de 67 anos estudado pelo autor, o número da população brasileira cresceu em 4,5 vezes e o número de matrículas nas escolas primárias cresceu em 16 vezes. No entanto, a quantidade apresentada ainda era incipiente para a realidade brasileira da época. Em 1871, eram 14 matrículas para cada mil habitantes, considerando-se que os escravos não tinham direito ao acesso escolar. Em 1930, já sem a escravidão, eram 52 matrículas para cada mil habitantes, representando um crescimento efetivo de 73,07% (LOURENÇO FILHO, 2002).

A ampliação da oferta de ensino primário no país também foi analisada por Araújo (2010) que constatou, referente ao período de 1932 a 2003, que o processo de municipalização do ensino público, decorrente da configuração política brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, muito influenciou na ampliação e quase universalização do Ensino Fundamental obrigatório no Brasil. Foram verificadas modificações na oferta de educação obrigatória por parte de cada ente federado observando-se um volumoso aumento das matrículas ofertadas, de 29,78% para 46,74%, nas redes municipais em todo país.

Essa variação ocorrida na década de 1990 e verificada na primeira década de 2000 resultou da definição e ampliação de recursos públicos destinados à Educação, bem como de legislação que as orientam (CURY, 2002). A Emenda Constitucional nº 14/1996 (BRASIL, 2016c) que estabeleceu padrões mínimos de recursos e de financiamento da educação pública, por parte dos entes federados, e legislação complementar, com a Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 2016i) sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) compõe parte dessa legislação (ARAÚJO, 2010).

³ O Poder Público consiste no conjunto de instituições que operam ações conforme atribuições dos poderes que compõem o Estado: o Poder Legislativo, o Executivo e o Judiciário (HABERMAS, 2003).

Ao longo da primeira década do século XXI, um demorado e tenso processo de pressões e negociações, sobre o governo federal, ocupou o cenário da política educacional no Brasil (MACHADO, 2010). A ampliação dos anos de estudo do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2016g), e a cobertura da Educação Básica para a faixa etária de 4 a 17 anos, com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2016e), foi antecedida por algumas ações e corroborada por outras. A ampliação do FUNDEF, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2016d) e a formalização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2016b) contribuíram para essas conquistas (MACHADO, 2010).

Embora os avanços verificados no processo de garantia do Direito à Educação Básica por meio do estabelecimento de legislação e destinação de recursos financeiros sejam relevantes, observa-se que, da totalidade dos estudantes em idade escolar, o percentual de 2,3% desses estudantes ainda se encontra sem vagas ofertadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017). Preocupa também a questão da permanência, cuja progressão da aprendizagem em tempo apropriado ainda não é uma realidade. Evidencia-se um alto índice de repetência e evasão desses estudantes, 24% no Ensino Fundamental e 41,5% no Ensino Médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017), indicando uma dissociação entre o acesso e a permanência dos estudantes.

Considerações finais

Em 2015, a população total do país era de 204.450.649 habitantes (IBGE, 2016). A quase universalização do Ensino Fundamental com o percentual de 97,7% da população em idade escolar (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017), tendo garantida matrícula nas escolas, aponta para um desafio nacional de grandes proporções que consiste em tornar a Educação pública de qualidade e acessível a todos. Assim, a progressiva afirmação do Direito à Educação é um processo contínuo que ocorre, concomitantemente, em âmbito individual e coletivo, em nível local e nacional e que demanda o protagonismo de diferentes atores sociais em sua efetivação e exigibilidade.

No entanto, essa afirmação não ocorre sem perturbações. Embora se constate a ampliação desse direito a um número cada vez maior de estudantes, pelo acesso à Educação Básica, a Educação pública de qualidade para todos ainda é um problema de difícil solução, no Brasil e no mundo (UNESCO, 2017). É preciso garantir aos estudantes o Direito à Educação como um direito de estudar e de aprender (CURY, 2013). Mesmo na existência de mecanismos de exigibilidade, consagrados internacionalmente, a efetivação do Direito à Educação ainda padece de ações mais incisivas dos

governantes e de políticas públicas responsáveis, que priorizem esse direito como um bem público e com a finalidade de formar uma sociedade mais justa.

Referências

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 29-54, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 03 abr. 2016a.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 11 jul. 2016b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14/1996**. Definição e ampliação de recursos destinados à Educação e garantia de matrícula aos estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em 11 jul. 2016c.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Formação de professores (FUNDEB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em 11 jul. 2016d.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 11 jul. 2016e.

BRASIL. **Estatuto de Criança e do Adolescente de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 03 abr. 2016f.

BRASIL. **Lei nº 11.274/ 2006**. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com matrícula a partir dos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em 11 jul. 2016g.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 03 abr. 2016h.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em 11 jul. 2016i.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

CUNHA, Célio da. Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. In: ABMP, Todos pela educação (org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do direito de aprender: bases do direito à Educação. In: ABMP, Todos pela educação (org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, nº 116, jul. 2002, p. 245-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em 29 jul. 2016.

CURY, Carlos R. J.; AMARAL, Cláudia T. O Direito À Educação Básica: análise inicial dos julgamentos do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/CarlosRobertoJamilCury_GT5_integral.pdf. Acesso em 30 dez. 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em 25 jul. 2016; 12 fev. 2018.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Tendências da educação brasileira**. Brasília: INEP/MEC, 2002.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n.7, 2010, p.245-258. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_07_2010.pdf. Acesso em 29 jul. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Brasileira 2017**. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf Acesso em 12 fev. 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Le droit à l'éducation Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie**. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFfran/tourme.PDF>. Acesso em 30 dez. 2017.

- XLVIII -

FEDERALISMO À BRASILEIRA E AS INFLUÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Luciana P. S. Lopes
Doutoranda UNICAMP/Brasil
lucianapesilo@gmail.com

Roberta C. Gobi
Mestranda bolsista CNPq UNICAMP/Brasil
robertagobi@gmail.com

Introdução

A reflexão do federalismo no Brasil se faz necessária quando se ressalta a importância do Estado para o oferecimento das políticas públicas, e portanto o que representa sua organização e modo de efetivação dessas ações, sem desconsiderar uma influência mundial em torno de uma "nova" forma para essa ação ser empregada. A metodologia empregada foi a análise da bibliografia, conjuntamente com a documental.

A organização federativa no Brasil se encontra distante daquela proposta em termos legais, que no caso da educação, deveria ser concebida em torno do regime de colaboração. O que pressupõe que as políticas sejam planejadas e executadas conjuntamente por todos os entes federados, garantindo assim sua efetividade.

Consequências para o oferecimento da educação

O federalismo é um uma organização do Estado, na qual autonomia e interdependência estão intimamente relacionados. Trata-se de disposição em que os poderes governamentais são repartidos entre os membros federados, essa distribuição é legalmente definida, e um princípio básico para o funcionamento do Estado no regime federativo (CURY, 2010, p.152).

No caso da educação cabe atentar para a disposição que o modelo federativo, principalmente após a Constituição de 1988 trouxeram para sua configuração. O processo de descentralização amplamente difundido e o repartimento de responsabilidade entre os entes federados, vem demonstrando um caráter de ações com base em uma coordenação federativa, e não colaborativa como propunha a Constituição:

Se o Estado é o responsável por assegurar à população o conjunto dos direitos sociais e, especificamente, o direito à educação, a sua forma de organização político-administrativa, a forma como distribui territorialmente o poder, a forma como estabelece relações com as unidades subnacionais e a forma como distribui recursos tributários para essas unidades têm implicações diretas na implantação das políticas de ampliação do acesso, da permanência e da qualidade na escola, que constituem o direito à educação (ARAÚJO, 2010, p.234)

No federalismo os entes possuem autonomia na tomada de decisões, para um bom funcionamento desse sistema é preciso que os governos realizem ações conjuntas para a definição das políticas públicas (ABRUCIO, 2010, p.41).

O federalismo, por distribuir responsabilidades entre diferentes entes, pressupõe a colaboração entre eles, com vistas a minimizar as desigualdades regionais. A colaboração a nível educacional está prevista na legislação, no entanto não se concretizou de fato (OLIVEIRA; GANZELI, 2013, p.1033).

Os municípios foram inseridos como entes federados no Brasil com a Constituição de 1988. O Brasil passa a compor um modelo de federação distinto de outros países onde os municípios não integram no sistema como entes federados dotados de responsabilidades e autonomia.

Ao mesmo tempo que os entes de instância municipal ganham autonomia na Constituição de 1988 Araujo (2013, p.793) visualiza também um aumento da assimetria federativa, uma vez que não prenuncia no documento o provimento de recursos para os serviços públicos.

Um cenário de autonomia dos municípios pode levar a uma competitividade entre os entes federados ao invés da colaboração que deveria ser um princípio no federalismo (ABRUCIO, 2010, p.47). Existe pois uma dificuldade no bom desempenho da descentralização dos recursos, uma vez que o gerenciamento e distribuição dos recursos são falhas prejudicando o sucesso da colaboração entre os entes (ABRUCIO, 2010, p.48).

Araujo sinaliza que uma ação coordenativa demasiada nas mãos do governo federal não é de capaz de proporcionar uma maior efetividade no regime de colaboração. Além disso, a autora ressalta a importância de uma revisão dos recursos no regime de colaboração para a educação, nas palavras da autora:

Entre as dificuldades para a falta de regulamentação do regime de colaboração para a educação está a necessidade de uma reforma fiscal que redistribua os recursos segundo as responsabilidades e as demandas de atendimento de cada ente federado, pois o que temos hoje é que, na repartição do “bolo tributário”, os municípios são os que menos arrecadam e os que mais têm responsabilidade com a oferta educacional (ARAÚJO, 2013, p. 793).

Na nova condição de ente federado os municípios detêm um encargo alto desproporcional ao peso de suas incumbências. Trata-se portanto de uma situação caracterizada por muita responsabilidade e poucos recursos, conforme aponta Pinto:

Durante boa parte da sua história, a educação básica no Brasil foi essencialmente de responsabilidade dos governos estaduais. Hoje, o encargo maior está nos municípios, os quais, quando se considera a divisão da receita tributária, são os entes federados com menos recursos (PINTO, 2012, p.169).

Cabe ressaltar ainda que no contexto de falta de normativas para o funcionamento do regime de colaboração, e não repartição equânime do "bolo tributário" permaneceram na legislação nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, retoma a necessidade de definição da ação supletiva da União (ARAUJO, 2013, p.794).

Conclusão

A autora enfatiza que a não regulamentação permite também que outros atores influenciam a política educacional, por exemplo, o movimento “Todos pela Educação”. As ações coordenativas da União na educação foram se constituindo em procedimentos voltados para a “matriz empresarial”, por fim foram entendidas como ações colaborativas, “Outras ações de coordenação da União, com a indução de políticas para a área da educação, foram traduzidas como colaboração, caso dos testes em larga escala e das definições curriculares (ARAUJO, 2013).

Como essa complexa tarefa de reengenharia não foi levada a termo pelo Legislativo, passamos às ações e proposições do Executivo, desde 2007, com o anúncio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que teve forte influência do movimento “Todos pela Educação” (TPE), representando os setores ligados aos “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012). Essas ações e proposições do Executivo estão muito distantes dos princípios de equalização e não incidem sobre o problema da falta de regulamentação do regime de colaboração, em conformidade com o disposto no parágrafo único do art. 23 da CF de 1988 (ARAUJO, 2013, p.795).

As parcerias adotadas por alguns municípios com o setor privado permitem a introdução da lógica de mercado pertencente às pautas neoliberais aqui já apontadas, Oliveira e Ganzeli salientam que:

O apadrinhamento de escolas por parte de empresas e de fundações é uma realidade que se fez presente principalmente a partir dos anos de 1990. A crítica que, em geral, se faz a este tipo de parceria é que na mesma pretende-se impor um modelo de administração empresarial à escola (OLIVEIRA; GANZELI, 2013, p.1041).

O debate entre as influências neoliberais, e a organização do país sobre a égide do federalismo colaborativo é de importante reflexão, uma vez que não é essa normativa seguida em diversas políticas, configurando muitas vezes em relações de competição entre os entes federados. Outro ponto dessa discussão é a concepção do regime de colaboração para o oferecimento da educação, já que sem uma atuação normatizada e regulamentada acaba por permitir que outros atores façam parte das decisões e ações que permeiam o campo da educação.

Referências

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, v. p. 39-70.

ARAÚJO, G. C. *Direito à educação básica: a cooperação entre entes federados*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-242, jul./dez. 2010.

ARAÚJO, G. C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. Educ. Soc. Campinas, v.34, n.124 p. 787-802, jul/set. 2013.

BRASIL. Constituição Federal de 1998. Brasília. 1988.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10
Acesso em: 13 Nov. de 2017.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, v. p. 149-168.

OLIVEIRA, C. de; GANZELI, P. . Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. Educação Sociedade, v. 34, p. 1031-1047, 2013.

PINTO, J. M. R. *Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidade*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.4, n.10, p. 155-170, Jan/ Jun de 2012.

- XLIX -**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: RETROCESSOS EM TEMPO DE CRISE****Lucília Augusta Lino**

UERJ – Brasil

lucilialinop@yahoo.com.br

Maria da Conceição Calmon Arruda

FIOCRUZ/FFP-UERJ – Brasil

conceicaoarruda2010@hotmail.com

Este texto apresenta um recorte da investigação em curso sobre a reformulação, pelo alto, das políticas públicas de educação básica promovida pelo governo de Michel Temer. Nossa pesquisa busca apreender o movimento das reformas a partir do exame de seus desdobramentos na educação básica pública, na formação docente e na gestão democrática da escola pública, a fim de identificar as razões que orientam o desmonte da estrutura da educação pública brasileira. A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um dos principais marcos da redemocratização do país, pois assegurou a todos os cidadãos brasileiros a tríade de direitos constitutivos da cidadania: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. A educação foi reconhecida como um direito público subjetivo do indivíduo e estabelecida a responsabilidade dos entes federados em sua oferta e financiamento. Nas últimas décadas, diferentes governos não só ampliaram a extensão da educação básica, como responderam a demandas de diferentes segmentos sociais pela elevação da escolaridade média da população e pela melhoria do ensino básico público. Apesar da qualidade do ensino não ter sido elevada significativamente, a escolaridade média do brasileiro praticamente dobrou no período. Os jovens pobres e negros, oriundos de segmentos sociais que foram historicamente alijados do processo educacional, são os que mais se beneficiaram da expansão do sistema de ensino público (IPEA, 2015) e compõem o que Jessé Souza (2009) denomina de abandonados – indivíduos desprovidos de capital econômico e sociocultural que dependem do Estado para se escolarizar. Este segmento que se encontra na base da pirâmide de renda brasileira é o mais afetado pelas barreiras educacionais e mais sujeita à evasão escolar, tem menos anos de escolaridade e maior dificuldade de acesso à universidade (MAIA, GEORGES, 2017), apenas recentemente obteve o reconhecimento de seu direito à educação. Entretanto, nos últimos anos, ainda que a taxa de escolarização da população brasileira esteja abaixo da necessária para a conclusão do Ensino Fundamental, a abertura de fronteiras educacionais além de ampliar o acesso à escolarização forneceu as condições básicas para elevar seu patamar educacional, e assim viabilizou algumas trajetórias escolares de longa duração, permitindo inclusive o acesso ao

ensino superior. As ações afirmativas implementadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) alteraram significativamente o perfil dos jovens universitários, ampliando o percentual dos oriundos das camadas populares no ensino superior. Por que retroceder? Quais as razões do Governo Temer para limitar o direito à educação daqueles que dependem do Estado para se escolarizar? É importante salientar que não se trata de um ataque frontal, mas de uma ramificação de ações ou inações periféricas que praticamente inviabilizam o cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação 2014-2014. Dentre estas ações, a principal e de mais alto impacto é a Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece o Teto de Gastos Públicos e reduz paulatinamente o montante de recursos destinados ao financiamento da educação básica pública (MENDLOVITZ, 2016). Como o Estado brasileiro (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) é responsável por mais de 80% das matrículas da educação básica, o desfinanciamento da educação representa um desserviço à sociedade brasileira e um retrocesso político com graves impactos sociais e econômicos. A EC 95/2016 representa a ponta do iceberg de uma série de políticas voltadas para a expropriação do direito à educação das camadas populares travestida da necessidade de ajuste fiscal (ARRUDA, 2017). Ao longo dos dois últimos anos, mais especificamente após o impeachment de Dilma Roussef, diferentes programas de apoio às redes de ensino têm sido abandonados e/ou desarticulados por asfixia financeira pelo Ministério da Educação, com destaque para aqueles voltados para o fortalecimento da gestão democrática da educação básica pública e a formação dos profissionais da educação (LINO; ARRUDA, 2017). Evidencia-se, por parte do MEC, a preferência em entregar a formação continuada de professores das redes públicas a fundações privadas, em detrimento das parcerias antes firmadas com as Universidades públicas, e da presença cada vez mais influente do empresariado nas ações educacionais empreendidas, como a da articulação ‘Todos pela educação’ e do ‘Movimento pela Base’. Assim, a par das ações de desfinanciamento e contingenciamento de gastos observa-se a implantação em escala cada vez mais ampliada da terceirização da gestão das escolas e sistemas de ensino, entregues a organizações sociais (OS) privadas, e a disseminação de um pensamento educacional que traz a lógica privada para os sistemas de ensino público, e que impacta a formação dos professores, das crianças e jovens, a carreira, os salários e as condições de trabalho dos profissionais da educação e os currículos escolares. Cabe ainda mencionar o avanço do conservadorismo (em especial na esfera parlamentar), as ameaças a laicidade da escola pública e banimento da criticidade e da pluralidade de ideias capitaneado pelo projeto ‘escola sem partido’ que se espalha pelas redes de ensino. A redução do papel do Estado na garantia do direito à educação ameaça a elevação do patamar de escolaridade da população e instituiu uma educação básica com um currículo mínimo e esvaziado de criticidade (como estabelece a BNCC recém homologada), impedindo na prática a elevação da qualidade de vida e o alcance a melhores e mais bem remunerados postos de trabalho. Assim uma escolaridade mais longa volta a ser um privilégio para poucos.

Algumas ações, entre tantas, são emblemáticas dos ataques orquestrados à educação: o desmonte e descaracterização do Fórum Nacional de Educação (FNE), a imposição via Medida Provisória de uma Reforma do Ensino Médio que empobrece o currículo e instaura um *apartheid* sócio-educacional, os cortes na ciência e tecnologia, os ataques às Universidades públicas (inclusive com a prisão de reitores) e a homologação pelo Conselho Nacional de Educação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desconsiderando os posicionamentos críticos das entidades nacionais, indicam a construção de um cenário que compromete a democracia e a qualidade social da educação brasileira. Some-se a isso a massiva propaganda oficial que, a um só tempo, dissemina ‘belas mentiras’ e consolida um discurso que culpabiliza o professor e a escola pública pelos déficits educacionais. Destaque-se que, apenas há pouco tempo, foram implementadas medidas – hoje descontinuadas, reduzidas e ameaçadas de extinção pelo desinvestimento - que asseguravam a democratização do acesso e permanência de contingentes populacionais excluídos buscando corrigir históricos processos de manutenção das desigualdades socioeconômicas. Nossas conclusões ainda provisórias já apontam que o desmonte da educação pública – marcado pelo forte controle da gestão e do currículo e pela redução de investimentos - atende a um projeto de país e de educação descomprometido com a superação das enormes desigualdades, que se ampliaram após o golpe como confirmam os dados recentes sobre a absurda concentração de renda (MAIA, GEORGES, 2017), e submisso aos interesses do grande capital nacional e internacional que destina o país a um papel subalterno na divisão internacional do trabalho.

Referências

ARRUDA, M.C.C. O Novo Regime Fiscal, as condições materiais das escolas de educação básica e o PNE: desafios e perspectivas para os Conselhos Municipais de Educação. In: CAVALCANTE JR., J.A.C. et al. Conselhos municipais de educação: políticas e experiências de gestão democrática. Seropédica: UFRRJ, 2017.p. 47-80.

BEDINELLI, T. PEC 241: especialistas veem ameaça ao Plano Nacional de Educação. El País Brasil. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/12/politica/1476282697901100.html>. Acesso em 30 out. 2016.

IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça. Tabelas. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/index.html>. Acesso em: 14 jul. 2016.

MAIA, K.; GEORGES; R. (Org.) A distância que nos une: Um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo, Oxfam Brasil, 2017.

LINO, L. A.; ARRUDA, M.C.C. Programas de formação continuada: o desmonte das políticas e a crise In: Anais XVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa, ANPAE, 2017. p. 2025-2038.

MENDLOVITZ, M. Análise dos efeitos da PEC nº 241 sobre a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Estudo técnico n. 11, ago. 2016.

SOUZA, J.(org). Ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

- L -

O ENSINO TÉCNICO NO CONTEXTO DO ESTADO CAPITALISTA: (NEO)TECNICISMO DESVELADO NA POLÍTICA E NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Luís Carlos Ferreira

Centro Universitário Augusto Motta
luiseduc@bol.com.br

André Machado Barbosa

Faculdade Internacional Signorelli
andre.mb.adm@gmail.com

Leonardo Santana da Silva

Centro Universitário Augusto Motta
leonardocello@yahoo.com.br

Introdução

Trazer a temática do Ensino Médio técnico para o debate sobre as políticas de educação e gestão na educação brasileira é recuperar parte das questões [não tão novas] do (neo)tecnicismo que aparece revestido de conceitos e discursos carregados de sedução e convencimento. A apresentação dos “novos” moldes de busca por resultados medidos a partir de padronização e controle da produção na indústria, quando transferidos para o campo educacional, abre espaço para as discussões relacionadas ao desempenho profissional dos alunos e professores, assim como na política e na gestão das escolas brasileiras de ensino técnico.

Antes, precisamos dizer que o tecnicismo presente na escola dos anos de 1970, foi definido numa pedagogia que esteve apoiada nas concepções de racionalidade, eficiência e produtividade do processo educativo e, principalmente, se propôs a trabalhar com a mesma racionalidade técnica dos processos de gerenciamento da força de trabalho.

Numa roupagem contemporânea em que a educação vem sustentada em pilares econômicos e tecnológicos, a ênfase dada à racionalidade técnica apresenta-se “ancorada na psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas”, denominada de neotecnicismo. (Freitas, 2012)

Nesse sentido, o propósito do texto é analisar o ensino técnico decorrente da política educacional no Estado capitalista, de cunho neoliberal, a partir do neotecnicismo presente na política e na gestão da formação profissional. Trata-se de desvelar a relação entre o crescimento do ensino

técnico no Brasil com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica dos três últimos anos – 2014, 2015 e 2016.

No caso, a educação profissional técnica de nível médio, na forma concomitante ou subsequente, nos dá subsídios para compreendermos o modelo de reprodução da força de trabalho, fragmentado e despartado do curso técnico integrado ao Ensino Médio, cuja perspectiva está centrada na formação integral e integrada do sujeito-trabalhador.

Desenvolvimento

Em nossas reflexões iniciais, consideramos que as discussões sobre a formação profissional de nível técnico não podem estar dissociadas do Ensino Médio, embora reconheçamos que ao longo da história, o ensino técnico tem sido cada vez mais despartado tanto na concepção, na estrutura, na organização do currículo como no financiamento da formação profissional na Educação Básica.

Decorre disso, o crescente número de autorizações destinadas a concessão dada à iniciativa privada para oferta de educação profissional que dão sentido ao enfraquecimento da escola pública face à garantia de “boa educação” promovida nas escolas privadas, detentoras de uma política financeira própria para suprir o mercado profissional com qualidade estratégica esperada. Em outras palavras, dizemos que o predomínio do ensino técnico privado reduzido aos interesses dos empresários da educação, na perspectiva da formação profissional, reproduz o (neo)tecnicismo promovido com a preparação de mão-de-obra na escola do trabalho.

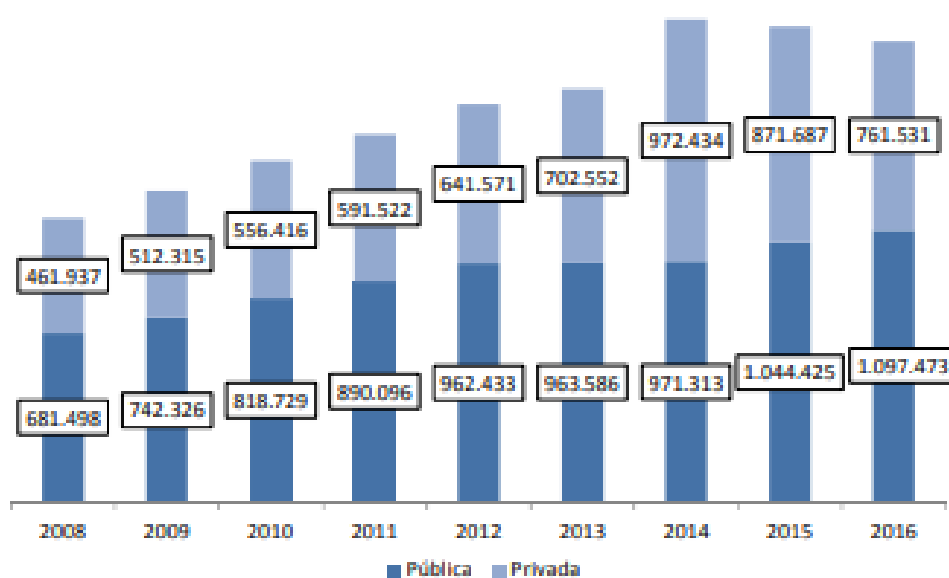
Numa breve análise, nos deparamos com duas situações tão contraditórias quanto à problemática sobre a política e a gestão na educação profissional: a primeira, de que o discurso da democratização do ensino técnico serve para encobrir os interesses privados; e a segunda, de que as demandas pela formação profissional, na forma como tem sido desenvolvidas no currículo dessas instituições de ensino, acabam por reproduzir um modelo de preparação técnico-profissional que vai na *contramão* das efetivas necessidades do mercado de trabalho. Ou seja, formamos em quantidade e ainda assim, formamos sem a qualidade fundamental para que os estudantes-trabalhadores oriundos das camadas populares obtenham sucesso em suas áreas técnicas e profissionais.

Os dados extraídos do Censo da Educação Básica de 2016 – Gráfico 1 - mostram a evolução considerável no quantitativo de matrículas na educação profissional, considerando as formas de oferta: curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao Ensino Médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante.

Em recente pesquisa, Ferreira (2018) constata o crescente volume de escolas de ensino profissionalizante e, respectivamente, de cursos técnicos com autorização de funcionamento

concedido pelos órgãos do Conselho Estadual de Educação e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, no caso do estudo sobre os cursos técnicos na área da saúde, com predomínio das instituições particulares de ensino técnico.

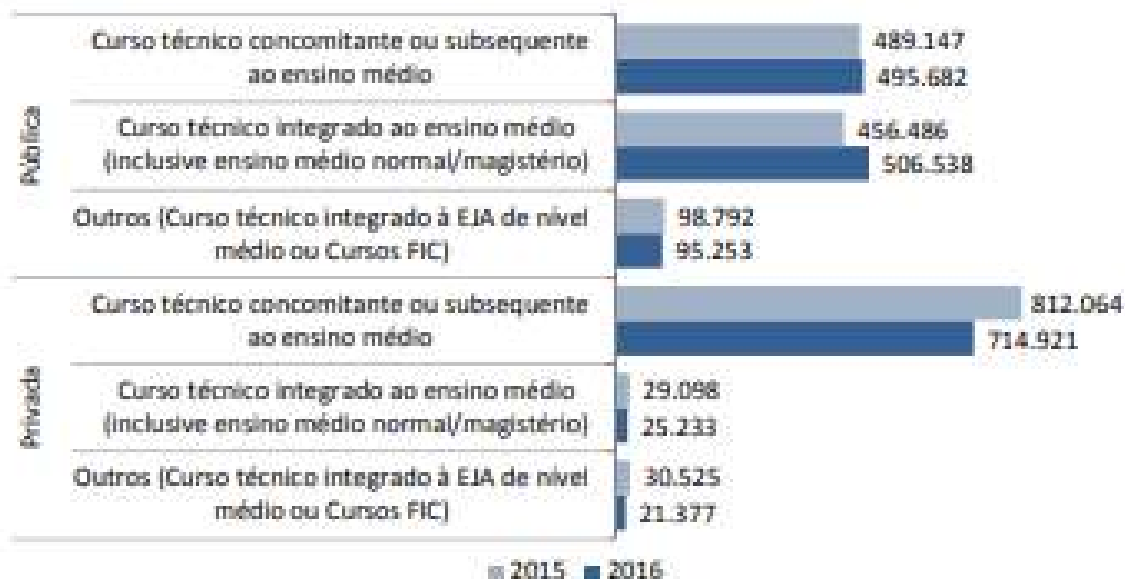
Gráfico 1 – Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino – Brasil 2008-2016



Fonte: INEP/MEC

Pela distribuição do número de matrículas com o tipo de oferta de curso técnico, temos a confirmação de que a forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, destinada aos que tenham concluído o ensino fundamental ou que estejam cursando o Ensino Médio com a complementariedade na educação profissional ou ainda, aos que tenham concluído o Ensino Médio marca a flexibilização curricular do ensino técnico. No contexto da política neoliberal, reforça a relação mercadológica de incentivo profissional, na perspectiva de atendimento às empresas, comércio e indústria, de forma independente e, portanto, separada da Educação Básica.

Gráfico 2 – Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino e tipo de curso (curso técnico integrado ao Ensino Médio, curso técnico concomitante ou subsequente, curso técnico integrado à EJA ou cursos FIC) – Brasil 2015-2016



Fonte: INEP/MEC

A questão do tipo de curso técnico, concomitante ou subsequente, passa pelo plano pedagógico, de responsabilidade das instituições de ensino e, portanto de seus projetos (des)articulados, (des)associados a uma proposta integral de formação do sujeito. Nesse caso, as exigências impostas pelo mercado sugerem a formação de um novo trabalhador, individualista, com competências renováveis e inovadoras, fundamentais ao capitalismo.

Essa concepção inverte a lógica do capital para a prática curricular, ao silenciar as relações de produção com o advento da tecnologia e industrialização resultantes da desigualdade econômica para a organização do currículo flexível, amplo, que seja capaz de reunir identidades interdisciplinares e que expliquem a formação do trabalhador polivalente.

Longe do que podemos esperar, a educação nesse contexto será definida por tendência adaptável à lógica pós-moderna do relativismo e do construtivismo radical do neopragmatismo, quando prevê a adaptação do sujeito a um projeto de vida flexível, possível no contexto das relações sociais estabelecidas no presente. (Ramos, 2001)

Conclusões

O debate sobre o ensino técnico nas análises que envolvem a política neoliberal, levada a efeito do Estado capitalista, concretiza o esforço de repensarmos cada vez mais a concepção de neotecnicismo. Sobretudo, porque apoiada na lógica mercadológica de adaptação às fábricas, empresas, indústrias, vem revestida de um silenciamento que encoberta a concepção de universalidade e integralidade da formação do sujeito *omnilateral*, politécnico e humano conjugado com a Educação Básica.

A constatação em números do tipo de ensino técnico concomitante ou subsequente tende a reproduzir o modelo cuja perspectiva reitera a fragmentação, a capacidade de execução e, principalmente, do saber-fazer. Essas expressões da dualidade reforçam a separação da capacidade de pensar, numa perspectiva propedêutica, de um lado; da capacidade de executar, imediatista e, portanto, funcional às atividades mercadológicas.

Nessa síntese preliminar, destacamos que tanto a política e a gestão da educação profissional articulada às políticas públicas [de educação] possibilitam a superação do olhar conservador, precário e dissociado da formação humana do sujeito-trabalhador. Na convergência, acreditamos que a educação científico-tecnológica e sócio-histórica, intermedia a formação do sujeito integral e integrado, ou seja, fundamenta os vínculos do politecnismo. (Shulgin, 2013)

Se olharmos o futuro e conseguirmos vislumbrar uma formação profissional sustentada em princípios politécnicos e, portanto, articulados à dimensão humana, teremos cumprido parte de uma história comprometida com a cidadania construída na escola democrática.

Referências

FERREIRA, L.C. A Educação Profissional de Nível Médio no contexto da hegemonia política presente no CEE RJ: contradições e controvérsias entre as autorizações dos cursos técnicos da saúde e os programas de formação dos trabalhadores do SUS. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2018.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 29/01/2018.

RAMOS, M.N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Editora Cortez, 2001. SHULGIN, V.N. Rumo ao politecnismo (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

- LI -**HORIZONTALIDADE NA CENA POLÍTICA: A GESTÃO DEMOCRÁTICA
E O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DOS JOVENS NAS ESCOLAS NA
CIDADE DO RIO DE JANEIRO EM 2016****Marcela Castro**Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ – Brasil
marcelamoraesdecastro@gmail.com**Introdução**

Esta pesquisa dialoga com o campo de estudo em políticas públicas educacionais e, de forma mais específica, com os estudos sobre gestão democrática, a partir da análise do processo que altera a agenda da política educacional do estado do Rio de Janeiro, no que se refere à escolha democrática de diretor escolar, nas escolas públicas da rede estadual. A questão central, orientadora do trabalho, diz respeito à compreensão dos modos pelos quais a participação dos alunos das escolas estaduais, por meio do movimento de ocupação ocorrido em 2016 no Rio de Janeiro, reconfigura, a partir dos destinatários da política, a referida agenda.

Para traçar caminhos para a compreensão da leitura entendo o sentido de ocupação como processo de subjetivação política que refunda o fazer político e se desdobra numa ação engajada. Uma dimensão que implica no sentimento de pertencimento à coletividade e sua responsabilização (CASTRO, 2008).

No dia 2 de março de 2016, a categoria dos professores da rede estadual, articulada pelo seu sindicato, deflagrou uma greve por tempo indeterminado mobilizada desde dezembro de 2015, quando os gestores do estado do Rio de Janeiro (RJ), resolveram, para os professores, assumir uma política de corte salarial.

Em oposição à decisão de greve, na intenção de desmobilizar os docentes, o governo sustentou que, em decorrência de uma crise econômica aguda, uma greve seria prejudicial para alunos e professores. Entretanto, sem proposta de diálogo entre a categoria dos professores e o governo do estado, os professores encaminharam a greve.

Neste contexto, em março, os jovens se instalaram numa escola e deram início ao movimento de ocupação, que, se de um lado fez ecoar os planos de precarização, privatização da educação pública, de outro, recebia como resposta um tom de silenciamento de suas vozes, promovido pelos

representantes do governo e pelos meios de comunicação, que não tardaram em desqualificar a ação dos estudantes e sua consequente criminalização.

Até o mês de maio, dos 141.801 alunos matriculados na rede pública estadual de ensino, 70 mil estavam em greve, com demandas pressionando o estado pela alteração da pauta da agenda política educacional.

Discussão teórico-metodológica

Se o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014), art. 9º da Lei nº 13.005/2015, encaminha a discussão sobre gestão democrática nas escolas a partir do plano estadual de educação, e o governo negligencia tal orientação, este assume como contradição que o desenho da política se efetiva de maneira vertical, num processo realizado da dimensão do estado para os grupos sociais; uma imposição que desconsidera que a participação dos destinatários da política no contexto em que ela se materializa é parte constituinte da construção de uma política pública educacional.

Em um movimento normativo pautado pelo poder legislativo, em junho foi publicada no Diário Oficial do estado a lei 7.299/16, que permite a escolha democrática dos diretores de escolas públicas estaduais, ficando definido o pleito, ainda no ano de 2016, para as 76 escolas ocupadas, o que representa 24% da rede pública estadual de ensino do RJ. Com base na alteração da agenda da política educacional e considerando o contexto de uma sociedade democrática, esta pesquisa aposta que o processo de produção de uma política pública educacional opera a partir da participação, sendo esta elemento constitutivo da gestão democrática.

Segundo Paro (1996), o processo eleitoral de diretores não assegura uma mudança na cultura escolar e, mesmo, não é garantidora de ações que vão ao encontro de uma perspectiva democrática de gestão, embora iniciativas de cunho democrático façam parte de seu cotidiano. Isso porque filho de uma democracia recente, iniciada nos anos de 1980, de caráter frágil, ainda não consolidada, o Brasil mantém um histórico de uma cultura marcada por uma tímida participação social como projeto de ação coletiva, sendo os indivíduos pouco responsáveis por suas obrigações enquanto sujeitos desta ação (GOMES, 2015).

Por outro lado, como afirma Lima (2014, p.1071), é no princípio da participação que assume caráter potencialmente decisório, em que são colocadas na pauta da agenda política as possibilidades de escolha de ideais distintos para a escola, pela comunidade numa organização democrática. Lima (2014), e Machado (2016, p.126), tecem a crítica sobre políticas participacionistas (LIMA, 2014, p.1072 apud TRAGTENBERG, 1989), que “reproduzem um modelo de debates pré-fabricados que visa cumprir a necessidade de participação”. Na medida em que a eleição pode se configurar num “método que incita a um maior comprometimento do eleito relativamente àqueles que o elegeram e,

em última instância, [...] pode ser entendida como um instrumento de luta contra o clientelismo e o autoritarismo (AMARAL, 2016) num cenário democrático, se torna relevante abrir um espaço de escuta para os estudantes, que forjam, para fora do espaço escolar, mecanismos outros de participação para fazer valer o princípio da gestão democrática.

A análise por meio do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) permite compreender que a produção de uma política se realiza num processo circular que envolve a constante articulação entre os contextos nos quais ela se desenvolve e atua, focalizando as complexas lutas em que os distintos contextos interagem, na disputa por diferentes projetos políticos, apontando para recomposições e rearticulações dos sujeitos, na busca por legitimar uma demanda específica. Nesta perspectiva, o referencial assume potencialidade, pois possibilita assumir que a participação dos destinatários da política no processo de alteração da agenda opera como elemento constituinte do movimento cíclico da política.

Considerações finais

Os referenciais utilizados viabilizam interpretar o modo pelo qual os estudantes ganham visibilidade considerando que mesmo empoderados em minoria se configuram como maioria e afetam a agenda da política educacional, na medida em que na disputa pelo projeto os destinatários podem, nele, interferir. De modo contrastante, indago se esta “imposição da periferia” significou, também, a possibilidade de assegurar a autoridade do governo sobre a ação dos sujeitos na escola, numa espécie de “regulação genérica” que antecede a uma “sistemática regulamentação” das práticas democráticas instituídas (LIMA, 2014).

Todavia percebo que os representantes do estado assumem uma concepção de construção da política pública de caráter participacionista, que se encerra no direito ao acesso à informação. Os gestores assumem o destinatário da política como despojado de poder de decisão, pois é incapaz de análise crítica da realidade. Então, conduzem a ação política com base no efeito da “ilusão democrática” (LIMA, 2017): um desenho de democracia que rompe a prática democrática, a participação na decisão, no momento do voto, momento em que se legitima o representante da política, que a partir de então se arroga o direito de decidir, na autêntica condição de proponente de uma política.

Referências

- AMARAL, D.P. **Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal.** Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Rio de Janeiro, v.1, p.77-94, Jul./Dez. 2016.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei N. 7299 de 3 de junho de 2016. Dispõe sobre o e o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da secretaria de estado de educação e da fundação de apoio à escola técnica – FAETEC.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen. **Reforming Education & Changing Schools.** Case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Série Legislação, n. 125, Brasília, 2014.
- CASTRO, L. **Participação democrática e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum.** Rev. Sociedade Sociol. Pol., Curitiba, v.16, n.30, p.253-268, . Jun. 2008.
- CORREA, D. **Estudantes ocupam mais três escolas da rede estadual do Rio de Janeiro.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-04>>. Acesso em 09 de Mai. 2017.
- GOMES, A.V.A. **Gestão democrática no Plano Nacional de Educação.** Plano Nacional de Educação: Construção e perspectivas. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos>>. Acesso em 10 de Mai. 2017.
- LIMA, L.C. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária.** Educ. Sociedade, Campinas, v.35, n.129, p.1067-1083, Out./Dez. 2014.
- PARO, V.H. **Gestão da escola Pública: a participação da comunidade.** Rev. Bras. de Est. Pedag., Brasília, v.73, n.174, p.255-290, Maio/Ago. 1992.

- LII -

**SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES
INTERFEDERATIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE A
PARTIR DE MARCOS LEGAIS NACIONAIS**

Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
marcelospsilva@hotmail.com

A discussão da relação entre os entes da federação brasileira – União, Estados, Municípios e Distrito Federal – na perspectiva da construção do regime de colaboração no campo educativo e da efetivação do SNE se constitui em um dos principais temas no campo da organização da educação brasileira. Autores como Fernandes, Brito, Peroni (2012); Cury (2010) Saviani (2011) destacam que a relevância e complexidade deste tema se coloca, por um lado, pela própria definição de um SNE frente ao quadro das relações autônomas e interdependentes que marcam as relações federativas na educação brasileira na atualidade, por outro, pela forte presença do setor privado neste campo e das forças político-ideológicas a ele vinculadas.

Um dos elementos basilares para definição do SNE está na Constituição Federal (CF) de 1988, na afirmação da necessária *cooperação* como uma das diretrizes que devem orientar a relação entre o governo central (União) e os governos subnacionais (Estados, Distrito Federal e Municípios), enquanto entes da federação brasileira, no cumprimento de suas competências específicas. Esta perspectiva está apontada de modo mais claro no art. 23 e seu Parágrafo Único, assim como no art. 30 da CF ao prever que na garantir da oferta da educação infantil e do ensino fundamental pelos Municípios esta tarefa deve se cumprida “*com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados*”. Na mesma direção, o art. 211 estabelece que “*a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino*”.

Entretanto, ressalte-se que esta perspectiva de se caminhar na direção da construção do SNE não estava posta de modo tão claro e preciso no texto original da Constituição de 1988, bem como na própria lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996. Pelo contrário, ao se proceder a uma análise judiciosa destes textos legais e suas alterações se observa que, num primeiro momento, a ênfase recaía de modo acentuado na ideia de existirem *sistemas de ensino* que deveriam manter um indispensável grau de integração entre si, passando ao largo qualquer destaque ou ênfase em torno da concepção de um *sistema nacional de educação*.

O contexto marcado pela reforma gerencial do estado brasileiro nos anos de 1990, fortemente influenciado pelo ideário neoliberal, nos ajuda a compreender a direção que então se apontava nestes marcos legais. Com efeito, ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) a ênfase recaía em políticas que enfatizavam a descentralização e desresponsabilização do estado frente à garantia de direitos sociais fundamentais, inclusive a educação; a focalização das políticas públicas; a privatização e fragmentação destas políticas.

Todavia, a ênfase na construção do SNE e do fortalecimento do regime de colaboração nas relações interfederativas se altera e está expressa tanto nas mudanças que se sucederam na CF, na LDBEN e, posteriormente, na aprovação da lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) preconizado no novo art. 214 da CF.

Com a Emenda Constitucional 59/2009, que modificou o art. 214 da CF, a perspectiva da necessária *cooperação* entre os entes da federação brasileira é reafirmada ao tratar dos planos de educação em nível nacional e subnacional e sua relação com a articulação do SNE.

Na esteira do texto constitucional, esta mesma diretriz está posta na LDBEN, de 20 de dezembro de 1996. Isto se evidencia em seu art. 5º, que ao reconhecer a educação básica obrigatória como direito público subjetivo define, também, que cabe ao *Poder Público*, em todas as esferas administrativas, garantir o acesso ao ensino obrigatório. O art. 8º da LDBEN, por sua vez, reitera o que já estava prescrito no texto constitucional.

Por sua vez, após mais de três anos de tramitação, num rico e intenso debate na sociedade brasileira e no Congresso Nacional, o PNE de duração decenal, foi finalmente aprovado e, mais uma vez, os temas do regime de colaboração e da construção do SNE assumem centralidade. Isso se evidencia no próprio texto lei nº 13.005/2014, quando em seu art. 7º fica estabelecido que: “*A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano*”. De outra parte, o art. 8º desta mesma lei, ao tratar dos planos de educação subnacionais (estaduais, distrital e municipais) deveriam ser atualizados ou elaborados “*em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE*”.

Ainda no âmbito da lei nº 13.005/2014, em seu art. 13, ao se tratar mais especificamente da institucionalização do SNE, novamente questões pertinentes à realização do regime de colaboração e à articulação das relações interfederativas são destacadas.

Registre-se que, ao contrário do que ocorrera no final do século XX, o Brasil vivia nos primeiros decênios do século XXI uma forte influência da perspectiva liberal novodesenvolvimentista que se tornou majoritária na condução das políticas públicas no contexto brasileiro, alcançando, inclusive, as políticas educacionais. Observa-se no período dos governos de Lula da Silva (2003 a 2010) e mesmo no primeiro governo de Dilma Roussef (2001-2014) um reposicionamento na atuação

do estado brasileiro que, sem abandonar as matizes do pensamento liberal, levou a uma atuação do estado de modo centralizador na definição e condução das políticas públicas subordinadas a um modelo de desenvolvimento econômico que favorecesse ao grande capital nacional e internacional.

Como se depreende, o arcabouço normativo brasileiro e o contexto que em que ele é produzido nos informa a atualidade e urgência do debate e estudo sobre as questões relativas à formulação e implementação de políticas que venham a contribuir na realização da articulação destas políticas, com vistas à efetivação do regime de colaboração e do SNE. O PNE, por sua vez, pode se constituir em uma ferramenta importante na construção deste Sistema, apesar de toda a complexidade que ambos – PNE e SNE – implicam.

No entanto, é preciso que se aprofunde nas análises das próprias contradições e lacunas que este arcabouço normativo apresenta. Isto porque estas contradições e lacunas se configuram, em boa medida, em expressão das lutas e embates mais amplos que se fazem presentes nas políticas de educação na sociedade brasileira e sua relação com os modelos de desenvolvimento econômico e de organização do estado que se materializam nos processos históricos desta mesma sociedade.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 31/01/2018.

BRASIL. Lei nº 93.393, de 20 de janeiro de 1996. Define as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 31/01/2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 31/01/2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In.: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e SANTANA Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília : Unesco, 2010. p. 149-168.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndula; BRITO, Silvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, nº 235, p. 565-578; set/dez 2012.

SAVIANI, Demerval. **Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira**. Conferência proferida na Seção de Abertura do 6º Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas e 1º

Fórum de Educação de Paulínia em 29 de agosto de 2011. Disponível em http://www.adufpi.org.br/arquivos4/analise_Demerval_Saviani.pdf. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

- LIII -

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO INSTITUÍDA PELA LEI 13.415/2017: DILEMAS E EVIDÊNCIAS

Marcilene Pelegrine Gomes
UFG-Brasil
pelegrine10@yahoo.com.br

Introdução

No Brasil, a Reforma do Ensino Médio, instituída pelo governo federal por meio da Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017, tem como principais pontos a ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral e a flexibilização do currículo (BRASIL, 2017). Os gestores do Ministério da Educação (MEC) defendem que essas mudanças resultarão efetivamente na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes e na qualidade do ensino médio.

Diante da realidade educacional, induzida por força de uma lei federal, objetivou-se, com este trabalho, expor, a partir do estudo documental e bibliográfico, alguns dilemas e evidências em torno da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016, 2017). Para tanto, o estudo foi orientado pelo seguinte problema: Para além da ampliação do tempo escolar e da flexibilização curricular, a Reforma do Ensino Médio, tal como propõe o seus defensores, tem potencialidade para a garantia da qualidade deste nível de ensino, considerando as desigualdades educacionais e sociais características da sociedade brasileira?

Os desafios e dilemas do ensino médio no Brasil: entre o discurso e as evidências

É inédito, na história da educação brasileira, uma política nacional para o ensino médio focada na ampliação da jornada escolar em escola de tempo integral, historicamente a discussão em torno da escola de tempo integral teve como centralidade o atendimento aos estudantes do ensino fundamental. Segundo Gomes (2016), as políticas de ampliação do tempo escolar no ensino fundamental, mesmo sendo objeto de discussão e de políticas educacionais, desde o início do século XX, ainda apresentam problemas/dilemas a serem enfrentados na perspectiva da garantia de qualidade do processo ensino-aprendizagem, considerando as condições materiais e humanas da escola pública e as desigualdades educacionais no Brasil. Os estudos de Cavaliere (2014), Coelho e Portilho (2009) confirmam que, no Brasil, as políticas de ampliação do tempo escolar não foram suficientes para resolver os problemas

e os desafios da escola pública de ensino fundamental. Essas evidências instigam a pensar: em que medida a ampliação do tempo é a solução para a qualidade do ensino médio?

Os dados do Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2018) indicam que, para além da ampliação do tempo diário dos estudantes em escola de tempo integral, o ensino médio enfrenta os desafios estruturais da educação básica brasileira: a garantia da matrícula, permanência, aprovação e aprendizagem. Aliados a esses desafios somam-se ainda a falta de estrutura física e de equipamentos das escolas; ausências de professores qualificados, sobretudo nas disciplinas de Biologia, Física e Química; a falta de políticas públicas que mobilizem os jovens a frequentarem e permanecerem nas escolas públicas, as quais atendem 86% do universo de matrículas no ensino médio.

O texto da Reforma do Ensino (BRASIL, 2017), defendido pelos reformistas por meio do amplo “apelo mediático” ao protagonismo juvenil e à qualidade dos resultados de aprendizagem, estabeleceu os seguintes pontos:

- Ampliação da Jornada Escolar em escolas de tempo integral. O ensino médio passará de 800 horas/ anuais para 1.400, mantendo a obrigatoriedade de 2000 dias letivos, conformes já previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
- Flexibilização curricular por meio de cinco (5) Itinerários Formativos: Linguagens; Matemática; Ciências da natureza; Ciências humanas; Formação técnica e profissional.
- Obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. As demais disciplinas serão cursadas pelos estudantes, conforme a escolha dos itinerários formativos.
- Autorização do notório saber para exercício da docência no Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional. Abre-se também a possibilidade dos sistemas de ensino e das escolares estabelecerem parceria com instituições privadas para oferta deste itinerário
- Aproximação entre o ensino médio e o mercado de trabalho. Os idealizados da reforma apostam que o novo desenho curricular favorecerá a preparação dos jovens, sobretudo das camadas populares para o mercado de trabalho, sem que seja necessário uma formação no ensino superior.

Mesmo, em fase de implementação, a análise dos discursos (orais e escritos) produzidos pelo MEC permitem aferir algumas evidências e dilemas em torno da política de Reforma do Ensino Médio, tais como:

- O não enfrentamento dos problemas históricos do ensino médio e da escola pública de educação básica.
- A ausência de participação popular na elaboração da proposta.
- O discurso de atrelamento do ensino médio ao mercado de trabalho.

- A hegemonia de determinadas disciplinas/áreas do conhecimento em detrimento de outras.
- Ausência de diretrizes nacionais para a organização curricular das escolas de ensino médio em tempo integral. Ressalta-se que, até o momento, o MEC não conseguiu apresentar uma proposta curricular para o ensino médio.
- A formação técnica e profissional como solução para empregabilidade dos jovens pobres, em detrimento da formação integral e interdisciplinar.
- A desvalorização da formação e da profissão docente evidenciada pela possibilidade de contratação, por parte dos sistemas de ensino, de professores leigos (“notório saber”) para atuação no itinerário formativo de formação técnica.
- O pouco investimento financeiro do governo federal para custear a implementação da proposta, considerando que por meio da Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2017), o governo federal congelou os gastos públicos, principalmente nas áreas sociais (educação, saúde, previdência, seguridade e assistência social) por vinte (20) anos.
- A ocultação da relação entre a desigualdade social e desigualdade educacional que afastam os jovens da escola de ensino médio.

Esses dilemas evidenciam que para além da ampliação do tempo escolar e da flexibilização curricular, na perspectiva da qualidade do ensino médio, é imperativo a implementação de outras políticas públicas que tenham como centralidade: a valorização da formação e da profissão docente; a construção e efetivação de um currículo integrado, articulando conhecimentos das ciências, da arte, da cultura, da linguagem ao mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2017); a melhoria da infraestrutura das escolas públicas; a garantia de ações que asseguram aos estudantes, maioria jovens da classe trabalhadora, as condições materiais para o acesso, a permanência e a aprendizagem. Portanto, o enfrentamento posto para a qualidade do ensino médio exige a ação articulada da sociedade civil e política, mas, sobretudo a ação de um Estado máximo no campo social que trate a qualidade da educação básica como direito subjetivo da população brasileira.

Conclusões

Os pontos centrais da Reforma do Ensino Médio, se compreendidos no contexto macro das políticas sociais e econômicas implementadas pelo Governo Temer (2016-2018), reiteram uma lógica dual de educação e de escola, cuja a principal expressão é a institucionalização de uma “escola pobre” com professores leigos ou com “notório saber”. Nesse aspecto, reitera-se as desigualdades educacionais, que, em grande medida, interferem no acesso, na permanência e na aprendizagem dos jovens da classe trabalhadora na escola pública. Essas evidências demonstram que, as políticas educacionais do Governo Temer, mesmo que precedidas por um discurso de qualidade em educação,

protagonismo juvenil e justiça social, estão inseridas e articuladas a uma lógica capitalista de sociedade e de Estado neoliberal. Nesta lógica, o Estado deve ser mínimo para as demandas sociais e máximo para o capital, portanto na contramão da qualidade social da escola pública, seja ela de tempo parcial ou integral.

Referências

- BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017.
- _____. *Censo Escolar 2017*. Brasília: INEP, 2018.
- CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.
- COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. B. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. M. C.C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências*. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 89-99.
- FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. *A Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e Disputas*. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-4004, abr.-jun., 2017.
- FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.
- GOMES, M. P. *O Prescrito e o Vivido* [manuscrito]: Estudo da Política de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação ((FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016. 384 f.

- LIV -

DIRETOR ESCOLAR: CONCEPÇÃO DE GESTÃO E NOVAS ATRIBUIÇÕES

Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília – UnB, Brasil
abadiaunb@gmail.com

Introdução

Este ensaio é parte da pesquisa “*A Gestão Escolar no Distrito Federal: perfil, formação, concepção de gestão, intensificação do trabalho e ética*”, aprovada pela Chamada Pública MCTI/CNPq/ MEC/CAPES, no. 22/2014, Processo nº 470635 conduzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Organismos Internacionais, Política e Gestão da Educação Básica - **ÁGUIA** - que propôs investigar concepções de gestão escolar, a intensificação do trabalho e ética nos Centros de Ensino Médio Regular do Distrito Federal, entre 2007 e 2015.

A Constituição Federal de 1988 no seu artigo 206, prescreveu os princípios constitucionais da gestão democrática no ensino público. O governador Joaquim Roriz editou a Lei nº 575/1993, que dispõe sobre a “Gestão democrática das Unidades Públicas de Ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 1993b) que dispõe sobre a forma de provimento do cargo de diretor. Paradoxalmente, esta mesma norma determina que a gestão de cada escola é de responsabilidade da Equipe gestora e do Conselho Escolar. Esta contradição marca as tensões e limitações da gestão dos sistemas de ensino e da escola, pois estão envolvidos dos interesses dos grupos e forças hegemônicas locais (Barroso, 2004).

Nesse contexto, José Roberto Arruda também sanciona a Lei nº 4.036/2007 que dispõe sobre a “Gestão Compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2007). A lei retomar a eleição direta para o cargo de diretor, estabelece como pré-requisito a aprovação em processo seletivo através de prova de conhecimento e análise de títulos. Além dessa exigência, ainda estabelece um perfil específico para os cargos de diretor e vice-diretor conforme arts.11 a 13 do Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal- Decreto nº 31.195/2009. Emergem nesse momento, novas atribuições para o diretor da escola pública do Distrito Federal, decorrentes da legislação vigente, da crença na qualidade educacional e inovações tecnológicas impondo novos desafios, competências e habilidades dos profissionais da área de educação que se encontram em função diretiva. Há uma crença de que o paradigma da *new gestion*

public pudesse remover os ranços tradicionais e, assim obter das escolas resultados e desempenhos melhores.

Sobre o perfil dos diretores - apurou-se que dezenove diretores são do sexo masculino e; oito são feminino. Em relação à idade onze estão acima de 50 anos; sete, entre 36 a 45 anos; oito diretores, entre 46 a 50; e um diretor tem menos de 35 anos. Todos os diretores afirmaram ter trabalhado como professor regente antes de exercer função de gestão na escola. Quinze diretores trabalharam mais de dez anos como professores, o que representa 60%. Seis (24%) dos 27 entrevistados afirmaram que trabalharam como professor regente em torno de 4 a 5 anos; e um deles assumiu a direção com um ano de profissão como professor. **Sobre o tempo de trabalho como diretor** no Centro de Ensino Médio Regular apuramos: cinco são diretores disseram trabalhar na mesma escola há mais de 10 anos; oito deles estão entre dois a três anos; e, sete, de quatro a cinco anos; seis, entre seis e nove anos e; apenas um atua como diretor há um ano na mesma escola. **Sobre as formas de provimento no cargo de diretor** - em relação à forma como assumiu a direção da escola, 22 diretores chegaram ao cargo por meio de eleição o que representa, 63%. Um diretor afirmou ter sido selecionado e eleito; quatro diretores assumiram por indicação de técnicos e de políticos. Constata-se, esforços instituir, para cada vez mais, mecanismos democráticos de escolha dos diretores.

Concepções dos diretores sobre a gestão escolar, atribuições e trabalho após Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE-2007

A gestão escolar e nela, o trabalho do diretor, adquiriu centralidade na legislação nos programas, planos e projetos educacionais na expectativa de melhorar as escolas públicas do país. A busca pela qualidade e as discussões e inovações na gestão escolar impôs novas atribuições, competências e habilidades aos diretores. Há uma crença de que o paradigma da *new gestion public* pudesse remover os ranços tradicionais e assim, obter das escolas resultados e desempenhos melhores.

Das questões de investigação do projeto principal, selecionamos, neste ensaio, as seguintes: nº 18 *Aponte cinco princípios ou elementos que devem fazer parte da gestão escolar; e a nº 25: Que novas atribuições foram incorporadas ao seu trabalho?*

A indagar sobre os princípios que fazem parte da gestão escolar (*questão nº18*) obteve - se as seguintes narrativas reagrupadas em três grupos: 1) “ *autonomia, democracia, ser democrático, participação, transparência,* 2) *disposição, dedicação, compreensão, competência, responsabilidade, colaboração, compromisso, envolvimento, coletividade;* 3) *ética, equilíbrio, respeito, liderança, doação, articulação com a comunidade escolar, liberdade para tomar decisões, honestidade, gostar do que faz e valorização da proposta pedagógica da escola*”. Constata-se que

os diretores vivenciam no cotidiano os princípios e fins da educação, art. 2º da Lei 9394/1996: autonomia, participação, transparência, honestidade, responsabilidade e ética. Reconhece a escola pública como um lugar em que as decisões devem ser coletivas, saber ouvir a comunidade escolar, saber lidar com conflitos.

Ao perguntar sobre as novas atribuições dos diretores (*questão nº25*) obteve-se as seguintes narrativas reagrupadas em dois grupos: a) “ *muito trabalho financeiro e prestação de contas, buscar orçamentos, lidar com convênios, fazer comprar, correr atrás de certidões e de fornecedores; b) estamos sobrecarregados, o que incomoda é a pressa, triplicou a carga de trabalho do diretor, cuidar das notas fiscais e do patrimônio, saber aplicar dinheiro*”. Pois bem! De fato há alterações nas funções do ensino médio regular, e também, nas funções e trabalho do diretor escolar. No diálogo com eles constatou-se suas dificuldades, frustrações, tensões, medos, limitações e alterações nas funções e atribuições, descritas a seguir: “*Na maioria das vezes levo pra casa para dar conta das questões financeiras*” “*Projetos triplicam a carga de trabalho do diretor. PDAF, PDDE e Proemi. A prestação de contas, compras, ter três orçamentos, certidões e correr atrás do fornecedor e ver o melhor preço*” “*Saímos do diário de papel para o diário eletrônico foi uma mudança pra melhor*”

Os diretores afirmam que a dimensão financeira trouxe muitas atribuições para o seu trabalho, num universo que eles pouco conheciam e que exige conhecimento técnico. Ao descentralizar os programas do governo federal e distrital emergem os movimentos contraditórios: (i) a descentralização sem recursos e recursos financeiros sem autonomia de decisão e execução; (ii) luta pela transparência e as dificuldades na prestação de contas, (iii) o uso das tecnologias trazem benefícios e aumentam o volume de trabalho do diretor. Afirmaram que a dimensão financeira toma todo o seu trabalho e energia, que se soma com as exigências éticas, fiscais e prestação de contas online.

Considerações parciais e resultados

Após confrontar os dados coletados nos Centros de Ensino Médio Regular com vinte e sete diretores pode-se afirmar que: a utilização das tecnologias, a educação como um direito social, os modos de participação da comunidade, a descentralização dos programas e parte dos recursos e as alterações na legislação que introduziram a gestão democrática trouxeram novas atribuições para o trabalho do diretor. E ainda, na realidade cotidiana, coexistem práticas da gestão democrática e prática da nova gestão pública nas atividades, ações, tarefas, funções e atribuições do diretor escolar. Além das funções clássicas, o diretor escolar tem assumido atribuições de coordenar as atividades pedagógicas, administrativas - financeiras, tecnológicas e sociais, em constante e rápidas mudanças. O trabalho do diretor modificou com a utilização das tecnologias, mídias, redes sociais pela *internet*,

a descentralização dos programas federais e distrital, a prestação de contas *online* e a competitividade pelos indicadores de qualidade de ensino, Exige-se ainda, um conhecimento técnico qualificado, respeito ao pluralismo de ideias e à diversidade de culturas, ser capaz de garantir o contato humano com o outro. Aprender a conviver com os diferentes e primar pelos princípios éticos e de justiça; defender a liberdade de expressão, de pensamento e de ideias, indicam que há um aumento de quantidade e qualidade no trabalho do diretor escolar.

Referências

BARROSO, Edna Rodrigues. **Rotas, planos, pilotos:** A Educação Pública do Distrito Federal nos Anos 1990. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal, de 9 de junho de 1993.**

_____. **Lei nº 575, de 26 de outubro de 1993.** Dispõe sobre a gestão democrática das Unidades Públicas de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 29 out.1993.

_____. **Lei nº 957, de 22 de novembro de 1995.** Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 24 nov.1995.

_____. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 08 fev.2012.

_____. **Lei 31.195 de 21 de dezembro 2009** *Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.*

- LV -

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS GESTORES DO MUNICÍPIO DE TUCANO – BAHIA

Maria Conceição Pimentel dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS – Brasil
pimentel.pedagogia@gmail.com

Introdução

O conceito de inclusão escolar pauta-se nos ideais democráticos, em um exercício constante de alteridade. Não há inclusão se o diferente não for somado à tessitura social, pois, conforme apregoa Mendes (2002, p. 61), a inclusão social e, por sua vez, a inclusão escolar “[...] está atrelada à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças.”

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), anuncia que o movimento pela educação inclusiva ocorre em nível mundial, em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem qualquer forma de discriminação. Estas prerrogativas apareceram sobremaneira nos discursos e nos documentos legais produzidos até então, todavia faltavam diretrizes claras que focalizassem a educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 1).

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar o processo de implantação/encenação da PNEE-EI na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia, de 2005 a 2012, recortando, especificamente, a identificação dos desafios enfrentados pelos gestores educacionais no âmbito do município durante o processo de implantação da referida Política, no contexto da prática.

Percurso Metodológico

A abordagem teórico-metodológica é o Ciclo de Políticas, de Stephen J. Ball e Richard Bowe (Apud MAINARDES, 2006; 2007) e trata-se de uma pesquisa qualitativa, orientada por um estudo de caso (YIN, 2010), tendo como instrumentos grupo focal, entrevista semiestruturada, documentos oficiais, visando a recolha dos dados necessários à consecução do presente trabalho, que foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

O processo de implantação da PNEE-EI e seus desafios

Ao dar os primeiros passos para disseminar e implantar a política de educação inclusiva, o município de Tucano partiu para o enfrentamento de uma realidade que estava instituída como única – em se tratando de Educação Especial –, pois a cultura local admitia com naturalidade as pessoas com deficiências segregadas no interior da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (Apae), única instituição, até aquele momento, a dar visibilidade às pessoas com deficiência no âmbito local. Alterar essa ordem, com a possibilidade de convivência com pessoas sem deficiências no ambiente escolar, não era bem vista, pois demandaria que as escolas se reorganizassem, os profissionais se abrissem à nova perspectiva, a própria Semec proporcionasse formação e a comunidade escolar (alunos, pais, funcionários) assimilassem esta nova ordem.

Ao se depararem com essa nova realidade, os gestores da Semec e das escolas passaram a lidar com muitos desafios, a exemplo de medo e insegurança diante do novo, falta de formação, de recursos e de espaços estruturados, conforme manifestado em alguns depoimentos. A gestora Rita apontou que, de início, o medo do novo, de algo que não tinha costume, provocou desespero, levando-a a se preocupar sobre como se sairia e como ensinaria, revelando a insegurança vivenciada pelos educadores, ao tomarem conhecimento sobre como se daria a inclusão das crianças com deficiências nas escolas da rede regular de ensino. Tal situação sugere que o paradigma adotado até aquele ano, no município de Tucano, era o da segregação, contrariando, assim, a perspectiva defendida pelo programa do Ministério da Educação (MEC).

A gestora Rita revelou que a apreensão dos professores se dava pelo fato de eles desconhecerem como se daria a mediação pedagógica entre os docentes e as crianças com deficiência e de como seria o desempenho do professor ao se deparar com elas em sala de aula. Isso tudo se constituiu em um grande desafio para os docentes, diante de uma nova realidade para a qual não se achavam ‘preparados’. Segundo a gestora, os professores, quando da implantação do Programa, se preocupavam, também, com a avaliação que os colegas de profissão fariam sobre a sua performatividade, ao trabalharem com crianças com deficiências. Segundo Ball (2005, p 543), “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.”

A gestora Geralda comentou que uma das dificuldades foi a formação dos professores. Segundo ela, mesmo com alguns recursos disponibilizados para investirem em seus estudos e pesquisas, demonstravam não querer ler os materiais impressos. Para a depoente essa falta de interesse pela leitura e aprofundamento comprometia a formação. Todavia, é importante buscar o significado do que é chamado ‘falta de interesse’ e o que isso representa para cada professor ou grupo de professores. Os depoimentos de outras gestoras apontaram que a gestão municipal colocou o tema

Educação Inclusiva como foco em todas as jornadas pedagógicas, no início dos anos letivos subsequentes, após a realização do primeiro Curso de Formação de Gestores e Educadores, ocorrido a partir da adesão do município ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Sobre a falta de recursos materiais e financeiros e de espaços estruturados, os depoimentos revelaram que nem sempre tais recursos foram usados de forma correta. A gestora Marta avaliou que uma das distorções ocorridas no município tratava da utilização indevida dos recursos materiais e financeiros. Alguns profissionais das escolas tinham dificuldade de compreender que o material enviado pela Secretaria de Educação Especial/MEC era destinado à Sala de Recursos Multifuncionais, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado às crianças e jovens com deficiência matriculadas nas classes regulares, bem como às adaptações arquitetônicas.

Considerações finais

A manifestação dos sentimentos de medo e insegurança que permearam as ações profissionais do gestores ratificou o que é natural, quando as pessoas se deparam com o desconhecido. O interessante de tudo isso é que esses profissionais partiram para a luta, porque uma política, em seu contexto de prática, precisa ser “representada em seu contexto material” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Desse modo, como atores, em um “palco”, entendido como o microcontexto da Semec ou das escolas, os gestores “encenaram” um texto que, em 2005, estava nos documentos orientadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ainda como embrião para a PNEE-EI de 2008, em um processo de interpretação permeado de crenças e valores. Por isso, alguns gestores deram mais e outros menos ênfase ao movimento em prol da Educação na perspectiva inclusiva. Levando em consideração esses aspectos, foram se dando conta das lacunas que tinham, dos ajustes que precisavam fazer, das dificuldades que teriam de enfrentar. Um processo nada simples, em virtude de ser um momento impregnado de lembranças e desafios difíceis.

Todas as dificuldades enfrentadas, que envolvem a relutância das pessoas, que impelem para o não agir, que impossibilitam a ação, têm uma simbologia, representam um poder simbólico (BOURDIEU, 1989), é um poder não violento e, segundo Bobbio (2004, p. 67) “a resistência passiva consiste em comportamentos comissivos ou omissivos”. Entendo que a resistência tem dois lados: o bom, que permite questionar, refutar e melhorar, de característica “comissiva” e o outro, que causa imobilidade, inatividade, de característica omissiva e esta foi a que identifiquei nos depoimentos dos gestores como dificuldade para colocar a PNEE-EI.

Referências

- BALL, Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35 n 126, p. 539 – 564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> Acesso em: 17 de agosto de 2014.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Distribuidora no Brasil: Livraria Martins Fontes, 1977
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**– Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- MAINARDES, J. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-175.
- MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-175.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (orgs.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002
- YIN, Robert. **Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

- LVI -**PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALÉM DA ESCOLA**

Maria das Graças Ferreira Lobino
IFES/CEFOR-BRASIL
doutoradograca@gmail.com

A devastadora influência das relações econômicas e comerciais das megaempresas transnacionais, no atual contexto de um sistema econômico globalizado, tem determinado mundialmente ações políticas que, por naturalizarem o modelo societário vigente acabam, em última instância, por ameaçar a vida no planeta. Este processo é acompanhado de uma nova institucionalidade política que se manifesta na aplicação formal das funções internacionais dos governantes, legitimados pela democracia representativa (SANDER, 2000). Portanto, nessa correlação de forças, um dos grandes desafios é a clareza entre soberania nacional, em termos políticos, e ação internacional, em termos econômicos.

No campo das políticas educacionais, tais discussões remetem aos processos de formação inicial e continuada de professores. Nesse cenário, constata-se a urgência da introdução das temáticas na perspectiva CTSA, que devem ocorrer por meio de intervenções curriculares, ações sistematizadas e de acompanhamento, de caráter crítico e emancipatório, questionando os pressupostos filosóficos que sustentam a civilização ocidental. Assim como a tese da sustentabilidade surge como reação à racionalidade econômica, na educação, a perspectiva dialética tem surgido como reação a racionalidade técnica e burocrática na educação (LOBINO, 2010).

Na experiência aqui apresentada, tratamos de um circuito educativo e cultural existente entre os equipamentos urbanos da cidade de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo,. O Planetário de Vitória, a Escola da Física e da Biologia e História e Praça da Ciência configuram a chamada Rota do Conhecimento de Vitória, um percurso que envolve espaços não formais de divulgação científica cuja proposta alia educação e entretenimento.

Espaços de educação não formal como *locus* para processos educativos

A educação não formal não substitui tampouco compete com a educação formal, ou seja, com a educação escolar. Desta forma, a educação não formal pode complementar a educação formal, via programações específicas que articulem a escola e a comunidade localizada no seu território de entorno, tendo como foco a formação do cidadão pleno (GHON, 2005).

Neste sentido, processos formativos que abordem as condições materiais de produção, seus efeitos em termos de articulação entre sustentabilidade a nível local e planetário e as próprias condições de produção e difusão do conhecimento científico encontram-se com a possibilidade de se discutir a efetiva democratização da gestão educativa para além dos muros institucionais.

Desta forma, o artigo compartilha uma experiência de formação de mediadores para os citados espaços de Educação, Ciência e Cultura da cidade de Vitória. Registra-se que a referida formação utilizou-se de uma adaptação da metodologia advinda dos projetos “Movimento instituinte na reconstrução do espaço vivido como direito cidadão” (2006-2011) e “Alfabetização Científica no Contexto da Cidadania Socioambiental” (2013-2016), como indicam: Lobino (2009; 2010; 2014); Lobino; Scheiner (2016) e Araújo, Sgarbi & Lobino (2017).

O percurso formativo no território vivido

A metodologia foi adaptação do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais/PROFEA, à luz TOZZONI-REIS (2007) são articuladas três dimensões: participação dos envolvidos, produção do conhecimento e ação educativa em processo participativo no enfrentamento da realidade. Espera-se que os cursistas possam se instrumentalizar para contribuir na mediação nos espaços de referência. O público alvo foi constituído por 24 bolsistas de Extensão do IFES dos cursos técnico e p'po-graduação e mestrado dos campi de Vila Velha, Cariacica e do Centro de Referência de Formação e EAD, com destaque para os cursos de Licenciatura de Química e Física, além dos coordenadores da Prefeitura de Vitória, totalizando 40 cursistas e equipe executora. Definiu-se que a equipe de cada espaço, preparasse sua oficina e apresentasse aos demais, assim, todos passavam a conhecer o trabalho de todos, constituindo assim, a visão integradora do circuito. O percurso formativo foi composto de cinco estações temáticas nos respectivos locais e uma apresentação final pelos cursistas.

A 1ª oficina *Um olhar sobre/com a cidade de Vitória: suas belezas & contradições*, realizada no Parque Estadual da Fonte Grande, ponto mais alto da cidade que permite um olhar em 360º graus de toda região. Desse modo, pode-se problematizar o conceito de “ambiente totalidade”, contrário ao conceito reducionista de ambiente como sinônimo de ecologia. A 2ª oficina temática **“O Sol nosso de cada dia”** ocorreu no Planetário de Vitória. Após reconhecimento do espaço, iniciou-se uma palestra que trouxe a história do Planetário e importância da Associação Astronômica Galileu Galilei (AAGG) no processo de concepção e implantação do Planetário.

A 3ª estação temática foi na Praça da Ciência que se constitui como um espaço de divulgação e popularização da Ciência ao ar livre. Ali, os cursistas se tornaram “crianças” em meio aos “brinquedos” disponíveis, enquanto a equipe local demonstrava como aprender conceitos de Física

mostrando desde a educação infantil mostrando que conhecimento é histórico e social. Já a 4ª oficina foi realizada na Escola da Física. Ali qualquer pessoa pode conhecer como funciona um para-raio, como o navio flutua ou como o avião voa, ludicamente. A última estação foi na Escola da Ciência Biologia e História/ECBH situada no bairro mais antigo de Vitória. Nele articula uma linguagem museológica, enfocando aspectos biogeofísicos do território, da ocupação e urbanização a partir da memória e identidade capixaba. Recentemente, por conta da busca pela sustentabilidade e, em consonância com a Política Municipal de Educação Ambiental, a ECBH foi definida como espaço-síntese da Rota do Conhecimento da Cidade.

Assim, com a concepção do espaço-síntese da cidade fecha o processo de Formação com o *conceito de ambiente* como pressuposto para compreensão das inter-relações que possam ser estabelecidas entre a história e o ontem como preconiza (SANTOS,2004).

Considerações

Durante o percurso era notória a curiosidade em ir descobrindo a cidade. Primeiro o olhar panorâmico de beleza, em meio às contradições problematizadas a todo o instante pelos palestrantes, ante a opção metodológica por uma concepção crítica de EA. Destaca-se que os participantes, tanto alunos em formação quanto professores já experientes, puderam, à medida que iam descobrindo o que até então passava despercebido no viver a cidade cotidianamente, desenvolvia um olhar atento e crítico não só para o território geofísico, mas para suas relações com o território social e político.

Percebeu-se entre os jovens, traços de sentimento de pertencimento, de identidade, de cuidado em relação ao território vivido e aos espaços públicos (quase invisíveis) para quem neles habita. A partir de cada estação temática, os cursistas iam, pouco a pouco, se instrumentalizando não somente para atuarem como mediadores naqueles espaços, mas como aprendizes da vida em coletividade. Diante dos fatos, infere-se que a utilização dos espaços não formais, tem potencial para promover a interface entre as instituições formais de educação, com vistas à construção de uma cidadania sustentável no território vivido, intensificando as relações escola-comunidade.

Acreditamos com o geógrafo e ilustre pesquisador Milton Santos que um outro mundo é possível, a partir de uma releitura histórico-crítica da realidade concreta vivida, onde a desigualdade ambiental seja explicitada, para que possam ser construídas novas organizações societárias em outros padrões de consumo e de produção materiais e simbólicos sustentáveis.

Referências

- BRASIL. **Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais–PROFEA**. Por um Brasil educado ambientalmente para a sustentabilidade. Documento técnico n. 8. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/PNEA, 2006.
- GHON, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- LOBINO, M. G. F. **A gestão democrática como ponto de partida para a formação de ecoeducadores para sociedades sustentáveis**. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – CCA/Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, 2010.
- SANDER, Benno. Educação, trabalho e cidadania: eixos de uma política social relevante na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 16, p. 137-155, 2000.
- SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.
- TOZONI-Reis, Marília. F. C. Pesquisa-ação. In: **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2007.

- LVII -

REDES POLÍTICAS E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ESTADO DO RS

Maria de Fátima Cossio
UFPEL/Brasil
cossiofatima13@gmail.com

Introdução

Este estudo visa aprofundar a compreensão sobre as Parcerias Público-Privadas (PPPs), através da investigação sobre as instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, que atuam no setor público educacional no Estado do Rio Grande do Sul (RS).

As PPPs são constituídas a partir do movimento de “modernização” do Estado, à luz da Nova Gestão Pública - NGP, no sentido de atingir mais eficiência, eficácia e transparência. Para tanto, além das alterações na organização e funcionamento do aparato estatal, com a inserção de procedimentos e regras “gerenciais”, a partir de padrões adotados na iniciativa privada, o Estado altera suas relações com a sociedade civil, com os entes subnacionais e com outros Estados-Nação, visando tornar-se mais pluricêntrico e permeável à participação na formulação e execução de políticas públicas (governança). A ordem passa a ser, a partir dos anos 1990, menos governo e mais governança (ROBERTSON e VERGER, 2012).

Na visão de Robertson e Verger (2012) as PPPs se encaixam em um projeto mais amplo de reconstituição da educação pública, dentro da construção de uma sociedade de mercado, pois governar sob esta lógica influi na constituição de tipos particulares de cidadãos.

Compreende-se que as mudanças no papel do Estado, com a adesão nacional aos princípios da NGP, e o incremento das PPPs, encaminham para a análise das “redes políticas”.

Para Ball (2014) as redes políticas são muito mais uma comunidade social, com elementos duráveis quanto fugazes, unidos por “reunificações”, um tipo particular de estilo de vida voltado às políticas. São novos agenciamentos políticos com uma gama diversificada de participantes, situados em um novo espaço político, que estão produzindo mudanças no pensamento e comportamento de governos nacionais por meio de trocas de normas, de ideias e de discursos que alteram as percepções sobre o que é público e sobre os problemas e soluções sociais e educacionais, com repercussões nas esferas subnacionais.

Desenvolvimento

Diante desse contexto, esta pesquisa busca, em sua primeira etapa, investigar quais as instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, que se apresentam como parceiras dos sistemas públicos (estaduais e municipais) de educação no Estado do RS na prestação de serviços, mapeando aquelas que de forma recorrente despontam no cenário local e, a partir desta identificação (segunda etapa), aprofundar o estudo sobre as redes políticas que estão se configurando e que influenciam nas decisões e ações educacionais.

Com o estudo se pretende problematizar as novas relações que se estabelecem entre Estado, Mercado e Sociedade Civil, por meio da NGP; aprofundar a compreensão sobre redes de políticas, transferência de políticas e influências; apreender os princípios e intencionalidades das PPPs e, por fim, analisar as possíveis implicações das PPPs para a educação no Estado.

A pesquisa adota o método de “etnografia de rede”, a qual tem como pretensão realizar mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas em um campo particular, neste caso, das PPPs no Estado do RS. A etnografia de rede utiliza novas formas de comunicação virtual e eletrônica, oferecendo um acesso mais rico e mais amplo do que uso de dados terrestres (BALL, 2014).

Os instrumentos de pesquisa são os sites de entidades representativas dos Secretários de Educação (Municipais e Estaduais), dos Conselhos e Secretarias de Educação, vídeos promocionais, *Powerpoints*, páginas do *Facebook*, *blogs*. Os instrumentos serão analisados tendo como base a metodologia de análise de conteúdo, em que se pretende cotejar os instrumentos, verificar as incidências e construir categorias explicativas.

Para a busca das PPPs em educação nos municípios dos RS foi usado o mapeamento da Secretaria de Educação (SECUD/RS), que agrupa as 497 cidades do estado em 36 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

No mapeamento da primeira etapa da pesquisa foram identificadas cinco instituições com maior inserção nas CREs e presença nos municípios gaúchos, quais sejam: Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna - IAS, Federação Nacional das Associações do Banco do Brasil - FENABB, Fundação do Sistema de Crédito Cooperativo - SICREDI e a Associação dos Fumicultores do Brasil - AFUBRA.

O Instituto Natura foi encontrado em 12 CREs e 62 cidades, por meio do programa “Trilhas”. O *site* evidencia o trabalho institucional em parceria com a Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, dando mostras da articulação em rede. O Programa “Trilhas” é voltado a apoiar os professores que atuam com crianças de 4 a 6 anos, oferecendo-lhes um kit em que há cadernos de orientação ao professor e indicações literárias, jogos de linguagem e cartelas para atividades (INSTITUTO NATURA, 2017).

O Instituto Ayrton Senna apareceu em 20 cidades e 12 CREs, através de quatro diferentes projetos e ações educacionais: os Projetos de alfabetização “Se Liga” e “Acelera”, o “Comitê Gestor de Soluções educacionais” e o mais recente “Letramento em Programação Digital”. Atuante há 22 anos no Brasil com ações voltadas para a educação integral para jovens do ensino médio, alfabetização para a vida (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017).

Nas informações do Programa “Letramento em Programação Digital” do IAS, foi possível identificar suas atividades dentro do Programa “AABB Comunidade” da FENABB. Este programa tem o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes de escolas públicas, a fim de favorecer a inclusão socioproductiva e ampliar a consciência cidadã (AABB COMUNIDADE, 2017).

A Fundação do Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI) introduziu-se nas escolas a partir dos programas “A União faz a vida”, e “Educação Financeira” em parceria com o Banco Central. O SICREDI é uma cooperativa de finalidade mercantil, nascida no Estado do RS, mas atualmente com abrangência nacional. (A UNIÃO FAZ A VIDA, 2017).

A Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA) insere-se na educação a partir do programa “Verde é Vida”, desenvolvido nos estados do sul do país (RS, SC e PR). A instituição distribui mudas nativas, sendo que o programa “Verde é Vida” direciona-se à educação socioambiental por meio da preservação do ambiente, educação no meio rural, sustentabilidade, diversificação e valorização dos agricultores (AFUBRA, 2017).

Conclusão

Após o levantamento das parcerias firmadas entre as redes públicas do Estado do RS e entidades privadas, e a constatação daquelas que despontam com maior evidência pela abrangência geográfica e regiões educacionais, iniciou-se o estudo mais detido sobre cada uma das entidades, com o intuito de identificar seus objetivos, programas e parceiros que formam as redes políticas.

Até o momento foi possível identificar alguns parceiros do Instituto Ayrton Senna (IAS), e iniciou-se o aprofundamento programático e relacional. Identificou-se a parceria entre a IAS e a FENABB, mas é preciso verificar outras ramificações. Quanto as demais entidades destacadas, o estudo está em fase inicial, mas em todos se evidenciou a intenção em promover alguns princípios vinculados à lógica empresarial, direta ou indiretamente, quer seja pelo conteúdo do próprio programa, como é o caso do SICREDI, por meio da educação financeira, quer seja pela ênfase na lógica do reforço escolar e em conteúdos mínimos entendidos como necessários ao processo produtivo, como os casos do Instituto Natura, FENABB e do IAS. A Associação dos Fumicultores (AFUBRA) por sua vez, busca compensar os males provocados pelo fumo através de atividades de educação ambiental.

Em que pese esta pesquisa esteja em fase inicial, pelo levantamento da abrangência das PPPs no Estado do RS, pela inserção dos seus programas na gestão, currículo e práticas escolares, e pelas redes que cada entidade forma com outros parceiros privados, se pode inferir que os sentidos e princípios da educação pública estão sendo fortemente reorientados.

Referências

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.* Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 13, p. 616-640, 2015.

_____. A nova gestão pública e as consultorias privadas: impactos na gestão de sistemas de ensino. *Relatório Pós-doc.* UFSC/SC, 2016.

NEWMAN, Janet, CLARKE, John. Gerencialismo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. *Relatório de pesquisa*, Florianópolis, UFSC, 2016.

- LVIII -

PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO E COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

Maria de Fátima Magalhães de Lima

Pontifícia Universidade Católica – PUC Rio – Brasil

fatima_mlima@superig.com.br

Introdução

No Brasil, políticas para reduzir a distorção idade-série, desdobradas em projetos e programas de aceleração da aprendizagem, estão presentes no cenário nacional desde a década de 1990, sendo implementadas autonomamente por redes públicas de ensino ou através de convênios e parcerias público-privadas, inclusive com aporte técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC). No âmbito das políticas focalizadas, tais projetos preconizam acelerar e recuperar a aprendizagem de alunos que apresentam atraso escolar, integrando-os posteriormente nos anos de escolaridade adequados às idades (PARENTE; LÜCK, 2004, 2007).

No tocante as suas características, a literatura reporta o caráter padronizado e a intervenção na gestão educacional e escolar, bem como na autonomia do trabalho docente. Contudo, é de competência das secretarias de educação a seleção das escolas implementadoras (PERONI ET AL., 2009; ADRIÃO, PINHEIRO, 2012).

Na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, foco deste trabalho, os projetos de correção de fluxo, desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e Fundação Roberto Marinho (FRM), ganharam destaque na agenda governamental após as eleições municipais de 2008 e o desencadeamento de uma política de responsabilização, num cenário de escolas bastante diversas estruturalmente, com repercussão sobre a gestão escolar, conforme apontam Lima, Alcântara e Almeida (2013).

Particularmente, em relação à caracterização da gestão escolar desta rede de ensino, Oliveira (2015) destaca que a diversidade de escolas, a variabilidade de estrutura física, tamanho e capacidade de atendimento ao público, resultam em graus diferentes de complexidade de gestão administrativa e pedagógica.

No que tange ao trabalho pedagógico, dirigido aos projetos de correção de fluxo, Parente e Lück (2007) e Barbosa (2012) ressaltam a necessidade da focalização, do envolvimento na aprendizagem e acompanhamento do desempenho dos alunos pelos gestores escolares.

Contudo, em relação às condições de gestão, Paes de Carvalho *et al.* (2014) assinalam que a sobrecarga de trabalho burocrático, acentuada pela carência de pessoal administrativo e escassez de coordenadores pedagógicos, podem limitar e comprometer a liderança dos agentes na gestão pedagógica das escolas desta rede de ensino.

Do ponto de vista das abordagens sobre implementação, Sabatier, Mazmanian (1993), Howlett, Ramesh e Perl (2013) ressaltam que variáveis contextuais fazem diferença na tomada de decisão e no alcance dos objetivos da política. As condições da estrutura organizacional, a quantidade, a disponibilidade e a qualidade dos recursos, podem favorecer ou constranger os executores da política e influenciar os resultados.

Neste trabalho, o objetivo é discutir a relação entre as escolas implementadoras dos projetos e a complexidade da gestão escolar com o intuito de verificar em que condições de gestão a correção de fluxo foi implementada entre 2010 e 2014 na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. Para fins de análise da complexidade da gestão selecionamos o porte da escola, considerando que esta dimensão caracteriza o contexto no qual as escolas estão inseridas e sobre o qual as políticas educacionais são mediadas e implementadas. Segundo o MEC/INEP (Brasil, 2014), níveis mais complexos de gestão estão associados às escolas de maior porte.

Desenvolvimento

As informações contidas neste estudo provêm de três fontes de dados: 1) bases de matrículas do Censo Escolar de 2010 a 2014; 2) bases de turmas do Censo Escolar deste mesmo período e, 3) documentos oficiais pertinentes à política (RIO DE JANEIRO, 2010, 2011).

Através das bases de matrículas selecionamos as escolas, considerando o número de matrículas no ensino fundamental. As bases de turmas possibilitaram a identificação das turmas regulares e das turmas de projetos organizadas entre 2010 a 2014, a partir dos nomes/números das turmas, cotejadas aos documentos oficiais.

Na sequência, dentre as 1.003 escolas de ensino fundamental foram selecionadas 950 escolas, cujo atendimento incluía alunos do 3º ao 9º ano com distorção idade-série, considerando que estas matrículas correspondiam ao público alvo da política. Posteriormente, selecionamos neste grupo as escolas que ofereceram turmas de projetos no período.

A fim de retratar a complexidade da gestão, os dois grupos de escolas foram categorizadas conforme o porte, observando-se o número de alunos matriculados: escolas de pequeno porte, com até 300 matrículas; escolas de médio porte, entre 301 e 700 matrículas; as de grande porte, entre 701 a 900; e as de enorme porte, mais de 900 matrículas.

De acordo com os resultados, cerca de 60% das 950 escolas caracterizam-se como escolas de pequeno e médio porte, enquanto 40% como escolas de grande e enorme porte. Contudo, das escolas com projetos de correção de fluxo 60% pertencem às categorias “grande” e “enorme” porte.

Do total das escolas selecionadas, 536 a 628 organizaram turmas de projetos. Observando-se a relação entre as escolas implementadoras dos projetos e os portes, chama atenção que durante o período analisado cerca de 90% das escolas de enorme porte tenham organizado turmas de projetos, enquanto apenas 10% das escolas de pequeno porte e 40% das escolas de médio porte tenham oferecido tais turmas.

Considerações finais

Os dados apresentados evidenciam que as escolas de grande e enorme porte são as que predominantemente organizaram turmas de projetos de correção de fluxo. Este cenário, conforme reportado pela literatura, constitui um desafio para a gestão escolar, podendo limitar a atenção aos alunos, com consequências sobre a implementação e os resultados da política.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, - p. 55-66, jan./jul. 2012.

BARBOSA, T. M. M. F. **A implementação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em uma unidade escolar: das intenções às ações**. 2012. 196 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

BRASIL. **Nota Técnica nº 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. MEC-INEP, Brasília, DF, 2014. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em 10/12/2017.

HOWLETT, M. RAMESH, M, PERL. A. **Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013, p.305.

LIMA, F. M. M.; ALCANTARA, G.; ALMEIDA, M. A. O. O que potencialmente afeta a gestão escolar? Percepções de diretores de duas redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação).Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2015.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-77, set./dez. 2014.

PARENTE, M. M. A; LÜCK, H. Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental. Brasília: **IPEA**, julho de 2004 (Texto para discussão 1032).

_____. Aceleração da Aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná. Brasília: **IPEA**, julho de 2007 (Texto para discussão 1274).

PERONI, V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

_____. Resolução SME nº 1.100 de 13 de outubro de 2010. **Altera a organização dos projetos de correção de fluxo na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. Publicado no Diário oficial de 14/10/2010.

_____. Resolução SME 1161 de 10/10/2011, publicada no Diário Oficial de 11 de outubro de 2011. **Define projetos estratégicos de correção de fluxo na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências**. Publicada no Diário Oficial do dia 11 de outubro de 2011.

SABATIER, P. A; MAZMANIAN, D. A. La implementación de la política pública: un marco de análisis. In: VARELLA, L. A. **La implementación de las políticas**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1993, p. 323-372.

- LIX -**O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: O DESAFIO PARA
UMA UNIVERSIDADE NOVA**

Maria de Fátima Sousa Lima
UFOPA/Brasil

O presente trabalho tem como objetivo apresentar como uma universidade nova, faz adesão a um programa de formação docente do MEC, implantando cursos com estrutura curricular nova [Licenciaturas Integradas] sem estarem reconhecidos e ainda com um quadro deficiente de professores. A Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) foi criada pela Lei nº 12.085, de 05 de novembro de 2009. É a primeira instituição federal de ensino superior com sede num dos pontos mais estratégicos da Amazônia, no município de Santarém, a terceira maior cidade paraense, mundialmente conhecida por suas belezas naturais, com destaque para o encontro das águas dos rios Tapajós e Amazonas. A criação da UFOPA faz parte do programa de expansão das universidades federais, e é fruto de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual se prevê a ampliação do ensino superior na região amazônica.

A UFOPA surgiu da incorporação do Campus de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), as quais mantinham atividades na região oeste paraense. A UFOPA assimilou também outras unidades da UFPA e da UFRA para a formação dos Campi de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Em Santarém, a UFOPA mantém suas atividades em três unidades: a unidade Rondon, localizado no bairro Caranazal (antigas instalações da UFPA), e a unidade Tapajós, localizado no bairro Salé (antigas instalações da UFRA) e a Unidade Amazônia localizada na Av. Mendonça Furtado.

Tendo como objetivo geral oferecer cursos de graduação e pós-graduação de qualidade e gratuitos na sede [Santarém] e em seis campi universitários [Alenquer, Óbidos, Oriximiná, Monte Alegre, Itaituba e Juruti] para atender à demanda de profissionais qualificados exigidos para o desenvolvimento regional. Dentre os objetivos específicos destaco: Responder à demanda de capacitação técnica em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes atividades do setor produtivo nos municípios da área de atuação da UFOPA; Formação docente no ICED.

Com a criação do UFOPA e nomeação da administração *Pró Tempore*, foi assinado o termo de adesão para implantar o programa na Universidade.

Com a aprovação da LDB/96, PNE em 2001, e a institucionalização da Década da Educação, pressupõe-se que a questão da formação docente seja resolvida, em razão das determinações expressas, com força de lei, gerou-se uma comoção nos governos municipais, estaduais e federal no cumprimento de prazos, e, também, nas instituições de ensino, que precisam se desdobrar para atender em seus cursos presenciais e a distância, milhares de professores que já estão em atividade escolares.

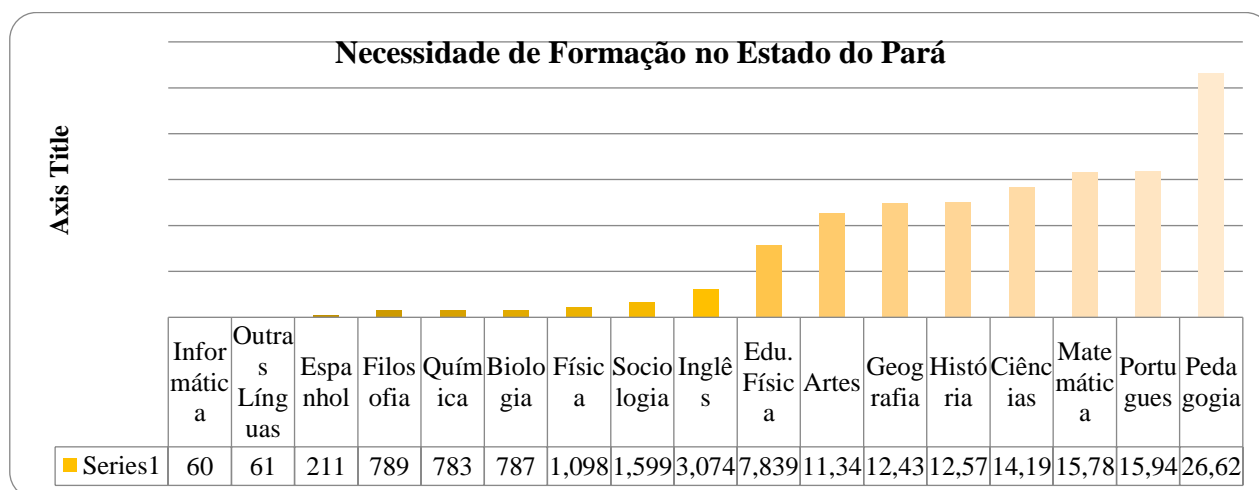
No entanto, os caminhos da formação docente seguiram outras dimensões. Após a década da educação o Governo Federal em uma ação conjunta com os Municípios e Estados elaboram em regime de cooperação o Plano de ações Articuladas [PAR] dando destaque para a criação do Plano Nacional de Formação Docente e que se constatou os seguintes dados estatísticos com relação a Formação Docente no Estado do Pará.

Total de funções docentes inadequadas: **125.107**

- Número de professores com formação adequada: **12.300**
- Número de docentes sem qualificação adequada: **62.844**
- Previsão de qualificação no Plano: **41.300¹**

Ressalta-se que essa realidade é assustadora quando se verifica a formação por área específica como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro I



O que se observou ao longo da Década da Educação foi um aumento no quadro docente nos sistemas de ensino sem a devida qualificação, principalmente quando voltamos o olhar para a Amazônia e mais especificamente para as escolas situadas na zona rural. Assim através do PAR foi instituído o Parfor [Programa de Formação Docente] na modalidade presencial. O referido Programa foi instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de

¹ Dados do Plano Estadual de Formação Docente-

2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES que teve como objetivo: Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

É nesse contexto que a UFOPA chega 2013 com um total de 3.528 alunos matriculados no Programa

Quadro II - Total de alunos por ano

ANO	TOTAL DE ALUNOS
2010	1.383
2011	694
2012	884
2013	563
Total	3.528

Fonte: Secretaria do Parfor

Observa-se que em 2013 último ano de oferta do programa na UFOPA de acordo com o relatório anual tinha-se matriculado 2.388 Alunos em distribuídos em 47 cursos enquanto que no Parfor tinha-se 3.528 de acordo com o quadro abaixo, ou seja o Programa de Formação Docente financiado pelo Ministério da Educação teve uma dimensão maior do que os cursos regulares com entrada em processos seletivos.

Quadro III - Total de alunos por curso

CURSO	TOTAL DE ALUNOS
Pedagogia	1.012
Licenciatura integrada Língua Portuguesa e Inglesa	837
Licenciatura integrada História e Geografia	660
Licenciatura integrada Matemática e Física	610
Licenciatura integrada em Biologia e Química	409
Total Geral	3.528

Fonte: Secretaria do Parfor

De 2010 a 2013 a UFOPA tornou-se a segunda universidade no estado do Pará com maior numero de alunos do Parfor com um total de 105 turmas, distribuídos nos campi e na sede.

Quadro IV - Total de turmas por curso

CURSO	Total de turmas
Pedagogia	28
Licenciatura integrada Língua Portuguesa e Inglesa	23
Licenciatura integrada História e Geografia	19
Licenciatura integrada Matemática e Física	21
Licenciatura integrada em Biologia e Química	14
Total Geral de turmas	105

Fonte: Secretaria do Parfor

Constatou-se que 66% dos alunos do Parfor são de zona rural, o que se pode concluir ser uma das alternativas de melhoria a qualidade do ensino com a qualificação docente dos professores da zona rural.

Por outro lado tem se uma preocupação com a situação funcional dos alunos, pois constatou-se 58% são temporários. O que não se tem a certeza de continuarem trabalhando, pois a ingerência política é forte nos sistemas municipais de educação.

Portanto, não a institucionalização da Política Nacional de Formação Docente e sua implementação pelas Universidades, é louvável, porém, destaca-se que deve vir associada a outras questões tais como: espaço físico, funcionários da Instituição para trabalharem nos serviços administrativos, e quadro docente próprio da instituição.

Referencias Bibliográficas

AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pela Emendas Constitucionais nº1/92 a 43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94 – Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996.

PARÁ Plano Estadual de Formação Docente

BRASIL, Ministério da Educação/CAPES.

UFOPA em números 2013

UFOPA, Secretaria do PARFOR

- LX -**AS REFORMAS EDUCATIVAS NO BRASIL DOS ANOS 1990:
REPERCUSSÃO HISTÓRICA PARA O MODELO DE GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA****Maria Eliana Alves Lima**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Portugal
melianaalves@gmail.com**António Neves Duarte Teodoro**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Portugal
teodoro.antonio@gmail.com**Introdução**

A escola pública no Brasil partir dos anos de 1990 sofreu profundas influências nos padrões de organização e gestão, ocasionadas por intervenções estatais resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações capitalistas, consubstanciadas pelo neoliberalismo. A emergência de novos modelos de gestão escolar demandou das políticas públicas novas relações entre o Estado e as políticas educacionais, revelando prioridades e compromissos na elaboração e implementação de programas e projetos educativos.

A descentralização como princípio da reforma educacional encontra-se legitimada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9394/96 que orienta para o redimensionamento do sistema de ensino, através de novos referenciais de gerenciamento, com o objetivo de aumentar a produtividade e democratizar a educação formal. A orientação básica para a gestão educacional, a partir da LDB de 1996, é a ampliação da autonomia da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, fortalecendo sua gestão.

Estado e educação básica: políticas públicas e participação

As políticas educacionais contemporâneas estão associadas aos novos desenhos do Estado, os papéis e modalidades associam-se com a ascensão mercantil e suas construções ideológicas/mercadológicas que perpassam diferentes contextos sociais e tem ênfase no espaço escolar por sua função universal de formação de novas gerações.

Paralelo às dificuldades de atender à nova demanda da educação contemporânea, a sociedade passa a exigir da escola o desenvolvimento de propostas de formação dos sujeitos para a cidadania, numa perspectiva de educação integral que articula a formação humana, política e profissional conforme o perfil social globalizado e tecnológico (Libâneo, 2012).

Então, competências e habilidades que entraram nos pacotes de políticas educacionais são interesses de organismos vinculados aos grandes agentes do capitalismo, cujo princípio está voltado quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares no intuito de atender às demandas do mercado globalizado, formando trabalhadores e preparando consumidores.

Nas últimas três décadas o significado de educação escolar tem rompido com os contextos tradicionais, desafiando o processo educativo a buscar novos padrões de qualidade, assim:

As reformas educacionais mundiais expressam essa tendência e identificam as escolas como espaço de mudança, tendo como referência conceitos de autonomia, gestão descentralizada e avaliação. (Libâneo, *et al*, 2005, p. 33)

Essas mesmas mudanças causaram grande impacto à organização da gestão da escola, cujos mecanismos de implementação de gestão democrática e descentralizada precisavam acompanhar o cenário político nacional e global, assumindo a participação de agentes escolares como meios de gestão, como foco na autonomia e descentralização das decisões.

Nessa nova lógica, o centralismo característico dos modelos de gestão por décadas, especialmente dos períodos e regimes ditatoriais, são então a partir de 1990, substituídos por modelos de maior participação dos distintos setores, com vistas na viabilização do regime democrático.

Todas essas iniciativas apresentam a implantação de estratégias para desenvolvimento de propostas de caráter democratizante, no entanto, todas as reformas foram implementadas tomando como referência as bases delineadas pelo Estado por meio de instrumentos e mecanismos de regulação e controle, cujos agentes espelham as políticas institucionais que mecanizam os modelos educativos em âmbito mundial, visando ao sucesso do sistema capitalista globalizado.

Reformas políticas, gestão escolar e a participação da comunidade

A questão de reestruturação do Estado é analisada principalmente a partir dos anos 1980 como catalizador das reformas da educação para a qual o princípio de descentralização buscou promover um modelo de gestão compartilhada com a comunidade escolar, via autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Enfatiza-se que esse modelo tanto podem obedecer a um ponto de vista mais técnico, como foco na desburocratização, combate à ineficiência dos modelos vigentes, enfim, com foco na modernização dos sistemas e unidades de ensino, assim como podem justificar-se por imperativos de

natureza política, em conveniência aos projetos neoliberais, os quais, em tese, têm como finalidade libertar a sociedade da burocracia do estado, estreitar a relação entre a comunidade e as instituições, promovendo sua participação e centrar as propostas de ensino às características locais e específicas à formação desejada (Barroso, 2005).

Com o discurso de modernização da educação pública, notadamente de gestão educacional, que no âmbito das políticas locais ou ainda no planejamento escolar, consideradas burocráticas e ineficientes, o modelo adotado na década de 1990 no cenário brasileiro está respaldado nas configurações de gestão educacional desenhadas pelos organismos institucionais, entre eles a Comissão Econômica para a América Latina, CEPAL, que têm como princípios a redução da intervenção direta do estado nas instituições e organizações sociais.

O modelo de gestão escolar também amplia a estratégia de atuação interna, alcançando pelo viés condicionante da autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Dessa forma, a implementação de uma nova forma de fazer a gestão escolar busca, pela descentralização e pela autonomia, construir um novo padrão de gestão que contemple a participação e por meio dela a consolidação da democracia.

Democratizar a educação, no entanto, pressupõe que membros da comunidade escolar participem das decisões tomadas em relação ao processo administrativo, pedagógico e financeiro, de forma autônoma, ou seja, sem que lhe seja imposta a presença por mero critério burocrático, de forma tutelada, mas sim constituída de real participação. Sobre a forma de participação da comunidade escolar na gestão da escola, entretanto, Borges (2004) adverte que no contexto histórico que se apresenta tais mudanças, essa participação não é efetivada. Entre os fatores, estão à falta de incentivo da instituição, ausência de condições físicas para receber a comunidade, postura rigorosa e tradicional ainda estabelecida, dificuldade de institucionalizar costumes representativas na escola, entre outros:

Os estudos mostram que as políticas de descentralização e reforma de governança escolar são com frequência ineficazes na promoção do empoderamento dos grupos menos favorecidos e excluídos do processo decisório no interior das escolas, não obstante as expectativas criadas em torno dessas políticas. (Borges, 2004, p. 74)

A atuação autônoma na condução do processo educativo na escola ampliaria a participação e criaria estratégias de superação dos modelos de gestão até então existentes, marcados pelo autoritarismo, permitindo à comunidade escolar aproxime-se mais dos processos desenvolvidos na escola.

Mesmo considerando essa possibilidade, existe grande dificuldade de operacionalizar essa estratégia nas escolas, considerando a cultura dominante persistente em que o diretor escolar é centralizador e burocrata. Esse fato, aliado à política educacional que adota o modelo pautado no

gerencialismo, impõe na prática novos modos de controle e racionalização da gestão da escola, cujos desafios seriam melhorar a eficiência e eficácia dos resultados, sem, contudo, dar condições estruturais e materiais para tanto.

Considerações finais

A reflexão, análise e avaliação das políticas educacionais dentro das dimensões da gestão educacional e escolar, permitem uma visão crítica dos resultados por ela apresentados e as mudanças causadas, ou não, na sociedade.

Ao analisar as teorias imbricadas às políticas educacionais, deve-se buscar o papel do Estado, todavia, a análise deste também não deve se limitar ao controle, mas sim a relação entre os modos de regulação geral ou regional, no macro e no microambientes e as influências que giram em torno delas e, essencialmente, nas perspectivas de mudanças educacionais que podem surgir dessa relação, por meio dos processos de reconstrução e recontextualização do conhecimento.

Referências

- Barroso, J. (2005) *O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out.
- Borges, A. (2004). *Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha*. São Paulo Perspec. vol.18 no.3 São Paulo July/Sept.
- Libâneo, J. C. (2012) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, João Ferreira de; Toshi, Mirza Seabra. (2005) *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* – 2 ed. – São Paulo: Cortez.

BUROCRACIA DE NÍVEL DE RUA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Maria Elizabete Ramos
PUC-Rio, Brasil
mbete.ramos@gmail.com

Introdução

Parte da literatura do campo das ciências políticas considera a política como um ciclo formado por processos dinâmicos, denominado ciclo de políticas públicas e cujo aporte teórico divide as análises em quatro fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. Embora essas etapas nem sempre sejam bem delimitadas, o ciclo de políticas se constitui por processos contínuos e, por vezes, sobrepostos. Nesse ciclo, a implementação é a fase que mais carece de estudos empíricos e pode ser definida como o “*momento em que as políticas já formuladas entram em ação e são colocadas em prática*” (LOTTA, 2015, p.32).

Alguns dos estudos voltados para a fase da implementação colocam o foco da análise na atuação dos burocratas de nível de rua (LIPSKY, 1980), definidos como “*funcionários que trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos, como, por exemplo, policiais, professores, profissionais da saúde, entre outros*” (LOTTA, 2015, p. 43).

Investigar a atuação desses burocratas na implementação de uma determinada política é importante, pois eles exercem impactos significativos na vida das pessoas, uma vez que medeiam aspectos da relação Estado-sociedade e determinam quais cidadãos vão acessar os benefícios ou receber sanções. Olhar para a atuação desses burocratas implica em olhar, também, para as formas como eles constroem suas ações - conformadas pelas normas e regras institucionais, mas também por crenças e valores individuais. Este segundo aspecto é denominado pela literatura como exercício da discricionariedade, definido como o momento em que os burocratas determinam a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios/sanções. Embora haja regras e normas que moldem alguns padrões de decisão, ainda assim, esses burocratas possuem certa “*autonomia para decidir como aplicá-las e inseri-las nas práticas da implementação*” (LOTTA, 2015, p. 46).

Esse aporte teórico traz novas perspectivas de análise para os processos de implementação de políticas de diversas áreas e faz avançar a discussão acerca da atuação das burocracias, sobretudo as de nível de rua.

Na área da educação, as pesquisas têm se apropriado dessa contribuição que vem do campo das ciências políticas, para analisar a atuação dos professores, gestores e demais profissionais da

educação nos processos de implementação de políticas públicas. Os professores são definidos como burocratas de nível de rua por estarem em contato direto com os cidadãos-usuários, e por serem responsáveis pela entrega do serviço ao público. São eles que garantem direta e efetivamente o direito à educação e à aprendizagem.

A partir desse novo repertório teórico, o objetivo deste trabalho consiste em analisar dois estudos recentemente concluídos que investigaram a atuação dos burocratas de nível de rua nos processos de implementação de duas políticas públicas: a política de correção de fluxo no município do Rio de Janeiro e o Prêmio Escola Nota Dez, no estado do Ceará.

Os burocratas de nível de rua no campo da educação

Estudos da área da política educacional tem se apropriado da literatura das ciências políticas sobre a atuação dos burocratas de nível de rua e o exercício da discricionariedade nos processos de implementação de uma política. Até o presente momento, tem-se notícia de dois estudos publicados.

O primeiro é uma dissertação de mestrado, denominada “*Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores*” que analisa as percepções dos agentes implementadores da política de correção de fluxo desenvolvida na rede pública municipal do Rio de Janeiro, que passou a vigorar em 2009. Desenvolvidas por meio de programas e projetos de aceleração da aprendizagem, as políticas de correção de fluxo têm como principal objetivo a redução da distorção idade-série dos alunos e a melhoria do fluxo escolar.

Oliveira (2017) buscou compreender de que forma as percepções dos professores e gestores escolares afetavam as práticas concretas na execução da política. A autora explica que *a percepção do aluno “merecedor” como aquele que tem interesse e quer aprender, e do aluno “não merecedor” como aquele que “não quer nada” influencia fortemente o exercício da discricionariedade dos agentes implementadores* (OLIVEIRA, 2017, p.71).

A autora concluiu que “*os agentes implementadores parecem orientar suas ações discricionárias com base em um senso prático-moral que distingue alunos ‘merecedores’ dos ‘não merecedores’*” (OLIVEIRA, 2017, p.6). Isso confirma estudos anteriores (MAYNARD-MOODY e MUSHENO, 2003; LOTTA, 2015) que afirmam que as ideias, as crenças e os valores desses agentes influenciam o exercício de sua discricionariedade.

Outro estudo concluído é a tese de doutorado “*Entre a meritocracia e a equidade: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação dos agentes implementadores*”. Este estudo analisa a atuação dos agentes implementadores no âmbito da política implementada pelo estado do Ceará chamada Prêmio Escola Nota Dez. Instituído em 2009 e com a participação de todas as redes

municipais de ensino, essa política destina recursos financeiros às 150 escolas que tenham obtido os melhores resultados nos testes cognitivos aplicados pelo SPAECE – sistema de avaliação em larga escala do estado –, como também às escolas públicas que tenham obtido os piores resultados. Mas para que as escolas com melhores e piores resultados sejam beneficiadas, é necessário que elas cooperem entre si. Ou seja, a política prevê que as escolas premiadas e as apoiadas fiquem obrigadas a desenvolver, em parceria, por até dois anos, ações de cooperação técnico-pedagógica com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Mota (2018) desenvolveu sua pesquisa investigando os agentes implementadores da política em três diferentes municípios e apresenta as estratégias desenvolvidas por eles para alcançar bons resultados na avaliação. Ao destacar a dimensão relacional do burocrata de nível de rua (professores) com o usuário (estudante), com os pares (colegas professores) e com o escalão superior (diretores, equipe técnica pedagógica e gestores educacionais), Mota (2018) relata estratégias que mobilizam toda a comunidade, incluindo as famílias dos alunos para que as escolas conquistem as metas e os objetivos da política. O estudo revela que a importância do prêmio supera o valor material e destaca o valor simbólico que existe ao premiar/apoiar as escolas, o que parece potencializar o aspecto motivacional em torno da conquista do prêmio.

Conclusão

Como apresentado, os burocratas do nível da rua dispõem de uma margem significativa de discricionariedade na execução de suas atividades e a abrangência do poder discricionário pode ser conferida nas pesquisas descritas. A discricionariedade que esses agentes empregam para lidar com as contingências e limitações da implementação das políticas, permite que suas percepções influenciem a elegibilidade dos cidadãos no acesso aos benefícios ou sanções previstas nos serviços públicos.

Oliveira (2012) afirma que os burocratas de nível de rua, por constituírem o elo entre o Estado e a população e desfrutarem de ampla autonomia na decisão sobre quem serão os beneficiados e os punidos pelo serviço, não apenas executam como também fazem a política. O autor conclui, *o poder discricionário dos operadores que atuam nos guichês, nas enfermarias, nas salas de aula e nas ruas é decisivo na execução das políticas públicas* (OLIVEIRA, 2012, p.1569). Portanto, a discricionariedade dos burocratas de nível de rua é condição necessária para que a política seja concretizada e mostra a relevância de se realizar mais estudos sobre a atuação deles na fase de implementação.

Referências

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. Nova York: Russel Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família**. Editora FIOCRUZ, 2015.

MAYNARD-MOODY, S.; MUSHENO, M. **Cops, Teachers and Counselors: Stories from the Front Lines of Public Service**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

MOTA, M. O. **Entre a meritocracia e a equidade: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação dos agentes implementadores**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Antônio. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. **Revista de Administração Pública** [online]. 2012, vol.46, n.6, p. 1551-1573.

OLIVEIRA, M. M. **Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- LXII -**PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NO BRASIL: CONSENSOS E CONTRADIÇÕES**

Maria Juliana Chaves de Sousa
PPGE/UEFS – BRASIL
mariajulianachaves@gmail.com

Maria Santana de Araujo
PPGE/UEFS – BRASIL
mariaclio@hotmail.com

Introdução

As interpretações sobre planejamento educacional no Brasil são diversas, refletindo as tensões e disputas em torno das perspectivas epistemológicas da educação. Da memória dessa tensão emergem práticas contraditórias de resistência à burocracia estatal, com grande efeito sobre as propostas de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse cenário a problematização do caráter regulador do Estado emerge como um desafio central, sobretudo em vista do risco de compreensão do PPP como vetor de subsunção da escola à inovação burocrática, limitada ao horizonte da política de avaliação e, respectivamente, à lógica que reduz os indicadores educacionais a um fim em si mesmo.

Metodologia

Foram analisados cinco PPPs de escolas públicas municipais, sendo três integrantes do sistema municipal de Poções, e duas de Feira de Santana. A sistematização ancorou-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (1970).

Nossa discussão baseia-se nas abordagens de concepção marxista gramsciana, as quais segundo estudos de Neves (2005) apontam essas reformas como parte de um projeto de sociedade capitalista em crise, que necessita de novos métodos para obtenção de consenso, por meio da chamada pedagogia da hegemonia, cujo propósito maior é firmar o projeto neoliberal na sociedade.

O desafio do cruzamento de dados nos levou a privilegiar nossa atenção à missão, aos objetivos, e à gestão de cada escola, a fim de analisarmos os elementos que apontam o melhor caminho para que os objetivos comuns sejam atingidos.

Resultados e discussão

As cinco escolas campo envolvidas na pesquisa estão localizadas em regiões econômicas distantes geograficamente e possuem características econômicas bem específicas. O município de Poções dista da capital 480 Km, tem população de 44.701 habitantes, com alta concentração na zona urbana. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) corresponde a 0,604 e as atividades econômicas baseiam-se na agricultura, principalmente no cultivo de banana e café (IBGE, 2010). Feira de Santana localizada a 110 km da capital, tem uma população de 556.642, mais de 90% vive na zona urbana. O IDH do município corresponde a 0,712 e as atividades econômicas de maior destaque são o comércio, a indústria e os serviços. (IBGE, 2010)

As Unidades de Ensino de Poções ofertam, prioritariamente, o Ensino Fundamental I, enquanto as Unidades de Feira de Santana oferecem o Ensino Fundamental I e II. Os corpos docente e gestor apresentam graduação em nível superior e a gestão é ocupada por via de eleição direta, em nome de uma perspectiva democrática e participativa. Para efeito da pesquisa as cinco escolas envolvidas foram identificadas por letras, sendo as três de Poções, as instituições A, B e C e as de Feira de Santana D e F.

Os PPPs das Escolas A, B e C contém: identificação, níveis e modalidades de ensino, número de turmas, alunos, docentes e funcionários e a relação de recursos físicos, humanos e materiais. As Missões das instituições defendem formação de homens livres, críticos autônomos, cidadãos, oportunidades de condições de aprendizagem. Os objetivos giram em torno da redução dos índices de reprovação, e construção de conhecimentos e habilidades. Aparentemente rompem com as visões burocráticas tradicionais e se associam às teorias progressistas.

As Escolas D e F guardam algumas diferenças. A escola D privilegiou o diagnóstico das condições físicas, a estrutura organizacional e a fundamentação teórica com definições de “aluno”, “concepção de sociedade, homem e educação”, “princípios para educação”. Acerca da missão: ser referência em educação em tempo integral, alicerçada numa gestão democrática. Observa-se preocupação com a realização coletiva das ações propostas com o intuito de colaborar com o processo de ruptura da exclusão e competição impostas pela sociedade capitalista, numa perspectiva transformadora. O PPP da escola F traduz uma preocupação com o trabalho coletivo, define como Missão uma educação de qualidade, de forma dinâmica, respeitando as individualidades e que assegurem o sucesso dos estudantes. A Visão foca no alto padrão de qualidade para que o estudante exerça plena cidadania. As escolas demonstram preocupação com o trabalho coletivo, trazem para as professoras, a responsabilidade relativa ao sucesso do planejamento.

Os PPPs dessas escolas, porém, indicam uma relação contraditória em relação a essas teorias, especialmente quando estabelecem as diretrizes operacionais e acabam por subordiná-las às políticas

de controle instituídas por meio das avaliações externas. Neste marco os planos das instituições, mesmo em municípios tão distantes, revelam grande aproximação, notadamente quanto ao alcance das metas de desempenho e a assimilação de uma visão de qualidade que não ultrapassa os limites formais da quantificação dos índices e a subsunção aos mesmos.

Nesse contexto, as políticas educacionais sob as bandeiras da eficiência e da produtividade, estabelecem como objetivo da educação atender as demandas mercadológicas e a qualidade da educação pauta-se em resultados das avaliações externas. Tais ações tornam-se fundamentais no delineamento das práticas tanto administrativas quanto pedagógicas que a escola é induzida a realizar. (SOUSA, 2014; FREITAS, 2016)

A implementação dessas ações se dá com um Estado cada vez mais diminuído no papel de executor, assumindo uma posição reguladora. No âmbito da descentralização das suas ações os vários setores da sociedade são exortados a ocupar a responsabilidade sobre a educação pública e órgãos colegiados foram criados com o intuito de fiscalização dos recursos financeiros, e de mediação entre gestão pública e sociedade, zelando para o funcionamento dos serviços públicos mais eficientes (AFONSO, 2014; PERONI, 2003).

Conclusões

A análise permitiu inferir que apesar da preocupação de elaboração coletiva, a linguagem e estrutura dos Projetos necessitam maior esclarecimento e coerências entre o sentido da educação, os objetivos e as ações propostas. Em alguns momentos a sociedade é uma sociedade de exclusão, capitalista, que marginaliza quem não domina determinadas ferramentas e a escola teria o papel de dotar o estudante dessas ferramentas. Em outros momentos há um clamor por transformação, por uma educação emancipadora, porém não há clareza como se faria a conciliação entre uma visão liberal de sociedade e uma prática emancipadora.

Em todas as escolas observa-se o uso de expressões que buscam indicar renovação nas visões de educação e sua adequação às supostas exigências da sociedade contemporânea. Nesse contexto, as políticas educacionais sob as bandeiras da eficiência e da produtividade, estabelecem como objetivo da educação atender as demandas mercadológicas e a qualidade da educação pauta-se em resultados das avaliações externas.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 mai. 2017.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais na educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, mai-ago. 2016. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 dez. 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2007. 428 p.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. **Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia**. Em: NEVES, Lúcia Maria Wanderley(Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

SOUSA, S. M. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

- LXIII -

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: O ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO BRASIL

Maria Santana de Araujo
PPGE – UEFS – BRASIL
mariaclio@hotmail.com

Introdução

A sociedade brasileira se constituiu a partir de relações assimétricas de poder econômico e raciais. A subalternidade a que se submeteu o povo africano no processo de escravização e posteriormente no pós abolição, não foi superado ao longo do processo histórico do Brasil. A partir das disputas em torno da Constituição Federal de 1988, os movimentos negros organizados, plasmaram algumas conquistas relativas a políticas afirmativas. Sem perder de vista a movimentação da sociedade civil, compreendemos que a década de 1990, é especialmente marcada, pela reorganização do mundo capitalista em crise. Nesse processo de reorganização, agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial, estabelecem parâmetros de relacionamento entre os governos e a sociedade para uma nova conformação em torno da superação da crise. No Brasil, a instalação no governo central de um bloco político alinhado com o liberalismo, é determinante para institucionalizar as reformas preconizadas pelas agências internacionais. Nesse diapasão, verificamos concomitantemente à crise do Estado e às reformas empreendidas na década de 1990 e seguinte, uma aglutinação de forças no campo das lutas por direitos sociais, e dentre eles o enfrentamento as assimetrias nas relações raciais. A cidade de Feira de Santana não estão apartados desse processo.

Fundamentação teórico-metodológica

O estudo recorreu as categorias do marxista Antonio Gramsci, especialmente seus estudos sobre estado integral, sociedade civil, sociedade política e formação de consenso. A investigação segue os marcos de pesquisa qualitativa, utilizando-se do método dialético, entendido como a abordagem que considera o objeto de estudo a partir das suas condições materiais de produção, possibilitando analisar as causas e consequências, suas contradições, suas relações, seus significados. (BARDIN, 1970). Com a técnica de análise de conteúdo (O corpus documental analisado consistiu-se: de documentos oficiais do Estado brasileiro: leis, Resoluções, Plano Diretor de Reforma do

Aparelho do Estado; documentos produzidos por agências internacionais; documentos produzidos pelo CME (Atas das reuniões, Resoluções e publicações).

Pensamos aqui, particularmente, em como a formulação de políticas podem trazer a abordagem de lógicas racistas, assim como o seu enfrentamento. A Lei 10.639/2003, e seus desdobramentos, surgem como um elemento em disputa nesse cenário. A noção de estado ampliado ajuda a pensar como as frações de classe, representadas no Conselho Municipal de Educação, pensam o problema das desigualdades raciais. É possível que durante o processo da pesquisa haja necessidade de problematizar eventuais lógicas que contribuem para manutenção de hierarquias raciais.

Resultados

Os resultados revelaram uma formação inicial do CME com indicações nominais das entidades representativas que o comporiam, sem representantes da Universidade, com a presidência ocupada pelo secretário de educação. Posteriormente acrescentou-se aos membros representantes da UEFS e da Associação de docentes. Mas até o término do período em estudo, não havia previsão legal de representantes de movimentos negros ou outras organizações com características de defesa das questões étnico raciais.

Foi possível identificar a dificuldade em estabelecer um calendário de reuniões, a inexistência de cuidado com a memória do Conselho, já que os registros, via de regra, não contemplam as discussões, as propostas e defesas feitas pelos membros.

Em relação aos temas abordados pelo CME, foi possível verificar uma hierarquia na prioridade dos temas trazidos ao Plenário do Conselho: Foram abordados 36 (trinta e seis) temas no período estudado, nenhum deles abordou questões relativas a racismo, educação antirracista, valorização do povo negro, relação racial na escola, relação racial e desempenho escolar. Há dois registros relativos a Lei 10.639/2003, em ambos o tema foi pautado por representantes da UEFS. Isto é suficiente para esclarecer como portou-se o CME frente a Lei 10.639/2003? Não, porém a inexistência de pauta e discussão do tema é forte indício do posicionamento do Conselho em relação a temática.

Considerações finais

Diante dos dados apresentados, podemos inferir que o CME, ficou alijado da discussão de temas fundamentais da Educação no município. Observamos que os sujeitos integrantes do Conselho muito pouco se manifestaram, ou apoiando ou rejeitando propostas. Observamos que independente

de qual sujeito assumisse a presidência do mesmo, o ritual de trazer propostas prontas, elaboradas pelo Executivo se configurou em rotina. Estes presidentes, ainda que de filiações partidárias diferentes, ou sem filiação partidária, assumiram a defesa do modelo de Educação pensada pelo Executivo.

Nesse sentido a pesquisa pode contribuir para problematizar a formulação de políticas públicas voltadas para a Educação Básica; trazer elementos novos para o debate sobre as políticas públicas de caráter afirmativo, especialmente no que tange as questões relacionadas às questões de raça, sem perder de vista que negros, brancos, indígenas, amarelos, de escolas públicas ou privadas são sujeitos de uma educação que não conseguiu romper o modelo conservador, pautado pela hierarquização do conhecimento.

A transferência de responsabilidade na condução da discussão, elaboração de propostas referentes à Lei 10.639/2003 são indícios importantes da prioridade atribuída pelo CME à questão racial e todos desdobramentos advindos.

Merece destaque o fato do Conselho não se manifestar em relação a Recomendação do Ministério Público Federal quanto a implementação da Lei, bem como em relação a Jornada Pedagógica de 2007 para a rede pública municipal que incluiu a temática das relações étnico raciais após a Recomendação do Ministério Público.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Torna obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira. Brasília, 2003

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2007. 428 p.

- LXIV -

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: IDEOLOGIA E UTOPIA

Maria Zélia Borba Rocha

Universidade de Brasília (UnB), Brasil
zrocha@unb.br

Shayane Cristina Moraes

Centro de Ensino Unificado de Brasília (Ceub), Brasil
shaymoraes@gmail.com

Introdução do problema

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa realizada no Distrito Federal (DF), Brasil, no período de 2014 a 2016. O tema é gestão educacional, no que concerne aos aspectos culturais. O objeto de estudo constitui a ideologia e a utopia subsumidas em projetos políticos pedagógicos (PPP) de escolas públicas do ensino médio. O problema norteador da investigação foi: quais componentes ideológicos e utópicos subjazem aos PPP das escolas públicas de ensino médio do DF? ¹

Desenvolvimento

A matriz teórica que orientou a pesquisa foi a mannheimiana (1976), atualizada por Thompson (2009). Ambos desenvolveram o estudo da ideologia como fenômeno total, o que significa que, para compreendê-la, é necessário que o pesquisador abstenha-se de seus princípios e valores individuais, a fim atingir o significado da mesma, a partir de sua correlação com vários aspectos da realidade. Desta forma, os conceitos de ideologia e utopia são centrais nesse trabalho.

Da teoria crítica da educação extraiu-se o conceito de projeto político-pedagógico, que somente pode ser explicado a partir de sua inserção em um contexto socioescolar determinado. Assim, os dois escopos teóricos complementam-se no que se refere às raízes históricas da ideologia, da utopia, da escola e, conseqüentemente, do PPP.

Trilhas Metodológicas

¹ O relatório de pesquisa apresenta aspectos conceituais, históricos e tipificacionais da gestão educacional, da ideologia e da utopia. Entretanto, os limites impostos a este resumo ampliado não permitiram o desenvolvimento dos mesmos e a relação bibliográfica.

Triangulação metodológica² foi o método empregado para apreender o objeto. Utilizou-se aspectos do indutivo clássico; da metodologia mannheimiana de estudo dos sistemas de pensamento; e do método da análise de conteúdo.

Do indutivo clássico retirou-se a amostra da realidade. Utilizou-se amostragem aleatória por conglomerado, pois o critério de escolha das escolas foi o número de matrículas, significando que as escolas com maior quantidade de matrículas no ensino médio foram contempladas, onde se coletaram os PPP. E, a fim de garantir-se a representatividade da amostra, cada escola estava situada em uma região administrativa (RA) diferente do DF, para contemplar a heterogeneidade da realidade.

A metodologia mannheimiana de estudo da ideologia/utopia (1976), complementada por Thompson (2009), apresenta três fases: análise sociohistórica; análise formal ou discursiva; e interpretação/reinterpretação. A pesquisa empreendida desenvolveu a terceira e última fase, que é a interpretação/reinterpretação do conteúdo da ideologia/utopia presente nos documentos investigados. Thompson (2009) explica que a interpretação da ideologia é um processo de síntese criativa, pois há construção ativa do sentido, que se elabora a partir das interconexões com as várias esferas da realidade e com os diversos sujeitos envolvidos.

Por fim, como terceiro tripé da triangulação metodológica, utilizou-se a análise de conteúdo, baseada em Bardin (1995), por meio da técnica da análise categorial.

Universo da Pesquisa

O DF tem 31 RA³ e, nestas, o total de 905 escolas públicas⁴, sendo 840 urbanas e 65 rurais. Dentre as escolas públicas urbanas, 37 são Centros de Ensino Médio, 45 são Centros Educacionais e 13 são Centros de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente. São essas três categorias de escolas públicas que ofertam o segundo ciclo do ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos trabalhadores, o que perfaz o total de 95 escolas que ministram o ensino médio no DF. Etapa da educação básica na qual se focou a pesquisa.

A amostra de 10,52% dos PPP de escolas públicas do DF que ministram ensino médio está situada em 10 RA, o que perfaz 32, 25% das RA do DF, sendo estas: Brasília; Brazlândia; Ceilândia; Gama; Paranoá; Planaltina; Taguatinga; Samambaia; São Sebastião e Santa Maria. Garantiu-se, assim, a diversificação das RA, a fim de se obter análise estatisticamente confiável.

² Há profícua bibliografia sobre triangulação metodológica, que foi estudada. A relação bibliográfica consta do relatório de pesquisa.

³ SECRETARIA DE ESTADO DE GESTÃO DO TERRITÓRIO E HABITAÇÃO DO DF <<http://www.segeth.df.gov.br/relacao-de-contatos-das-regioes-administrativas.html>>. Acesso: 01 nov. 2014.

⁴ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DF <<http://www.se.df.gov.br/servicos/escolas-do-df.html>>. Acesso: 01 nov. 2014.

Projetos Político-Pedagógicos: análise de conteúdo

Procedeu-se a análise de conteúdo dos PPP por intermédio das seguintes categorias⁵: histórico; princípios norteadores; missão e objetivos; recursos; organização curricular; avaliação; metas e estratégias; e gestão institucional.

A descrição de conteúdo, primeira fase da análise categorial, indica que 100% dos PPP coletados apresentam, em seu conteúdo: histórico; princípios; missão e objetivos; recursos; organização curricular; e avaliação. E que 50% dos PPP estudados explicitam metas-estratégias e gestão em seu conteúdo. Aqui se evidencia uma contradição – ou desconhecimento por parte das unidades escolares - pois, como um instrumento de gestão pode não contemplar em seu conteúdo os procedimentos da gestão e as metas e estratégias a serem alcançadas pela gestão?

Componentes ideológicos e utópico subjacentes aos projetos político-pedagógicos

Foram encontrados os seguintes princípios norteadores que podem ser considerados componentes ideológicos⁶, ainda que alguns tenham por fonte teorias acadêmico-científicas: educação como força de mudança social; escola como instituição capaz de diminuir desigualdades sociais; participação comunitária como meio de resolução de conflitos; ciência como guia de ações humanas. O principal componente utópico encontrado nos PPP analisados é a democracia como valor.

Conclusão

A investigação constatou que 100% dos PPP analisados estão fundamentados nos documentos legais vigentes: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e Currículo de Educação Básica do DF.

Os princípios⁷ e valores alicerçados na legislação vigente, encontrados nos PPP investigados são: igualdade; liberdade; pluralismo; gratuidade; qualidade; gestão democrática; valorização dos profissionais; valorização da experiência extraescolar; vinculação com o mundo do trabalho e com as práticas sociais. Assim, os PPP têm raízes em princípios abstratos e legais, mas também na realidade à qual a escola é parte inerente.

⁵ Cada uma dessas categorias foi minuciosamente descrita e analisada no relatório de pesquisa.

⁶ Sobre os temas listados, que a pesquisa identificou como componentes ideológicos, há uma gama de estudos acadêmicos clássicos no Brasil, desde a década de 60 do século XX. A relação bibliográfica utilizada está no relatório de pesquisa.

⁷ Cada um desses princípios foi descrito e analisado no relatório de pesquisa.

A investigação identificou que os PPP estudados embasam-se também em teorias científicas⁸: freirianas; piagetianas; vigotskyanas; Veiga (2011)⁹; e Delors (1996).

A análise de conteúdo dos PPP de 10,52% de escolas públicas urbanas que ministram ensino médio no DF demonstrou que os PPP não se baseiam em uma ideologia¹⁰ específica que sirva de norte às ações pedagógicas. Não se detectou a presença do liberalismo, nem do comunismo ou do socialismo, ou de quaisquer ideologias religiosas. Mas é flagrante a oposição à ideologia neoliberal.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 27 abr. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 27 abr. 2016.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, MEC, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF: Ensino Médio**. Brasília: GDF, SEEDF, 2002.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29 ed. São Paulo: Papirus, 2011.

⁸ As produções intelectuais de Paulo Freire, Jean Piaget e Lev Vygotsky são vastas e de domínio público. A relação bibliográfica consultada está no relatório de pesquisa.

⁹ Veiga têm diversos trabalhos sobre PPP. Optou-se por relacionar apenas o mais conhecido.

¹⁰ Cada uma das matrizes ideológicas citadas foi conceituada no relatório de pesquisa.

- LXV -**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM DEBATE QUE ESCONDE A
VOLTA PARA UM ELITISMO EDUCACIONAL****Mariângela Bairros**

FACED/UFRGS – BRASIL

mmbairros@gmail.com

Patrícia Marchand

FACED/UFRGS – BRASIL

patymarchand@gmail.com

Introdução ao debate e histórico

Neste trabalho apresentamos a Reforma do Ensino Médio de Tempo Integral, desenvolvendo a análise em três passos: 1) uma reconstituição histórica do Ensino Médio no Brasil, mostrando como a contradição entre propedêutico e técnico esteve presente nas diferentes elaborações e alterações legais desde o Ato Adicional de 1834. 2) uma análise da Lei 13.415/2017 destacando suas consequências e os principais pontos para o debate. 3) E por último trouxemos a palavra dos diretores da rede pública do Estado do RS, suas opiniões e suas falas sobre a implementação desta Lei. Como conclusão, apontou-se que sua implementação poderá reduzir o acesso ao Ensino Médio, provocando o retorno para um passado elitista, onde poucos tinham acesso ao ensino público.

O MEC tem apresentado a sociedade brasileira uma versão de que a reforma do Ensino Médio, entre outras questões, dará mais autonomia (não dizem que autonomia é esta) para os estudantes, todavia a fala dos diretores que estão diariamente nas escolas não corrobora com tais afirmações e o debate que aqui propugnamos remete para uma visão de volta a um passado elitista onde poucos tinham acesso a uma educação de qualidade, também de uma redução da oferta de vagas para o ensino médio.

Ensino Médio

Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola – 2015

	População	%
Ensino Fundamental	1.895.317	18,0
Ensino Médio	5.951.525	56,4
Alfabetização de Jovens e Adultos	5.832	0,1
Educação de Jovens e Adultos - Fundamental	118.267	1,1
Educação de Jovens e Adultos – Médio	37.130	0,4
Ensino Superior	281.527	2,7
Pré-vestibular	15.492	0,1
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	1.543.713	14,6
Não estudam, mas concluíram o Ensino Médio	699.734	6,6
Total	10.548.537	100,0

Fonte: IBGE/PNAD

Os dados conforme podemos observar na tabela acima, no Brasil praticamente 1 milhão de jovens estão fora da escola, logo, mais que uma reforma para um ensino médio de tempo integral, precisamos de políticas públicas educacionais que contemplem e pensem nestes jovens que estão fora da escola. Este é o debate que propomos que aqui propomos.

Desenvolvimento

A ampliação da obrigatoriedade a partir da emenda constitucional nº 59 de 2009 é de suma importância para a afirmação do direito ao ensino médio, na medida em que ao se estabelecer a obrigatoriedade para a faixa etária dos 04 aos 17 anos de idade, se estabelece como meta alcançar de fato a universalização do ensino médio. Porém, para que cada vez mais os jovens e adultos tenham acesso e permaneçam no ensino médio com condições de qualidade, há a necessidade de que seja instituído políticas que viabilizem a crescente democratização do ensino médio. Trazemos para este debate falas contundentes dos gestores da rede pública estadual do RS, responsáveis pela implantação da Lei, para, além disso, defender que para a efetivação da permanência do jovem no ensino médio, sejam criadas e implementadas políticas públicas que estejam atreladas ao objetivo de democratização do acesso e permanência com qualidade no ensino médio.

A ideia de uma reforma instiga o desejo de renovação, inclusão e novidades para o ensino. Qual a razão da reforma do ensino médio não ter previsto itinerários com estudos que contemplassem uma visão mais ampla da democracia, por exemplo. Com ampliação de tempos para cinema, teatro,

artes, música. O estudo da democracia, de valores como alteridade, coletividade, fomenta um capital social (Putnam, 1995) formando cidadãos preparados para a cidadania, para um pensamento comunitarista, tão necessário nos tempos de hoje, contribuindo para a democratização de uma sociedade comprometida com justiça social e com os grupos sociais desprovidos dos bens culturais que não acessam a estes estudos.

Quais as questões que atravessam esta nova lei?

- A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 rompe com o conceito de educação básica estabelecida pela LDBEN 9.394/1996 que organiza a educação básica de forma contínua e articulada.
- Dá poder absoluto aos Sistemas de Ensino.
- Institui uma escola de tempo integral para jovens que na maioria das vezes necessitam trabalhar.
- E ao contrário da propaganda oficial, os alunos não decidem nada, pois dependem da oferta de itinerários que forem oferecidos pela escola na qual estão ou serão matriculados.

Considerações finais neste trabalho

Se a proposta era resolver a crise do EM, faltou um debate nacional envolvendo os fóruns que já estavam encaminhando as questões relativas as necessárias reformulações, inclusive a Base Nacional Comum Curricular que está em andamento. Um debate sério e aprofundado deveria iniciar com as dificuldades encontradas pelos jovens que frequentam o ensino médio e pelas informações que os gestores têm sobre o EM. Entender o perfil do jovem que evade do EM, a razão e os motivos que levam o jovem a abandonar a escola.

A Escola de tempo Integral é o grande questionamento, e o jovem que precisa estudar e trabalhar por questões financeiras, como irá cursar o EM de Tempo Integral? E o ensino Noturno? Não seria correto estarmos pensando em tempo integral para a educação infantil?

A reforma do ensino médio não propõe diálogo, não amplia, reduz. Dialogar significa ampliar o debate e a escuta. A realidade atual apresenta dificuldades que não foram ensinadas, nem pensadas na formação inicial do professor, logo, uma reforma desta importante etapa da educação básica ser construída a partir de bases sólidas firmadas a partir de um diálogo com toda a sociedade envolvida. Diálogo apareceu repetidamente nas falas dos diretores, ausente para o Governo.

Ao mesmo tempo impõe as redes uma Lei que retrocede historicamente na legislação brasileira, como apresentamos no início deste artigo. A Lei 13.415/17 não amplia o atendimento, reduz o acesso, uma escola de tempo integral para poucos, com um ensino que busca formação técnica

e com isso a limitação em termos de qualidade de ensino. E o rompimento da continuidade da educação básica, vitória ganha na LDBEN 9.394/1996, foi perdida agora.

Embora se constate como positiva a atuação dos Sistemas de Ensino no cenário educacional brasileiro, em um contexto tão fragilizado como o atual no Brasil, os resultados tendem a ser limitados, em essência, um retrocesso histórico.

A Reforma do Ensino Médio no Brasil é o retorno para um passado elitista, onde poucos tinham acesso ao ensino público.

Referências Bibliográficas

LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Que institui a política de fomento a implantação das escolas de ensino médio em tempo integral.

Portaria 727 de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

MARCHAND, Patrícia Souza. A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro: uma construção histórica. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006, 232 f.

PUTNAM, Robert (1996). Comunidade e Democracia. A Experiência da Itália Moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, tradução de Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy (1993).

RESOLUÇÃO CEED/RS Nº 2 de 10 de maio de 2017. Orienta o Sistema Estadual de Ensino quanto à aplicação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, nos termos deste parecer e dá outras providências.

- LXVI -**GESTÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BALANÇO DA
PRODUÇÃO ACADÊMICA - 2008/2016****Maricélia de Souza Pereira Moreira**PPGE/UESC/Brasil
moreiramsp@gmail.com**Emilia Peixoto Vieira**PPGE/UESC/Brasil
emilcarl28@hotmail.com**Sarah Santana Nascimento**PPGE/UESC/Brasil
sarahsanth@gmail.com**Introdução**

Este trabalho consiste em recorte da pesquisa de mestrado “A gestão das políticas e programas da educação infantil no município de Coaraci/BA-2008/2016” e apresenta parte dos resultados da revisão de literatura realizada no banco de dissertações e teses da CAPES, na ANPAE, ANPED (GT 05 e GT 06), Revista Educação & Sociedade, Educação e Realidade e no GRUPECI. Tem por objetivo apresentar uma síntese dos dados levantados e apontar as tendências dos estudos sobre a gestão educacional e Educação Infantil no âmbito dos sistemas municipais, a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas/PAR. A pesquisa busca analisar como se organizou a gestão das políticas/programas do município de Coaraci-Ba para a educação infantil no período de 2008-2016? Quais políticas/programas foram implementadas em Coaraci/BA? Quais as percepções dos docentes quando à qualidade do atendimento da EI?

Consideramos importante realizar uma revisão de literatura a fim de reunir informações sobre o estado da produção científica no que se refere à gestão educacional, no âmbito dos sistemas municipais, direcionadas a Educação Infantil, a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas/PAR.

A pesquisa foi desenvolvida para atender aos seguintes objetivos: levantar informações relevantes sobre a temática; identificar a situação atual dos estudos e pesquisas sobre a gestão das políticas e programas direcionados a Educação Infantil no âmbito do sistema municipal de educação, a partir da implementação do Plano de Ações articuladas/PAR, além de apontar as tendências das pesquisas em relação ao objeto de estudo do trabalho em tela.

A pesquisa seguiu as seguintes etapas: realização de buscas *online* de trabalhos publicados, 2008 a 2016, no banco de dados CAPES, trabalhos publicados nos eventos das entidades ANPAE, ANPED e GRUPECI, e periódicos. Utilizou-se como critérios de inclusão o recorte temporal e as palavras-chave da pesquisa: gestão da educação infantil, gestão educacional e planejamento educacional; localização dos trabalhos cujas abordagens tivessem como foco o Plano de Ações Articuladas/PAR; análise dos títulos e seleção dos trabalhos que se aproximam do objeto de estudo do trabalho em tela; por fim, realizamos algumas inferências sobre os trabalhos estudados.

Dados gerais da produção acadêmica sobre a gestão educacional da EI a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas/PAR

A tabela a seguir apresenta os dados gerais do levantamento realizado, indicando o total de

Fonte	Total de trabalhos localizados	de Total de trabalhos para análise	de Trabalhos sobre *GE	Trabalhos sobre *PE
CAPES	61	16	14	2
ANPAE	55	8	5	3
ANPED	9	3	2	1
REVISTAS	0	-		
GRUPECI	0	-		
Total geral	127	27	21	6

trabalhos localizados por fonte.

Tabela 1 – Total geral dos trabalhos localizados por entidades e revistas 2008/2016

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras (2008/2016).

*GE – Gestão Educacional

*PE – Planejamento Educacional

Do total de trabalhos localizados apenas 27 (21,6%) foram selecionados para análise, pois apresentam proximidade com as palavras-chave escolhida para o estudo gestão da educação infantil, gestão educacional e planejamento educacional.

Do total de trabalhos separados, 125 textos (78,84%) foram descartados, incluindo dissertações, teses, artigos completos e resumos. Estes trabalhos abordam diferentes temas no âmbito do PAR, entre os quais: gestão democrática, homofobia, prática pedagógica e avaliação, regulação, valorização docente, infraestrutura, formação docente, accountability e não tinham proximidade com o objeto do estudo em tela: a gestão educacional e a educação infantil.

Quanto às categorias teóricas discutidas nos textos, destacamos: descentralização; autonomia; gestão democrática; participação; federalismo, descentralização; responsabilização; políticas educacionais; regime municipal (municipalização); globalização; reformas do Estado dos

anos 90; ação reguladora; performatividade; reforma do Estado neoliberal brasileiro; reorganização do Estado; modelo de gestão gerencial; autonomia decretada; desconcentração; federalismo, participação, financiamento, regime de colaboração.

Quanto ao teórico-metodológico, identificamos que a maior parte dos trabalhos, principalmente em relação às dissertações e teses, se inscrevem na perspectiva do materialismo histórico dialético. Em poucos trabalhos constatamos inconsistência teórico-metodológica e nestes também foi perceptível fragilidade nas análises, as quais apontaram a predominância das escolhas ideológicas do pesquisador, quando este não conseguiu desenvolver postura crítica em relação a análise da política do PAR, ficando as análises restritas à valoração pessoal.

Identificamos vários delineamentos metodológicos incluindo: pesquisa qualitativa, pesquisa de campo, estudo de caso, pesquisa documental, pesquisa avaliativa, pesquisa bibliográfica. Dentre os instrumentos de coleta de dados destacamos: documentos, entrevistas, observações depoimentos.

No que se refere à fonte que melhor nos auxiliou na realização do estudo de revisão de literatura, aparece em destaque o banco CAPES. Para o levantamento dos periódicos, nas páginas dos seminários do GRUPECI e no GT 7 da ANPED não há registros de trabalhos, pois estes não foram localizados nas fontes pesquisadas.

Gestão educacional, educação infantil e o PAR: algumas evidências entre os trabalhos analisados

No que refere às produções selecionadas para análise e sua relação com os descritores, 21 trabalhos focalizam a gestão educacional e 6 o planejamento educacional no âmbito PAR. Quanto à gestão educacional direcionada a EI, constatou-se total ausência de produções a partir da implementação dessa política no âmbito dos municípios.

No que se refere a ausência de estudos sobre a gestão da EI no âmbito dos sistemas, os dados apontam que a gestão da educação infantil no âmbito do município ainda tem sido focalizada a partir da gestão educacional direcionada ao ensino fundamental. No nosso entendimento, esta é uma situação que agrega desafios ao trabalhos de gestão da EI incorrendo em situações que podem se configurar como verdadeiro entrave para a materialização do direito pleno das crianças à educação.

Quanto a inexistência de trabalhos em entidades ANPED (GT 5), o *GRUPECI* e os periódicos, observou-se uma focalização de temas relacionadas ao contexto da prática pedagógica, evidenciando a necessidade de um articulação entre os campos dos estudos da prática pedagógica e da política, campos indissociáveis, no entanto no fazer de muitos estudiosos, profissionais e pesquisadores parece existir um distanciamento, uma separação.

Considerações finais

Em linhas gerais, os dados apontam a invisibilidade da EI no contexto das pesquisas que tematizam a gestão educacional após a implementação do PAR e que a educação infantil ainda é pouca debatida como planejamento educacional entre as produções acadêmicas. Inferimos eu em parte, que estes aspectos podem ter relação com uma visão equivocada e reducionista da EI.

A educação das crianças ainda é encarada com certa informalidade em que apenas o amor e o dom figuram como prerrogativas para a realização do atendimento educacional destas. Os resultados evidenciam que iniciar o debate sobre a gestão da EI no âmbito dos municípios, incluindo aí a gestão das políticas e programas direcionados ao atendimento dessa etapa da educação básica se faz necessário e urgente!

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Decreto Presidencial Nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005

- LXVII -**O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E A GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL****Mary Sylvia Miguel Falcão**Universidade Estadual do Paraná – Curso de Pedagogia – Brasil
mayfalcao@yahoo.com.br**Camille Aparecida de Miranda Cordeiro Bizzon**Universidade Estadual do Paraná – Curso de Pedagogia – Brasil
camillemiranda@hotmail.com

O presente estudo foi realizado tomando como objeto de análise o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL, 2013) e o modelo de gestão que o programa intenta imprimir, tendo como campo empírico escolas da rede municipal de ensino em Paranaguá, estado do Paraná.

Indagamos em que medida o PDDE pressupõe o exercício das práticas participativas, visando à democratização da gestão da escola. Para tanto, buscamos investigar a relação que se estabelece entre a política de descentralização educacional e o seu impacto na gestão escolar. Observamos quais as implicações dessa política pautada pelos princípios neoliberais, e alicerçada no projeto de desregulamentação do Estado Nacional se materializa no desenvolvimento da educação local.

Trata-se de uma pesquisa analítico-descritiva com análise da legislação educacional e de documentos oficiais produzidos nas esferas governamentais. Na perspectiva de compreender concepções que norteiam a prática escolar optamos em realizar entrevistas semiestruturadas com os trabalhadores da escola.

Com efeito, Paranaguá é um município brasileiro, localizado no litoral do estado do Paraná. É a cidade mais antiga do estado. Mais recentemente, em divisão territorial em 1999, o município foi constituído de dois distritos: Paranaguá e Alexandra. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2017), as principais atividades econômicas do município englobam: comércio, agricultura, pesca, turismo, e estão relacionadas ao funcionamento do Porto Dom Pedro II. O porto iniciou suas atividades no município em 1935, o que mudou o perfil econômico da região, e “desde a segunda metade do século XVI, o Porto sempre foi o principal exportador da região que mais produz produtos agrícolas do Brasil” (PARANÁ, 2017). Atualmente, o Porto de Paranaguá movimenta, principalmente, grãos, fertilizantes, contêineres, entre outros. É um dos mais importantes centros de comércio marítimo do mundo, “unindo localização estratégica a uma das melhores infraestruturas portuárias da América Latina” (PARANÁ, 2017).

Nesse contexto, selecionamos duas escolas que possuem o mesmo nível de complexidade de gestão, o que remete a observar que, embora a Escola I esteja localizada em um bairro central do município e a Escola II em bairro periférico, as características e desafios de ambas se assemelham. Ressaltamos que o PDDE é um programa que se notabilizou por alocar recursos na escola. Por isso mesmo, nos interessamos em verificar se tal fato produz efeitos na gestão que se processa a partir dele.

Importa considerar que neste trabalho observamos a execução do PDDE nos anos que vão de 2013 a 2017, em razão da disponibilidade de dados. A primeira constatação foi que, os valores recebidos pelas escolas via PDDE, alteraram-se pouco nesse período. Contudo, as relações estabelecidas na escola para operar os recursos do programa, alteraram-se bastante mudando a lógica do trabalho e da gestão da escola.

Podemos constatar mediante as entrevistas realizadas com os trabalhadores nas escolas, distintas visões sobre a natureza e finalidade do PDDE. Nesse sentido, as entrevistas apontaram para uma organização escolar que pode ser identificada, segundo Paro (2006), como pautada na fragmentação do trabalho, em princípios utilizados na empresa capitalista. Ou seja, nessa perspectiva, os sujeitos não têm uma visão orgânica dos processos de constituição e funcionamento da escola.

Os dados apontaram que o recurso financia grande parte de pequenas demandas das escolas, comprovando desse modo, o caráter de responsabilização da sociedade pela execução das políticas educacionais. Torna-se imprescindível explicitar que, o PDDE sendo um programa de suplementação financeira, via regime de descentralização, não constitui um recurso novo a escola; não configura a ampliação de recursos para a melhoria da educação, ou seja, não oportuniza as escolas transformar a realidade. Em contrapartida, com isso, a União obtém os dados estatísticos que precisa para comprovar que cumpre sua função, na redistribuição de recursos, ao mesmo em tempo que impõe avaliações centralizadas ao sistema. Ou seja, nessa lógica perversa, a União cumpre seu papel, logo, se os Índices das avaliações do sistema educacional não são satisfatórios, isso reflete um problema de má gestão de recursos por parte da sociedade. Outra consideração importante observada por meio da análise dos dados, é que, ao preconizar a participação da comunidade, como requisito para a obtenção do recurso, teoricamente, é aberto um canal de participação, de gestão democrática. Entretanto, o que se verificou nas escolas foi que o PDDE não propiciou essa aproximação. Observamos que os gestores, em suas falas, quando perguntados sobre gestão democrática e participação, utilizaram-se de uma concepção onde compreendem que a participação se dá por meio da realização de reuniões para passar informações a comunidade, ou seja, não mencionaram reuniões de cunho consultivo e/ou deliberativo. Se por um lado entende-se que as reuniões são um espaço importante de participação da comunidade, por outro, simplesmente acompanhar as decisões, não configura nem efetiva a gestão democrática participativa. No que tange a gestão e a participação

social, considera-se que a proposta do Programa não assegura uma gestão baseada em princípios democráticos e participativos. O que se verificou no campo da pesquisa, é que as Unidades Executoras (UEX), embora configurem-se em importantes mecanismos na gestão dos recursos descentralizados, não respalda uma concepção de gestão democrática. Considera-se que nas instituições foco da análise da pesquisa, não foram identificadas práticas que proponham a participação efetiva da sociedade, pois, a simples existência de canais de inserção da comunidade na escola, como Associação de Pais e Mestres e Funcionários (APMF) e o Conselho Escolar, não conformam a participação, haja vista que, para isso, tais mecanismos de gestão precisam ser comprometidos com o princípio da gestão democrática. Sendo assim, partindo da lógica de descentralização proposta pela política educacional de cunho neoliberal, presente com maior força no Brasil desde a reforma do Estado, nos anos de 1990, o PDDE se configura como um importante instrumento de transferência automática de recursos da União para as escolas, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio das UEX. Por isso mesmo, considera-se que o PDDE instaurou no país, um tipo de descentralização financeira que, com princípios da lógica neoliberal, compeliu novas formas de gestão as escolas, firmadas na lógica da iniciativa privada. Cabe ressaltar que nenhum dos sujeitos entrevistados se posicionou criticamente ao PDDE, mesmo quando reconheceram as limitações do Programa. Torna-se imprescindível, portanto, refletir se a fragmentações do trabalho na escola, assim como os inúmeros problemas e desafios que tiram a criticidade desses sujeitos. Ou seja, o mínimo de recursos transferidos pelo governo diretamente à escola, é motivo de contentamento, pois a realidade concreta enfrentada cotidianamente no chão da escola, ou te desperta para as lutas pela educação, ou acabam por anular, ou esconder a capacidade de pensar criticamente sobre as questões que a permeiam. Para finalizar, cabe voltar às hipóteses formuladas, verificando que elas se confirmam, quando se observa que o PDDE, enquanto fonte de recurso financeiro descentralizado, que atende a função redistributiva da União, têm por objetivo pactuar a gestão das escolas aos paradigmas da eficiência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Resolução. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000010&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Paranaguá: **Panorama**. Paranaguá: Brasil, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranagua/panorama>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

PARANÁ. Appa. Secretária de Infraestrutura e Logística. História do Porto de Paranaguá. Disponível em: <<http://www.portosdoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- LXVIII -**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LEGITIMAÇÃO DA
PRECARIZAÇÃO EM NOME DA FLEXIBILIDADE****Mateus Saraiva**Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
mateus.saraiva@ufrgs.br**Angela Chagas**Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
angela.chagas@ufrgs.br**Maria Beatriz Luce**Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
luceb@ufrgs.br**Introdução**

A história do Ensino Médio no Brasil é marcada pela segregação e negação. Ao longo do século XX e até hoje lhe couberam três vias. A dualidade da escola que prepara para o trabalho, dedicada às classes populares, e da que garante os estudos superiores e o acesso a profissões liberais e altas funções de Estado, aos mais abastados. A via alternativa a essas duas tem sido a negação da escola secundária aos mais vulneráveis – ainda a maioria.

Embora entre 2004 a 2014 a legislação tenha avançado para garantir o acesso de todos à escola, a ampliação do ensino obrigatório e a superação do dualismo, o processo de universalização da Educação Básica dos 4 aos 17 anos mantém-se ameaçado pela evasão e pela retenção. Focado nos números insatisfatórios e tendo em mira as demandas do desenvolvimento econômico, o governo apresentou uma Medida Provisória (MP 746/2016), tornada Lei (13.415/2017), para a reestruturação do Ensino Médio.

Neste trabalho analisamos um dos pilares do modelo, a flexibilidade curricular, para trazer luz sobre entraves que a implementação da política poderá impor ao direito à educação em municípios que contam com apenas uma escola pública.

A reforma do Ensino Médio

Um dos principais eixos da reforma é a criação de cinco itinerários formativos, complementares à Base Nacional Comum, correspondendo às quatro tradicionais áreas de conhecimento mais a Formação Técnica e Profissional. A propaganda oficial diz que os estudantes poderão optar entre estes itinerários. Mas a Lei deixa claro que nem as redes de ensino – estaduais – nem as escolas serão obrigadas a ofertar os cinco itinerários; ademais, permite a redução do número de componentes curriculares indicando como obrigatórios apenas Português e Matemática, nos três anos desta etapa, e uma língua estrangeira, o Inglês. Em entrevista, um mês antes da apresentação oficial da MP 746, a secretária-executiva do Ministério da Educação apontava que a "flexibilização curricular" dependeria das condições das redes de ensino¹. Na oposição, destaca-se o argumento de que o novo modelo vai limitar o currículo em cada escola, reforçando a dualidade, como explicou Acácia Kuenzer (2017, p. 336): "A tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas".

Os defensores da reforma acusam o currículo de pouco atraente e sem alternativas, sendo um dos motivos do desinteresse dos jovens e da evasão. Contudo, para que os estudantes escolham é necessário ter opções em cada localidade. Nesse caso, qual a possibilidade de as redes de ensino oportunizarem essa liberdade ao estudante?

Metodologia

Selecionamos as instituições públicas únicas a oferecer Ensino Médio em suas localidades. De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2016), são 2.967 em 20.069 escolas públicas de Ensino Médio (14,7%) e atendem a 53,4% dos municípios - 2.967 de 5.570. Como únicas, necessitam de infraestrutura e corpo docente com adequada formação (INEP, 2016). Buscamos na mesma base de dados elementos para mapear este suposto problema, que a seguir apresentamos.

De números e flexibilidade: a reforma em questão

A primeira análise refere-se aos ambientes de ensino-aprendizagem e revela necessidades de investimento com critérios a serem estudados. Acima de 80% das escolas têm laboratórios de informática, sala de leitura e internet; porém, menos de 50% possuem laboratório de Ciências e Sala de Atendimento Especial (SAE). Além disso, há uma problemática diferenciação regional, pois nem

¹ Matéria de 10/08/2016, disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>. Acesso em 4 de fevereiro de 2018.

sempre a infraestrutura corresponde diretamente à riqueza dos estados: ainda que as regiões Norte e Nordeste proporcionem menos infraestrutura, a Sudeste – detentora da maior arrecadação - apresenta percentuais próximos àsquelas em laboratórios e SAE. Na Centro-Oeste, uma em cada cinco escolas tem laboratório de Ciências.

Sobre a formação docente, ressaltar que metade das escolas tem 55% ou menos dos professores com a licenciatura adequada ao componente curricular que lecionam. As assimetrias regionais também são marcantes, mas tendem a uma [esperada] relação da formação adequada com o nível educacional geral e a riqueza regional.

A análise por componente curricular também se revela importante: apenas 11,8% das aulas de Sociologia são ministradas por licenciados na matéria, assim como 21% das de Artes, 23,1% de Física e 26,1% de Filosofia. Até mesmo os componentes que a nova legislação pretende ampliar – Língua Portuguesa e Matemática – apresentam deficiência: 75% e 68,6% de adequação, respectivamente. Portanto, o maior problema não parece ser a formação pedagógica geral, mas a específica: cerca de 90% das aulas de Física, Artes, Sociologia e Filosofia são ministradas por profissionais licenciados, mas mais da metade destes sem formação no componente curricular.

Um aspecto a pensar é a racionalidade da gestão curricular e dos profissionais nas escolas e nas redes estaduais. Falta formação específica, mas há aproximação por área de conhecimento: 67,8% das aulas de Sociologia e 69% das de Filosofia são ministradas por licenciados em Sociologia, Filosofia, História, Geografia ou Pedagogia. A par da carência de profissionais com formação adequada, a maioria das escolas (60,8%) declara não ter sequer uma disciplina alternativa no currículo – ou seja, o desafio é mais do que uma nova organização curricular. Diz respeito a como viabilizar um ensino de qualidade para todos.

Porém, em nossa percepção, o principal enfrentamento está em valorização docente, pois praticamente a metade dos professores do universo analisado tem um contrato temporário. Sem uma política de melhoria dos processos seletivos, de estabilidade com carreira, de formação em serviço e de remuneração competitiva, como alcançar as metas de acesso e qualidade do Ensino Médio no País?

Da flexibilização à garantia do direito: questões em aberto

Nossos estudos partem de problematizações do campo da política educacional, mas neste texto focamos uma questão pragmática: qual é a possibilidade de as redes de ensino oportunizarem a liberdade de escolha ao estudante? Nesse cenário, parece-nos que há pouca possibilidade de uma significativa parcela dos estudantes – os que habitam os menores municípios – contar com infraestrutura e docentes adequados para um ensino de qualidade sobre a Base Nacional Comum. E, também, de escolher um ou mais dentre cinco itinerários formativos. Institucionalizar uma reforma

que permite às redes de ensino não oferecer mais de um percurso formativo e não requerer e promover condições mais equitativas de infraestrutura e de qualificação docente é admitir uma precarização que cabe dentro da norma – i.e., legitimar a continuidade histórica de segregação e de negação do direito à Educação Básica.

No levantamento foi possível observar: baixo percentual de adequação da formação docente em diferentes componentes curriculares; falta de instalações especializadas por área de conhecimento, principalmente laboratórios de ciências e SAE; e assimetrias regionais e entre as escolas de cada rede – aspecto este que não conseguimos analisar neste texto. Para uma reforma democrática é indispensável problematizar a alegada vantagem de flexibilidade curricular, com opções de percursos formativos; será preciso incremento na infraestrutura, valorização profissional e correção das assimetrias.

Tendo em vista que o universo analisado é (quase em sua totalidade) de escolas estaduais, mas que parte significativa do orçamento da educação é federal, a reforma não poderá ser restrita a alterações curriculares nem tampouco à uma nova normatização nacional. O direito à educação depende de um operante pacto federativo. Daí, mais questões: no modelo ora proposto para o Ensino Médio, é admissível a falta de opções de itinerários formativos e componentes curriculares além do mínimo comum? O que fazer quando uma localidade não dispõe de escola com infraestrutura e docentes adequados? Essa reforma responde às necessidades e às possibilidades das escolas brasileiras? Se sim, a quem incumbe promover e financiar a reforma?

Referências

INEP. Censo Escolar 2016

INEP. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica 2016

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm. Acesso em 18/12/2017.

KUENZER A. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, vol. 38, p. 331-354. 2017.

- LXIX -**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS-
BRASIL: FRAGILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL (2015 – 2016)****Meire Lúcia Andrade da Silva**Universidade Federal do Tocantins, Brasil
melucia26@hotmail.com**Rosilene Lagares**Universidade Federal do Tocantins, Brasil
roselagares@uft.edu.br**Adaires Rodrigues de Sousa**Undime-TO, Brasil
avidaetudodebom@hotmail.com**Introdução do problema**

Parte-se do princípio de que o processo de planejamento da educação agregue, pelo menos, ações de sistematização de um documento, implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), apoia tecnicamente os Municípios brasileiros, desde o ano de 2013, nesse processo no que tange ao Plano Municipal de Educação (PME). Nesse contexto, no Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da Universidade Federal do Tocantins (EpeEM)¹ e no Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE)², pesquisa-se sobre resultados acerca da implementação da Meta 1 do PME de Miracema do Tocantins-Brasil, relativa a Educação Infantil, por meio do desenvolvido das ações de monitoramento e avaliação subsidiadas tecnicamente pela SASE.

Nesse sentido, neste trabalho, são discutidos aspectos dos resultados quanto a não implementação da Meta 1 do supracitado PME. Para a sua construção, a opção foi pela pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, cujas informações foram coletadas por meio de revisão bibliográfica (LAGARES, 2007; 2013; SAVIANI, 2014; SOUSA, 2015) e documental (BRASIL, 2014; MIRACEMA DO TOCANTINS, 2015; MIRACEMA DO TOCANTINS, 2017).

¹ Vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (Nepce).

² Vinculado a Anpae-Diretoria Estado do Tocantins.

Plano de Educação do Município de Miracema do Tocantins-Brasil: resultados do monitoramento e avaliação da implantação da Meta para a Educação Infantil

O PME não deve ser considerado apenas um instrumento formal da gestão, mas, também, como um instrumento político, cuja efetividade compreende a construção e a implementação com a participação dos principais agentes de educação municipal sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação, “a partir do conhecimento das realidades e necessidades locais podendo se firmar e significar uma ferramenta e uma promessa de melhoria da qualidade dos sistemas locais de ensino.” (GADOTTI, 1993, p. 11).

Antunes (2005), ao considerar o contexto da política educacional brasileira, a partir da década de 1990, destaca que houve maior intensidade de implementação de programas e projetos coordenados pelo poder central (governo federal/União), para serem desenvolvidos pelo poder local, em especial, nos Municípios.

Para Lagares (2007, p. 206), a organização e a gestão da educação municipal na forma da efetiva institucionalização do sistema municipal de educação (SMEd), ao contrário do que se possa crer em uma análise apressada, não é um processo livre e voluntário. Assim,

deve ser encarada compreendendo o Município como parte integrante de um sistema mais amplo, como uma construção social, valendo-se de experiências concretas, mediatizadas pela realidade cultural, política, econômica e social, incluindo as forças externas e locais, marcadas por interesses contraditórios e conflitivos.

Não se pode esquecer que a gestão reflete, portanto, posições e concepções culturais, políticas, de sociedade, de educação (LAGARES, 2007, p. 206).

No Município de Miracema do Tocantins, o Plano em estudo prevê o monitoramento contínuo e a avaliação periódica a cada dois anos de suas Metas e Estratégias. O PME, na Meta nº 1, traz a seguinte redação: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.” (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2015).

Para o cumprimento dessa Meta, foram planejadas dezoito Estratégias. Todavia, os resultados do monitoramento e avaliação do primeiro Biênio (2015-2017) apontam para um percentual mínimo de cumprimento do indicador da ampliação da oferta desse nível de educação para as crianças de até três anos de idade, com maior foco de ação em relação ao indicador da universalização para as crianças de quatro e cinco anos, que é obrigatório constitucionalmente.

Mais especificamente, em novembro de 2017, o MEC/SASE, por meio de uma Rede de Avaliadores Educacionais, com equipes estaduais, finalizou o monitoramento e a avaliação do

cumprimento das Estratégias com vencimento no I Biênio (2015-2017), cujos resultados, constantes do Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME encaminhado a SASE (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2017) e do sítio Mec/Inep/DEED/Censo Escolar/preparação: Todos pela Educação (2017), apontam para o seguinte retrato:

-Indicador nº 1A – percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar); Meta prevista para o período: 100% e Meta alcançada no período: 68,0% (atual).

-Indicador nº 1B – percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar); Meta prevista para o período: 9,00% e Meta alcançada no período: 21,0% (atual).

No entanto, os dados apresentados no Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME encaminhado a SASE (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2017) são referentes ao Censo Demográfico do ano de 2010, levando a conclusão de que o Município não possui dados da realidade local atual, ou seja, acerca da implementação da Meta 1 do PME.

O referido Relatório avaliou seis Estratégias, dentre as dezoito planejadas³. Dessa avaliação, todas as escolas da rede municipal ofertam Educação Infantil (Pré-escola) e o acesso à pré-escola tem sido garantido a todas as crianças. Porém, quando se trata da creche o observado é uma oferta menor que a demanda (MIRACEMA DO TOCANTINS, 2017).

Algumas Estratégias apontam para a efetividade do Plano como: a ampliação (construção de uma sala de aula) no Centro Municipal de Educação Infantil Dona Isis Sardinha; a oferta entre 2010 a 2012 de cursos de Pós-graduação em Docência na Educação Infantil (03 turmas), voltados aos docentes que atuam na Educação Infantil; a oferta desde o ano de 2014 da Educação Infantil (pré-escola) em todas as escolas localizadas no meio rural, mesmo observando-se que o atendimento das crianças de 0 a 3 anos acontece nas instituições do meio urbano.

Conclusões

Levando-se em conta informações apresentadas no Relatório de Avaliação do I Biênio de implementação do PME de Miracema do Tocantins, conclui-se que os resultados apontam para um percentual mínimo de Estratégias cumpridas, o que coaduna com a negação do direito a educação infantil.

Para a alteração desse contexto, compreende-se como necessárias ações sistêmicas de cumprimento de todas as Estratégias, como previsto legalmente. Sistemática que, ainda, não faz

³ Para as demais Estratégias o Relatório não aponta ações.

parte da realidade da gestão da educação do Município. E, também, que o PME seja visto como um processo, envolvendo, a partir da sua aprovação, a implementação, o monitoramento e a avaliação. E, no monitoramento e avaliação, deverão ser propostas obrigatoriamente a vinculação orçamentária a cada uma de suas Metas e Estratégias.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20/12/2017.

GADOTTI, Moacir. Conclusão: desafios da Educação pós-moderna. In: GADOTTI, Moacir. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. Ática, 1993.

LAGARES, Rosilene. (Re) configuração da educação municipal no Brasil entre os anos 1990 e início do século XXI. 2013. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 20/01/2018.

LAGARES, Rosilene. Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo de institucionalização efetiva de sistemas. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação (UFG/FE), Goiás, Goiânia, 2007.

MIRACEMA DO TOCANTINS. Câmara Municipal. **Lei nº 409**, de 27 de maio de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Miracema do Tocantins, Tocantins, 2015. (Documento Impresso).

MIRACEMA DO TOCANTINS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) de Miracema do Tocantins - TO**. Miracema do Tocantins, Tocantins, 2017. (Documento Impresso).

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUSA, Adaires Rodrigues. Política Pública de Planejamento da Educação Municipal no Tocantins em face do Plano Nacional de Educação 2014-2024: processos, resultados e disputas de intencionalidades. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins, 2015.

VALORIZAÇÃO DOCENTE EM MUNICÍPIOS PARANAENSES – BRASIL**Michelle Fernandes Lima**UNICENTRO – Brasil
mfernandeslima@yahoo.com**Simone de Fátima Flach**UEPG – Brasil
eflach@uol.com.br**Gisele Masson**UEPG – Brasil
gimasson@uol.com.br**Introdução**

Em tempos de crise política e econômica, a discussão a respeito da valorização dos trabalhadores em geral assume contornos nunca vistos, pois o avanço da lógica neoliberal se materializa na flexibilização da legislação trabalhista e nas justificativas sobre a necessidade de ajustes financeiros e contenção dos gastos públicos, fatos que colaboram para que a exploração dos trabalhadores ganhe novo fôlego. Nesse contexto político e econômico, a valorização de professores no Brasil é temática que interessa tanto aos profissionais, quanto aos gestores públicos e a sociedade como um todo, visto que os compromissos assumidos nesse campo afetam o planejamento político educacional, a vida dos trabalhadores, o desenvolvimento das atividades laborais e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida à população.

A valorização docente precisa ser entendida como um conjunto de ações políticas que viabilizem e incentivem a formação desses profissionais (formação inicial e continuada), que ofereçam condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento qualitativo da atividade docente e, ainda, que garantam aporte remuneratório aos trabalhadores.

Nesse sentido, é imprescindível a existência de documentos legais que organizem a carreira docente. No entanto, essa tarefa não é fácil no contexto brasileiro, visto que existem várias formas para a caracterização e contratação desses profissionais, questões que contribuem para a fragmentação e a fragilização da carreira docente. Essas questões se expressam nas inúmeras formas de organização de Planos de Carreira de Professores nos milhares de municípios brasileiros.

Em que pese a necessidade mínima de existência dos documentos legais denominados de Planos de Carreira em todos os municípios, a dimensão territorial e as diferentes concepções de gestão

pública dificultam tanto o levantamento desses documentos, quanto uma análise uniforme da questão em todo o país. Por isso, neste trabalho, apresentaremos uma parte da pesquisa desenvolvida no estado do Paraná, priorizando os seguintes aspectos: forma de ingresso na carreira e formação mínima exigida; jornada de trabalho e respectiva composição; estrutura e movimentação na carreira (promoções, progressões e interstícios); vencimento inicial nas diferentes titulações: nível médio, graduação, pós-graduação (lato sensu e stricto sensu).

O estudo da atratividade da carreira de professores se justifica por se tratar de cargo público e sujeito a definições políticas, de disponibilidade de recursos, entre outras questões.

Valorização docente nas redes municipais do Paraná

O estado do Paraná conta com 399 municípios, com uma população de 10.444.526 habitantes, e apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano 0,749, ocupando a 5ª posição entre as 27 unidades federativas brasileiras. (ATLAS BRASIL, 2010).

O estado é dividido, pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), em dez mesorregiões geográficas. No estudo realizado, foi abordado duas regiões, a Sudeste, formada por 21 municípios, e a Região Centro- Oriental, formada por 14 municípios, totalizando em 35 municípios analisados.

As fontes de pesquisa foram o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Atlas Brasil, Data Pedia (perfil dos municípios brasileiros), Censo Escolar de 2016, informações disponíveis nas páginas oficiais dos municípios, editais de concursos e contato com o setor de recursos humanos das prefeituras para informação atualizada sobre a tabela salarial dos professores.

Para a análise dos dados, tomamos como principal referência a Lei nº 11.738, de 2008, a qual estabeleceu um piso salarial profissional nacional, para uma jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, para um profissional com formação em nível médio. Além disso, consideramos o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, de cada município, assim como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

Em relação à forma de ingresso na carreira e formação mínima exigida, identificamos que, dos 35 planos de carreira analisados, em 6 deles há a possibilidade de outras formas de seleção e contratação pública, por tempo determinado, por meio de processo seletivo simplificado, em caráter excepcional, para suprir necessidades de provimento temporário e de substituição emergencial de titulares do cargo. Nos demais municípios, o concurso público é definido como a principal forma de ingresso na carreira docente.

Sobre a formação mínima exigida para o ingresso, observamos que 14 municípios da Região Centro-Oriental admitem a formação em nível médio, modalidade normal. Já na Região Sudeste, 4 municípios exigem licenciatura plena em Pedagogia.

Em relação à jornada de trabalho, em 33 municípios, os professores são contratados para 20 horas, para os anos iniciais, com possibilidade de mais 20 horas suplementares. Exceto em dois municípios, em que os professores devem cumprir uma jornada de trabalho de 25 horas. Sobre a horatividade, os municípios cumprem o estabelecido na Lei nº 11.738/2008.

Nos planos de carreira docente, dos 35 municípios, identificamos uma variedade de termos e significados em relação à estrutura e movimentação da carreira. Dos 35 municípios, 15 planos consideram como último nível e/ou classe a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado), os demais a especialização *lato sensu*.

Vencimentos médios (reais) no início da carreira e no final das ascensões do professor são apresentados na Tabela 1, para as mesorregiões Sudeste e Centro-Oriental do Paraná.

Tabela 1 – Vencimentos médios por níveis de formação e ascensões para as Mesorregiões Sudeste e Centro-Oriental do Paraná -2017 (R\$)

Carreira	Mesorregião	Médio	Superior	Especialização	Mestrado e Doutorado
Inicial	Centro-Oriental	1.160,78	1.369,84	1.501,71	1.655,79
	Sudeste	1.205,05	1.520,85	1.702,63	1.768,21
Final	Centro-Oriental	1.916,83	2.312,06	2.554,15	2.819,96
	Sudeste	1.648,05	2.122,83	2.388,13	2.475,88

Fonte: Dados das tabelas salariais dos professores das redes municipais investigadas.

Tabela 2 – Vencimentos médios por níveis de formação e ascensões para as Mesorregiões Sudeste e Centro-Oriental do Paraná -2017 (€)

Carreira	Mesorregião	Médio	Superior	Especialização	Mestrado e Doutorado
Inicial	Centro-Oriental	295,567	348,799	382,377	421,610
	Sudeste	306,839	387,250	433,536	450,235
Final	Centro-Oriental	488,078	588,714	650,357	718,039
	Sudeste	419,639	540,531	608,084	630,427

Fonte: Dados das tabelas salariais dos professores. Conversão em euros, realizada no dia 16 de janeiro de 2017, cotação: (€) 3,923.

Os vencimentos iniciais e finais das duas regiões apresentam diferenças aparentemente significativas. Além disso, a região Sudeste apresenta médias iniciais aparentemente maiores que a Centro-Oriental, no entanto, ocorre o contrário para o final de carreira.

Conclusões

No que se refere ao requisito *remuneração proporcional à formação com equiparação às demais profissões de formação equivalente*, se considerarmos o vencimento inicial com formação de nível superior nos 35 municípios, temos valores entre R\$ 1.032,87 (menor) / € 262,997 a R\$ 1.738,47 (maior) / € 442,662.

A rede municipal com o maior vencimento inicial, para formação superior, para 20 horas de trabalho é de R\$ 1.738,47/€ 442,662, o que equivale a menos de 1,5 do salário mínimo do Paraná. Se considerarmos 40 horas teremos um valor de R\$ 3.476,94/€885,325, no entanto, esse é o maior vencimento, pois o menor, para 40 horas, com nível superior, é de R\$ 2.065,74/ € 525,994, não chegando a 2 salários mínimos.

A valorização docente, no que se refere aos maiores vencimentos, não está diretamente relacionada com os melhores resultados do PIB per capita e o IDHM nos municípios investigados. Esse dado indica que, além do desenvolvimento econômico e social, há outros elementos que podem interferir na valorização do professor como, por exemplo, o interesse político do gestor municipal.

Referências

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Perfil estadual. 2010. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/parana> Acesso: jan/2018.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em: 15 fev. 2017.

- LXXI -**EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E POLÍTICA: É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO NEUTRA?****Miguel Henrique Russo**Universidade Cidade de São Paulo – Brasil
mh.russo@uol.com.br**Introdução**

A questão expressa no título deste texto não é nova e já foi objeto da reflexão de inúmeros e expressivos pensadores da educação, tanto estrangeiros quanto nacionais, e continua, como mostram os embates atuais, a ser um tema que se mostra aberto a discussões e disputas no âmbito das políticas de educação. No momento presente temos, no Brasil, a polêmica sobre a questão da relação entre política e educação provocada pelo surgimento do movimento denominado “Escola sem Partido” que provocou manifestações de educadores, políticos e representantes da justiça e do ministério público.

O que se pretende neste texto é desenvolver uma reflexão sobre algumas temáticas implicadas na disputa provocada pelo movimento “Escola sem Partido” a partir de manifestações e análises já produzidas e publicadas e a partir de nossa compreensão da questão que se põe para os educadores, tanto acadêmicos quanto para aqueles ligados à prática escolar.

Escola sem partido

O movimento Escola sem Partido iniciado, em 2004, pelo procurador de Justiça do Estado de São Paulo Miguel Nagib, ganhou evidência quando inspirou o Projeto de Lei 2974/2014, proposto na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) e posteriormente outros Projetos de Leis no Congresso Nacional, em algumas Assembléias Legislativas Estaduais e Câmaras Municipais em vários Estados. O movimento se opõe ao que chama de “doutrinação ideológica” nas escolas e tem proposto medidas que acredita irão transformar a educação uma prática neutra e isenta de qualquer forma de manifestação política, enfim, creem seus idealizadores e apoiadores que assim eliminarão a doutrinação que, segundo eles, se apoia no pensamento crítico, que identificam como esquerdista ou marxista.

O movimento disponibilizou em seu site oficial¹ modelos de projetos de lei, estadual e municipal, a fim de que a iniciativa seja replicada em outros locais do país. Nos últimos anos, o movimento ganhou espaço no debate público, político e jurídico e gerou polêmica na comunidade escolar.

Questão de fundo

O que pretende o movimento parece ser mais “escola sem política”, ainda que em sua proposta oficial procure dissimular esse sentido. Entretanto, a reflexão que se pode fazer sobre o tema nos conduz inevitavelmente a esta conclusão.

Com isso, o que propõe é esvaziar a educação de seu mais elevado fim, o de desenvolver no aluno a capacidade de apropriação e crítica a tudo o que constitui criação humana e suas consequências para a sociedade e para a natureza. Isto porque na origem daquelas criações está a natureza incompleta do homem, estão as limitações de sua parcial apropriação e restrita capacidade de explicação do mundo.

A educação que contribui para o desenvolvimento dos homens como seres históricos, sem desigualdades e sem classificações, não pode ter limites ou restrições de nenhuma natureza, não pode estar a serviço de interesses de classes e de religiões. Para sua superação esse quadro necessita que a educação possa discutir, sem exceção, todas as dimensões que estão na origem daquelas condições de desigualdade. Sumarizando, não tem como, no processo educacional democrático, não realizar a crítica ao capitalismo e à educação capitalista.

Na sociedade contemporânea os indivíduos se distribuem em grupos que têm visões de mundo e interesses diferentes e, algumas vezes, conflitantes. É por meio das práticas políticas que esses grupos encontram meios de convivência pacífica e, assim, garantem o equilíbrio da sociedade e a sobrevivência dos seus membros.

Educação política

Pensar a educação como subsidiária da formação humana, em sentido amplo, significa entendê-la como forma de preparação do cidadão como aquele que participa do processo de tomada de decisões que dizem respeito à coletividade. Em síntese, preparação para a participação política. Assim, não se pode conceber uma educação que omita a dimensão política da vida humana, individual

¹ (<https://www.programaescolasempartido.org/>)

ou coletiva. É ela que nos ajuda a definir nosso papel como cidadãos e nos oferece os instrumentos para compreender as ações dos agentes sociais e políticos.

A educação política é importante, também, para que se supere o senso comum dominante sobre as concepções de política. Para a maioria da população brasileira a política é uma prática degradada pela corrupção e por outros desvios praticados pelos partidos e pelos políticos. Aliás é dessa visão equivocada e simplista que se aproveita o movimento “escola sem partido” para convencer e ganhar adeptos dentre a população em geral. Daí fica clara a necessidade da educação política para que não frutifiquem concepções equivocadas sobre os interesses da sociedade e dos grupos particulares.

Todos os espaços coletivos são espaços de vivência política, como são a família, a escola e as organizações em geral, porque requerem a participação de todos na solução dos problemas que surgem nesses espaços, ou seja, como já registramos anteriormente, não há como se esquivar do exercício político.

Considerações finais

Escola sem Partido exprime uma visão de sociedade, uma maneira de pensar as relações sociais. Pensa a educação como uma prática neutra, ou seja, atribui à escola a função de transmitir conhecimento sem partidarizar, isto é, para aquele movimento, não cabe à escola a crítica ao *status quo*. Opõem-se a qualquer iniciativa que estimule o pensamento livre e crítico na medida em que condena no currículo escolar temáticas como igualdade de gênero, combate a homofobia e outros de combate à discriminação religiosa, étnica, social etc. Seus idealizadores e apoiadores defendem o direito das famílias transmitirem seus valores e crenças e condenam que as escolas ingressem nessa dimensão da formação humana. Reside aí um dos equívocos daquele movimento. A escola é um espaço de socialização essencial para a convivência com o diferente, com a diversidade, é a instituição que apresenta a sociedade como ela é, muitas vezes distinta da visão desenvolvida no âmbito restrito da família.

O que propõe o “escola sem partido” é que na formação dos jovens se suprima qualquer interferência da escola e que sobre eles somente incida a influência familiar. Com isso ter-se-á uma absoluta reprodução social e a impossibilidade de compartilhamento de um pensamento produzido a partir da formação reflexiva como ocorre nas situações de sala de aula, quando todos têm oportunidade de ouvir opiniões divergentes e expor as suas próprias.

Ora, ainda que não admitam, ou enxerguem, os adeptos do movimento “escola sem partido” expressam uma visão ideológica, mesmo que contrária àquela que declaram combater. Constituem,

assim, um grupo partidário porque querem fazer valer seus valores para o restante da sociedade. É ele mesmo um equivalente aos partidos políticos.

Referências

Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>> Acesso em 11 de setembro de 2017.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 193 de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=125666>> Acesso em 11 de setembro de 2017.

CARA, Daniel. O Programa “Escola sem Partido” quer uma escola sem educação. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-48.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

LIMA, Paula Valim de. *Escola sem sentido: implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública*. (Trabalho de Conclusão de Curso) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

- LXXII -**EDUCAÇÃO DO CAMPO E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS EM
FEIRA DE SANTANA – BA****Milena de Lima Mascarenhas**PPGE/UEFS – Brasil
milenamasc87@gmail.com**Antonia Almeida Silva**PPGE/UEFS- Brasil
antoniasilv@gmail.com**Introdução**

A discussão sobre escolas rurais não é recente no Brasil e desde a primeira metade do século XX vem se ampliando (CALAZANS, 1993), simultaneamente com o processo de industrialização (incluindo o agronegócio), hegemônico pela burguesia urbana emergente no país. As relações de dominação continuadas nesse contexto nunca foram homogêneas e encontraram resistência por parte dos movimentos camponeses que articularam e articulam a luta pela terra, com a luta ideológica pela superação do capitalismo.

Assim, como estabelece Munarim (2016, p. 177), a educação do campo encontra-se no centro de uma luta de classe em que se tem de “optar por um ou por outro modelo de desenvolvimento do campo”. A problematização do tema da nucleação se insere neste marco como parte dos esforços de resistência e a afirmação de um modelo de desenvolvimento do campo balizado pela emancipação da classe trabalhadora.

Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa, explora interfaces entre os espaços micro e macro, procurando aprender as dinâmicas de materialidade da política educacional em sua complexidade por meio da análise documental. Esta foi priorizada em razão do seu potencial para viabilizar a apreensão das etapas de formulação e implementação das políticas em sua dimensão dialética, possibilitando uma aproximação sistemática que contribui para ampliar os conhecimentos acerca do objeto deste estudo. No recorte aqui apresentado a base empírica é composta por documentos oficiais relacionados à educação do campo, tanto os produzidos no âmbito do Ministério da Educação, quanto os originados na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, A análise documental. Procuramos dar

conseqüência a uma análise crítica, assumindo a educação do campo como conceito chave, com base em Munarim (2016), entre outros que não foram citados nesta produção.

Resultados e Discussão

Como registra o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, referente à consulta sobre as orientações para o atendimento da Educação do Campo, a nucleação não é uma experiência recente no Brasil, mas remonta à década de 1970,

nos Estados do Sul e do Sudeste, quando se seguiu predominantemente o modelo norte-americano, a providência consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como escola nucleada. Isso se fez para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios. (BRASIL, 2007, p. 5)

Em tese, a nucleação tem como finalidade a melhoria da qualidade de ensino no meio rural. Os defensores, dessa concepção alegam a seu favor a racionalização da gestão e dos serviços escolares, supondo que classes seriadas e com condições materiais e infraestrutura “melhor” só são viáveis em áreas de maior densidade populacional.

Desta forma, a principal crítica do Movimento Nacional por uma educação do campo a este processo diz respeito ao fato da nucleação das escolas do campo distanciar os sujeitos do campo das suas próprias histórias, do processo de luta e da cultura dos povos do campo, ou seja, das suas peculiaridades e especificidades.

No que concerne ao município de Feira de Santana, a nucleação pode ser lida a partir de duas características específicas: a organização político-administrativa das escolas e a racionalização da gestão. Assim, a nucleação de escolas começou a ocorrer no município no início da década de 2000, visando regularizar a vida administrativa de escolas que estavam em funcionamento, mas não atendiam às exigências organizacionais da Rede Municipal de Ensino. Considerando, portanto, a necessidade de implantar a Gestão Escolar nas unidades escolares sem diretor; a qualidade de ensino nas escolas isoladas e facilitar o fluxo de informação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Escola, a Resolução nº 001/2002, do Conselho Municipal de Educação, autorizou a criação de núcleos.

No ano de 2002 foram constituídos 21 núcleos, por meio das Portarias 006/2002 e 008/2002, abrangendo os sete distritos do município: Jaíba (3 núcleos), Maria Quitéria (8), Jaguará (2), Tiquarucu (2), Gov. João Durval (2), Humildes (3) e Bonfim de Feira (1).

Mesmo sem fechar escolas imediatamente, essas Portarias afetaram as multisseriadas, pois até o ano de 2010 existiam 61 escolas exclusivamente dessa natureza, atendendo a pouco mais de 1100 alunos. No entanto, em 2014 esse número foi reduzido para 47 escolas nucleadas com Classes Multisseriadas (SANTOS, 2016).

Com o Decreto 9.244, de 29 de maio de 2014, que dispõe sobre a extinção de escolas municipais e dá providências correlatas, o governo municipal extinguiu 39 escolas, 31 das quais na zona rural, alegando que as unidades se tornaram inadequadas “em razão da falta de alunos, e pela falta de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas satisfatoriamente”.

O Plano Municipal de Educação (PME) 2011-2021 informa que a rede municipal de ensino atendia no ano de 2010 a 15.546 alunos na zona rural, nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 1759 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 98 escolas (FEIRA DE SANTANA, 2012). O estado mantinha apenas 09 escolas e 02 instituições eram privadas.

O novo Plano 2015-2025 confirmou a existência de 90 escolas rurais, atendendo a 14.814 alunos, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, indicando que no período de 2010 a 2015 foram fechadas oito escolas, todas elas ofertavam ensino fundamental em classes multisseriadas, exclusivamente (SANTOS, 2016).

Considerações finais

As lutas e debates em torno da educação do campo embora não sejam recentes, são marcados pelo questionamento das concepções que representam os interesses dos setores economicamente dominantes. A nucleação, guardadas as devidas proporções, constituiu-se nesse contexto como mais uma fronteira das disputas que informa as escolhas políticas dos atores em cena.

Em Feira de Santana, apesar das especificidades que marcaram a nucleação em seus passos iniciais, observou-se a vinculação entre a defesa da racionalidade da gestão e o fechamento das instituições.

Referências

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007, Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12742-ceb-2007>.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. IN: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo no Brasil e educação rural na Argentina e Catalunha : aproximações. In : SOUZA, Elizeu C. de ; CHAVES, Vera Lúcia J. (Orgs.) **Documentação, memória e história da educação no Brasil : diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. Tubarão: Copiart, 2016. Vol. 1.

FEIRA DE SANTANA, **Resolução nº 001 do Conselho Municipal de Educação de 02 de maio de 2002**. Autoriza a criação de núcleos escolares na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, 02/05/2002.

_____, **Decreto nº 9.244 de 29 de maio de 2014**. Dispõe sobre a extinção de escolas municipais e dá providências correlatas, 29/05/2014.

_____. **Documentos aprovados em Plenária Final do PME - Textos por Salas Temáticas**. s.d. Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/conferenciadeeducacao/doc1.asp>. Acesso em 30 mai. 2016.

_____. **LEI Nº 3.326, de 05 de junho de 2012**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, e dá outras providências. Feira de Santana – BA, 2012. Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/leis/Leis20123326.pdf>. Acesso em: 20/06/2017.

SANTOS, M. P. dos. **A Pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB - Amargosa, BA, 2016.

- LXXIII -

PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA AS JUVENTUDES OU DESMONTE DO ENSINO MÉDIO? A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Miriam Fábria Alves

Faculdade de Educação/PPGE/UFG

miriamfabia@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise sobre reforma do ensino médio, aprovada em fevereiro de 2017 por meio da Lei nº. 13.415/2017, problematizando se esta apresenta um projeto de educação para as juventudes ou o desmonte do ensino médio. Utilizou-se a pesquisa documental (legislação, documentos oficiais e publicados pelos jornais) e as narrativas juvenis, recolhidas na pesquisa “Juventude em Goiás: vivências em rodas de conversa com jovens em escolas públicas das cidades mais violentas no Estado — possibilidades de intervenção”¹.

Desde 2016 quando aconteceu o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff ou o golpe legislativo-judiciário-midiático, o governo que assumiu o comando do Brasil tem implementado, de forma rápida, uma nova lógica para o estado brasileiro pautada por princípios neoliberais, que revogam os direitos adquiridos e realizam cortes nos investimentos sociais, dentre os quais a educação².

É nesse cenário de profunda crise política, institucional, econômica, que a reforma foi proposta por meio de uma medida provisória, que tramitou rapidamente no Congresso Nacional. Para Motta e Frigotto (2017) a urgência foi justificada, pelo governo federal, pela necessidade de derrubar as barreiras que impedem o crescimento econômico do país e para isso era necessário a flexibilização do ensino médio. Com base nesse pressuposto, a reforma desconsiderou todo o debate sobre o ensino médio que estava acontecendo no país e não ouviu as juventudes, que manifestaram sua reação por meio da ocupação das escolas em 2016³.

¹ A pesquisa foi realizada em Goiás nos anos de 2014 a 2016, com os jovens do 3o ano do ensino médio, matriculados em escolas públicas estaduais das cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia, Luziânia e Rio Verde. Portanto, as narrativas antecedem a reforma e expressam o que os jovens dizem sobre a educação em suas realidades.

² Em 2016 foi aprovada a Emenda Constitucional no. 95/2016 que instituiu um Novo Regime Fiscal no Brasil e “congelou” por 20 anos as despesas primárias da União, o que na prática representa pouca possibilidade de aportar novos recursos para a educação brasileira, o que representa como afirma Amaral (2017) a “morte” do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

³ Prates, Ruggi, Silva e Machado (2017) publicaram livro “Ocupar e resistir: memórias de ocupação – Paraná 2016” que trata das ocupações no estado do Paraná. A Revista Educação Temática Digital publicou em 2017 um dossiê intitulado “(Des)ocupar é resistir?” que apresenta vários artigos sobre as ocupações em alguns estados brasileiros: São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná.

O que essa proposta apresenta de novo? Que projeto de educação tem para as juventudes? Pode-se dizer que a reforma aprovada propõe mudanças, que se implementadas, causariam impactos profundos no ensino médio dentre os quais poderia se destacar: a ampliação progressiva da carga horária para 1.400 horas/ano, e nos próximos cinco anos, um aumento para no mínimo 1000 horas, sendo que a carga horária destinada a Base Nacional Comum Curricular, nos três anos do ensino médio deverá corresponder a 1800 horas, e as demais horas serão distribuídas nos itinerários formativos; propõe uma Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio Integral que contaria com recurso do Ministério da Educação pelo prazo de dez anos; propõe a liberação de recursos para as parcerias privadas; prevê a contratação de profissionais de notório saber para atuar na formação técnica e profissional; transforma as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes em estudos e práticas, tornando obrigatória nos três anos apenas língua portuguesa e matemática. (BRASIL, 2015).

Destas mudanças, destaca-se que o novo modelo de organização curricular, dividido entre a formação comum (a ser prescrita por uma BNCC que ainda não foi aprovada) e os itinerários formativos, quebra o modelo único de ensino médio, que com muito esforço, vinha sendo implantado no Brasil desde a LDB de 1996. No entanto, essa é uma das grandes mudanças propagandeadas pela reforma, ou seja, com a flexibilidade curricular o jovem vai poder escolher o que estudar no ensino médio. Mas como ele vai escolher? A partir de quais opções ele poderá fazer a escolha? A responsabilidade de responder a estas perguntas é das redes estaduais, que atualmente reúnem 84,8% do total de matrículas, e deverão normatizar e implementar essa reforma (BRASIL, 2017)

Analisando o movimento da reforma no atual cenário brasileiro, podemos afirmar que esse “novo” modelo de ensino médio, baseado na flexibilidade curricular, na possibilidade de escolha dos percursos formativos por parte dos jovens, na ampliação da jornada escolar, na redução da formação geral e ênfase em português e matemática, não sinalizam nenhum projeto novo de educação para as juventudes, ao contrário representa um retrocesso. Não bastasse os estragos que a reforma promove na educação pública brasileira, podemos reunir as dificuldades das redes estaduais em cumprir com sua função constitucional de universalização da oferta de qualidade do ensino médio, o que tem sido usado para justificar as parcerias público x privado, a gestão das escolas sendo entregues à Polícia Militar e às organizações sociais, como está acontecendo no estado de Goiás. A complexidade dessas relações sinaliza as dificuldades em fazer com que a implantação dessa reforma atenda às demandas dos adolescentes e jovens do ensino médio.

Assim, podemos indagar: a reforma apresenta um projeto de educação ou um desmonte para a formação das juventudes? O que dizem os jovens sobre a escola? As narrativas do jovens em Goiás, demonstram que eles compreendem a importância da conclusão dessa etapa para a continuidade dos estudos, como se observa a seguir: “eu venho para a escola com dois objetivos: pra estudar e concluir

e mais a frente fazer uma graduação em alguma coisa e não vir só por vir, mas estudar e concluir” (JOVEM 8, Luziânia, 2015). Ou na voz de outro jovem “[...] Eu queria ser médica. Eu estudo pra isso. Eu não estudo só na escola. Eu estudo mais de oito horas. Eu digo pra gente chegar no futuro e ir além.” (JOVEM 11, Luziânia, 2015).

Por fim, se o governo tem utilizado a “voz dos jovens” para justificar suas políticas educacionais, outros coletivos juvenis surgem em cena para apresentar novos movimentos e demandas para um projeto de educação que atenda aos anseios das juventudes. O movimento secundarista e as ocupações de 2015-2016 nos ensinaram que os jovens sabem que escola eles precisam: uma escola com infraestrutura adequada, limpa, bonita, com espaços acolhedores e educativos, como espaço de vivência coletiva e democrática, espaço para o conhecimento e a formação integral. Assim, a reforma proposta vai na contramão do desejo dos jovens e representa um desmonte do ensino médio. Os jovens precisam ser ouvidos e especialmente espera-se um “novo” ensino médio que cumpra o princípio constitucional da educação como direito de todos e como exercício necessário de cidadania e vida digna.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 22, n.71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400200&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Feb. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967 revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial, Brasil, DF, 17 de fev. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei N. 13.415/2017) **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n.139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 14 fev. 2018.

PRATES, Giorgia; RUGGI, Lennita Oliveira; SILVA, Mônica Ribeiro da; MACHADO, Valéria Floriano (orgs.). **Ocupar e resistir: memórias de ocupação – Paraná 2016**. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2017.

- LXXIV -

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO SUL NA DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOCUMENTAL

Nadia Bigarella

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil
nadiabiga@hotmail.com

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil
reginacestari@hotmail.com

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar resultados de pesquisa¹ que tem como objetivo analisar o papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), na definição de políticas de gestão da educação básica, expressas nos programas apresentados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no período de 1999 a 2014, no período de 1999 a 2014.

Buscou-se apoio teórico, entre outros, nos estudos de Cury (2011) que situa os conselhos de educação na condição de órgãos de Estado, responsáveis por construir uma relação dialética entre o Estado e a sociedade, construindo assim, um diálogo constante, por meio do qual os conselhos apresentam para o governo as necessidades sociais e relatam à sociedade as intenções do governo; de tal modo, que os conselhos de educação possam se estabelecer no âmbito dos seus sistemas de ensino como espaços de intermediação dos processos decisórios sobre políticas educacionais que venham a atender grande parte dos diferentes interesses sociais.

Com base nesse entendimento, a pesquisa documental, de caráter descritivo-analítico, constituiu o principal instrumento investigativo desta pesquisa, sendo que o *corpus* documental envolveu uma busca e análise de documentos oficiais em âmbito nacional, mas especialmente, documentos oriundos dos governos sul-mato-grossenses, destacando-se os programas elaborados pela Secretaria de Estado de Educação, para a gestão da educação básica, assim como os documentos do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, como regimentos internos, atos normativos (indicações, pareceres, deliberações), e, principalmente, atas das reuniões plenárias do CEE/MS.

¹ Financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS).

Desenvolvimento

É importante esclarecer, inicialmente, que o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul foi criado por ocasião da instalação do estado², no governo Harry Amorim Costa (1979), com funções normativas e de supervisão, pelo Decreto-Lei nº 8, de 1º de janeiro de 1979 que estabeleceu as diretrizes para o sistema administrativo do Estado sul-mato-grossense, sob o amparo legal na Lei nº 5.692/1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Somente em 1993, em decorrência da Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul (1989), no governo Pedro Pedrossian (1991-1994) esse Conselho foi regulamentado pela Lei Estadual nº 1.460/1993, que fixou as suas competências, organização, normas de funcionamento e suas funções: consultiva, deliberativa e normativa da política de educação, (MATO GROSSO DO SUL, 1993).

No período correspondente à pesquisa, no primeiro mandato do governo José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2002), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), foi representada por três Secretários de Estado de Educação: Pedro Cesar Kemp (1º de janeiro de 1999 a 29 de junho de 2001), Antônio Carlos Biffi (setembro de 2001 a abril de 2002) e Elza Aparecida Jorge (abril de 2002 a janeiro de 2003).

Na gestão do Secretário Pedro César Kemp (1999-2001), o principal programa relacionado à gestão para a educação básica, denomina-se Democratização da Gestão Escolar no âmbito do projeto político-educacional para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, denominado Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, que propôs uma concepção de educação diferente daquelas que estavam sendo construídas no Estado ao longo dos anos, refletindo a ideia de trazer o exemplo de "[...] resistência dos povos nativos do Estado que lutaram bravamente para preservar seus sonhos de liberdade" (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 4).

A proposta foi discutida por meio do movimento participativo da Constituinte Escolar (1999-2001), que envolveu a participação da comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários) e da comunidade local (sociedade civil, instituições dos poderes público e privado, universidades e movimentos sociais). Essa Constituinte promoveu 10 encontros com quatro mil professores, que se dispuseram a discutir e desenvolver o programa Democratização da Gestão Escolar, que tinha como compromisso construir novos caminhos com base em três eixos norteadores que originaram os três

² O Estado de Mato Grosso do Sul, criado sob a égide da Constituição Federal de 1967, por determinação da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, assinada pelo penúltimo Presidente da República dos governos militares, general Ernesto Geisel (1974 -1979), foi instalado oficialmente em primeiro de janeiro de 1979, com a posse do primeiro governador, Harry Amorim Costa (1979-1979), do partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Está localizado na região Centro-Oeste e tem como capital a cidade de Campo Grande. Está dividido em 11 microrregiões geográficas e 79 municípios. Sua extensão territorial é de 357.125 km², que equivale a aproximadamente 36 milhões de hectares. Desse total, 89.318 km² pertencem à área do Pantanal, formado pela Bacia do rio Paraguai. Faz fronteira seca com as Repúblicas do Paraguai e da Bolívia. Faz divisa com os Estados de São Paulo, Paraná, Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso (MATO GROSSO DO SUL, 2011d).

programas da Escola Guaicuru: a democratização do acesso à escola; a qualidade social da educação; e, a democratização da gestão (MATO GROSSO DO SUL, 1999) e resultou na aprovação do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino.

A produção dos atos normativos e as atas consultadas mostraram que, nesse período, as reuniões plenárias do CEE/MS, dedicaram-se à instauração de sindicâncias e verificação de processos administrativos em unidades escolares pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino (autorizações, equivalências, credenciamentos). Assim, o CEE/MS ausentou-se do debate proporcionado, por exemplo, pela Constituinte escolar, do projeto Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, enfim, dos processos decisórios sobre as políticas públicas para a gestão da educação básica.

No segundo mandato do governo de José Orcírio Miranda dos Santos (PT – 2003-2006), com o Secretário de Educação Hélio de Lima (2003-2006), à frente da Secretaria de Estado de Educação, foi apresentado o programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada (2003-2006), no âmbito do projeto Educação Inclusiva: Construindo Cidadania na Escola (2003-2006).

Nesse período, constato-se 22 atos normativos do CEE/MS voltados para a Educação Básica, que regulamentaram, entre outros, matérias referentes a educação para o trânsito, educação nas escolas do campo, ensino religioso e cultura afro-brasileira, matrículas alunos com necessidades educacionais especiais, atividades de educação física e artística, ensino fundamental com nove anos, aceleração de estudos e apuração de frequência entre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Nenhum desses atos, nem as atas das reuniões do período, referiram-se ao programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada (2003-2006), ou mesmo ao projeto em que o mesmo está incluído. Em outras palavras, não há registros, no período, de encaminhamento do projeto ao CEE/MS, ou debates, nesse período, nas reuniões do Conselho.

Os dados indicaram que o CEE/MS manteve-se afastado das decisões a respeito dessas políticas, sendo reforçada pela falta de representatividade e acomodação do próprio Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul em manter-se ausente dessas questões.

Considerações finais

A análise documental mostrou que o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, com suas contradições inerentes, no governo José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2006) não participou da elaboração dos programas elaborados pela Secretaria de Estado de Educação. No governo André Pucinelli (2007-2014) atuou como órgão de governo, pois legitimou os programas educacionais apresentados pela Secretaria, não se manifestando em relação às parcerias público/privada com as FLEM e com o Unibanco.

Referências

CURY, C.R.J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. da S.(Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989**. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 1989.

Lei nº 1.460, de 17 de dezembro de 1993. Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação – CEE/MS, e dá outras providências. Campo Grande, 1993.

_____. **Mensagem à Assembleia Legislativa**: governador José Orcírio Miranda dos Santos. Campo Grande, MS, 2000.

_____. **Escola Guaicuru**: caderno 1. Campo Grande: SED/MS, 1999.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Apresentação**. Campo Grande, MS, 2014a. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/templates/apresentacao/componentefixo/gerador>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEd Sul, 2006, Santa Maria. **Mesa-redonda**, jun. 2006.

JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO: A POLÍTICA DE COTAS NO IFRJ

Naira Muylaert
PUC-Rio (Brasil)
naira.muylaert@hotmail.com

Introdução

Diversos estudos têm buscado no conceito de *justiça como equidade* (RAWLS, 2008) uma das referências para a discussão das desigualdades entre os diferentes grupos sociais. Dois princípios norteiam a teoria da justiça como equidade. O primeiro é o princípio da igualdade equitativa de oportunidades, que consiste na correção dos limites da igualdade de oportunidades formais do pensamento liberal. É definida não como uma concorrência aberta e formal aos postos públicos e posições sociais, mas sim como uma oportunidade equitativa para que todos possam obter tais cargos e posições sociais. Para ser organizada eficazmente, a justiça como equidade deve reconhecer as desigualdades existentes e buscar uma maneira de geri-las, de forma a diminuí-las o máximo possível. O segundo é o princípio da diferença definido como ações políticas e sociais que contribuam para melhorar o destino das pessoas mais desfavorecidas da sociedade, independentemente da amplitude da desigualdade de renda e da vontade das pessoas de trabalhar para obter uma parte mais significativa da produção. O princípio da diferença considera as desigualdades aceitáveis, com a condição de que a distribuição dos bens produzidos beneficie, prioritariamente, os menos favorecidos – aqueles que têm menos renda e riqueza que os demais.

No contexto educacional brasileiro, o conceito de justiça como equidade e o princípio da diferença são operacionalizados por meio de políticas de ação afirmativa (PIOVESAN, 2008) que se destinam a grupos sociais específicos historicamente excluídos do sistema educacional. Uma dessas políticas refere-se à lei de cotas (Lei n.2.711/2012) que garante a entrada de estudantes com condições sociais desfavorecidas na rede de ensino federal.

Parte dos estudos do campo da ciência política considera a política como um ciclo, com quatro fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. A formulação – escopo deste estudo – é aqui entendida como a “decisão política, ou a decisão tomada por um político ou pelo Congresso, e sua formalização por meio de uma norma jurídica” (SARAVIA e FERRAREZE, 2006, p. 31).

Considerando esses referenciais teóricos, o objetivo deste trabalho é estudar a formulação da política de cotas, por meio de análise documental – texto da lei e o edital n.75/2017 – com foco nas

disposições legais sobre o acesso aos cursos profissionalizantes de nível médio oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). O estudo destas disposições legais é relevante porque são elas que orientam a implementação da política ao definirem: a arena na qual ocorre o processo de implementação; o papel dos principais atores, a extensão permitida das estratégias/ações e a alocação de recursos.

Este estudo investiga apenas a dimensão “acesso” e constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre políticas que promovem equidade de oportunidades em termos de acesso, permanência e êxito.

A lei de cotas no IFRJ

A política de cotas é uma iniciativa que visa promover equidade na distribuição das oportunidades educacionais da rede federal de ensino. A formulação da lei garante a reserva de pelo menos 50% das vagas, sendo que essa reserva é subdividida: metade destina-se aos estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e, a outra metade, aos estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo. Nesses dois subgrupos, leva-se em conta um percentual para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas no último censo demográfico. Assim, a lei de cotas destina-se à reserva de vagas para grupos socialmente desfavorecidos em função da renda e da raça/cor, alinhando-se ao princípio da diferença.

A partir de 2012, ano que a lei entrou em vigência, os processos seletivos para preenchimento das vagas passaram a contar com o sistema de reserva de vagas (SRV). Para melhor compreender como se dá essa reserva, olhamos para o edital¹ n.75/2017 – último divulgado que dispõe sobre as regras de participação no processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na modalidade integrado (cursos de ensino médio regular, oferecidos junto com a educação profissional em única matriz curricular).

Segundo as disposições da lei, são quatro os critérios para a candidatura ao SRV, que devem obedecer essa ordem: 1) ser oriundo de escola pública (modalidade regular ou EJA); 2) possuir renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; 3) ser autodeclarado preto/pardo/indígena; 4) apresentar deficiência. Considerando esses critérios, o edital apresenta nove perfis de candidatos:

¹ Disponível em: <http://portal.ifrj.edu.br>

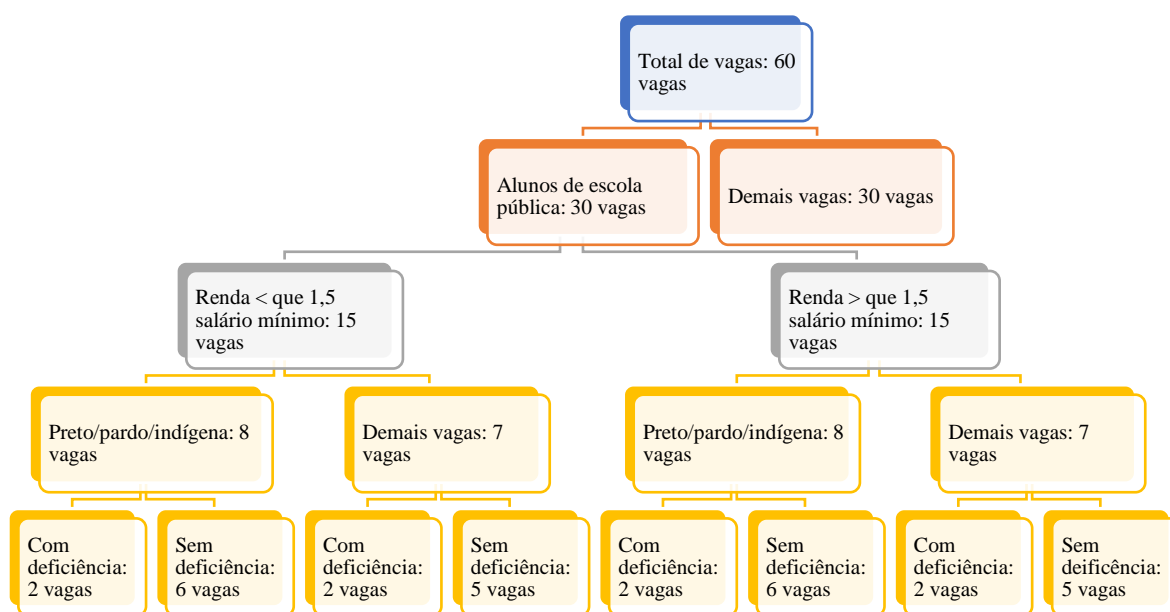
Quadro 1: Grupos sociais estabelecidos para o SRV do IFRJ

<i>Com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco), salário mínimo per capita</i>	
Grupo 1-A1	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $\leq 1,5$ salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 1-A2	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $\leq 1,5$ salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
Grupo 1-A3	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $\leq 1,5$ salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 1-A4	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $\leq 1,5$ salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
<i>Com renda bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco), salário mínimo per capita</i>	
Grupo 2-B1	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $> 1,5$ salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 2-B2	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $> 1,5$ salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
Grupo 2-B3	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $> 1,5$ salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 2-B4	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $> 1,5$ salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
Grupo 3	Candidatos que não cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas ou que não optaram pelas vagas reservadas (Ampla Concorrência - AC).

Fonte: Edital n.75/2017

A garantia do SRV segundo os diferentes perfis sociais necessita de um desenho engenhoso e estratificado, de forma a criar perfis de acordo com as características socioeconômicas dos candidatos. Por causa dessa engenharia complexa, o número absoluto de vagas destinado aos grupos sociais desfavorecidos acaba sendo muito reduzido. Por exemplo, segundo o edital, no campus Arraial do Cabo foram ofertadas 120 vagas no curso de técnico em informática, sendo 60 no primeiro semestre e 60 no segundo. Ao aplicar os critérios da legislação, a distribuição das vagas se deu da seguinte forma:

Figura 1: Distribuição das vagas no curso de técnico em informática – Campus Arraial do Cabo – 1º semestre/2018



Fonte: elaboração a partir do Edital n.75/2017

Diante desse desenho da política, podemos fazer duas constatações que nos levam a levantar algumas questões. A primeira refere-se à forma como a distribuição das vagas está estabelecida, o que diminui significativamente a oferta de oportunidades para os grupos sociais mais desfavorecidos. Por exemplo, todas as pessoas oriundas de escolas públicas com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarados preto/pardo/indígena e com deficiência concorrerão, entre si, para 2 vagas. Em outras palavras: o perfil social menos favorecido é contemplado com o menor percentual de vagas na formulação da política. Isso é justo? Da forma como a política está formulada, pode-se dizer que essa ação afirmativa promove equidade de acesso entre os diferentes perfis sociais aos cursos do IFRJ?

A segunda constatação diz respeito à distribuição das vagas que não contempla os candidatos de baixa renda, nem os autodeclarados preto/pardo/indígena e nem com deficiência que cursaram o ensino fundamental em escolas privadas. O desenho da política, ao adotar como primeiro critério o pertencimento anterior a escolas públicas, exclui estudantes que frequentaram, em algum momento da escolarização obrigatória, escolas privadas, mesmo que eles atendam aos demais critérios.

Diante dessas constatações, a política de cotas, da maneira como está formulada, promove oportunidades de acesso mais equitativas segundo os diferentes grupos sociais?

Como definido anteriormente, o princípio da diferença consiste em distribuir oportunidades de forma a beneficiar, prioritariamente, os menos favorecidos. A forma como a política de cotas está formulada não parece atender, *a priori*, este princípio, o que coloca em xeque sua eficácia em promover oportunidades educacionais mais equitativas. Entretanto, a eficácia da política precisa ser analisada considerando outros aspectos e dados que fogem ao escopo desse trabalho.

Conclusão

A política de cotas se alinha ao conceito de justiça como equidade, pois garante o acesso à educação de grupos sociais historicamente alijados do sistema educacional. Por isso, é considerada uma política promotora de oportunidades de acesso mais equitativas à educação. Embora essa política faça avançar o combate às desigualdades sociais via educação, seu desenho complexo e estratificado limita sua eficácia e restringe sua capacidade de promover justiça social. Para que a política de cotas beneficie grupos sociais desfavorecidos, sua formulação precisa ser aprimorada e outras estratégias desenhadas para que a distribuição das vagas seja, de fato, equitativa.

Referências

BRASIL. Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.** Brasília, DF, dez, 2008.

BRASIL. Lei n.2.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, DF, ago, 2012.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas no Brasil.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, p. 887-896, set. 2008.

RAWLS, J. **La justice comme équité: une réformulation de Théorie de la justice.** France, 2008.

SARAVIA e FERRAREZE. **Políticas Públicas: Coletânea.** Vol.1.ENAP, Brasília, 2006.

- LXXVI -**INTERDEPENDÊNCIA COMPETITIVA ENTRE ESCOLAS E GESTÃO
ESCOLAR NUM TERRITÓRIO VULNERÁVEL**

Natália Tripoloni Tangerino Silva¹
Secretaria Estadual de Educação – MT, Brasil
tripolonitangerino@hotmail.com

Vanda Mendes Ribeiro²
Unicid, Brasil
vandaribeiro2@gmail.com

Sérgio Santos Silva Filho³
Unemat, Brasil
santos@unemat.br

Introdução

Este trabalho⁴ apresenta resultados de dissertação de mestrado defendida na Unicid, que analisa a relação de gestores escolares com a interdependência competitiva entre escolas num território vulnerável, em São Paulo. Referências sobre interdependência competitiva entre escolas afirmam que, quando localizadas numa mesma zona ou sistema, essas instituições competem entre si por recursos para funcionar. Tais recursos são estudantes, professores, reputação ou recursos financeiros. Os contextos e as regras oficiais interferem nessas relações. (EUROPEAN COMMISSION, 2004; VAN ZANTEN, 2005; DELVAUX, 2005).

Para Van Zanten (2005), políticas de autonomia das escolas implementadas na Europa estimularam a interdependência competitiva, por meio da escolha da escola pelos pais, da seleção de alunos e da concorrência de professores. Afirma que a concorrência entre escolas focaliza os alunos,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Professora nas séries iniciais do ensino fundamental, na Secretaria Estadual de Educação –MT.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio sanduíche na Universidade de Genebra. Mestre em Sociologia pela Unicamp. Professora e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da Unicid. Professora do Programa de Pós-Graduação Formação de Gestores Escolares (Mestrado Profissional) da Unicid.

³ Mestre em Ciência da Computação pelo Centro Universitário de Campo Limpo Paulista. Professor na Universidade do Estado de Mato Grosso.

⁴ Este estudo faz parte de pesquisa mais ampla, Interdependência Competitiva e Qualidade das Oportunidades Educacionais, desenvolvida sob coordenação de Claudia Lemos Vovio, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com participação de Antônio Augusto Gomes Batista, do Centro de Estudos Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e de professores da Unicid. Conta com o financiamento da Fundação Tide Setubal e do MCIT/CNPq.

pois a sua redução causa diminuição de recursos financeiros e humanos. E a satisfação dos professores está relacionada ao perfil discente. Segundo a autora, escolas competem para preservar organização, condições de trabalho ou sustentar reputação, influenciadas pela localização e regras. Essas relações, de quase-mercado, têm gerado maior desigualdade escolar.

No Brasil, pesquisas denotam a presença de mecanismos de interdependência competitiva entre escolas no território em questão (ALVES et al., 2014, 2015; BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013). Para Alves et al. (2014), professores desse território migram para escolas de territórios menos vulneráveis, deixando as primeiras em desvantagem. Alves et al. (2015) denotam evitação ou expulsão de alunos indisciplinados em escolas de São Paulo. Batista e Carvalho-Silva (2013) mostram que familiares do território estudado buscam escolas da rede pública mais adequadas, sendo que conseguir vaga depende de maior “capital social”. Situações que têm potencial de ampliar a desigualdade escolar.

Para Sammons (2008), diretores têm poder sobre a cultura da escola e fazem diferença no desempenho dos alunos. Segundo Libâneo (2013), os gestores são fundamentais para uma escola organizada, assegurando condições pedagógicas e operacionais.

Esta pesquisa busca compreender se os gestores escolares de uma região de alta vulnerabilidade social de São Paulo **percebem** a existência de relações de interdependência competitiva entre escolas. E se há **indícios de ações** desses gestores que as impulsionam.

Procedimentos metodológicos

Foram utilizados dados secundários do ano de 2014, coletados por pesquisadores do Cenpec, da Unifesp e da Unicidade, na pesquisa Interdependência Competitiva e Qualidade das Oportunidades Educacionais, já mencionada. Foram analisadas entrevistas realizadas com gestores de duas escolas, situadas em território de alta vulnerabilidade social, município de São Paulo. Analisou-se também a legislação que regula a matrícula e a movimentação de professores e gestores.

A análise dos dados foi feita com base em Bardin (1977). Definiu-se categorias *a priori*, com base na literatura. Em seguida, os conteúdos de entrevistas e legislação foram classificados, relacionando suas mensagens, com as categorias.

Resultados

A análise das normas que orientam a matrículas e a movimentação de professores e gestores evidenciou brechas que possibilitariam a interdependência competitiva entre as escolas; e também regras que a impulsionam – permitem que profissionais com maior capital profissional (advindo de

experiência e formação) migrem para escolas de seu interesse por meio de concurso público anual organizado pelo Estado, sendo que lhes é dada a prerrogativa de escolher primeiro. (SÃO PAULO, 2007; 2014a). No caso das normas para realização das matrículas, observa-se a presença de um sistema informatizado para guiar o processo, que pode frear o fenômeno. Entretanto, há, nas regras, a possibilidade de mudança de escola sem a alteração de endereço, um mecanismo que pode ser utilizado por familiares em busca das escolas de seus interesses, e pelas escolas, para seleção de alunos indesejados. (SÃO PAULO, 2013a; 2013b, 2014b).

As entrevistas denotam que os gestores percebem a relevância do prestígio da escola junto aos familiares e agem para influencia-lo. Alunos com comportamentos distantes das expectativas podem ser evitados. A expulsão é utilizada pelas escolas em função de casos que consideram ser de indisciplina. Na escola de menor prestígio, há rotatividade de gestores.

Conclusões

Esta pesquisa corrobora as referências aqui citadas, que apontam a existência do fenômeno da interdependência competitiva em território de alta vulnerabilidade social em São Paulo. Entretanto, não permite dimensioná-lo. Verifica-se que a representação dos gestores sobre o comportamento dos alunos e sobre disciplina está na base de suas ações relacionadas ao fenômeno da interdependência competitiva entre escolas no território.

Referências

ALVES, L. et al. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 137-152, 2015.

ALVES, L. et al. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 122-145, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, escola, território vulnerável**. Cenpec, São Paulo, v. 1, 2013.

DELVAUX, B. Méthode de définition des espaces d'interdépendance entre écoles. **Les Cahiers du Cerisis** ; n. 24, 2005.

EUROPEAN COMMISSION. **Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison**. EU RESEARCH ON SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In BROOKE, N. & SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

SÃO PAULO. Lei 14660, de 26/12/2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, p. 6-14, 27 dez. 2007.

_____. Portaria Conjunta SEE/SME n. 01, de 31/07/2013. Define parâmetros comuns à execução do Programa de Matrícula Antecipada/Chamada Escolar/Ano 2014, para o ensino fundamental, na cidade de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, p. 10-11, 02 ago, 2013. (a)

_____. Portaria 5941 de 15/10/2013. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, p. 16-18, 16 out. 2013. (b)

_____. Edital de abertura de inscrições e de procedimentos dos concursos de remoção 2014 dos profissionais de educação da Secretaria Municipal de Educação, de 10/09/2014. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, p. 49-51, 2014. (a)

_____. Parecer nº 358/2014 de 16/04/2014. Comissão de educação, cultura e esportes sobre o projeto de lei 139/2012, de 31/07/2013. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, p. 127, 18 abr. 2014.(b)

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre as atividades dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, 2005.

- LXXVII -

REFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO TOCANTINS: O ENSINO MÉDIO EM FOCO

Neila Nunes de Souza

Universidade Federal do Tocantins – UFT. Brasil
neilasouza@uft.edu.br

Mauricio Alves da Silva

Universidade Federal do Tocantins – UFT. Brasil
mauricio.silva@uft.edu.br

Introdução

A pesquisa tem como foco à Educação Básica no Currículo do Ensino Médio, que traz como indagação: a política e ações adotadas pela Seduc após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, com o fim de que sejam implantadas as mudanças nos currículos escolares nos componentes de Língua Portuguesa e Língua Inglesa das escolas estaduais do Tocantins e, em que contexto percebe-se a presença de organismos internacionais e a iniciativa privada na orquestração da implantação da reforma do Ensino Médio.

Para este texto foi realizado um recorte, especialmente nas políticas que tratam do componente curricular de Língua Inglesa, bem como a formação de professores na educação básica, a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, no Estado do Tocantins, criado na Constituição Federal de 1988. Embasados na literatura pertinente na área, tendo como objeto de estudo as Políticas Públicas do Estado, bem como a ingerência internacional na educação, especialmente nos currículos da educação básica.

A formação histórica desse Estado jovem é o ponto de partida para compreendermos as políticas para a educação básica no ensino médio, sobretudo após a Lei nº 13.415/ 2017 na Educação básica pública do Tocantins, nas condições para a reforma da educação brasileira que definiu uma nova organização e gestão do sistema educacional e das escolas, que tem seu marco na década de 1990.

Nesse curso, as transformações mundiais no processo de globalização, segundo Mészáros (2008) e Vieira (2009) intensificam as demandas por educação e serviços sociais. As disputas na aprovação de leis é uma das formas de materialização nesses processos.

O Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017

Ao realizar a reforma do Ensino Médio por Medida Provisória o governo federal se utiliza de uma Emenda Constitucional a de Nº 32 de 2001 que diz: “em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional.” A necessidade do amplo debate com a sociedade com o fim de considerar a finalidade do Ensino Médio, no desenvolvimento da formação integral do ser social, os conhecimentos científicos, a compreensão da sociedade e do mundo, impõe-se para as pessoas que necessitam de educação de qualidade que,

não se trata, também, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, [...] e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que poderemos construir na relação Estado e sociedade, Estado e movimentos sociais, uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...]. (Frigotto, 2004, p. 57).

Nestes termos, a obrigatoriedade de três disciplinas e/ou componentes curriculares de: Língua Portuguesa, Matemática e também a Língua Inglesa – a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, impondo o Inglês como língua estrangeira.

Nos “currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, [...] definidos pelos sistemas de ensino” (Lei nº 13.415/2017).

Em âmbito estadual, no dia 19 de dezembro de 2016, o Conselho Estadual de Educação do Tocantins aprovou mudanças na estrutura curricular do Estado, bem como novas disciplinas. Entre as mudanças está a redução do tempo de aula de 60 para 50 minutos em todas as séries. Aprovada também as matérias de redação e língua inglesa para ensino fundamental, já no ensino médio, os conhecimentos gerais nas matérias de história, geografia e sociologia do 3º ano e da disciplina de redação em todas as séries, conforme a lei da reforma.

Para as escolas de tempo integral da rede estadual os conteúdos de cultura corporal, aulas de dança, jogos intelectuais, artes marciais ou esportes ofertados de acordo com a opção das escolas.

A política de formação docente

Na política de formação docente, a regulamentação do ser docente e que deve ser exercida por quem tem formação específica, o que inclui domínio de conteúdo e formação pedagógica, passa a ser

considerado o *notório saber*, desconsiderando assim, os cursos de Licenciatura, dedicados a formação de professores em suas respectivas áreas.

O art. 61 da LDB, relativo àqueles que são caracterizados como profissionais da educação, na redação firmada pela Lei 13.415/2017, parece coibir a questão do *notório saber* à atuação na formação técnica e profissional. Ao institucionalizar a complementação pedagógica independente da formação, é aberta, essa possibilidade de atuação.

No Estado do Tocantins na implantação da nova estrutura curricular os questionamentos realizados e que ainda perduram “nessa nova realidade existem algumas disciplinas novas. A pergunta é: quem vai ministrá-las? Já que os professores não viram esses conteúdos em sua formação e também não tiveram capacitação” (ROQUE, 2017, p. 11).

Aspectos Conclusivos

Os questionamentos se dão que em âmbito estadual a implantação da reforma acontece sem a discussão com as escolas, a comunidade, os atores envolvidos, sequer foram ouvidos. Busca-se com o estudo desnudar os aspectos impostos nas determinações da Seduc e a atuação dos docentes nesse contexto a partir da Lei 13.415/2017.

O que está posto é que os percursos formativos vão depender da disponibilidade de oferta por parte das escolas, de docentes que não discutiram as mudanças e sequer foram preparados, deixando os estudantes a mercê de fatores que independem de suas reais escolhas, quando se refere aos componentes curriculares não obrigatórios.

Para nós os investimentos em educação para a classe trabalhadora e, sobretudo, na educação básica que devem se articular ciência, trabalho e cultura, o mais importante é prestar atenção de que: no Tocantins apesar da Língua Inglesa ser obrigatória por força de lei no ensino médio, na rede pública estadual do Tocantins, a contradição se inicia pela carga horária diminuída nesse nível de ensino.

Questiona-se a obrigatoriedade da Língua Inglesa, em detrimento de outras línguas, a exemplo da obrigatoriedade do Espanhol, lei que foi vetada.

Defendemos Língua Estrangeira e as possibilidades dos alunos, sobretudo da escola pública, na busca pela emancipação da classe trabalhadora.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Emenda Constitucional N° 32, de 11 de setembro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/emendas/emc/em32.htm>. Acessado em 05 de janeiro de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 2ª. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. **Lei que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Lei n° 13.415/2017,** de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República Casa Civil, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio, ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC/Semtec, 2004. p. 53-70.

MÉSZÁROS, István. **O Desafio e o fardo do tempo histórico.** 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2007.

ROQUE, José. **Sintet questiona mudanças em estrutura curricular.** Jornal do Tocantins, Ano 37, N° 6.970. Palmas, 12 de janeiro de 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica política e gestão da escola.** Brasília: Liber Livro, 2009.

- LXXVIII -

POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO ESCOLA-COMUNIDADE NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO SOB O PRISMA DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

Pamela Maria do Rosário Mota¹
pamelamota23@yahoo.com.br

Introdução

O Conselho Escola-Comunidade (CEC) é um dos primeiros instrumentos criados no município do Rio de Janeiro em meados dos anos 80 para constituir a participação efetiva da comunidade escolar nas unidades de ensino, com a ideia de se criar espaços de debate sobre as problemáticas concernentes à escola. Esta, como espaço de organização educativa, deve dispor de autonomia para que tomadas de decisões aconteçam, de modo que todos aqueles pertencentes à comunidade escolar atuem, concretamente, do processo decisório, tendo em vista o exercício da gestão democrática por meio do CEC, órgão representativo dos sujeitos da escola. Por conseguinte, políticas públicas democráticas são aquelas adotadas por gestores que estabelecem, entre outras coisas, o diálogo entre si e o outro, desfrutando da democracia não apenas como “um conjunto de garantias institucionais ou reino da maioria, mas antes de tudo [como] o respeito pelos projetos individuais e coletivos que combinam a afirmação de uma liberdade pessoal com o direito de identificação com uma coletividade social” (TOURAINÉ, 1996, p. 26).

Porém, o conceito de democracia sofreu deturpações ao longo do tempo e políticos e educadores usaram-no para o alcance de benefícios particulares e campanhas políticas. Para que tais problemas fossem minimizados e, de fato, houvesse a participação da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino, foi criado o Conselho Escola-Comunidade (CEC), espaço de debate democrático cujo objetivo é a discussão da própria escola, mostrando que ela pertence à comunidade, apresentando toda sua organização complexa e multifacetada de divergências, ratificando o ideal democrático do ambiente escolar como um espaço de coletividade diante das diferenças, em uma exímia “gestão colegiada” (RODRIGUES, 1991), sendo reflexo de sua principal meta: o processo de aprendizagem

¹ Especialista em Gestão Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Literaturas Portuguesa e Africanas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Gestora escolar na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro/RJ. Professora regente de Língua Portuguesa na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Município de Belford Roxo/RJ. Brasil.

do aluno e o desenvolvimento de valores que auxiliem a torná-lo um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Objetivos

Este trabalho tem a intenção de investigar a participação do Conselho Escola-Comunidade (CEC) na gestão escolar de uma unidade de ensino da Educação Básica, da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, que abrangia o primeiro (4º e 5º anos) e segundo (6º ao 9º anos) segmentos do ensino fundamental. Analisou-se, ainda, a forma como se dão as quatro principais dimensões escolares citadas por Lima (2001), apoiadas em Ellström (1993) – referidas por ele como modelos burocrático/racional, político, da ambiguidade e cultural – defendendo aqui a ideia de que elas se coadunam e se integram no cotidiano escolar, complementando-se de forma contínua.

A finalidade de tal proposta foi observar como estes anseios se dão na prática dessas relações, possibilitando a construção de um espaço democrático, democratizante, eficiente e eficaz, investigando as características positivas e negativas do seu desenvolvimento, refletindo sobre o processo decisório do CEC e sua atuação como mediador de um projeto político-pedagógico (PPP) coletivo e de uma educação de qualidade. Foram formuladas, ainda, breves estratégias para a gestão escolar diante dos desafios encontrados. Vale salientar que não há verdades absolutas: o que se pretende é problematizar, arquitetar um caleidoscópio de olhares.

Metodologia

Nessa pesquisa, foi lançado um olhar mais profundo sobre a atuação do conselho escolar segmento professor na instituição municipal escolhida. Portanto, foram observadas as diferenças entre o discurso e a prática, tomando o PPP da escola como base; o relacionamento entre os gestores escolares e os representantes do CEC; as decisões escolares e como – ou se – as dimensões tão ocorrem na prática de forma a atingir uma gestão ativa e compartilhada. Tais análises foram realizadas através de observações em campo e por meio de entrevistas semiestruturadas.

Principais análises e resultados

Verificou-se durante as entrevistas que o Conselho Escola-Comunidade funciona mais como um marco legal representativo, a validar decisões, do que como um órgão consultor deliberativo, embora esta seja sua primeira função. Nas reuniões realizadas, a representante do CEC, no segmento professor, apenas dava aval nas decisões pré-estabelecidas pela direção, ou seja, não havia

envolvimento de fato, no que tange à dimensão burocrática – a função democrática do CEC não aconteceu – tão pouco da política, da anárquica ou da social, pois falta a participação da comunidade no projeto da escola, implicando variadas situações problemas como um PPP que não é modificado há 12 anos. Como resultado, há uma escola em que as tensões não são explanadas, os problemas não são debatidos. A gestão escolar autoritária, cujas relações de poder são centralizadas e na qual as escolhas coletivas são preteridas a favor das individuais, gera revolta na equipe docente.

Estratégias para uma gestão democrática

As intervenções propostas aqui para que reforcem a atuação do CEC e possam torná-lo efetivamente presente na escola não encerram de modo algum os olhares diante desta ou de outras unidades de ensino. São apenas tentativas de mudança para se alcançar uma gestão democrática e, de fato, coletiva. Para isso, um plano de ação foi elaborado e apresentado à gestão escolar da unidade pesquisada, pautado em dois desafios: **Desafio 1:** Promover a participação democrática do Conselho Escola-Comunidade em todas as dimensões burocrática, política, anárquica e social, promovendo a liberdade de pensamento e a promoção da política pedagógica; **Desafio 2:** Estreitar os laços deliberativos do CEC; gerenciar com eficiência e transparência as verbas financeiras, de modo que o CEC intervenha nos aspectos administrativos e financeiros da escolas.

Conclusões

A Escola, organização complexa é um ambiente formado por sujeitos de diferentes percepções e, por isso, ela é um espaço de pluralidade de ideias. Esta diversidade, em geral, provoca conflitos; os profissionais possuem concepções políticas e pedagógicas individuais e, por vezes, diferentes do outro. Diante dessas divergências e de uma série de outras questões inerentes ao próprio processo escolar, os desafios são inevitáveis e podem ser negativos se os indivíduos forem reprimidos e não tiverem a oportunidade de participar e fazerem parte das deliberações. Porém, podem se tornar positivos conforme o corpo docente e a equipe técnico-pedagógica e todos os envolvidos se expressem e contribuam para as decisões da escola.

O Conselho Escola-Comunidade deveria ser alegoria deste desejo democrático, indo além de um marco legal e possuir, efetivamente, uma função deliberativa. Por fim, o que se pode dizer sobre essa proposta de ação é que a escola com a qual essa pesquisadora sonha é um organismo vivo, em que deve haver diálogo. Dialogar é refletir em conjunto e tão importante quanto isso, é o acompanhar, é o favorecimento do “vir a ser”, é desenvolver ações educativas que possibilitem novas descobertas. Para fecharmos, então, esta proposta defende-se a ideia de que ela contribua em ações que sejam

efetivas, fazendo com que a participação dos conselhos escolares implique a participação real dos membros da comunidade, tornando-se parte ativa da gestão escolar, promovendo, assim, um processo político educacional democrático, superando responsabilidades pertinentes aos aspectos financeiros.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Elaboração: Genuno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004.

ELLSTRÖN, Per-Erik. “Four faces of Educational Organizations”. **Higher Education**, n. 12, p. 231-241, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo / Moacir Gadotti. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 –Coleção Educação Cidadã.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos na escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1991.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança**

- LXXIX -

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERFIL DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS BRASILEIROS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO (1996-2015)

Paula Fernanda Silveira Boiago

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Brasil
p.fernanda@hotmail.com

Elton Luiz Nardi

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Brasil
elton.nardi@unoesc.edu.br

Introdução

A Constituição Federal de 1998, aprovada no contexto das lutas pela democratização do país, firmou o princípio da “gestão democrática do ensino público” (art. 206, VI), inédito na história constitucional brasileira.

Nesta perspectiva, além de campo de formulação e implementação de políticas de educação, consideramos fundamental conceber a gestão educacional por sua orientação política, tendo em vista os objetivos que assume e a dinâmica de relações político-sociais deles decorrente.

Atentos a essa realidade, o presente trabalho tem por objetivo analisar a configuração da produção científica sobre gestão democrática da educação básica, do período de 1996 a 2015, em periódicos brasileiros com circulação na área da Educação¹. Buscamos, por esta via, destacar interesses de uma comunidade científica a respeito do tema, aproximando-nos da ideia de pesquisas sobre pesquisas (FERNANDES; MOROSINI, 2014).

Em termos metodológicos, foram considerados os periódicos da base *Qualis* 2015 – área da Educação², com atualização em 2016³, sobre os quais traçamos uma caracterização quali-quantitativa em termos de estratos, distribuição regional e aderência à temática *gestão da educação básica*, bem como dos artigos que versam sobre essa temática e que tenham sido publicados no período de 1996

¹ A pesquisa é parte do projeto denominado Rede Mapa e conta com apoio financeiro do CNPq.

² O Qualis Periódicos é um sistema brasileiro para classificação da **produção científica dos programas de pós-graduação** por meio de **artigos publicados em periódicos científicos**. A classificação está disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

³ Foram considerados os periódicos da área da Educação em específico, assim como aqueles que, constantes da classificação Qualis 2013-2016, incluem a área em suas publicações.

a 2015, possibilitando-nos verificar a presença de trabalhos sobre *gestão democrática da educação básica*.

Notas sobre a temática e os resultados da pesquisa

No contexto político brasileiro de 1980, em cuja mobilização da sociedade civil fora empunhada a bandeira da democratização da educação, o domínio da gestão educacional integrava o rol de reivindicações que circundavam debates sobre direito à participação como expressão da cidadania ativa (KRAWCZYK, 2008).

Todavia, a década de 1990 foi palco de apelos à modernização da gestão pública, consoante lições vindas da gestão privada, com mostras de que o objetivo de democratização da educação passava a ser o de imprimir maior racionalidade à gestão (OLIVEIRA, 2008).

Do ponto de vista normativo, importa destacar o princípio da gestão democrática do ensino público firmado na Constituição Federal de 1988, base para o delineamento das normas relacionadas à matéria, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda que não tenha avançado no traçado de diretrizes sobre o tema. Esta e outras circunstâncias continuam justificando a permanência da gestão democrática na agenda de pesquisadores da área.

De acordo com o objetivo anunciado, a pesquisa oportunizou verificar que, do universo de 1.484 periódicos citados na base *Qualis* da área da Educação, 295 declaram em seu foco, escopo ou política editorial a disposição em publicar sobre *gestão da educação básica*. Entre estes, foram identificados 160 com artigos sobre a temática.

No que diz respeito à incidência dos periódicos por origem regional, os dados da Tabela 1 evidenciam que as regiões Sul e Sudeste do país respondem por 77% do conjunto identificado.

Tabela 1 – Número de periódicos identificados, segundo classificação *Qualis* e região geográfica do país – 1996 a 2015

Região	Periódicos identificados								
	Número	%	Qualis						
			A1	A1	B1	B2	B3	B4	B5
Centro-Oeste	21	13,2		3	7	4	3	1	3
Nordeste	15	9,3		3	3	2	3	1	3
Norte	1	0,6		0	1	0	0	0	0
Sudeste	67	41,9	9	7	11	14	9	4	13
Sul	56	35,0	5	9	9	12	3	6	12
TOTAL	160	100	14	22	31	32	18	12	31

Fonte: elaborado pelos autores com base na classificação *Qualis* Periódicos/Capes da área da Educação (2016) e nas páginas dos periódicos na internet (2017).

Quanto aos artigos publicados no período, o levantamento realizado por meio de descritores resultou na identificação de 693 trabalhos. Quanto à origem regional dos artigos, os dados da Tabela 2 estampam diferenças regionais significativas.

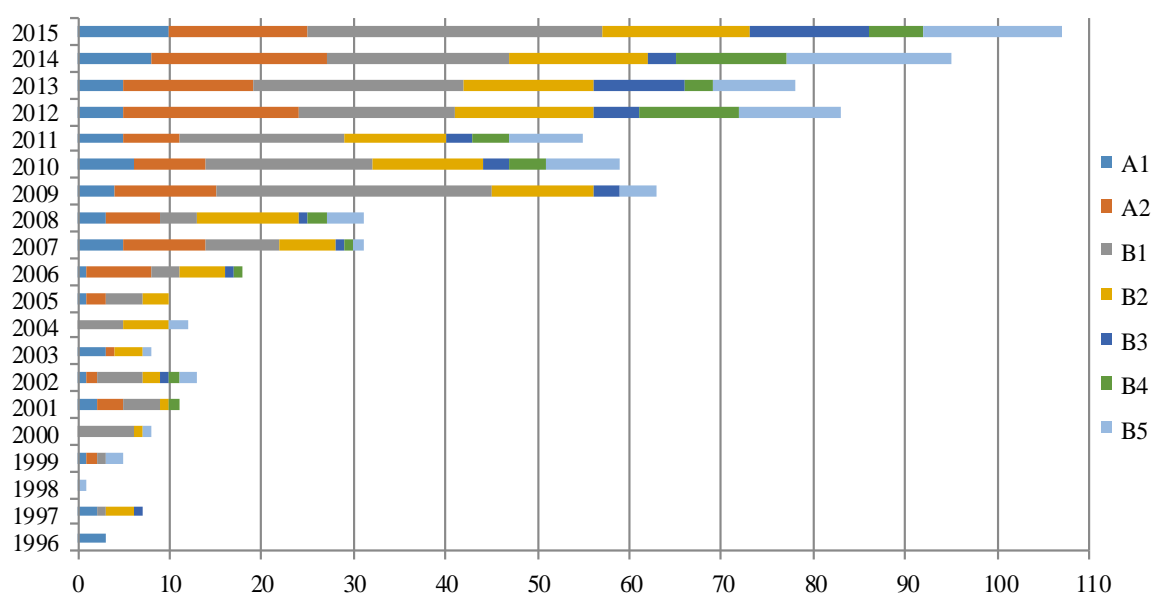
Tabela 2 – Número de artigos publicados segundo região geográfica – 1996 a 2015

Regiões	Artigos em periódicos identificados	
	Número	%
Centro-Oeste	168	24,2
Nordeste	53	7,6
Norte	3	0,4
Sudeste	306	44,2
Sul	163	23,6
TOTAL	693	100

Fonte: elaborado pelos autores com base na classificação Qualis Periódicos/Capes da área da Educação (2016) e nas páginas dos periódicos na internet (2017).

Do ponto de vista da classificação *Qualis*, a disposição do universo de artigos identificados consta do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de artigos publicados, relacionados à gestão da educação básica, segundo estrato *Qualis* Educação – 1996 a 2015

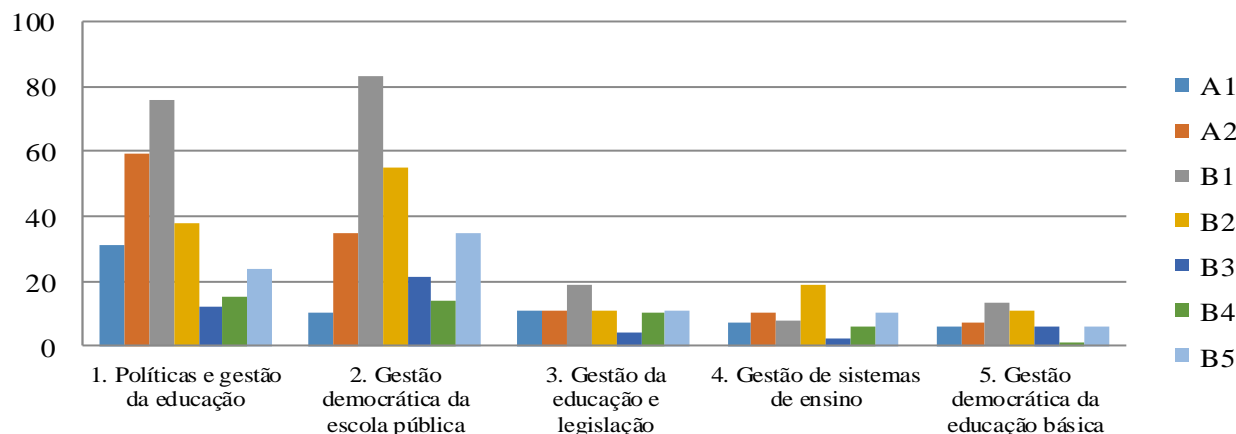


Fonte: elaborado pelos autores com base na classificação Qualis Periódicos/Capes da área da Educação (2016) e nas páginas dos periódicos na internet (2017).

Conforme os dados ilustrados, a partir de 2009 há um progressivo aumento no número de trabalhos sobre a temática, tendo ocorrido um maior equilíbrio nas publicações em estratos *Qualis* B1 e B2.

Outro fator de caracterização dos artigos foi o enquadramento do conjunto⁴ com base nas categorias temáticas apontadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de artigos publicados segundo categorias temáticas da pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores com base na classificação *Qualis* Periódicos/Capes da área da Educação (2016) e nas páginas dos periódicos na internet (2017).

Os dados mostram que os trabalhos cujas abordagens contemplam a democratização da gestão estão aportados em 74,4% do conjunto de periódicos portadores de publicações. Sobre este mesmo aspecto, quando consideradas as regiões em separado, os dados evidenciam a maior incidência no Centro-Oeste (95,2%), seguida do Sudeste, com 80,6%, e do Nordeste e Sul, com 67,7 e 60,7%, respectivamente.

Em geral, esses trabalhos abordam a temática na interface com as políticas educacionais e experiências concretas de gestão democrática, em sintonia com dimensões que implicam o fenômeno da democratização. Preponderam análises sobre uma frágil tradição democrática, a ausência escamoteada da participação e, principalmente, políticas públicas pouco comprometidas com a democratização.

Conclusões

O estudo possibilitou verificar que a gestão da educação básica constitui temática prevista em aproximadamente 20% dos periódicos constantes da lista *Qualis* 2016 da área da Educação, tendo sido identificada a presença de publicações, no período, em pouco mais da metade desse conjunto, embora seja marcante o desequilíbrio na distribuição geográfica dos periódicos. A constatação de que

⁴ Foram considerados os títulos, os resumos e as palavras-chave.

três quartos deste conjunto portaram artigos relacionados à democratização da gestão parece-nos realçar a presença deste recorte temático, ainda que represente pouco menos de 50% do universo de artigos enquadrados na categoria geral *gestão da educação básica*.

Em vista do exposto, concluímos pela existência de um campo ainda em aberto ao acolhimento de publicações sobre democratização da gestão da educação básica.

Referências

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

KRAWCZYK, Nora Ruth. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Org.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 61-74.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Org.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.

- LXXX -**EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS/SP E O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO****Pedro Ganzeli**Faculdade de Educação / UNICAMP
ganzeli@unicamp.br**Rosane Garcia Dorazio Nogueira**Secretaria Municipal de Educação Campinas/SP
rosanedorazio@uol.com.br

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Introdução

Na história da educação brasileira verificamos políticas e experiências educativas que buscaram, a partir de um determinado projeto societário, promover a educação integral aos cidadãos. (CAVALIERE, 2009)

Esta comunicação tem por objetivo analisar a política de educação integral implementada na rede municipal de educação de Campinas/SP, buscando compreender o processo de construção do planejamento participativo¹.

Adotamos como metodologia da pesquisa a abordagem qualitativa, utilizando como procedimento a análise documental da legislação municipal pertinente. (LAVILLE e DIONNE, 1999)

Inicialmente apresentaremos os determinantes constitucionais que informam a educação integral no Brasil, para, em seguida, analisarmos o Plano Municipal de Educação de Campinas e o Projeto Piloto ‘Escola de Educação Integral – EEI’, tendo como foco a construção do Projeto Político Pedagógico participativo da unidade escolar.

Planejamento Participativo: orientações para a escola de educação integral

A construção do conceito de educação integral passa necessariamente, a nosso ver, pelos preceitos expressos na Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988 e

¹ Este trabalho é resultado parcial da pesquisa “A construção da educação integral: projeto político pedagógico participativo e democrático”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) nº 2017/14814-0, coordenada pelo professor doutor Pedro Ganzeli, FE/UNICAMP.

dispositivos legais que a regulamentam, bem como no movimento político administrativo que informa a organização da educação no Brasil.

A Constituição Federal define o Estado Democrático de Direito como fundamento da organização social, política e econômica do Brasil, o que confere ao Estado a obrigação da elaboração e implementação de políticas públicas para a garantia dos direitos civis, políticos e sociais (DUARTE, 2004). Nos termos constitucionais, a educação, enquanto direito social (Art. 6º) deve ser promovida, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205). Compreende-se assim a educação integral como sendo aquela que promove a pessoa em sua dimensão física, intelectual e psicológica, proporciona a formação para o exercício da cidadania e garante o preparo do indivíduo para seu ingresso no mundo do trabalho. A gestão democrática do ensino público, como princípio constitucional (Art. 206), deve orientar a organização dos sistemas, das redes e unidades educacionais em todo território nacional. A ausência de um desses determinantes constitucionais, inviabiliza o processo de educação em sua totalidade, ou seja, impede a existência da educação integral.

Para a construção da educação integral torna-se necessário um projeto político pedagógico que atenda os preceitos constitucionais.

No Plano Municipal de Educação (2015/2025) do município de Campinas, SP (Lei Municipal nº 15.029, de 24 de junho de 2015), em sua meta 6 “Educação Integral”, apresenta 7 estratégias das quais destacamos três:

- 6.6 - Criar subsídios e viabilizar construção curricular nas escolas de Educação Integral que garanta a permanência dos alunos em jornada ampliada, contemplando as múltiplas dimensões formativas dos sujeitos, sem hierarquização e fragmentação das diferentes áreas do conhecimento no espaço e tempo curricular;
- 6.7 - Assegurar jornada adequada ao trabalho pedagógico das escolas de Educação Integral a todos os profissionais;
- 6.8 - Garantir estudo e ações que limitem o número de alunos por professor. Que a relação professor/aluno seja definida por etapa, considerando as seguintes diretrizes:
 - a) para o ensino fundamental, anos iniciais: 20/25 estudantes por turma;
 - b) para o ensino fundamental, anos finais: 25/30 estudantes por turma.

Evidencia-se nessas estratégias a preocupação dos proponentes sobre a organização: do espaço escolar, curricular, do trabalho docente e da relação aluno/turma, de forma a viabilizar um atendimento qualificado nas escolas de educação integral.

Em janeiro de 2014, antecipando o Plano Municipal de Educação, foi instituído o “Projeto Piloto ‘Escola de Educação Integral – EEI’”, pelo Decreto nº 18.242, sendo criada uma comissão formada por membros da Secretaria Municipal de Educação, para a definição das diretrizes do Projeto Piloto. Os alunos nas EEIs passaram a ter jornada mínima de 7 horas de permanência diária, totalizando o máximo de 45 horas/aulas semanais. Para os professores foi criada uma jornada de

24/40 horas-aula – Integral I, em período integral, garantindo a permanência do professor em uma única unidade escolar. Em 2017, seis unidades escolares foram transformadas em EEIs.

A normativa determinou que os componentes curriculares, tempos e espaços pedagógicos da EEI deveriam ser organizados por Eixos de Trabalho, definidos com a participação da comunidade escolar por meio dos órgãos colegiados das unidades educacionais e das equipes educativas dos órgãos descentralizados da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Foi destacada a importância do trabalho coletivo para a construção do projeto pedagógico da EEI.

O Projeto Piloto indicou a importância do aumento da jornada escolar, destacando, também, a necessidade de qualificação e articulação das atividades educativas, com a elaboração de projeto numa “perspectiva articulada, integrada e interdisciplinar” tendo por base ‘Eixos de Trabalho’, compreendidos como áreas mais amplas do conhecimento que estabelecem relações entre os componentes curriculares e as práticas sociais.

Na elaboração dos Eixos de Trabalho devem ser considerados os seguintes fundamentos: proposta de trabalho que integre as turmas de cada ciclo, planejamento realizado de forma coletiva tendo como perspectiva a formação humana, integrando eixos e ciclos; turmas menores favorecendo trabalhos por eixos; constituição de equipes multidisciplinares de professores e avaliação coletiva do trabalho em cada eixo. (PROJETO PILOTO, 2014, p.11-12)

Considerações finais

A dimensão social de educar para a democracia, exige a participação na tomada de decisão de todos os envolvidos nos processos de gestão escolar (PARO, 2007, LIMA, 2014). A política de educação integral na rede municipal de educação de Campinas/SP, conforme as orientações previstas no Projeto Piloto, promove a autonomia da unidade escolar, responsável pela elaboração do Projeto Político Pedagógico, incentivando o trabalho coletivo dos profissionais da escola, bem como a participação da comunidade escolar, possibilitando o desenvolvimento do planejamento participativo.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. 1988.

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

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, Acesso em 11 nov. 2014.

CAMPINAS (MUNICÍPIO) ***Lei nº 15.029, de 24 de junho de 2015, institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 6º da Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, do município de Campinas, Estado de São Paulo. Publicado no DOM 26/06/2015, p.1-8.***

CAMPINAS (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO) *Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas*, Campinas, Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP, janeiro de 2014.

CAMPINAS (MUNICÍPIO) *Decreto nº 18.242*, Dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI) da rede pública municipal de ensino de Campinas e dá outras providências. de 24 de janeiro de 2014.

CAVALIERE, A. M. “Escolas de tempo integral *versus* alunos de tempo integral” In *Em Aberto* Brasília, v.22, n.80, abr. 2009

DUARTE, C. S. “Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais” In *São Paulo em Perspectiva*, V.18, nº 2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 dez. 2016.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Licínio C.. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educ. Soc.*, Campinas , v. 35, n. 129, p. 1067-1083, dez. 2014

PARO, V. H. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino* São Paulo, Ática, 2007.

- LXXXI -**DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE A PARTIR DA LEGISLAÇÃO DE
MUNICÍPIO PARAENSE****Raimundo Sousa**Universidade Federal do Pará, Brasil.
sousaf3@yahoo.com.br**Terezinha F. A. M. dos Santos**Universidade Federal do Pará, Brasil.
tefam@ufpa.br**Introdução**

No Brasil, em que pese a difícil crise política e econômica que o país atravessa, a gestão democrática como princípio, foi instituída em 1988 no texto constitucional, Art. 206, e mais tarde na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, Art. 14, além da criação, como forma de democratizar o poder, de mecanismos de controle como o Conselho Municipal de Educação (CME) e a elaboração de planos como é o caso do Plano Municipal de Educação (PME). No tempo recente, foi promulgada a Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação.

Neste texto, o objetivo é realizar análises sobre a democratização da gestão da educação no que revela o texto legal sobre o CME e o PME, no município de Altamira- Pará. A análise parte de pesquisa bibliográfica e documental, e faz parte de projeto de pesquisa de doutoramento, em que se analisa o processo de democratização da gestão educacional no município de Altamira-PA, no período de 2013 a 2016. Serão consideradas as Lei 3.085/2012, e Lei 3.207/2015.

Desenvolvimento

Nos últimos quatro anos (2014-2017), principalmente impulsionado pelo projeto da direita de deposição da ex-presidente Dilma Rousseff, o Brasil imergiu, e parece não emergir de um denso rio caudaloso que pode ser traduzido num quadro de instabilidade política e econômica que passa pela instalação da Operação Lava Jato, o impeachment da presidente petista, a condenação em primeira instância do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo juiz Sérgio Moro, até as reformas promovidas pelo atual Governo Michel Temer que acentuam o desmonte das políticas sociais que sufocam e ferem diretamente os trabalhadores brasileiros. As reformas incluem principalmente a

alteração da constituição por meio de emendas, como é o caso da Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016.

Com a referida emenda, há o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, o que afeta frontalmente, dentre outras conquistas, a Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação, especialmente com o veto do Governo Federal ao financiamento da educação para o alcance das metas do mencionado Plano. Conforme Amaral (2017, p. 49), referindo-se à Emenda Constitucional (EC) 95/2016, quando era ainda Projeto de Emenda Constitucional n. 241/2016, a PEC “libera os “financistas” que “estarão protegidos nesses 20 anos de validade de “congelamento” orçamentário para as despesas primárias”. Este contexto implica sobre a gestão da educação pública.

A base legal sobre a gestão democrática no Brasil, em 2018 perfaz 30 anos. Aparece na Constituição da República Federativa do Brasil no Art. 206, inciso VI, e depois é regulamentada no art. 3º, inc. VIII, onde arremata “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, e no Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O mais recente texto legal que trata da gestão democrática, é a Lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de dez anos (2014-2024). De acordo com Dourado (2016, p. 41) “O Plano Nacional de Educação (2014/2024), aprovado, sem vetos, pela Lei n. 13.005/2014, tem importância política e estratégica para o delineamento das políticas de Estado na educação.”

Entende-se que a lei por si só não evidencia o movimento do real, mas está imersa e ligada a um dado momento histórico político. Conforme Cury (2002, p. 11) “Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes.”

Em Altamira, município paraense, o Conselho Municipal de Educação é regulamento pela Lei 3.085 de 29 de junho de 2012 que organiza e estrutura o Sistema Municipal de Ensino de Altamira. O CME é citado no inciso I do art. 12 onde reza que o Conselho Municipal de Educação compõe o Sistema Municipal de Ensino. Mas é no Art. 25 que é apresentada a nova redação que reestrutura o CME:

Fica reestruturado o Conselho Municipal de Educação – CME/Altamira, como órgão colegiado representativo da comunidade e da sociedade civil organizada, mediador entre a sociedade civil e o Poder Público, com a competência normativa e as funções consultivas, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora e de controle social, para a discussão, formulação e implementação das políticas municipais de educação e ensino, da gestão democrática do ensino público, na construção e na defesa da educação de qualidade social para todos (ALTAMIRA, 2012).

A referida citação apresenta o CME como de competência normativa e cinco funções principais: consultivo, deliberativo, fiscalizador, mobilizador e de controle social. Estas funções redigidas na Lei, revela um poder que é dado ao CME que pode possibilitar e revelar processos de

democratização da gestão, já que com estas funções é possível abarcar todo o conjunto das políticas educacionais locais.

A Lei n. 3.207/2015 aprovou o Plano Municipal de Altamira. No Art. 2º, inciso VII reza “a gestão democrática da educação pública municipal, visando a melhoria da qualidade do ensino”, destacando, assim, um princípio fundamental para a implementação do plano, que é a perspectiva democrática no processo de construção das políticas.

No referido PME foram aprovadas 13 metas, dentre as quais destacamos a meta 13 que trata da gestão democrática. O texto legal dispõe:

Assegurar, até o final da vigência deste PME, a efetivação da gestão democrática da educação pública municipal, 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 (ALTAMIRA, 2015).

O que consta no registro das Leis observadas sobre democratização da gestão educacional revela um avanço porque coloca em consonância com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação princípios fundamentais para construção da política e gestão educacionais locais, por meio de mecanismos importantes de participação direta, como o Conselho de educação, o qual, conforme o texto legal, tem grande responsabilidade no que tange a elaboração, execução e monitoramento do PME.

Conclusões

É bem verdade que falar sobre democratização da gestão no documento legal não implica em que o movimento do real está na direção que o manda fazer a lei, não significa que está sendo executada, mas implica em analisar e imergir na realidade que cerca a implementação da política não só no momento em que foi tramitada e promulgada mas também no contexto do tempo presente, buscando desvelar a concretude do real, no caso, analisar o funcionamento dos mecanismos que possibilitam e permitem a gestão democrática, como é caso dos conselhos e dos planejamentos para tal fim.

Os documentos, em geral, apresentam consonância com as leis nacionais no que concerne à política educacional local, enfatizando a importância de mecanismos de controle da educação – CME - e do planejamento educacional com participação da sociedade na elaboração do PME, com vista à gestão democrática.

Referências

ALTAMIRA (PA). Câmara Municipal. **Lei nº 3.085**, de 29 de junho de 2012. Organiza e Estrutura o Sistema Municipal de Ensino de Altamira – SME, e reestrutura o Conselho Municipal de Educação. **Disponível em:** <<http://altamira.pa.leg.br/leis/legislacao-municipal/leis-municipais/leis-2012/lei-3-085-2012/view>> Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Câmara Municipal. **Lei nº 3.207**, de 07 de outubro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação-PME e dá outras providências. **Disponível em:** <<http://altamira.pa.gov.br/site/>> Acesso em: 14 ago. 2017.

AMARAL, N.C. PEC 245/55: A “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. In: CHAVES, V.L.J; AMARAL, N. C. **Políticas de Financiamento da educação superior num contexto de crise**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, out. 2017. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 04 jul. 2017.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a Educação Brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

- LXXXII -**O PROGRAMA “CRIANÇA FELIZ”: SUPERAÇÃO DAS
DESIGUALDADES?****Roberta C. Gobi**Mestranda bolsista CNPq UNICAMP/Brasil
robertagobi@gmail.com**Luciana P. S. Lopes**Doutoranda UNICAMP/Brasil
lucianapesilo@gmail.com**Introdução**

Busca-se refletir se as orientações propostas no programa “Criança Feliz” vão de fato ao encontro da busca de uma melhoria significativa das políticas sociais para as crianças brasileiras, considerando as questões relacionadas ao regime federativo brasileiro, a colaboração entre entes federados e a intersecção da assistência social e da educação. Para essa análise o foco será o programa "Criança Feliz, a intersectorialidade na Visita Domiciliar", implementado pelo presidente Michel Temer, em 2016, que possui como objetivo o desenvolvimento infantil.

O programa "Criança Feliz"

Um programa do governo federal instituído pelo presidente Michel Temer, sob o decreto Nº 8.869, datado do dia cinco de outubro de 2016 e que possui como embaixadora a primeira dama Marcela Temer. O “Criança Feliz” possui como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, para tanto propõe um fortalecimento de ações intersectoriais (educação, saúde, assistência social, cultura e direitos humanos). Dispõe como eixo principal visitas domiciliares, com intuito de fornecer subsídios bem como conhecer as demandas das famílias por ele atendidas (PROGRAMA CRIANÇA FELIZ, 2017a, P.3).

O documento anuncia ter base no Marco Legal da Primeira Infância, segundo a apresentação do mesmo, a proteção integral só é efetivada mediante ao trabalho intersectorial, criando assim uma rede de proteção social, atribui que a efetivação dessas políticas a serem oferecidas em um formato de rede dependerá principalmente da articulação com as esferas locais e destaca uma "pactuação interfederativa" (PROGRAMA CRIANÇA FELIZ, 2017b).

Coordenado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário, um dos principais objetivos do programa é o de travar um enfrentamento a pobreza e as desigualdades sociais, possibilitando assim o acesso à renda com o subsídio de programas e serviços, destacando a atuação do Centro de Referência de Assistência social (CRAS) e o Sistema Único de Assistência Social (PROGRAMA CRIANÇA FELIZ, 2017a, P.5-6).

O programa estabelece um repasse aos municípios per capita no valor de cinquenta reais, por público prioritário atendido "Os repasses serão realizados do Fundo Nacional de Assistência Social para os Fundos de Assistência Social do DF e Municípios que realizarem o aceite e iniciados após a aprovação pelo respectivo Conselho de Assistência Social"(PROGRAMA CRIANÇA FELIZ, 2017c, p.39).

Financiamento Municípios;

Valor de R\$ 50,00 mensal por indivíduos do público prioritário acompanhados:

I - Primeira parcela em dobro (considerando o número previsto de beneficiários gestantes e crianças) para que possam fazer a implementação; e

II - Segunda e terceira parcelas cheias considerado o número de R\$ 50,00 por pessoa acompanhada (criança ou gestante). A partir do segundo trimestre, passarão a receber valor reatualizado para R\$ 65,00, por pessoa efetivamente acompanhada (PROGRAMA CRIANÇA FELIZ, 2017b, p.28).

O programa busca integrar diversos setores como forma de garantir a operacionalização, pontuando diversos setores que deverão atuar de forma conjunta, principalmente na área da saúde e assistência social:

"O Brasil avançou na última década no sentido da implementação de políticas sociais territorializadas e organizadas, em grande parte, por meio de sistemas públicos de gestão, com respeito ao pacto federativo, como é o caso dos Sistemas Únicos da Saúde e da Assistência Social, por exemplo" (PROGRAMA CRIANÇA FELIZ, 2017a, p.4).

Com base nos levantamentos efetuados pode-se considerar que o programa vai de encontro ao que significa uma promoção efetiva de igualdade e direito. Trata-se de um programa de governo que em seu documento ressalta a importância da colaboração e de uma "interpactuação federativa"(PROGRAMA CRIANÇA FELIZ, 2017b), contudo apresenta-se muito mais como uma política de divisão de responsabilidades para a efetivação/execução, e não a elaboração conjunta para a garantia de políticas sociais, alinhado com o que Araujo tratou com a priorização da "coordenação federativa" sob a cooperação (2010).

Abrucio ressalta que a superação da dicotomia centralização e descentralização seria via políticas de coordenação da União, contudo pondera que a visão coordenadora que vem sendo priorizada, e discutida nesse programa, é novamente um modelo centralizador, pois para uma prática colaborativa é imprescindível respeitar e considerar a autonomia dos entes federados, e uma maior possibilidade de negociação para a elaboração e implementação das políticas.

Essas características são ressaltadas quando se apresenta um modelo de governança para a operacionalização do programa, visto que cabe a União a implementação, monitoramento e avaliação do mesmo, concepção essa alinhada com os conceitos da governança dentro do aparelho do Estado. Dessa forma o Estado, entendido aqui como União, é o responsável por avaliar a política, e não por provê-la, transferindo para o ente federado com menos capacidade orçamentária a execução do programa, nesse sentido aspecto parecido com o processo de municipalização do ensino (PINTO, 2012).

Conclusão

O Programa Criança Feliz não possui ferramentas necessárias para efetivar de fato políticas de proteção social, principalmente no que diz respeito ao investimento necessário e a concepção da criança no programa. O movimento ressalta a importância de políticas sociais pautadas na concepção de direito e de articulação dentre as áreas de proteção social básica, contudo reafirma que a política implementada pelo governo federal possui um caráter compensatório e não de enfrentamento de fato das desigualdades (MIEIB, 2017).

Cabe destacar que o referido programa consiste em um repasse de verbas aos município, contudo as demais competências do programa o município é quem deve gerir. O programa ressalta possuir foco no desenvolvimento infantil indagamos se para tal objetivo o investimento em Educação Infantil seria o mais adequado, visto que ainda não se alcançou a totalidade de crianças atendidas na pré-escola, etapa obrigatória, e na creche. Dessa forma é possível observar que o país se encontra muito aquém das necessidades da população.

Referências

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: Romualdo Portela de Oliveira; Wagner Santana. (Org.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, v. , p. 39-70.

ARAUJO, G. C. *Direito à educação básica: a cooperação entre entes federados*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-242, jul./dez. 2010.

BRASIL. Constituição Federal de 1998. Brasília. 1988.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 Acesso em:13 Nov. de 2017.. de 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005/2014, de 25 de Junho de 2014. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em:13 Nov. de 2017.

BRASIL. Lei nº13.257, de Março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm> Acesso em: 13 Nov. de 2017.

BRASIL. Decreto Nº 8.869, de 5 de outubro de 2016. Institui o Programa Criança Feliz. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8869.htm> Acesso em: 13 Nov. de 2017.

PINTO, J. M. R. *Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidade*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.4, n.10, p. 155-170, Jan/ Jun de 2012.

MIEIB, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. *Posicionamento do MIEIB sobre o Programa Criança Feliz*. 10 de Abril de 2017. Disponível em: <<http://feipar.blogspot.com.br/2017/04/mieib-crianca-feliz.html>> Acesso em: 14 de Nov. de 2017.

PROGRAMA CRIANÇA FELIZ, Brasília. Fev de 2017. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1439.pdf>> Acesso em: 13 de Nov. de 2017a.

PROGRAMA CRIANÇA FELIZ, *Apresentação de PowerPoint*. Brasília. Fev de 2017. Disponível em <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1544.pdf>> Acesso em: 13 de Jun. de 2017b.

PROGRAMA CRIANÇA FELIZ, Brasília. Fev de 2017. Disponível em: <[http://https://drive.google.com/file/d/0B4FpYrWEYVt3YXoxSlowVTBoOXM/view](https://drive.google.com/file/d/0B4FpYrWEYVt3YXoxSlowVTBoOXM/view)> Acesso em: 13 de Nov. de 2017c.

- LXXXIII -

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONSEQUÊNCIAS DA SUA ADOÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Roberta Gurgel Azzi

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Brasil
azzi@unicamp.br

Miguel Henrique Russo

Universidade Cidade de São Paulo – UNICID – Brasil
mh.russo@uol.com.br

Introdução do problema

Para além das consequências imediatas no âmbito curricular e do ensino a adoção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - trará para a organização e administração do trabalho escolar algumas mudanças que não estão explícitas e nem são imediatas. São essas consequências que trataremos neste texto, cuja base empírica são os resultados das pesquisas realizadas pelos autores para conhecimento das reformas educacionais do Estado de São Paulo e que envolveram a fixação de um currículo único com fundamento na pedagogia das competências para toda a rede escolar.

Assim, cremos pertinente essa reflexão já que entendemos a adoção de uma base curricular para a educação básica como contrária à orientação estabelecida para a educação, nas últimas décadas. Além disso, pensamos que uma análise estritamente curricular da BNCC, como a que ocorre na maioria dos estudos, omitirá aquelas consequências que são mediatas à sua implementação na prática escolar.

Há muito vimos, nós educadores brasileiros, apoiando e investindo na concepção de uma escola autônoma para construir seu projeto político-pedagógico, de acordo com seu contexto e suas condições concretas para, com isso, se autonomizar em relação ao aparelho burocrático do Estado. Isto com vistas à superação do modelo burocrático que impõe restrições à realização das funções sociais da escola pública, seja como formadora para uma cidadania crítica ou para o atendimento dos interesses e necessidades das camadas majoritárias, trabalhadoras e populares, que constituem seus principais usuários.

A conquista dessa autonomia pela escola pública vem exigindo uma luta política da sociedade, em especial dos seus educadores e dos seus usuários. Esta é, no capitalismo, a única forma de colocar

a escola pública sob o controle da sociedade e dos educadores com o fim de nela implantar um projeto educativo progressista.

A perspectiva até aqui dominante reflete as conquistas das lutas populares e dos educadores contra o autoritarismo. Como resultado avançou-se com o estabelecimento de princípios educativos democratizantes na Constituição Federal de 1988 e ratificados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/96).

Vemos, agora, essa perspectiva da organização e administração da escola ser substituída por uma proposta que produz uma centralização do projeto educacional nos órgãos do aparelho de Estado. Ela está implicitamente presente na proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e implicará em consequências para a organização e administração da escola, omitidas nas análises realizadas com foco estritamente curricular, como veremos nos itens que seguem.

Desenvolvimento: Base Nacional Comum Curricular – BNCC e organização escolar

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – ocupará 60 % (sessenta por cento) da duração do currículo, sua adoção equivalerá ao estabelecimento de um currículo único que será adotado em todas as escolas brasileiras, independentemente da sua institucionalidade, porque será a base para a avaliação utilizada pelos órgãos oficiais para o cálculo dos índices que, pretensamente, expressam a qualidade da educação. E isso, certamente, trará consequências para o ensino desenvolvido pelas escolas. Cientes de que serão avaliadas, nas provas externas, pelo conteúdo referente ao BNCC concentrarão o ensino nesta parte do currículo e desenvolverão estratégias e simulações para que seus alunos se saiam bem naqueles exames. Em síntese, será uma volta à concepção de educação anterior à aprovação da nossa primeira LDB (Lei Federal 4.024/61) quando vigoravam como obrigatórios os currículos e os programas das disciplinas, nacionalmente estabelecidos pelo Ministério da Educação.

A adoção de currículo único revela o uso de uma racionalidade, técnica e autoritária, que não encontra justificativa e nem constitui fundamento para o processo democrático de formação humana, para a autonomia da escola na construção do seu projeto político-pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A BNCC elimina as especificidades e as singularidades dos contextos particulares e cria, no âmbito do seu modelo teórico, uma realidade artificial, homogênea, pasteurizada, sem vida própria e responsável pela alienação que, em geral, os espaços gerenciados produzem.

Merece destaque, na democratização da gestão da escola pública, a participação da comunidade no processo de tomada de decisões por meio de colegiados deliberativos e a participação dos segmentos escolares na construção coletiva do projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Reside aí a maior riqueza do modelo de organização e administração da escola que resultou das lutas pela democratização da sociedade e da educação. Pensamos que a BNCC põe o modelo em risco, porque dispensa a participação dos agentes escolares, substituindo-o por um modelo gerencialista.

Para ilustrar as consequências da fixação de um currículo único na prática escolar o texto completo trará dois exemplos paradigmáticos: a política curricular do Estado de São Paulo implantada em 2007 no governo Serra; e a política em curso no EUA denominada “Common Core State Standards” – CCSS. Sua apresentação tem caráter exclusivamente ilustrativo, sem qualquer pretensão comparativa já que se referem a contextos diferentes e com especificidades próprias. Permitem-nos, entretanto, fazer algumas transposições por processo de vivência vicária.

Conclusões

A fixação de um currículo único e comum a todas as unidades escolares, acompanhada de um sistema de avaliação externa calcado no conteúdo daquele currículo cria, artificialmente, um sistema de tipo fechado na medida em que a rede escolar e suas unidades não mais dependerão das trocas com o exterior (contexto imediato e mediato) para receber os implementos que definirão a direção do seu projeto político-pedagógico e do respectivo processo prático posto que estes já estarão definidos pelo currículo único que é reforçado pelos materiais e recursos didáticos produzidos a partir dele. Com isso, na prática, torna-se desnecessário o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, quando entendido como o definidor das suas finalidades, metas, objetivos e práticas.

A abordagem centralista e burocrática para orientar mudanças na estrutura do sistema educativo, ou no processo escolar, revela-se uma estratégia destinada ao fracasso porque resulta de uma crença ingênua de que se podem introduzir mudanças significativas e duradouras, na maneira como a escola se organiza e funciona, por meio de reformas concebidas nos gabinetes da burocracia do Estado e a serviço dos interesses dominantes. A ingenuidade se revela a partir do desconhecimento da natureza da organização escolar, da sua dinâmica específica resultante de um equilíbrio instável de forças que se manifestam no seu interior e que lhe conferem a característica de processar criticamente as orientações que lhe chegam, acatando-as ou não, parcial ou totalmente.

Em síntese, a escola não é uma organização social que possa ser comandada do seu exterior, por controle remoto e que reage mecanicamente aos comandos das reformas e políticas públicas concebidas e determinadas centralizadamente com a finalidade de determinar e orientar seu processo educativo. Pensamos que a volta ao currículo uniforme e aos conteúdos fixados pelos órgãos centrais do sistema é a forma mais adequada para produzir o insucesso educacional.

Referências

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes, LUGLI, Rosario, RIBEIRO, Vanda. *Políticas educacionais e currículo: interfaces na educação infantil e ensino fundamental*. 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Sess%C3%A3o-Especial-05.pdf>. Acesso em 25/12/2017.
- BITTENCOURT, Jane. *A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas*. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em 25/12/2017.
- CÂNDIDO, Rita de K., GENTILINI, João A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. RBPAAE, Goiânia, RBPAAE - v. 33, n. 2, p. 323-336, mai./ago. 2017
- PIMENTEL, Susan. *Construindo um Núcleo Comum de Expectativas de aprendizagens*. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Pimentel_Construindo-um-nucleo-comum.pdf. Acesso em 25/12/2017.

- LXXXIV -

ARENA DE DISPUTA PELO REGIME DE COLABORAÇÃO, A ATUAÇÃO DE AGENTES DE INTERESSE PRIVADO

Rodrigo Ferreira Rodrigues

Universidade Federal do Espírito Santo/Brasil

rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

Introdução

Esta pesquisa, como parte dos estudos de doutoramento, integra o Projeto Base do grupo de pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES, e analisa a atuação do Instituto Natura, como agente de interesse privado, no marco do processo de disputa das redes de políticas educacionais no Brasil na definição do Regime de Colaboração.

Compreendemos Regime de Colaboração como uma das estruturas de direcionamento intelectual e operacional conduzido por diferentes grupos, agentes com diferentes interesses sociais no federalismo educacional nas redes de políticas. Posto isso, o tema se insere na arena de disputa e tensão com diversas percepções e construção de sentidos para o Regime de Colaboração, elemento central de organização e operacionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE), ambos propostos na Constituição Federal de 1988 nos artigos 23 e 211.

Araújo (2010 e 2013) sinaliza que o Estado federativo republicano brasileiro, principalmente a partir da Constituição de 1988, provoca “questões relevantes para as políticas educacionais de acesso e de permanência na escola que definem a garantia e a efetividade do direito à educação” (ARAÚJO, 2010, p. 232), e afirma ainda nesse “campo de disputa: de um lado os reformadores (...) de outro os profissionais da educação em vários órgãos e instâncias (...)” (ARAÚJO, 2013, p. 799), situando o movimento de tensão no âmbito público-privado.

Dentre os grupos de interesses identificamos o Instituto Natura, atuante na produção de conhecimento e fomento de uma compreensão para o Regime de colaboração, como destacam Abrucio, Seggatto e Pereira (2016), em relatório de pesquisa, que apresentam a experiência de colaboração interfederativa no Estado do Ceará.

O Instituto Natura atua nas redes de políticas públicas, protagonizando o processo de institucionalização e normatização de questões federativas, atravessando a organização e reformas da educação pública no Brasil, no sentido de flexibilizar e ressignificar direitos sociais pela via da

desregulamentação dos princípios constitucionais, do Estado, do setor público, induzindo princípios e alinhamentos das políticas educacionais às suas próprias concepções.

Estruturaremos nossa pesquisa em quatro grandes dimensões: histórico, micro e macroestrutural do Estado Brasileiro; identificação e identidade do agente social; teóricas-empíricas da rede de relações, participação e intervenção do sujeito de pesquisa.

Delimitação do tema e princípios teórico-metodológicos

A concepção teórico-metodológica para este estudo considera como marco referencial metodológico Weber (2002 e 2012), de modo a compreender o Estado como uma “uma associação compulsória com base territorial” (WEBER, 2002, p. 102) de agentes e ação social.

Para compreender esse movimento, empregaremos a concepção metodológica de redes de políticas apresentada por Ball (2014), com as *policy networks*, redes de ação ativa, veladas nos discursos de filantropia, em novos modelos da indústria de serviços educacionais conduzidas por gestores empresariais e educacionais no discurso de eficácia e eficiência do modelo gerencial e intervêm no âmbito educacional.

O Regime de Colaboração, embora sem definição jurídica e conceitual, tem se firmado como um princípio essencial à dinâmica do Estado Federativo organizado sob o modelo cooperativo, como é o caso brasileiro. Ele coloca em pauta a articulação entre os entes federados, um desafio para estes e toda a sociedade civil não somente pela necessidade de regulamentação, mas por sua definição e desenho institucionais. Também entram na disputa a distribuição fiscal e o equilíbrio frente às desigualdades do país, marcado pela modernização e profundas mudanças sociais, políticas e econômicas. A maior visibilidade das ações nessa arena evidencia a busca por sustentabilidade dos diferentes e diversos agentes sociais.

O Estado, compreendido como uma “associação territorial” (WEBER, 2002), favorece-nos identificar o campo de disputa situado na relação entre agentes sociais nas redes de políticas públicas, em especial àquelas voltadas à educação, a partir das quais colocamos as seguintes questões de investigação:

1. Qual o papel econômico, político e social das instituições de interesse privado? Quais interlocutores e atores tem se articulado nas redes de políticas, e como eles têm operacionalizado e influenciado a política educacional brasileira na atualidade?
2. Quais os desdobramentos dos conceitos “Regime de Colaboração” e “Sistema Nacional de Educação”, presentes nos princípios das instituições que integram essa atuação, para as políticas educacionais brasileiras, consideradas no federalismo cooperativo educacional previsto nas legislações?

Portanto, levantamos a hipótese de os agentes de interesse privado representarem a estrutura intelectual e moral do empresariado de atuação na educação básica, sistematizando interesses (privados) mediante a consignação de um projeto educacional que demarca parâmetros e objetivos da educação pública, com disposição particular pelo Regime de Colaboração.

Compreender a ação social desses sujeitos, observados na complexa trama de constituição das redes de políticas de educação, revela-se como o principal elemento de ineditismo dessa pesquisa, evidenciados a partir da atuação efetiva nessas políticas.

Ao indicarmos nossa matriz teórico-metodológica, focalizaremos como as ações, em seu caráter subjetivo passível de interpretação, se conectam ao mundo social, dado que o sentido visado pelo agente leva em conta de forma direta, ou mesmo indireta, o comportamento de outros.

As redes apresentam-se numa perspectiva metodológica complexa, visando identificar e apreender dados da trama de ação sociopolítica em distintas atividades reconhecidas pelos diversos e diferentes agentes (públicos, privados e sociedade civil).

Como agente social organizado, o Instituto Natura e outras instituições de interesse privado são integrantes e porta-vozes de uma agenda institucional da classe dominante, hegemonicamente detentora de uma capital substancial, inclusive econômico. Eles influenciam intelectualmente e materialmente a condução (e a indução) das políticas educacionais, lado a lado na implementação de suas disposições no interior da estrutura sistêmica do Estado, especialmente no âmbito do poder Executivo, mas também Legislativo no Brasil.

À guisa de conclusão

Concluimos essas aproximações na expectativa de analisar e compreender as linhas de ação, atuação, relações e interesses de classe de setores privados atuantes nas redes de políticas públicas educacionais no federalismo cooperativo brasileiro, instrumentalizando o ensino público de acordo com o desenvolvimento de práticas e impulsionando um modelo (ou modelos) de Regime de Colaboração.

Nossas considerações parciais analisam três questões delineadoras da pesquisa: (1) o problema é uma questão federativa e integra a redefinição e o papel do Estado; (2) o Regime de Colaboração é um estatuto potencial para realizar o federalismo cooperativo, as políticas educacionais no Brasil, em particular a implementação do Sistema Nacional de Educação, e (3) há diversas concepções e interesses no processo de planejamento e implementação das políticas públicas, compreendidas em rede de políticas, por diferentes sujeitos, atuantes no processo de disputa em torno da colaboração e cooperação interfederativa, influenciando as políticas sociais, em particular as de educação.

Referências Bibliográficas

ABRUCIO, F. L.; SEGGATTO, C. I.; PEREIRA, M. C. G. Regime de Colaboração no Ceará: Funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo. 2016. mimeo.

ARAÚJO, G C. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.7.p.231-243. Jul/dez.2010.

_____. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, Set. 2013.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

WEBER, M. **Conceitos Básicos de Sociologia**. São Paulo: Centauro, 2002.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

- LXXXV -

O FEDERALISMO E A POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A DISTÂNCIA: O MAPA DE PROCESSOS E RESULTADOS DA REDE E-TEC BRASIL¹

Rodrigo Lima de Oliveira
Universidade de Brasília – Brasil
oliveira.rodrigo.lima@gmail.com

Introdução do Problema

É necessário buscar soluções para os problemas estruturais do subdesenvolvimento e da desigualdade no Brasil. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece na meta 10 a integração da Educação Básica à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e define a meta 11 sobre EPT com seis estratégias nas quais a modalidade da Educação a Distância (EaD) é vital. O PNE também introduz a meta 15 com três estratégias acerca da EPT para os profissionais da educação não docentes. Ademais, a meta 18 prevê incentivos para a qualificação profissional dos profissionais da educação e o censo dos profissionais da educação básica não docentes –essencial para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Profucionário), executada pela rede e-Tec Brasil.

A rede e-Tec Brasil é coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). No setor público, seus cursos são ofertados a partir de instituições estaduais e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Obrigatórios na EaD brasileira, os polos de apoio presencial são mantidos por estes ofertantes, secretarias estaduais, municípios e o Distrito Federal.

O federalismo educacional foi apresentado pelo art. 211 da Constituição Federal: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Neste sentido, a pesquisa busca estudar o federalismo para ser uma análise de política pública com propósito formativo.

Isto porque é focada no exame da prática operacional da política a fim de detectar problemas de implementação (JANNUZZI, 2016b).

¹ Este trabalho é a evolução de um artigo apresentado no V Encontro Internacional Labor, seu diferencial em relação ao anterior é a triangulação com a análise de conteúdo de doze entrevistas.

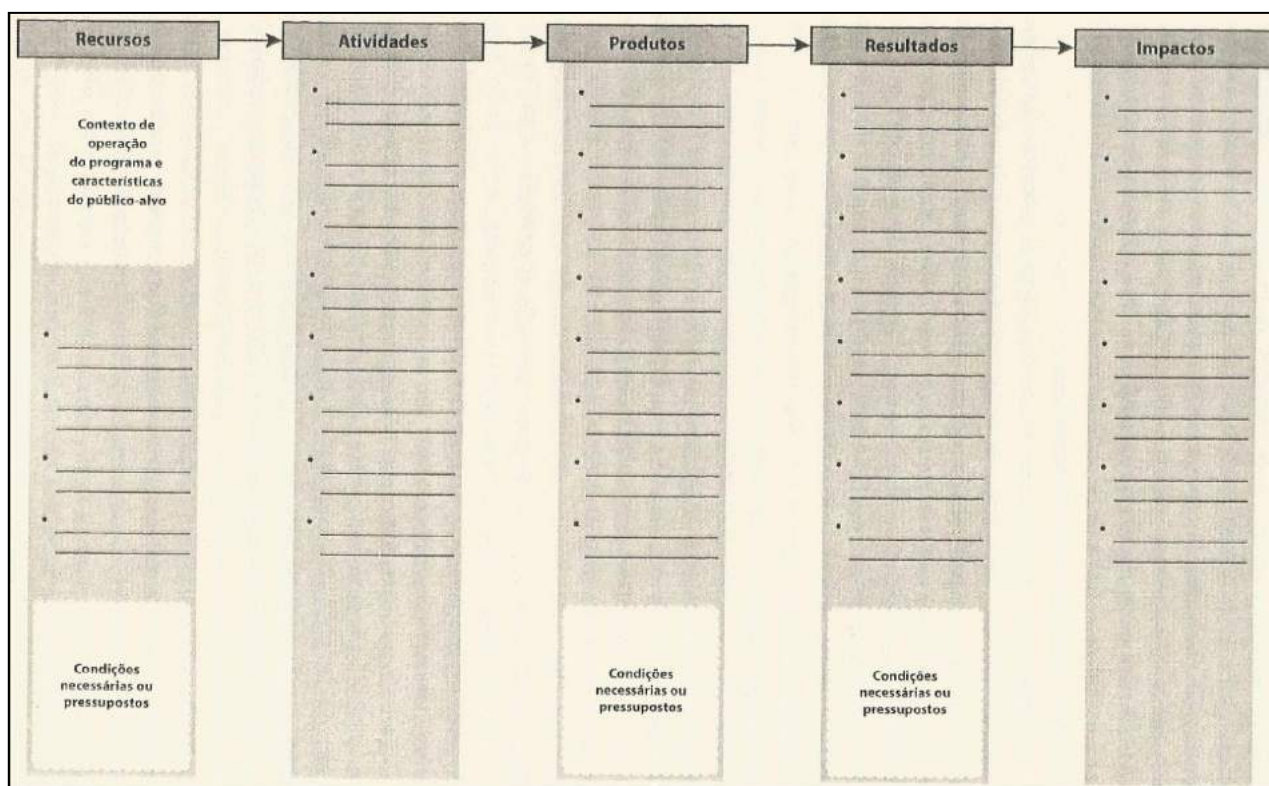
Este artigo tem o seguinte problema de pesquisa: qual é a relevância do federalismo para a operacionalização da rede e-Tec Brasil?

Desenvolvimento

Para responder o problema proposto, o artigo segue a utilização do método hipotético-dedutivo e a unidade de análise é o ente federado devido à centralidade que tem o regime de colaboração. Logo, foi definido o seguinte objetivo: entender a lógica operacional da rede e-Tec Brasil por meio do Mapa de Processos e Resultados (MaPR). Secundariamente, percebe-se que a aplicação desta ferramenta pode gerar elementos para o seu aperfeiçoamento.

Segundo Jannuzzi (2016a) e (2016b), o MaPR permite uma leitura mais compreensiva da complexidade social nas múltiplas intervenções da diversidade nacional. Assim, oferece uma descrição de associações e/ou causalidades compreensiva e realista ao não interpretar os resultados como derivados de um fator específico e sim da coordenação das atividades, das condições e do contexto do programa. A Figura 1 mostra a estrutura de um MaPR.

Figura 1. Estrutura de um Mapa de Processos e Resultados



Fonte: Jannuzzi (2016b).

Em relação às outras técnicas que abordam o modelo lógico de programas, a peculiaridade do MaPR como recurso metodológico é a especificação das pesquisas de avaliação, dos sistemas de

monitoramento e dos seus indicadores. Tendo em vista a importância da replicabilidade para a comunidade epistêmica e as possibilidades de cooperações na gestão pública, experimentou-se a criação do MaPR da e-Tec no *software* gratuito XMind 8 para auxiliar seu uso em rede.

Para subsidiar a construção do MaPR, foi realizada pesquisa documental (BRASIL, 2007; BRASIL, 2010; BRASIL, 2011; BRASIL, 2014; BRASIL, 2016a; BRASIL, 2016b; BRASIL, 2017).

Devido à busca pelos problemas de implementação, enfocou-se na coluna “Atividades” do MaPR para a aplicação de treze entrevistas semiestruturadas com gestores da rede e-Tec. A composição da amostra é ilustrada pela Figura 2.

Figura 2. Composição da amostra de entrevistados.

Ente Federativo Mantenedor				
Nível	União	Estado	Município	Total
Polo	2	2	1	5
Geral	5	3	-	8
Total	7	5	1	13

Fonte: Elaboração própria.

Para o exame das declarações, utilizou-se o método da análise de conteúdo do tipo categorial temática proposta por Laurence Bardin (2011). Esta medida deu ao MaPR diversos complementos a partir das categorias emergentes das entrevistas.

Buscou-se com isto a triangulação de técnicas e sujeitos apresentada por Paulo Jannuzzi (2016b). Segundo o autor, esse processo consiste na combinação de múltiplas abordagens investigativas com a finalidade de evitar distorções devido ao apoio em um único instrumento ou entrevistado isolado.

Conclusões

A análise do MaPR construído indica que a relevância do federalismo para a operacionalização da rede e-Tec é alta. As entrevistas cumpriram o objetivo de detectar os problemas de implementação. Elencou-se quatro destes abaixo.

O primeiro problema está no mapeamento da demanda que se dá inicialmente no plano local e depois é enviado à SETEC para avaliação. Em seguida, a SETEC elabora o Mapa de Demandas Identificadas (MDI) que estabelece quais cursos serão ofertados em cada polo. Este procedimento

recebeu duras críticas por gestores estaduais devido à inadequação regional de alguns cursos indicados. Isto também é atribuído à prática da SETEC de não informar o motivo da recusa de demandas locais iniciais.

O segundo gargalo está na habilitação de polos. A SETEC elaborou um formulário de avaliação que foi apontado por ser exigente com os mantenedores. Itens como auditório e sala de videoconferência são requisitos. Gestores do programa destacaram que os municípios pobres não têm condições de manter esta estrutura, devido à prioridade dada pela constituição para a atuação municipal no ensino fundamental e na educação infantil.

O terceiro obstáculo é quanto à formação de servidores não docentes de escolas municipais, estaduais e do Distrito Federal. O Profucionário está paralisado apesar de seus diversos resultados positivos constatados.

A quarta problemática refere-se ao MedioTec EaD, a mais recente iniciativa da rede e-Tec influenciada pela reforma do ensino médio. A oferta deste nível é priorizada aos estados pela constituição. Neste sentido, a entrevista na SETEC reportou forte articulação com os estados. Entretanto, uma gestora de escola estadual entrevistada declarou que a sua instituição não recebeu recursos adicionais da União ou do governo estadual em razão da oferta MedioTec EaD. Em um contexto de crise financeira dos estados, isto é preocupante.

Por fim, corrobora-se Abrucio (2010) de que a articulação do regime de colaboração federativa em um sistema nacional constitui-se no maior desafio da educação brasileira para os próximos anos. Portanto, almeja-se que este estudo contribua em subsídios para a referida articulação.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. *A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento*. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 39-70.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* 4ªed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. *Portaria Normativa nº 25 de 2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port25.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. *Decreto n° 7.589 de 2011*. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm>. Acesso em: 22 out.
2017.

_____. *Lei n° 13.005 de 2014*. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 22 out.
2017.

_____. *Manual de Gestão da Rede e-Tec Brasil e do Profucionário*. Versão Preliminar
1.2 de Abril de 2016. Brasília, DF, 2016.

_____. *Decreto n° 8.752 de 2016*. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso
em: 22 out. 2017.

_____. *Manual de Gestão do Bolsa-Formação*. Brasília, DF, 2017.

JANNUZZI, Paulo de Martino. *Mapa de processos e resultados de programas sociais como instrumento para especificação de pesquisas de avaliação e sistemas de indicadores de monitoramento*. In: JANNUZZI, Paulo; MONTAGNER, Paula. Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate n° 27. Brasília, DF : Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2016.

_____. *Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas*. Editora Alínea. Campinas-SP, 2016.

_____. *Indicadores para avaliação sistêmica de programas sociais: o caso Pronatec*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 27, n. 66, p. 624-661, 2016.

- LXXXVI -

**A COMPETÊNCIA SOCIAL NAS VOZES DAS CRIANÇAS E O DIREITO À
EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA**

Romilson Martins Siqueira

Brasil/Pontifícia Universidade Católica de Goiás
romilsonmartinsiqueira@hotmail.com

O presente texto é parte dos resultados da pesquisa financiada pelo CNPq e teve como título “*O que as crianças pensam sobre o mundo*”. O **problema** que se colocou na construção desse trabalho, assim se constituiu: *que princípios, ideias e valores da sociedade contemporânea têm norteado as compreensões das crianças sobre a cultura, as relações humanas e a produção do conhecimento científico?*

Neste sentido, tomou-se como **referencial teórico** na pesquisa os estudos, mediações e diálogos entre os campos da Educação, da Psicologia Histórico-cultural, a Psicologia Social Crítica e da Sociologia da Infância. Este estudo situou tanto o seu objeto, quanto seus sujeitos, no plano da história, da cultura e da subjetividade humana, uma vez que suas aproximações teóricas buscam compreender a relação entre objetividade/subjetividade.

Portanto, foram **objetivos** desta pesquisa: a) conhecer a criança contemporânea a partir daquilo que expressava seus modos de viver e se posicionar no mundo; b) contribuir para a construção de políticas e práticas educativas que tenham como ponto de partida os interesses e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças;

A criança e sua competência social

Segundo Hutchby & Moran-Ellis (1998) as crianças são “agentes ativas que possuem e podem asseverar complexas competências sociais por direito próprio” (p. 8). Sendo assim, “competência social é vista como algo que crianças trabalham para possuir em seu próprio direito, uma demonstração do que é uma conquista ativa, atuante.” (p. 14). Ou seja, as vozes das crianças são vozes polifônicas que revelam ou desvelam as estruturas sociais nas quais estão inseridas. Por constituir-se histórica-social e culturalmente, os dados da pesquisa retrataram elementos da família, da escola e do conhecimento a partir das vozes das crianças em suas diferentes infâncias. Portanto, as formas de compreensão do mundo pelas crianças revelaram “como [estas] manipulam

competentemente recursos materiais e culturais de modo a se engajarem em comportamentos contextualmente apropriados” (p. 16).

Moran-Ellis, 2010 e Newman et al., 2009 abordam que a perspectiva de dar voz às crianças implica ouvi-las não somente no sentido acima referido, de produção de interpretações sobre a realidade, mas, também, no que se relaciona aos aspectos próprios de construção da realidade. Argumentam que competência social não é um fenômeno individual que possa ser traçado num desenvolvimento linear, mas uma questão intrinsecamente contextual. De acordo com os autores, as arenas de ação das crianças são a família, o grupo de pares (arena de fala e interação) e a arena de conhecimento institucional. É particularmente a partir deste último espaço que as políticas educacionais podem partir das premissas defendidas neste trabalho.

Por uma educação integral e integrada na infância

Um dos aspectos centrais desta pesquisa foi o de ouvir as crianças de 4 a 5 anos na educação infantil que ocorre nas escolas. Ou seja, a pré-escola na escola. Tinha-se como premissa a compreensão de que os resultados desta investigação pudessem reorientar as políticas, práticas e ações para qualificar as formas de atendimento a esta etapa da educação. Tratava, portanto, de contribuir para um pensamento para o qual convergissem reflexões sobre a infância, a criança, a educação infantil como política pública, a ação educativa, as práticas pedagógicas, o conhecimento e o fortalecimento da identidade da Educação Infantil como etapa da Educação Básica.

O primeiro destaque a ser feito refere-se à *necessidade de um diálogo mais ampliado sobre o sentido e significado da educação infantil e sua articulação sistêmica com as outras etapas da educação*. Dito de outra forma, há que se perguntar: qual a função social da educação infantil e suas formas de apropriação/produção do conhecimento como produção humana. As falas das crianças apontam para uma tensão entre a educação infantil como “lugar para brincar e lugar para aprender”. Todavia, o lugar do aprender fica subsumido quando é expresso apenas em “aprender letras e números”. Portanto, é necessário repensar o lugar do conhecimento, o papel dos conteúdos, os objetivos de aprendizagem, os direitos de aprendizagem, dentre outros no âmbito da educação infantil.

A aprendizagem é um processo humano e subjetivo que implica a presença do homem no mundo e sua produção cultural. As crianças também são produtoras de cultura e não apenas suas reprodutoras. O ato de aprender é um ato subjetivo em contextos histórico e socialmente referenciados. Na educação este pressuposto também é fundamental. A definição daquilo que deve se constituir como conteúdos do processo de ensino-aprendizagem deve partir, essencialmente, da reflexão entre os campos da ciência e a definição das finalidades educativas. Um boa questão para

este debate deve ser: qual as finalidades da educação? Ou ainda, para que servem as escolas ou os CMEI? Que sujeitos queremos formar? Para qual sociedade?

O segundo aspecto importante refere-se à necessidade de compreendermos que existem infâncias, crianças e diferentes experiências educativas na educação infantil. Se não tomarmos isso como premissa, podemos homogeneizar práticas, experiências e modelos de educação sem se considerar as especificidades locais, históricas e sociais. Sem essas questões, corre-se um risco de transformar as crianças da educação infantil de 4 e 5 anos e, o pior ainda, as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental em alunos, desconsiderando ainda a complexa transição de uma etapa para outra e suas especificidades de desenvolvimento biopsicossocial.

Há nesta preocupação uma advertência: a de tomar a ideia de “quase conversão da Educação Infantil” em escola. Entendemos que o debate sobre a especificidade da Educação Infantil tem tensionado o campo sobre sua natureza: é educação ou é ensino? Na letra da Lei 9.394/96 essa questão está assim posta: “Educação Infantil” e “Ensino Fundamental e Médio”. Claro que o termo Educação pode trazer um escopo de análise mais ampliado naquilo que se entende como formação integral e não apenas integrada. Pensar a Educação Infantil sob o prisma da Educação nos parece ser mais pertinente quando entendemos que as especificidades do trabalho são diferentes. Todavia, essa postura não pode segregar ou apartar-se do “Ensino”. Defendemos também o ato de ensinar na Educação Infantil. Aliás, só porque existe “ensino e aprendizagem”, a Educação Infantil encontra lugar nos Sistema de Educação Formal e a partir do qual mobiliza pensar professores formados e qualificados pelas Universidades para tal função.

Uma ideia homogeneizadora de educação infantil, tomada equivocadamente, seria justamente o alicerce para fomentar muitos dos projetos de governos que tendem a converter a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 e Emenda 59 como estratégias de segregação das crianças de 4 e 5 anos nas escolas, deslocando-as dos Centros de Educação Infantil, e regulando-as numa cultura escolar que desconsidera o tempo da infância, os ambientes, materiais e relações inerentes ao trabalho com a primeira infância. Corremos o risco dos “escolões da educação infantil”. Ou seja, uma política pobre de salas de educação infantil nas escolas para atender os preceitos da Lei que obrigam o poder público no oferecimento de vagas nesta faixa etária.

Quando nos referimos ao direito a uma educação infantil integral e integrada estamos nos referindo a uma proposta de educação infantil que respeita os tempos e o desejo de aprendizagem das crianças, que promova aprendizagens para apropriação do conhecimento sistematizado, que amplie o sentido da formação humana em uma perspectiva biopsicossocial mas que, acima de tudo, garanta às crianças o direito de serem ouvidas na construção do projeto educativo a elas destinado. Isto significa garantir direitos de participação e cidadania política na educação infantil. Significa articular projetos intersetoriais e que culminem na formação humana, ética e estética das crianças.

Por fim, este trabalho reafirma seu compromisso em dar voz às crianças quando estas são capazes de dizer aquilo que expressa o seu “melhor interesse”. Mais do que isso, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar as possibilidades de novas políticas, práticas e culturas no âmbito da educação infantil, tendo a criança como sujeito de direito.

Referências Bibliográficas

HUTCHBY, I; MORAN-ELLIS, J. (eds.) *Children and social competence. Arenas of action.* London, The Falmer Press, 1998.

JAMES, A; PROUT, A. *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood.* London, Routledge Falmer, 1990.

MAYALL, B. *A History of the Sociology of Childhood.* London, Institute of Education Press, 2013.

- LXXXVII -**EFEITOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PORTUGUESA SOBRE O
TRABALHO DOCENTE****Rosângela Cely Branco Lindoso¹**UFPE-Brasil
roxente@hotmail.com**Ana Lúcia Felix dos Santos²**UFPE-Brasil
analufelix@gmail.com

Para estudar a política educacional lusa, precisamos entender que em 1986 Portugal inicia a integração europeia onde são introduzidas a reforma do Estado e administração pública e uma nova lei de Bases para a Educação obedecendo a arranjos de uma ordem mundial. Essa política envolve a regulação do trabalho docente a partir da aplicação de avaliação externa dos estudantes e docentes, que traz também mudanças no mundo do trabalho com diminuição e fragilização de direitos subalternizando o protagonismo sindical. O objetivo desse estudo foi identificar como os docentes lusos, percebem os efeitos da política para educação adotada em Portugal que utiliza como forma de regulação a avaliação externa de alunos, docentes e escolas. A pesquisa coletou informações nas visitas às escolas, nos textos estudados e em conversas com docentes de um agrupamento de escolas e do sindicato – Federação Nacional dos Professores (FENPROF). Consiste em uma pesquisa qualitativa tendo como instrumento os registros coletados através de observação com notas de campo. As análises dos dados tomam como referência as categorias Regulação e Trabalho Docente. A teoria da regulação foi utilizada enquanto teoria explicativa, elaborada para entender as crises do sistema capitalista, busca entender a economia, a sociedade, a política e a educação, a partir de múltiplas relações. Tem subjacente um conceito de Estado, que se apresenta como totalização de compromissos institucionalizados, por meio dos quais regula, regulamenta, desregulamenta ou até intervém a partir de interesses explícitos e implícitos. Essa categoria se relaciona com a categoria trabalho, sobre a qual, segundo Boyer (1990), a força de trabalho é motor de um novo regime de acumulação. Na categoria trabalho, partimos do entendimento que as sociedades se estruturam a partir de bases materiais, que são elementos centrais para análise das ideias e mudanças políticas. Nos estudos realizados percebe-se que o trabalho docente vem se expressando, a partir da ordem educativa

¹ CAPES-Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Número do processo CAPES:88881.136338/2017-01.

² Orientadora no Brasil

mundial explicada por Antunes (2007) formulada para a educação, por meio de subcategorias do trabalho denominadas de: precarização Bosi (2007), precarização é o trabalho realizado em condições adversas, alienado, em que os docentes perdem seu controle, pressionados por resultados ignorando a atividade fim realizada; valorização que, de acordo com Grochoka (2016), é desenvolvida por meio de três elementos: Formação, Condições de trabalho e Remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador; proletarização que, de acordo com Silva (2012), percebe o processo de sofrimento como fruto da forma complexa de desenvolvimento do trabalho. Segundo Barbosa (2009), a multivariada de funções imposta ao professor vai implicar em uma relação contraditória, pois se exige do docente, simultaneamente, que trabalhe com diferentes temas, métodos e perspectivas. Essa diversificação de habilidades impõe aos mesmos uma desqualificação intelectual através da dependência do planejamento de *experts* e intensificação do trabalho docente, que segundo Garcia e Anadon (2009), nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades dos docentes e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações. Os resultados revelam que os sujeitos investigados³ apontam um movimento que envolve um entendimento e uma ação a partir das subcategorias do trabalho docente. Na subcategoria valorização vemos que há uma luta pelo estatuto de carreira, descongelamento da carreira e descongelamento de salários, luta pela criação de um regime de aposentação especial. Na subcategoria proletarização, observa-se elementos de burocratização do trabalho, preenchimento de grelhas e planilhas, burocracia imposta pelos órgãos direção e gestão pedagógica das escolas e grupamentos, mas consentida pelos docentes, retirando dos mesmos tempo e disponibilidade para as atividades de investigação e estudo necessários à docência. Sobre a precarização os sujeitos citam ainda a questão da reorganização dos horários de trabalho, trabalho em várias escolas, não saber para qual escola vai no próximo ano, a luta por melhores condições de trabalho docente. Por fim, os sujeitos também indicaram elementos que se afinam com a intensificação do trabalho docente: treinamento para os exames externos, pressão por resultados, acarretando múltiplos fatores de desgaste físico e psicológico incidindo sobre a própria saúde e a qualidade do trabalho realizado. Observamos que há uma regularidade dos efeitos sofridos no o trabalho docente de Pernambuco e de Portugal, apesar das causas obedecerem as particularidade de cada país, os efeitos apontados e relacionados às subcategorias do trabalho docente são convergentes.

³ A FENPROF pretende sublinhar o seu descontentamento face à ausência de respostas do Ministério da Educação às questões relacionadas com carreiras, aposentação, horários de trabalho, combate à precariedade e gestão das escolas. Questões que foram já colocadas ao próprio Ministro da Educação no dia 5 de abril e repetidas ao Primeiro-Ministro após o cordão humano de 18 de abril e cujas respostas têm vindo a ser sucessivamente adiadas. <http://www.spn.pt/Artigo/17-de-maio-pela-aposentacao>

Referências

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. Campinas. Cortez e UNICAMP, 2007.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação, Mestrado. Políticas Públicas e Gestão da Educação, Linha de pesquisa: Educação e Políticas Públicas na Educação Básica. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Brasília 30/03/2009.
- BOSI, Antônio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007 1505 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 02/008/2016.
- BOYER, Robert. **A teoria da regulação: os fundamentos**. Tradução Paulo Cohen. – São Paulo: Estação Liberdade 2009.
- DAL ROSSO, Sadi e FORTES, José Augusto A. Sá (Orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, **intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- GROCHOSKA, Marcia Andreia. Valorização do professor: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José dos Pinhais. **Reunião científica Regional da ANPED**. 24 a 27 de Julho 2016. Curitiba- Paraná, UFPR.
- LIMA, Licínio C. **Administração Escolar: Estudos**. Coleção Educação e Formação. Porto Editora, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. Editora EPU 1986 <http://metodologia43.pbworks.com/w/page/20815342/NOTAS%20DE%20CAMPO>
- SILVA, Maria Vieira. Entrevista: Dalila Andrade de Oliveira e Álvaro Moreira de Hypólito. **Trabalho Docente na América Latina: Desafio ao campo da Pesquisa e às Políticas Educacionais**. Rev. Educação e Políticas em Debate -v.2, n.2- Jul./Dez. 2012.

- LXXXVIII -**SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DO TOCANTINS-BRASIL: NORMAS E OPÇÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS****Rosilene Lagares**Universidade Federal do Tocantins, Brasil
roselagares@uft.edu.br**Meire Lúcia A. da Silva**Universidade Federal do Tocantins, Brasil
melucia26@hotmail.com**Adaires Rodrigues de Sousa**Undime-TO, Brasil
avidaetudodebom@hotmail.com**Introdução do problema**

Com o tema gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino¹ do Estado do Tocantins-Brasil, neste trabalho, um dos resultados da pesquisa ‘Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino², perguntamos: Que bases normativas e opções/condições político-institucionais atinentes à gestão democrática do ensino público foram delineadas e vigem atualmente no âmbito dos sistemas municipais de ensino do Estado do Tocantins? Objetivamos, assim, discutir condições estabelecidas institucionalmente por governos municipais do supracitado Estado, para a promoção da gestão democrática do ensino público no âmbito dos seus sistemas de ensino.

Para a sua sistematização, realizamos revisão bibliográfica, nos anos de 2015 a 2017, e pesquisa documental, em fontes que tratam direta ou indiretamente da gestão democrática, a partir do recorte histórico entre 1997 (implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que definiu princípios e mecanismos para a gestão da educação na perspectiva democrática) e 2017 (primeiro biênio de implementação dos Planos Municipais de

¹ Pesquisa em Rede coordenada pelo Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc).

² Pesquisa desenvolvida no Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da Universidade Federal do Tocantins (EpeEM), vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (Nepce); e no Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsPE), vinculado a Anpae-Diretoria Estado do Tocantins.

Educação (PME), com a possibilidade de cumprimento da Meta 19 do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (PNE) (BRASIL, 2014) que trata especificamente da gestão democrática).

Dentre o total de 139 Municípios do Tocantins, o texto trabalha com dados e informações de 38 (trinta e oito) localidades cujos Secretários Municipais de Educação ou técnicos das Secretarias afirmaram ter leis de criação do sistema municipal de ensino.

Retrato da institucionalização dos sistemas municipais de ensino e da gestão democrática no Tocantins

No que tange a institucionalização da educação municipal, Lagares (2007; 2014; 2015) destaca condições e desafios, fragilidades e potencialidades que permeiam a existência dos Municípios e sua atuação na educação. Nesse movimento da institucionalização, um dos desafios é a materialização do princípio da gestão democrática (BRASIL, 1988), por meio de diversos instrumentos/mecanismos/espços (BRASIL, 1996; 2014), pois o campo da gestão educacional, como em outros, é fortemente marcado “[...] por contradições, dissensos e dicotomias [...]”, cuja disputa é acirrada entre os paradigmas de construção liberal e crítico (SANDER, 2009, p. 69). Nessa arena, “A gestão democrática é processo e enfrenta oposições tensionantes entre o experienciado historicamente, concepções coexistentes e a disputa na construção de outra realidade. Ante o esforço dessa construção e dilemas que dele originam, há estagnações, retrocessos e avanços.” (SILVEIRA; LAGARES, 2017, p.836).

No Estado do Tocantins, até o presente momento da pesquisa, instituíram seus sistemas municipais de ensino 38 Municípios (27%), dentre um total de 139 localidades. Da análise da cronologia da institucionalização dos sistemas municipais, apreendemos que alguns foram criados logo após a aprovação da LDB (BRASIL, 1996, art. 11); a maioria no contexto do PNE/revogado (Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001)); e outros no contexto do PNE em vigor – Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e da elaboração dos PME.

Além das leis instituindo os sistemas municipais, há outras normas da gestão da educação no âmbito dos sistemas, cujos objetos enfocados são Conselho Municipal de Educação (CME); Fórum Municipal de Educação (FME); PME; Equipe Técnica e Comissão do PME; Conselhos Escolares; Câmara Municipal de Educação Básica e o Conselho do Fundo de Manutenção e da Educação Básica (Fundeb) como Câmaras do CME; Plano de Carreira dos Profissionais da Educação (PCCR); Eleições de Diretores (EpEM/ObSPE, 2017).

Como *princípios de gestão democrática* do ensino público, a análise das leis dos sistemas municipais demonstra que são recorrentes a autonomia das unidades de ensino, a descentralização das decisões e a participação social. Algumas poucas citam o princípio denominado pluralismo de

ideias e concepções pedagógicas (EpEM/ObSPE, 2017). Nas normas complementares às leis de criação dos sistemas municipais, sobressaem como princípio de gestão democrática participação e eleição direta de presidentes dos CME, participação das comunidades escolar na formulação dos projetos político-pedagógicos, processos de autonomia e programas de formação. Todavia, em muitas normas está presente a nomeação de conselheiros e presidentes de CME por prefeitos municipais, indicando que na disputa de concepções de gestão prevalece nestes Municípios a construção liberal (SANDER, 2009).

Os espaços e mecanismos de participação definidos nas normas dos sistemas municipais são: CME, FME, PME, projeto político-pedagógico, nomeação da equipe técnica e comissão do PME, conselho escolar das Unidades Escolares, conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb, conselho municipal de alimentação escolar, outros conselhos e comissão de gestão do plano de cargos, carreira e remuneração, eleição de diretores, escolha de diretores, grêmios estudantis, conferência/fórum ou seminário de educação, associação de pais, associação de pais e mestres, assembleia geral da escola, conselho de classe aberto e participativo (EpEM/ObSPE, 2017).

Conclusões

Tomando como pressuposto as normas nacionais da educação que dispõem acerca da gestão democrática, os resultados da pesquisa apontam, até o momento: i) que os Municípios apresentam importantes princípios e espaços/mecanismos, mas poucos, forjando a hipótese de que podem ser muito mais formais, postos nas normas municipais para a devida consonância com as normas nacionais, mas não materializados em âmbito local; ii) vulnerabilidades acerca das relações entre princípios e espaços/mecanismos de participação, com destaque para dois desafios: a materialização do princípio gestão democrática e a institucionalização (não apenas a instituição legal) da educação municipal no Tocantins.

Referências

Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal/Observatório de Sistemas e Planos de Educação do Tocantins (EpeEM/ObSPE). **Arquivos Rede Mapa Tocantins**. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, 2017. (Documentos impressos).

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172**, de 19 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

LAGARES, Rosilene. Institucionalização de sistemas municipais de educação: concepções e complexidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 149-168, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.editora.unoesc.edu.br>

LAGARES, Rosilene. Arranjos para os municípios no campo das políticas públicas e gestão educacional. **DESAFIOS: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins** – V. 1, n. 01, p. 93-113, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://www.uft.edu.br>

LAGARES, Rosilene. Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo de institucionalização efetiva de sistemas. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação (UFG/FE), Goiás, Goiânia, 2007.

SANDER, Benno. Gestão educacional Concepções em disputa **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.cnte.org.br>

SILVEIRA, Luzenir Poli Coutinho da; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **RBP AE** - v. 33, n. 3, p. 835 - 849, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.rbpae.org.br>.

- LXXXIX -

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA AOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Rubens Luiz Rodrigues

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
rubensluizrodrigues65@gmail.com

Introdução do problema

Esse texto pretende desenvolver uma análise crítica acerca dos processos de dominação presentes na educação escolar no contexto da reestruturação produtiva do Capital. Como destaca Paro (1986), a educação escolar se configura como atividade intencional que pode, frente aos desafios e potencialidades sociais, contribuir para conservar ou para superar os processos de dominação do Capital. Conhecer os processos administrativos do ponto de vista do desenvolvimento histórico do Capital torna-se central para a identificação não apenas das contradições da dominação, mas, sobretudo, para a viabilização da transformação social e da emancipação humana.

Destaca-se a discussão sobre o modelo gerencial da administração da educação escolar, caracterizando a descentralização, a participação, a aprendizagem e a qualidade como eixos que materializam as exigências técnico-operativas e os valores ideopolíticos na formação dos sujeitos de acordo com os interesses de conservação das relações sociais. Esses eixos se contrapõem aos processos de democratização voltados para os interesses dos trabalhadores.

Desenvolvimento

Diante da necessidade de manter a competitividade dos países frente ao acirramento da concorrência intercapitalista, Frigotto (2002) destaca que os chamados *homens de negócios* assessorados pelos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, Organização Internacional do Trabalho, dentre outros) passaram a pressionar os governos em âmbito local, regional e nacional em busca de instituir um novo padrão de acumulação e conduzir a novas formas concretas de integração à reorganização da economia mundial. Pode-se dizer que uma expressão significativa dessa incorporação foi a consolidação da estrutura e do funcionamento da administração da educação escolar pautado na ideia do gerencialismo.

Com base em autores como Oliveira (2009), pode-se caracterizar o gerencialismo como um processo de organização da educação escolar centrado na cultura competitiva empresarial. Era preciso substituir a rigorosa estrutura instituída pelo planejamento estatal por critérios mais afinados com as necessidades da sociedade capitalista.

Nogueira (2004) considera que o gerencialismo pretende controlar a qualidade dos serviços públicos, atribuir maior liberdade às instituições através da descentralização e flexibilizar procedimentos tornando-os mais competitivos, ágeis e abertos à participação dos cidadãos. A preocupação com a eficácia e a eficiência em torno de maior produtividade disseminou-se pelas instituições, deslocando a perspectiva de desenvolvimento de objetivos sociais voltados para a promoção igualitária dos direitos e da justiça para a ideia de prestação de um serviço em concorrência com outras instituições afins, demonstrando sua capacidade de adaptar-se rapidamente a mudanças impostas pela sociabilidade capitalista. Pode-se considerar a partir das análises de Montañó (2002) que a administração gerencial consolida a perspectiva neoliberal da Reforma do Estado, contribuindo para a instauração do conceito de público não-estatal, que adéqua as instituições aos preceitos do mercado ou da sociedade civil entendida como terceiro setor.

Frente a consolidação do gerencialismo, eixos do processo de gestão da educação escolar básica como a descentralização, a participação, a aprendizagem e a qualidade foram assumindo, gradativamente, a perspectiva ideopolítica orientada pela Reforma do Estado ocorrida na sociedade brasileira desde os anos de 1990. Passamos, então, a caracterização dos eixos destacados acima, considerando a consolidação do gerencialismo na educação escolar básica brasileira a partir da hegemonia neoliberal.

Dentre as propostas, políticas e ações que introduziram mudanças significativas na educação escolar na última década do século XX, a perspectiva da descentralização adquiriu contornos expressivos, fundamentados na crítica ao Estado centralizador e na ideia do mercado como regulador da vida social. Como salienta Oliveira (1999), o conceito de descentralização definiu-se como a transferência de responsabilidades no âmbito da educação para os níveis inferiores do sistema de ensino, diminuindo a intervenção do governo central na estrutura burocrático-administrativa regular e operando um efeito desagregador sobre o sistema educacional. A descentralização foi acompanhada de um processo de concentração do poder de decisões estatais, que reduzia a autonomia, especialmente das escolas públicas na definição das necessidades e interesses educacionais da população majoritária da sociedade.

Ao lado da descentralização caminha a participação. Embora estivesse sempre presente nas discussões sobre democratização da escola, a participação vem sendo entendida mais como um recurso de auxílio à administração, para utilizar uma expressão de Paro (2001), do que como estratégia de partilha do poder com a população diretamente interessada na melhoria da qualidade do

ensino, reforçando-se a perspectiva de que especialmente as escolas públicas constituem-se em espaços da colaboração dos sujeitos na execução das políticas, propostas e ações anteriormente definidas pelos órgãos superiores do sistema de ensino.

No que se refere à aprendizagem, as exigências de aquisição de habilidades e competências que permitissem aos sujeitos adaptarem-se às transformações científico-tecnológicas provocadas pela reestruturação produtiva orientaram os fundamentos que passaram a marcar a escola como instituição que assegura a coesão social, alivia as tensões provocadas pelas desigualdades e promove as expectativas demandadas de inclusão social. Fundamentadas no relatório de Jacques Dellors (1996) para a UNESCO, "Educação: um tesouro a descobrir", essas habilidades e competências sintetizam os quatro pilares da aprendizagem - aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros; aprender a ser -, marcando os programas e ações dos sistemas de ensino e unidades escolares por meio de um processo educativo que almeja a eficácia escolar, focaliza o controle de desempenho docente e discente e implanta mecanismos de privatização do ensino.

Por fim, frente aos padrões de produtividade, competitividade e seletividade, a perspectiva gerencial na educação escolar assimilou o conceito de qualidade total originário da administração de empresas. Como destacam Gentili e Silva (1994), sua característica central é a de fazer mais com menos, isto é, garantir ao máximo os resultados esperados em termos da melhoria dos índices educacionais, com investimentos mínimos em termos de racionalização e de coordenação do trabalho empreendido por educadores (as) e educandos (as) na educação escolar.

Conclusão

A democratização da educação escolar só pode ser plenamente alcançada com a constituição de uma sociedade igualitária e democrática. Isso implica a participação popular nas decisões educacionais, superando a lógica produtivista, competitiva, seletiva de mercado egressa da administração de empresas. Na medida em que a administração da educação escolar se articula com os interesses da classe trabalhadora é possível que os eixos da descentralização, da participação, da aprendizagem e da qualidade adquiram um sentido democrático. Caso contrário, a tendência é a conservação das relações sociais de dominação.

Referências Bibliográficas

DELLORS, J et alli. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; CLASCO, 2002.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Cleiton de et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: uma introdução crítica**. SP, Cortez: Autores Associados, 1986.

_____ **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

- XC -

O NEOINSTITUCIONALISMO NA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: A GESTÃO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE MESQUITA (RJ)

Sabrina Moehlecke

Faculdade de Educação-UFRJ/Brasil
sabrina.moehlecke@gmail.com

Introdução

Nas últimas duas décadas, as políticas públicas na área da educação no Brasil têm sido cada vez mais direcionadas para o nível das escolas e, dentro destas, para o âmbito de sua gestão. Esse cenário foi influenciado, por um lado, pela difusão de políticas de descentralização, desconcentração e desresponsabilização do Estado para com a educação iniciada ao final dos anos 90, que instauraram novos modos de regulação baseados em resultados (DOURADO, 2008). Contudo, diversas pesquisas também têm indicado que o modo como as escolas e, particularmente, a equipe de gestão organizam seu trabalho no interior da instituição impactam fortemente a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos (BONAMINO; LIMA, 2013). Já no campo da análise das políticas públicas, tem sido identificada a necessidade, cada vez mais premente, de se observar não apenas o processo de formulação de políticas no âmbito do poder central, que se concentra excessivamente nos decisores que elaboram a política (análise *top-down*), mas também o processo de implementação nas esferas mais locais (análise *bottom-up*), pois tem-se percebido que as instituições e seus agentes reapropriam e ressignificam tais orientações, com relativos graus de autonomia (SCOTT, 2008).

Nessa direção, para aprofundar a análise das políticas educativas voltadas para a gestão escolar, primeiramente foi realizada uma revisão da literatura na área, de modo a sistematizar as principais contribuições da abordagem neoinstitucionalista ao estudo dos processos de formulação e implementação de políticas. Em seguida, foi selecionado o município de Mesquita/RJ, no intuito de identificar o modelo normativo de gestão educacional que predomina em seu sistema de ensino e nas escolas, além do grau de autonomia da escola e de mediação de sua equipe de gestão no processo de apropriação dessas políticas. Tais questões são analisadas tanto a partir do processo de formulação/orientação para ação (estruturas formais), quanto em relação à sua implementação efetiva nas escolas (estruturas informais) (LIMA, 2003). No âmbito das escolas, optou-se por privilegiar a análise da atuação do coordenador pedagógico na equipe de gestão da escola, pela função que lhes é

atribuída de mediação entre as políticas advindas do município e os docentes de sua escola. Para tanto, foram aplicados questionários semi-estruturados aos coordenadores pedagógicos (CP), organizados em três eixos: a) quem são os CPs (perfil); b) como percebem as formas de participação na escola (modelo de gestão); c) como percebem seu lugar na escola (funções/ atribuições). Pretende-se, com tal enfoque, explorar as possibilidades e referenciais de análise no campo das políticas públicas de educação, contribuindo para um maior entendimento da escola enquanto espaço não apenas de aplicação de políticas, mas também de produção e ressignificação destas.

Congruências e dissonâncias na gestão das escolas

A análise de políticas públicas, ao examinar os arranjos institucionais (PIRES & GOMIDE, 2014) e os traços constitutivos de uma dada política, pretende ir além de uma leitura racional e linear das políticas públicas, identificando tensões e conflitos presentes no seu processo de implementação e na construção de seus sentidos e significados. Apesar de ainda termos pouca clareza sobre como são implantadas nossas políticas públicas, novas abordagens como o neoinstitucionalismo tem trazido importantes contribuições ao romper com a perspectiva funcionalista, seqüencial e racional, predominante nos trabalhos da área, para ressaltar a dimensão da apropriação da política, se aproximando dos agentes, de suas funções e estratégias, em um ambiente institucional percebido como múltiplo e imerso em conflitos de legitimidade (HALL; TAYLOR, 2003).

A revisão da produção teórica recente no campo da análise de políticas públicas, particularmente da abordagem neoinstitucionalista *sociológica* e dos trabalhos de Cynthia E. Coburn (2002, 2004), nos permitiu identificar importantes contribuições para um maior aprofundamento das dimensões das políticas educacionais, em especial seu processo de implementação no nível das escolas.

No caso da análise do processo de formulação das políticas educativas em Mesquita, especialmente no que se refere aos mecanismos normativos e aos arranjos institucionais criados, foi possível identificar uma clara orientação em direção da construção de uma administração mais participativa, no município, na estrutura da Secretaria de Educação e nas escolas, especialmente a partir de 2005. Percebeu-se também um significativo grau de autonomia do setor pedagógico na cidade, sua descentralização até o nível das escolas e a clareza na definição formal de suas funções dentro da instituição. Ou seja, no plano normativo, daquilo que é prescrito às escolas, há um alto nível de coesão em termos da concepção de gestão e das funções atribuídas aos CPs.

No entanto, a difusão dessa concepção de gestão não ocorre de forma linear e seqüencial, como suporia uma análise *top-down* unidirecional. Antes, o que se identificou no plano da ação foi um processo interativo, marcado por congruências importantes acerca da atuação dos CPs e dos

modelos de gestão, mas também permeado por dissonâncias, principalmente quando se aprofunda o olhar sobre as relações internas da escola.

Com respeito ao perfil dos CPs, a pesquisa identificou que: a grande maioria eram mulheres (95%); 52% tinham entre 30 e 40 anos; a quase totalidade ingressou no cargo por indicação; todos têm formação superior, 62% em Pedagogia, sendo que 59% têm também pós-graduação. Contudo, apenas 30% das pós-graduações são na área de gestão. Exercem concomitantemente a docência 57% dos CPs, sendo que 96% já atuaram como docentes. Por outro lado, os CPs têm pouco tempo na função (42% até 2 anos).

Sobre a percepção dos CPs em relação à gestão da escola: 64% caracterizam-na como democrática e/ou participativa; 54% entendem que exercem seu trabalho com muita autonomia; porém, apenas 30% definem as relações de poder na escola como descentralizadas e horizontais. Há uma multiplicidade de espaços coletivos em funcionamento nas escolas do município e uma boa regularidade nos encontros, no entanto, foram identificadas dificuldades dos CPs no envolvimento efetivo dos docentes nas atividades propostas, indicando estratégias que se aproximam mais das “estruturas paralelas” e/ou “assimilação” do que da “acomodação”, no sentido atribuído por Coburn.

Quanto às funções exercidas pelos CPs nas escolas, observou-se inicialmente um bom nível de congruência entre aquelas *prescritas* aos CPs e sua própria visão acerca de quais *deveriam ser* estas atribuições. O mesmo ocorreu nas respostas espontâneas sobre o que *efetivamente* realizam nas escolas. Divergências entre essas três dimensões só apareceram quando se questionou especificamente sobre as dificuldades no exercício da função. Nesse sentido, apesar do papel de mediador atribuído aos CPs pelo município, sua efetividade no plano da ação prática nas escolas parece variar consideravelmente.

Considerações

Com relação ao lugar da escola enquanto espaço de produção e reprodução de políticas, a análise combinada e articulada dessas três dimensões – o *prescrito* no plano normativo, o que *deveria ser* na visão dos agentes e aquilo que *efetivamente* realizam – parece ser uma boa estratégia para se estabelecer o grau de institucionalização e efetividade de uma dada política ao nível da escola, aspecto explorado nessa pesquisa, mas que ainda carece de estudos mais sistemáticos e associados ao aprofundamento teórico do campo da análise de políticas educacionais.

Referências

BONAMINO, A.; LIMA, N.C.M. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MARTINS, A.M. et al.(orgs.) **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudança**. Campinas, SP: Ed.Associados, p.92-117, 2013.

COBURN, C.E. Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. **Educational Policy**, v. 19, n. 3, p.476-509, 2002.

COBURN, C.E. Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. **Sociology of Education**, n. 77, p.211-244, 2004.

DOURADO, L. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo, Xamã, 2008.

HALL, P.A.; TAYLOR, R.C.R. As três versões do neoinstitucionalismo. **Lua Nova**, no. 58, 2003.

LIMA, L. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2003. 189pgs.

PIRES, R. & GOMIDE, A. *Burocracia, democracia e políticas públicas: arranjos institucionais de políticas de desenvolvimento*. **Texto para discussão**, no.1940. Brasília: IPEA, 2014.

SCOTT, W.R. **Institutions and organizations: ideas and interests**. 3a. Ed., Thousand Oaks: Sage, 2008.

- XCI -**GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CANAVIEIRAS/BA E
COARACI/BA****Sarah Santana Nascimento**UESC/Brasil/BA
sarahsanth@gmail.com**Maricélia de Souza Pereira Moreira**UESC/Brasil/BA
moreiramsp@gmail.com**Emilia Peixoto Vieira**UESC/Brasil/BA
emilcarl28@hotmail.com**Introdução**

O artigo apresenta resultados de pesquisa¹ que vem analisando como os municípios baianos do Território Litoral Sul, especificamente para este trabalho, Coaraci/BA e Canavieiras/BA, organizaram suas redes de ensino para atender as definições das políticas públicas para a Educação Infantil no país, sobretudo a partir de 1996.

A pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, por meio de estudo da legislação educacional brasileira, em seguida realizou-se coleta de informações, por meio da aplicação de questionário, direcionado às Secretárias de Educação e Técnicos da Secretaria. Coletamos informações junto aos municípios para identificar se possuíam estrutura política e administrativa para o atendimento à Educação Infantil: sistema de ensino; conselho municipal de educação; plano de carreira; plano municipal de educação; diretrizes municipais para a Educação Infantil; setor específico na secretaria de educação responsável pela educação infantil; levantamento quantitativo EI (urbano e campo): número de matrículas (creche e pré-escola), número de gestores, coordenadores, docentes e auxiliares.

Para esta apresentação, discutimos inicialmente, as políticas educacionais destinadas, mais especificamente, à educação infantil no país, e analisa as novas responsabilidades e obrigações conferidas aos municípios, como a exigência de organização técnica, política e financeira para o atendimento a esta etapa da educação básica. Em seguida, apresenta uma breve caracterização dos

¹ Pesquisa financiada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Bahia/Brasil e atendeu todas as questões éticas.

municípios, buscando evidenciar a organização dessas municipalidades para a gestão da educação infantil e, por fim, examina a situação dos dados quantitativos.

A Constitucional de 1988 assegura o direito a Educação infantil, e passa a ser dever do Estado e direito da criança. A LDB/1996 reafirma em seu artigo Art. 29 a EI como primeira etapa da educação básica e o direito da criança. Nesse contexto, coube aos municípios atender aos ordenamentos legais, e a elaborar e implementar estrutura, leis e políticas como criação de sistema de ensino, conselho municipal de educação, diretrizes próprias para EI para regulamentar e alinhar o trabalho da sua rede às exigências nacional.

As novas responsabilidades e obrigações conferidas aos municípios exigiram da gestão municipal organicidade e capacidade técnica, política e financeira para constituir a Educação Infantil. Exigiu compromisso do Estado, que no plano municipal, resultou em propostas para a (re)configuração da Educação Infantil. No entanto, não tem sido tarefa fácil para os municípios, já que as disparidades relacionadas ao porte, condições econômicas, políticas e culturais contribuem para apresentação de situações diversas sobre a organização da gestão da Educação Infantil.

A organização dos municípios Canavieiras/Ba e Coaraci para a implementação da Educação Infantil

O município de Coaraci/Ba organizou seu sistema municipal de ensino e instituiu seu Conselho Municipal de Educação/CMC – Lei nº 730 de 05 de setembro de 1996. Possui Plano Municipal de Educação - Lei nº 1121 de 23 de Junho de 2015; plano de carreira - Lei Municipal nº 1135 de 07 de junho de 2016; Resolução do Conselho Municipal de Educação/CME de nº 02 de 27 de maio de 2016, em complementação à Resolução nº 06 de 20 de dezembro de 2002, que trata sobre as diretrizes e orientações para o atendimento da Educação Infantil em âmbito municipal e possui um setor na secretaria responsável por essa etapa.

O município de Canavieiras/Ba não organizou sistema de ensino próprio, mas instituiu Conselho Municipal de Educação - Lei nº 737 de 2005. Possui plano de carreira - Lei nº 875 de 2008; Plano Municipal de Educação - Lei nº 1.027 de 23 de junho de 2015. Não possui Diretrizes Municipais para Educação Infantil e nem um setor responsável pela educação infantil na secretaria, mas possui um coordenador responsável por esta etapa.

A presença de uma organização administrativa em forma de sistema e a presença do Conselho Municipal de Educação/CME sugere autonomia aos municípios, apesar de a Constituição não lhes facultar estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela LDB (SAVIANI, 2010). Canavieiras não apresenta sistema de ensino próprio, dificultando sua situação de autonomia, e sua subordinação à secretaria Estadual de Educação.

Em Canavieiras também identificamos a ausência de Diretrizes Municipais para Educação Infantil e de setor responsável na secretaria de educação para gerir a EI. A inexistência de orientações que direcione as atividades nas instituições pertencentes à rede pode indicar fragilidade e limites no exercício do CME no contexto municipal, órgão responsável pela regulamentação do funcionamento da Educação Infantil do município. Já a ausência de um documento importante como as diretrizes municipais, revela as fragilidades/dificuldades do município em avançar no delineamento de diretrizes próprias para essa etapa.

A presença de setor próprio na secretaria para responder pela EI é um aspecto que merece destaque, visto que sua presença pode sugerir “um olhar diferenciado sobre essa etapa da educação básica” e agregar qualidade à sua gestão no âmbito do sistema. Identificamos a presença de profissional da educação lotado na secretaria de Canavieiras, respondendo pelo trabalho de coordenação da EI da rede. Em Coaraci, além do setor próprio na secretaria, identificamos a presença de profissional responsável por essa etapa. No entanto, o quantitativo de profissional encontrado nos dois municípios revela a dificuldade em avançar para atingir a demanda dessa etapa, principalmente, quando se trata do campo.

Quanto ao número de instituições infantis, gestores e coordenadores, atuantes na área urbana e campo, para o atendimento a Educação Infantil, os municípios apresentam:

Quadro 1: Número de instituições infantis, gestores e coordenadores para o atendimento a Educação Infantil – Coaraci e Canavieiras

Município	Total de instituições de EI			Total de gestores			Total de coordenadoras pedagógicas		
		U	C ²		U	C		U	C
Coaraci	Creche	07	00	Creche	07	00	Creche	05	00
	Pré-escola	08	10	Pré-escola	08	01	Pré-escola	07	01
Canavieiras	Creche	02	00	Creche	02	00	Creche	02	00
	Pré-escola	07	27	Pré-escola	07	01	Pré-escola	08	01

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras - Ano referência 2016.

Os dados revelam que, nos dois municípios, não há atendimento para as crianças de 0 a 3 anos (creche) no campo, e em relação à pré-escola, o atendimento no campo ainda é realizado em salas multisseriadas. Constata-se a dificuldade dos municípios para garantir escolas ou salas exclusivas de educação infantil no campo.

² As instituições de educação infantil localizadas no campo, nesta pesquisa, são caracterizadas como salas multisseriadas em que acontece o atendimento de crianças de 4 e 5 anos, concomitante a outros agrupamentos de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto ao número de gestores, no município de Canavieiras, em nenhuma instituição há a atuação de vice-diretor. Existe a presença de coordenador pedagógico para cada escola no meio urbano, mas em relação ao campo, existem 27 (salas/instituições), com apenas um diretor e um coordenador. Em Coaraci a realidade não é muito diferente. Os dados revelam a presença de vice-diretor em algumas instituições de pré-escola e a sua inexistência nas creches. Em relação à presença de coordenador pedagógico, identificamos que em creches há um único coordenador, atuando em mais de uma creche.

Considerações finais

Os municípios, Canavieiras e Coaraci, apresentam desafios para o atendimento a educação infantil. Dentre os desafios, destacamos dificuldade de atendimento em creches situadas no campo e composição de equipe gestora nas instituições, principalmente as situadas no campo. Ainda, conforme apresentado no texto, os municípios necessitam avançar no estabelecimento de instâncias administrativo-pedagógicas de acompanhamento e pessoal qualificado na secretaria para atendimento as especificidades dessa etapa.

Referências

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44, maio/ago. 2010. p. 380-412. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

- XCII -

PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE NO CME DE FEIRA DE SANTANA: A (DES)CONSTRUÇÃO DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL ENTRE 1991 E 1998

Selma Barros Daltro de Castro

Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Brasil
selmadaltro@gmail.com

Solange Mary Moreira Santos

PPGE/Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Brasil
solangemmsantos@gmail.com

Introdução

A participação social, assumida como uma demanda dos tempos modernos, uma exigência das sociedades democráticas, pode se constituir, de acordo com Bordenave (1992), uma estratégia importante de controle da população sobre as ações dos governos, mesmo sabendo que as instâncias oficiais de participação são regulamentadas pelo poder público.

Os movimentos sociais tiveram de acordo com Gohn (2011) forte relação com a organização e garantia de direitos no campo da educação e também contribuíram para a adoção de marcos regulatórios dos processos participativos dos indivíduos na gestão governamental no Brasil a partir dos anos de 1980, concretizados com a criação dos espaços de participação, entre eles os conselhos de educação.

Castro (2016) afirma que, em Feira de Santana, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB) exerceu influências ao propor emendas populares que regulamentariam a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) e sua representatividade, na Lei Orgânica de 1990, ratificando que o princípio da participação, no âmbito local, precisaria dar vez e voz aos sujeitos envolvidos no contexto micro.

A partir do contexto apresentado, e considerando a necessidade de se realizar investigação em contextos micro, o presente artigo tem como objetivos: contextualizar a criação do CME em Feira de Santana- BA e analisar os princípios de participação e representação na criação do CME em Feira de Santana, entre os anos de 1991 a 1998.

Caminhos metodológicos

O estudo de caso foi a metodologia mais apropriada para a realização desta pesquisa, tendo em vista que as afirmações de Yin (2005) dão conta de evidenciar uma característica básica dos estudos de caso: a interpretação e/ou análise de um determinado caso, em especial aqui o CME de Feira de Santana e os princípios de participação na sua criação.

A produção dos dados, que aconteceu através da entrevista e da análise de documentos oficiais, considerou a articulação e contextualização das informações, sujeitos e documentos no seu tempo histórico e nas suas relações políticas e/ou educacionais do contexto local com o macro contexto educacional (MAINARDES, 2006).

CME de Feira de Santana e os contextos de participação e representatividade

A participação e a representação apresentam relação imbricada nos processos de órgãos colegiados gestores, tendo em vista que segundo Young (2006) os sujeitos representantes, delegados por seus pares, podem atuar politicamente em espaços colegiados para se pronunciarem quando autorizados por seus pares e, ao mesmo tempo, precisam retornar aos seus pares para a eles prestarem contas das suas ações.

O CME de Feira de Santana foi criado em 1991 e sofreu alterações para inclusão de novas representações o que foi justificado a partir da reivindicação das entidades acerca da sua representação no órgão colegiado, a fim de torná-lo mais inclusivo, democrático, representativo e participativo.

Contudo, a análise das atas do CME demonstra que a implementação de tal órgão só aconteceu em 1998, tendo como referência a Lei n. 1.902/97, que apresenta a inclusão de representatividades mais vinculadas à educação municipal, a exemplo da representação dos grêmios escolares; colegiados escolares e dos pais. Entretanto, também é perceptível a presença marcante do poder público, com 37% dos conselheiros, na representação do CME, conforme prescrito no art. 10, Lei Municipal n. 1 902/97

O Decreto Municipal n. 8 048, de 1997 que apresenta a primeira composição do CME de Feira de Santana, de acordo com Castro (2016) evidencia que a representação da Secretaria de Educação ficava na responsabilidade do Secretário, função já definida pelo cargo exercido, e por mais dois indicados, ocupantes das cadeiras no CME e também de funções de confiança no governo local, de acordo com a fala da Especialista B: “[...] pelo que me lembro, as duas representantes da Secretaria eram nossas chefes e tinham sido nomeadas pelo Prefeito.”

Segundo a Especialista A, a representante de tal cargo junto ao CME não era Especialista em Educação, conforme apresenta na sua fala:

ESPECIALISTA A: *Sou Especialista desde 1996. E essas duas pessoas, tanto titular quanto suplente, não eram Especialistas. Sempre foram professoras, que integravam o corpo técnico-pedagógico da Secretaria de Educação e para atuar na Secretaria bastava ser convidada, ter certo domínio das questões pedagógicas e ser de confiança do Secretário de Educação.*

Se o quantitativo de representantes do poder público local já era alto apenas analisando a indicação de pessoas pelo prefeito, percebe-se que esse número aumenta se for considerado o fato de que o representante da Diretoria Regional de Educação/02 era, ao mesmo tempo, uma servidora da Prefeitura de Feira de Santana e trabalhava diretamente na Secretaria de Educação, desempenhando atribuições emanadas pelo próprio Secretário, conforme afirmou a Especialista B: “[...] de certa forma, nós que trabalhamos na Secretaria de Educação, desenvolvemos atividades sempre definidas pelo chefe imediato ou pelo próprio Secretário de Educação”. Com esta representação, a presença do poder público local chegava a 45% de conselheiros, isto considerando se todos estivessem presentes nas reuniões.

Obviamente, que a quantidade de vezes de fala não pode ser traduzida em participação, contudo, os poucos momentos participativos de determinados segmentos, como o da representação de pais e de estudantes, reforçaram a manutenção do *status quo* de quem se fazia presente. Tais representações não apontaram e interesses dos seus representados e não provocaram nenhum debate sobre temas, aparentemente de seus interesses, como qualidade da estrutura física das escolas, atuação docente, aprendizagem dos estudantes.

Em contraposição à visão estatal presente no CME de Feira de Santana, observa-se uma tendência não hegemônica sobre a noção de (não)representatividade revelada em falas do representante do segmento de professores, o então presidente da APLB/Sindicato, embora tal situação não é suficiente para afirmar que a representatividade tinha lugar garantindo no CME, pois foram poucos segmentos que garantiram os interesses dos seus representados no órgão.

Conclusão

Revela-se na pesquisa que a participação no CME de Feira de Santana já estava instituída e regulamentada pelo Estado, além de atribuída, em grande parte, como uma competência do governo local e partidário instituído, que garantia vinculação com grande parte dos conselheiros.

A não participação dos representantes de pais e dos grêmios escolares coaduna para o fato de que os representantes sociais, oriundos de classes populares, ou até com menos prestígio e poder social, infelizmente, são usados como instrumentos de propaganda de governos locais, que não

garantem, orientam ou incentivam a formação para a participação e nem a participação nos espaços colegiados que lhes são permitidos, evitando assim o contraditório e convergindo para uma sociedade hegemônica, com o mínimo de conflitos, reverberando nos órgãos colegiados, especificamente no CME.

Pode-se afirmar que o CME de Feira de Santana se constituiu, muitas vezes, como espaços de conformação, respaldo e consenso para as ações da Secretaria de Educação, com pouca participação dos segmentos lá representados.

Referências

BORDENAVE, Juan E. Dias. **O que é Participação**. (7ª ed.) São Paulo: Editora Brasiliense, 1992 (Coleção Primeiros Passos, nº 95).

CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana: o contexto da redução dos textos oficiais**. 121f. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

GOHN, M. G. Os conselhos municipais e a gestão urbana. In: SANTOS JÚNIOR; RIBEIRO; AZEVEDO (Orgs.). **Governança democrática e poder local: a experiência dos conselhos municipais no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova**, São Paulo, nº 67, 2006.

FEIRA DE SANTANA, **Lei n. 1.902, de 09 de maio de 1997**. Institui a Lei Orgânica da Educação no Município de Feira de Santana.

FEIRA DE SANTANA. **Decreto n. 6.125, de 22 de outubro de 1998**. Aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação.

- XCIII -

A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA E O TRABALHO DO GESTOR

Sheila Santos de Oliveira

Instituto Federal de Goiás (IFG)/Faculdade Sul Americana (FASAM) – Brasil

sheila.oliveira75@gmail.com

Introdução do problema

Observa-se, desde a década de 1990, no Brasil, no bojo das reformas da administração pública, a introdução e a transposição de práticas próprias do setor privado, divulgadas como exitosas e propícias às transformações desejadas, empreendidas sob os princípios e práticas da Nova Gestão Pública (NGP), nos diversos âmbitos do setor público. Seus pressupostos e desdobramentos como indutores de alterações no campo da educação não se restringem à retórica das reformas políticas, mas afirmam, sobretudo, mudanças no interior da escola.

Dessa forma, a Nova Gestão Pública, ao criticar o formato burocrático-tradicional das administrações públicas, advoga pela flexibilidade, descentralização e autonomia das instituições. Na educação, seus princípios conduzem à introdução de medidas explícitas para mensurar o desempenho escolar do educando através de estratégias de controle do trabalho com ênfase nos resultados, de indicadores do desenvolvimento da aprendizagem e do trabalho escolar, de práticas concorrenciais entre as unidades escolares e os sistemas de ensino, da adoção de políticas de responsabilização e de sistemas de bonificações.

Pautado nessas proposições, o governo do estado do Rio de Janeiro implantou, no ano de 2011, a Gestão Integrada da Escola (GIDE), um modelo de gestão educacional que evidencia a aplicação da abordagem gerencialista nos sistemas estaduais de ensino brasileiros. Entende-se que este modelo de gestão, inserida no bojo das transformações no campo educacional das últimas décadas, altera o cotidiano escolar e práticas que nele ocorrem inclusive a ação do gestor escolar. Desta forma, pretende-se evidenciar as implicações da GIDE nas atribuições do gestor a partir de suas perspectivas como uma tentativa de avaliar alguns aspectos dessa política, de acordo com pesquisa realizada por Oliveira (2016).

Desenvolvimento

A Nova Gestão Pública (*New Public Management - NPM*), além de representar o recente paradigma no qual se assenta a administração, ainda é foco de discussões no campo científico-acadêmico, nas áreas da administração, das ciências sociais e políticas, inclusive no campo da educação, que repercute em opiniões diversas acerca de sua acepção. Secchi (2009) afirma que alguns pesquisadores entendem esse tipo de gestão como um conjunto de ferramentas para lidar com as demandas gerenciais da contemporaneidade, outros o consideram apenas como um movimento e não como uma ideologia, filosofia ou doutrina. Para Falabella (2015, p. 701) a NGP é um “projeto político com princípios, discursos e práticas que criam o mundo social como uma verdade. Compreende-se a nova gestão pública como “um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade” (SECCHI, 2009, p. 354).

Ao se aprofundar na questão, Hood (1991) elenca um conjunto de elementos que seriam constitutivos dessa nova gestão em uma tabela doutrinal que traduz algumas características da NGP, que, em linhas gerais, consiste na mensuração de desempenho a partir de normas e medidas explícitas, na ênfase no controle, na maior concorrência no setor público, na apropriação de práticas do setor privado a serem empreendidas no setor público e na maior disciplina e racionamento do uso dos recursos (HOOD, 1991).

Nessa direção, seguindo a cartilha reformista, o governo do estado do Rio de Janeiro implementa a GIDE, uma proposta de “gerência” que agrega a análise sistêmica da escola em seus aspectos estratégicos, políticos e gerenciais com foco nos resultados do processo ensino-aprendizagem, impedindo gastos desnecessários e dispersão de recursos financeiros, materiais e humanos.

Oliveira (2016) apresenta em seu estudo a perspectiva de gestores escolares acerca das implicações da aplicação desse modelo de gestão na escola e no exercício da função de gestor. Faremos um recorte do estudo apresentando as observações acerca das questões relacionadas a representação da figura do gestor/diretor e suas atribuições na unidade escolar.

O primeiro aspecto que fica evidente no depoimento de gestores é a separação entre o que se entende como função administrativa e função pedagógica, questão que se constitui como uma arena de conflito da gestão educacional. Mesmo certos de que os componentes administrativos se relacionam em algum momento com os aspectos pedagógicos para atender às finalidades da escola, a cisão dessas duas esferas da gestão demarca a relevância de uma sobre a outra. O apelo à superposição da ação administrativa no contexto escolar, em detrimento e desconsideração da ação

pedagógica, expressa a intenção de transformar a função, os objetivos e a natureza da educação no estado.

Outro aspecto, destacado por um Gestor diz respeito à distância entre trabalho real e ao trabalho prescrito, quando delimita os conflitos que se impõem à função no fazer do dia a dia, na esfera do imprevisível, da ação em si. Ele se refere a situações que não estão prescritas ou normatizadas e por isso não são passíveis do controle imposto ao exercício da gestão, mas que acabam responsabilizando ainda mais o gestor pela complexidade do cotidiano. O depoimento revela a tensão entre a realidade escolar e o poder do gestor frente a elas e o controle do trabalho pela SEEDUC. Essa relação verticalizada e centralizadora produz posições de acomodação e naturalização da organização educacional implementada, principalmente quando o gestor é confrontado com um sistema de responsabilização e consequentes sanções.

O terceiro aspecto revela o entendimento do gestor sobre a mudança de paradigma da gestão e a sua consequente adequação aos moldes empresariais. Os marcos gerencialistas são introduzidos no contexto escolar em resposta à má qualidade da educação pública, reportando-se à ideia de que se a empresa capitalista funciona bem nesses moldes, então com a escola não seria diferente.

Isso ocorre porque, na prática, o trabalho do gestor é descaracterizado tendo em vista o seu compromisso com o cumprimento de atividades que são postas pela SEEDUC. A função que lhe seria cabido exercer, considerando o fato de estar à frente de uma gestão que é escolar e não de outra natureza, tem a ver com a condução e a coordenação do trabalho direcionado para o alcance dos fins educacionais. Ocorre que a concepção de gestão adotada pelo estado postula a eficiência dos processos administrativos das instituições capitalistas no atendimento aos objetivos educacionais. As implicações desse equívoco são a negação das especificidades do trabalho pedagógico, da natureza da educação e sua compreensão em um sentido mais amplo, da alteração de seus objetivos e do deslocamento da gestão para a gerência, passando o diretor a ser o administrador.

Conclusões

A Gestão Integrada da Escola é uma política focalizada que se adequa aos paradigmas mercantis para a educação. Está alinhada com as concepções de sociedade, de formação humana e educação que dialogam com as transformações sociais, econômicas e políticas mais amplas, de acordo com o projeto neoliberal. Alinha-se, ainda, aos princípios e práticas da NGP pela característica de suas ações e instrumentos.

A perspectiva dos gestores no que diz respeito à categoria gestão educacional/escolar, compreendeu-se que a Gestão Integrada da Escola consiste em uma metodologia de gestão que segue na contramão do que se acredita e está referenciado nos estudos sobre o campo. Verificou-se, que os

gestores identificaram alterações em suas atribuições, sobretudo pela maior relevância do caráter administrativo em relação ao caráter pedagógico do trabalho. Essa dicotomia responde aos interesses de aproximação da administração da escola pública com a administração da empresa privada. Nesse sentido, o gestor/diretor é entendido como administrador, mais uma vez descaracterizando a gestão que é específica da escola.

Referências

HOOD, Christopher. *A Public Management For All Seasons?* Public Administration. Vol 69. Spring, 1991 (3-19) Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/47906982/A-Public-Management-for-All-Seasons>. Acessado em: 25/05/2013.

SECCHI, Leonardo. *Modelos organizacionais e reformas da administração pública*. RAP, Revista de administração pública. 43(2):347-69, MAR./ABR. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

OLIVEIRA, S. S. *A Gestão Integrada da Escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas*. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 2016.

FALABELLA, A. *El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)* Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 132, p. 699-722, jul.-set. 2015

- XCIV -

POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO PARANÁ – Brasil

Simone de Fátima Flach
UEPG – BRASIL
eflach@uol.com.br

Introdução

A realidade política brasileira atual expressa o avanço do pensamento conservador (senão reacionário) que se vincula às defesas do controle do processo democrático em nome da “ordem e do progresso”. Para além da retórica, tais defesas têm efeitos práticos na vida do cidadão brasileiro, pois a democracia (ainda não plenamente alcançada) é controlada por grupos que detém maior poder econômico, social e político. Os efeitos dessas questões podem ser observados no caos político sob o qual vive a população brasileira, principalmente nos três últimos anos, quando uma avalanche de denúncias relativas à corrupção envolvendo os governantes tem assolado o país.

No entanto, a situação atual não é fato isolado, mas consequência da relação de forças que se faz presente na história política e social brasileira, causando impactos significativos no exercício da democracia.

É importante destacar que o Brasil tem pouca experiência democrática, mas, após o período ditatorial militar em meados de 1980, o povo brasileiro fez emergir a necessidade de participação nas instituições públicas e no comando político do país. Tanto que a Constituição Federal de 1988 assegurou em 17 de seus dispositivos a previsão da democracia, tanto como fundamento da organização político-administrativa do país por meio da previsão do “Estado Democrático de Direito” (art. 1º; art. 5º, inciso XLIV, art. 91), quanto em mecanismos de exercício de democracia, como: “instituições democráticas” (art. 23, inciso I; art. 194, Parágrafo Único, inciso VII), “democratização de bens culturais” (art. 215, § 3º, IV), “democratização de processos decisórios com participação e controle social” (art. 216-A, § 1º, X), “gestão democrática do ensino público” (art. 206, inciso VI), dentre outros (BRASIL, 1988).

No que tange ao presente texto, a gestão democrática do ensino público é central, visto ser o mecanismo que, por se vincular à oferta da educação e estar mais próximo da população pode colaborar para a vivência democrática e formação para a democracia.

Por isso, a partir de dados parciais de pesquisa sobre a gestão democrática em sistemas municipais de ensino no estado do Paraná, apresentamos os principais mecanismos que apontam para a gestão democrática na educação pública, conforme previsão da legislação de municípios que já instituíram sistemas próprios de ensino, de forma a indicar, a partir das realidades locais, os limites e possibilidades para sua efetivação.

Fundamentos Legais e Dados sobre mecanismos de gestão democrática nos municípios pesquisados

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 fortaleceu a ideia de um país voltado para a democracia dispondo que União, Estados e Municípios são entes federados em igualdade político-administrativa (conforme previsto no art. 18) e elevou os municípios a entes autônomos quanto estabeleceu, no inciso I do art. 30, que são competentes para “[...] legislar sobre os assuntos de interesse local” (BRASIL, 1988, p. 31). Tais dispositivos representam o resultado das relações de força que se fizeram presentes no final do período ditatorial e no posterior processo de redemocratização brasileira.

Em relação à educação, a legislação infraconstitucional autoriza que os municípios criem “[...] normas complementares para seu sistema de ensino.” (BRASIL, 1996). Entretanto, a efetividade de tal previsão necessita que os Municípios optem em criar o próprio Sistema de Ensino e, concomitantemente, organize um órgão normativo, ou seja, que haja um Conselho Municipal de Educação com funções normativa e deliberativa. Todavia a legislação acima citada não obriga a existência de Sistemas Municipais de Ensino, pois dispõe que os municípios “poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996). Entendemos que a existência de Sistemas Municipais de Ensino demonstra a vontade política e social dos gestores públicos e da sociedade para com a educação pública, visto que essa escolha compromete tanto a sociedade civil quanto a sociedade política com os rumos educacionais das realidades locais, de forma a envolver a todos, coletivamente, na gestão democrática da educação. Além da existência de Sistemas Municipais, com Conselhos Municipais de Educação deliberativos, a legislação dispõe sobre a participação da comunidade na gestão escolar, seja por meio da “*participação* dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” ou da “*participação* das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Em face de previsão legislativa sobre a gestão democrática da educação, apontamos alguns mecanismos para sua efetivação nas realidades locais: Sistemas Municipais de Ensino, Conselhos Municipais de Educação e Conselhos Escolares legalmente constituídos.

A pesquisa aqui parcialmente relatada investiga o estado do Paraná, o qual conta com 399 municípios. Destes, apenas 16 (4%) já instituíram Sistemas Municipais de Ensino. Dentre os 16 municípios investigados, 1 não tem Conselho Municipal de Educação deliberativo, fato que impede o exercício da autonomia, visto que o referido município se subordina às normas do Sistema Estadual e não delibera sobre as questões educacionais locais. Em relação aos Conselhos Escolares, o levantamento da legislação indica que em apenas 08 municípios há Conselhos Escolares em funcionamento, sendo que em 02 sua existência foi normatizada apenas no ano de 2017. Esses dados demonstram a fragilidade dos municípios paranaenses em relação à autonomia para normatizar a educação local e quão distante se encontram da gestão democrática da educação.

No entanto, a existência de normas relativas ao funcionamento de Sistemas Municipais de Ensino, Conselhos de Educação e Escolares não garante a efetivação do princípio da gestão democrática, pois conforme dados levantados, suas composições indicam falta de paridade entre representantes do poder público e sociedade em geral, e é comum ocorrerem nomeações com indicações político-partidárias em detrimento da participação do cidadão comum, dentre outros limites.

Tais questões se alinham às afirmações de Abrucio (2005, p. 49) sobre a existência de “[...] resquícios culturais e políticos anti-republicanos no plano local” e que “[...] diversas municipalidades do país ainda são governadas sob o registro oligárquico, em oposição ao modo poliárquico que é fundamental para a combinação entre descentralização e democracia”.

A existência de Sistemas Municipais, Conselhos de Educação e Escolares apresenta significativo potencial para o envolvimento coletivo no planejamento, acompanhamento e fiscalização de ações político-educacionais e, conseqüentemente, para construção de uma gestão educacional pautada na democracia, envolvendo toda a população no processo. Entretanto, na realidade brasileira, em raros momentos foi possível experimentar práticas democráticas, pois estes se vinculam a interesses de determinados grupos que visam perpetuar seu domínio.

Devido a essas e outras questões, a efetivação do princípio da gestão democrática nos municípios pesquisados é deveras contraditória, pois ao mesmo tempo em que é assegurada na legislação, a participação (tanto nos órgãos normativos quanto colegiados no interior das escolas) encontra entraves políticos, culturais e econômicos (não possíveis de serem abordados no limite do presente texto).

Conclusões

O princípio constitucional brasileiro de uma educação pública pautada na gestão democrática está em processo de conquista e efetivação nas realidades locais. No estado do Paraná, 383 municípios

ainda não constituíram sistemas próprios de ensino, dados que indicam fragilidade no exercício da autonomia municipal para a gestão educacional.

Dentre os municípios que já realizaram essa opção político-administrativa (16), ainda há consideráveis limites para que os órgãos colegiados (Conselhos de Educação e Escolares) se constituam como instâncias de participação da sociedade nos rumos das políticas educacionais municipais.

Por fim ressalta-se que, as possibilidades e os limites para a efetivação da gestão democrática nos municípios paranaenses podem ser entendidos como expressão singular das relações políticas, sociais, econômicas e ideológicas que se fazem presentes no contexto nacional (e internacional).

Referências

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

- XCV -**TEXTOS EM CONTEXTOS NO PACTO FEDERATIVO BRASILEIRO:
EFEITOS DA MUNICIPALIZAÇÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM DUQUE DE CAXIAS (RJ)****Simone do Valle Galvão**Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ – Brasil
mone.valle@gmail.com**Marcela Castro**Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ – Brasil
marcelamoraesdecastro@gmail.com**Introdução**

O Rio de Janeiro (RJ) é um estado brasileiro composto por 92 municípios. Duque de Caxias (DC) está situado na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do estado, representando o terceiro município mais populoso. Em 2010, ocupava a 49ª posição no estado no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IBGE, 2016).

Propomos analisar a reestruturação do segundo segmento do ensino fundamental em DC, no período de 2011 a 2017, por se tratar do período de finalização do processo de municipalização (PROMURJ), caracterizado pela transferência gradual da responsabilidade de oferta do ensino fundamental da Educação Básica do estado para o município, referenciada pelo ciclo de políticas (BOWE; BALL, 1992) que articula o contexto de influência, de produção de textos e de efeitos da política.

Após o prazo estabelecido pelo PROMURJ, em 2016, o município respondia apenas por 25,1% da demanda pública por matrículas para o 9º ano do ensino fundamental (QEdu, 2017).

Consideramos como foco orientador da leitura a Circular Interna Conjunta nº 33, expedida em 2017, pela Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), que nos oferece indícios da demanda de alunos para o segmento neste ano. Problematizamos, desse modo, a presença do estado na oferta educacional do segundo segmento do ensino fundamental em DC por meio das ações normativas que impulsionam o processo de municipalização até 2017 e indicam o movimento desta política nos contextos indicados acima.

Discussão teórico-metodológica

A Lei nº 4.528 e a Resolução SEEDUC nº 5549 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2005; 2017), encaminham o processo de municipalização, que permanece em pleno curso através do Programa Estadual de Municipalização do Ensino Fundamental (PROMURJ), aprovado pela Resolução nº 1.411/1987, cujo objetivo é “assegurar e promover a transferência gradual e progressiva da prestação do ensino fundamental do estado para os municípios que o integram [...]”. Assim, no prazo de 10 anos, a contar da data da publicação do documento, progressivamente, a oferta do ensino fundamental seria assumida pelos municípios até a sua integralidade (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2005).

Em 2007, o projeto de Lei nº 483 solicitou a revogação de dois artigos da referida lei, considerando que a desobrigação do Poder Executivo levaria ao “aprofundamento do déficit de profissionais da educação nas escolas estaduais que oferecem ensino fundamental [...]” na medida que o Executivo, deste modo, estaria respaldado para se “eximir da admissão de profissionais mediante concurso, com a justificativa de que o Estado não poderia mais contratar aqueles profissionais [...] pois, “não seria mais da sua alçada o oferecimento dos referidos níveis de ensino”.

Considerando que, no desenho do pacto federativo brasileiro, o regime de colaboração entre os entes federados se efetiva na oferta de educação por meio de cooperação financeira e administrativa entre estados e municípios, cabendo ao estado, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), a colaboração na oferta do ensino fundamental, o projeto lei levanta ainda, para sua efetivação, as desigualdades regionais do estado como fator da dificuldade de alguns municípios em assumirem integralmente a responsabilidade pelo ensino, o que justificaria o interesse social do Estado na supletiva oferta de escolas na sua rede.

Se de um lado, na disputa política do contexto de influência, há uma tentativa de manter a oferta do ensino fundamental como parte da responsabilidade do estado, de outro lado, no mesmo contexto, outra costura interessa: a que encontra a abertura no contexto de produção dos textos na oferta de educação no nível fundamental de responsabilidade dos municípios, sob forma de colaboração com os estados.

Dessa forma, os efeitos do PROMURJ geram um problema para os destinatários desta política: deixa um quantitativo expressivo de alunos sem aulas. Em 2015, ocorreu concurso público para professores da rede estadual, havendo lotação prevista também para DC, o que indica que o processo de municipalização não ocorreu como o esperado. Neste sentido, nos interessa trazer para a discussão o conteúdo da Circular Interna Conjunta nº 33, que diz respeito ao aproveitamento de docentes do estado nos municípios.

O documento alega a necessidade de estruturação das unidades escolares visando ao desenvolvimento do ano letivo e, com isso, enuncia as regras de realocação de professores excedentes da disciplina de ingresso e habilitação do concurso público para atuação no município, ou mesmo para municípios vizinhos, caso haja carga horária excedente. Segundo o sindicato dos professores, tal encaminhamento fere pelo menos duas regras estabelecidas pelo edital do concurso para a rede estadual e desconsidera: 1) a região geográfica para a qual o professor realizou o concurso; e 2) a disciplina de ingresso para o magistério público estadual (SEPE, 2017).

A Circular afirma que tal medida é necessária para realocar um elevado número de professores em atividade extraclasse. Porém, o texto não restringe esta intencionalidade. Isso significa que a brecha deixada abre possibilidades para a sua interpretação. Amaral (2016) e Lima (apud AMARAL, 2016) sustentam que, no texto da política como discurso, as “apropriações elásticas” permitem aos atores envolvidos na sua produção consolidar legislações próprias. Como se vê, o estado e o município operam com os escapes da política a seu favor. Assim, uma medida de caráter emergencial para aqueles professores que supostamente estão em desvio de função se estende a todos os professores da rede, toda vez que for constatada a falta de professores, independente da sua habilitação ou região do concurso.

Considerações finais

No final de 2017, houve uma audiência pública na Câmara Municipal de DC para tratar deste tema. Ainda que inicialmente a Secretaria Municipal de Caxias tenha acolhido a solicitação do estado, em absorver a demanda do segundo segmento do ensino fundamental, por meio do Ofício 1772/2017, o Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ) interveio e encaminhou a Recomendação n° 30 para o Executivo Municipal, a fim da não absorção dos alunos da rede estadual pelo município. Dessa forma, coube à municipalidade acatar tal determinação (MPRJ [on line], 2017).

Este caso aponta para as disputas políticas que se configuram na relação horizontal dos contextos onde uma política pública é pensada. Seus efeitos, produzidos pelas escolhas tomadas por consenso pelos idealizadores do projeto reverberam e, demandam outros arranjos, outras articulações que, como consequência geram um outro desenho da política.

Referências Bibliográficas

AMARAL, D.P. **Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática.** RPGE - Rev. on line de Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, p.385 - 404, 2016.

BRASIL, **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 Jun. 2017.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. **Reforming Education & Changing Schools**. Case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei Nº 4.528, de 28 de março de 2005. Estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/c54d45eaf75d9ffb83256fd60065e520?OpenDocument> Acesso em: Dez 2017.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria do Estado de Educação. Resolução nº 5549/2017. Estabelece critérios para a municipalização do ensino fundamental da rede estadual de ensino e dá outras providências. Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=aa63efa9-f958-4f4f-aa5b-f11c302d16b9&groupId=91317 Acesso em: Jan 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades - Duque de Caxias. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama> Acesso em: Dez 2017.

MPRJ - Ministério Público do Rio de Janeiro. Recomendação do MPRJ é atendida pelo município Duque de Caxias. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/home/-/detalhe-noticia/visualizar/53306> Acesso em: Dez 2017.

QEDU. Duque de Caxias. Censo Escolar. **Matrículas no Ensino Fundamental**. Disponível em: http://www.qedu.org.br/cidade/2751-duque-de-caxias/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item= Acesso em: Dez 2017.

SEPE - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ. Orientação sobre a Circular Interna Conjunta nº 33 da SEEDUC. Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=12731 Acesso em: Dez 2017.

- XCVI -**AS CARACTERÍSTICAS PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS
REFERENTES AOS PROCESSOS DE ELEIÇÃO DE GESTORES
ESCOLARES NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO PORTAL DO
SERTÃO****Solange Mary Moreira Santos**PPGE/Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Brasil
solangemmsantos@gmail.com**Selma Barros Daltro de Castro**Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Brasil
selmadaltro@gmail.com**Introdução**

Na contemporaneidade a gestão escolar passou a estabelecer características pela busca de democratização, participação e alcance da qualidade da educação pública na implementação de medidas, como: eleição direta para diretores de escola, criação dos conselhos escolares, elaboração de projeto político pedagógico, entre outras ações políticas (ANDRADE, 2011) no Brasil. Isto porque a concepção de gestão é compreendida como um processo coletivo, permeado pelos princípios de participação e diálogo constante, bem como tomada de decisões para a garantia do direito de aprender, capaz de promover a emancipação social dos indivíduos.

Nesse sentido, a gestão escolar tem como função a implementação dos princípios e dos mecanismos de participação e democracia, com criação de espaços colegiados voltados para a distribuição de poderes, visando dialogar e negociar a organização do espaço escolar, assumindo o papel de mediador entre exigências externas, nos campos social, cultural e educacional e dos processos decisórios que acontecem no interior da escola.

A temática da gestão escolar tem ultrapassado os muros da escola, se inserindo no campo de estudo das políticas educacionais e ocupando lugar de destaque nos cursos de formação de professores, seja na área do ensino, da extensão ou da pesquisa. Nesse sentido, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que se caracteriza como um centro de formação de professores e de grande penetração no Território de Identidade do Portal do Sertão (TIPS), através do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP), reconhece a necessidade de investigar sobre a gestão escolar, no que diz respeito a sua regulamentação nesse Território, composto por vinte municípios baianos, a partir da análise dos documentos editados nos anos de 1990 a 2015.

A visão dessa situação nos fez refletir sobre a necessidade de desenvolver um estudo que tem como foco a construção de uma referência própria para apoiar e orientar os gestores à frente de suas unidades de atuação, bem como sobre a importância de se discutir a concepção de gestão adotada pelas escolas municipais, a partir do corpus documental de cada município.

Método e *locus* da pesquisa

A pesquisa documental foi a opção metodológica utilizada nesta investigação, possibilitou uma compreensão contextualizada dos cinco municípios do Território, do ponto de vista histórico e sociocultural referentes aos processos de eleição de gestores escolares, dos eleitores e dos pré-requisitos para a função de gestor escolar. Os documentos considerados como oficiais foram os produzidos pelos poderes executivos e legislativos no referido município no período de 1990 a 2015, como leis e decretos.

Na análise dos documentos levamos em consideração o contexto histórico-educacional em que foram construídos, visto que, conforme argumentam Sá-Silva, Almeida; Guindani (2009) revelaram as concepções, regulamentações e orientações neles contidas e expressam propósitos políticos e de articulação com a comunidade local. Mainardes (2006) defende que a análise de um texto e de uma política precisa ser feita considerando o tempo e o local de sua produção e a articulação de processos macro e micro que subsidiam e influenciam a construção de política. Dessa forma, foi preciso considerar períodos, tempos históricos e condições locais para evidenciar aspectos relacionados à construção do texto legal sobre a gestão escolar.

Assim, a investigação se revestiu de relevância social, pedagógica, científica e local por se tratar de tema da realidade política de regulamentação e implementação da gestão escolar nos municípios.

Eleição de gestores escolares nos cinco municípios de TIPS

Ao compreendermos a gestão escolar como uma política educacional é imprescindível que a análise das características históricas e políticas contidas nos documentos oficiais que a regulamentam, nos diversos municípios seja realizada numa perspectiva de uma gestão democrática, autônoma e de participação compartilhada na organização do espaço escolar. No que diz respeito às discussões sobre a política para gestão democrática escolar, Cunha (1981), Saviani (2008) e Paro (2011) afirmam que foram os movimentos acadêmico-científicos, como Associação Nacional de Educação (ANDE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-

Graduação em Educação (ANPEd) e mais os movimentos estudantil, sindical e popular que trouxeram à tona as discussões para implementação de tal política no cenário educativo nacional.

Em dois desses municípios (1 e 4), os movimentos em defesa da gestão escolar democrática se efetivaram entre a segunda metade dos anos de 1980 e 2000 e ganharam destaque com o movimento sindical encabeçado pela Associação dos Professores de Feira de Santana (APROFS) e, posteriormente, pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB). Desse modo, teve origem a regulamentação da gestão democrática nas escolas desses municípios, demarcando o início de um processo dialógico em que se complementariam consenso e conflito, permeados pelo processo de participação direta nas decisões e pela escolha dos gestores.

Torna-se importante para consolidação da análise e construção de argumentos explicativos sobre o processo de gestão e o entendimento que se tem sobre esta participação, explicitados nos documentos posteriores ao ano de 1980, tomarmos como referência o processo de eleição de diretores escolares e dos eleitores, apresentados nas legislações locais desde o ano de 1990 no município 1 e no município 4 a partir dos anos de 2000. Outro dado observado nos dispositivos desses dois municípios é explicitação dos votantes para o processo de eleição direta para diretores e vice-diretores das escolas municipais, sem estabelecer efetivamente o quantitativo de cada representação.

Nos demais municípios, os normativos legais situam-se em direção às determinações emanadas pelas relações de poder das políticas educacionais locais, bem como as formas de organização da gestão escolar. Desse modo, constatamos nesses normativos que o modelo de existe a partir das inter-relações que se estabelecem entre poder local e contexto nacional, encontrando-se sempre em processo de criação e de recriação pelas condições políticas e históricas que são estabelecidas em cada município.

Considerações finais

Com a pesquisa foi possível catalogar os documentos oficiais que tratam da gestão escolar de cinco municípios de TIPS desde 1990. Contudo, em dois municípios evidenciamos que a regulamentação da gestão escolar traz a eleição de diretores pela comunidade como forma de provimento da função gestora. Tal conquista no campo da gestão escolar pode ser atribuída, sobretudo, à participação e influência dos movimentos docentes e da própria população local. Já nos outros municípios, os dispositivos legais não estabelecem critérios para o encaminhamento do exercício de participação política em direção a uma gestão escolar democrática.

A visão desse contexto nos fez refletir sobre a necessidade de desenvolver um estudo que tem como foco a análise da gestão escolar como política pública, explicitando as características referentes à regulamentação da gestão escolar.

Referência

- ANDRADE, Maria Edgleuma de. Gestão democrática na escola pública. In: GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas e gestão da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- CUNHA, L. A. A organização do campo educacional: as conferências brasileiras de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 3. n. 9, mai., 1981.
- LIBÂNEO, José Carlo; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MAINARDES, Jefferson. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. SP: Cortez, 2011.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

- XCVII -

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ, BRASIL

Tânia Castro Gomes

Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA-Brasil
tcastrogomes@bol.com.br¹

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA-Brasil
maria.colares@ufopa.edu.br²

INTRODUÇÃO

O Estado do Pará reúne em sua região metropolitana cerca de 2,1 milhões de habitantes, sendo a maior população metropolitana da região Norte. Outras cidades do estado são Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Barcarena, Castanhal, Itaituba, Marabá, Parauapebas, Redenção, Santarém e Tucuruí³. A Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC), com sede em Belém, a capital do estado, desenvolve seu trabalho no interior do estado por meio das Unidades Setoriais de Educação USE's (localizadas na zona metropolitana de Belém), e Unidades Regionais de Educação URE's em um número total de 20 URES.

Neste sentido, o presente trabalho se propõe a analisar a trajetória da educação integral em tempo integral no Estado do Pará bem como a construção do seu Plano de Educação Integral. Abordamos também, o atual Plano Estadual de Educação e sua referência a esta política. Por último apresentamos resultados referentes as leituras e análise que dizem respeito a esse processo.

A educação integral no estado do Pará: breves considerações

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Coordenadora Associada II do Projeto: “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica”, UNICAMP/UNIR/UFOPA, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)-Edital nº 071/2013. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA. E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Especialista em Gestão Escolar pela UNAMA. Integrante do Projeto: “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica”, UNICAMP/UNIR/UFOPA, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)-Edital nº 071/2013. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR/UFOPA E-mail: tcastrogomes@bol.com.br.

³ Disponível em <<http://www.pa.gov.br>, em 23/11/2016>.

Em 2013, na construção do Plano de Educação Integral, a SEDUC, ações foram definidas para a organização da elaboração do plano que contemplasse propostas no estado foram: criação de um grupo de trabalho ampliado GT – Educação Integral, da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN/SEDUC) para discutir e escrever o plano; aproximação deste grupo junto à equipe responsável pelo Programa Mais Educação dentro da SEDUC; e a organização de seminários, que aconteceram por polos no estado, para discussão das propostas contidas no plano denominados Diálogos sobre Educação Integral, que aconteceram nos meses de setembro e outubro/2015, visando fomentar debates, sugestões e ideias a partir do Plano de Educação Integral para a Educação Básica da Rede Estadual, além de socializar experiências exitosas no estado.

O Plano de Educação Integral (PEI) inicialmente conta com uma breve contextualização teórica e legal com relação à educação integral, além de apresentar documentos e ações já desenvolvidas no desdobramento da política educacional do Pará, que respaldam a implantação gradativa das ações contidas de educação integral nesse estado: Pacto pela Educação do Pará, Mais Escola⁴, Programa Mais Saber⁵; e os programas federais: Mais Educação e ProEMI.

Na discussão, seguiam-se dos critérios para a ampliação da jornada do aluno na escola e consequente implantação da Escola de Tempo Integral. Três propostas de desenvolvimento da educação integral no Pará justificadas pela diversidade nas experiências anteriores foram apresentadas: Escola de Tempo Integral e de Educação Integral, Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de oficinas socioculturais e Educação Integral em parceria institucional.

O texto também provocava a discussão em aspectos relevantes, como a gestão, a reorganização do tempo e espaços escolares, o currículo, a avaliação da aprendizagem, o acompanhamento e a avaliação sistemática do projeto pedagógico que envolve o desenvolvimento dessa concepção de ensino.

Sobre as quatorze metas apresentadas no PEI, de maneira geral, estavam focadas no desenvolvimento gradual da educação integral em tempo integral no estado do Pará, com suas estratégias organizadas em duas grandes vertentes: a Gestão do Aprimoramento e Qualificação da Educação Integral ofertada sob responsabilidade da SEDUC. Além das propostas, o texto sugere o acréscimo das estratégias estabelecidas no atual Plano Estadual de Educação (PEE) aprovado em 2015.

⁴ Espaço criado no qual alunos, professores, a comunidade escolar e a sociedade como um todo poderão consultar o andamento e a realização das obras nas escolas estaduais, verificando qual era a situação do espaço escolar, o que estar sendo feito para a sua recuperação, os recursos aplicados para a sua melhoria e como ficarão estes espaços depois das obras (<<http://maiescola.pa.gov.br>>, 16/04/2017).

⁵ Programa do Governo do Estado do Pará executado pela Secretaria de Estado de Educação que promove investimentos financeiros na revitalização das escolas (Minuta do Plano de Educação Integral da Educação Básica do Estado do Pará/2015).

De acordo com o PEE 2015/2025, em sua análise situacional da educação integral, resgata as informações de que a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) iniciou o processo de oferta da educação integral em 2009, mediante a adesão ao Programa Federal Mais Educação, e avançou em 2012 por meio da implantação do projeto da escola de tempo integral. No que se refere às estratégias, podemos juntar em grupos dentre os quais temos: oferta da educação básica em tempo integral, infraestrutura, parcerias, formação continuada, atendimento à diversidade, inclusão, educação integral contemplada no projeto político pedagógico das escolas e jornada escolar prolongada.

Considerações finais

No percurso da busca por uma educação de qualidade, a educação integral é inserida enquanto opção de promover uma educação transformadora, pelo fato de anunciar a possibilidade do desenvolvimento da pessoa humana em uma diversidade de conhecimentos, não somente cognitivos, necessários à formação do homem.

Embora a legislatura aponte para objetivos concretos a serem alcançados, não é suficiente para a efetivação da tão almejada melhoria na qualidade do ensino. A adesão deve ser um compromisso assumido pelos membros dessa comunidade, além da formação, infraestrutura, planejamento, adequação curricular, tempo e autonomia são fundamentais para o sucesso do que está posto na legislação oficial.

Referências

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10.05.2016.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará**. Belém-Pará, 2014. Disponível em: <[https://issuu.com/albacerdeira/docs/plano_de_educacao____o_integral_format](https://issuu.com/albacerdeira/docs/plano_de_educacao_integral_format)>. Acesso em: 05.08.2017.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino **Plano Estadual de Educação do Pará**. Disponível em <<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=5019.>> Acesso em: 30/05/2016.

- XCVIII -**PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO EM REDES ESTADUAIS DE ENSINO
BRASILEIRAS**

Teise Garcia
Brasil/USP
teiseg2@gmail.com

Theresa Adrião
Brasil/UNICAMP
theadriao@gmail.com

Sabrina Moehlecke
Brasil UFRJ
sabrina.moehlecke@gmail.com

Regiane Bertagna
Brasil/UNESP
regiane@rc.unesp.br

Introdução

O trabalho sistematiza resultados parciais da pesquisa interinstitucional intitulada “**Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)**”. A pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, desenvolve-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, GREPPE, sob a coordenação de Theresa Adrião, com objetivo geral de mapear e caracterizar tendências de privatização da oferta educativa; da gestão educacional e dos processos pedagógicos (..) na educação básica brasileira entre 2005 e 2015 (ADRIÃO, et al, 2015, p.12).

O período selecionado para estudo corresponde à década iniciada no ano que demarcou o limite do prazo para que os entes federados se adaptassem à Lei Complementar 1001, de 2000, Lei de Responsabilidade Fiscal (LOF). Em estudos anteriores já se tinha por hipótese que a referida Lei teria implicações na ampliação dos processos de privatização na Educação Básica (ADRIÃO, coord. 2009 ;ADRIÃO, et al, 2012, BORGHI, ADRIÃO, GARCIA, 2011, BORGHI, et al, 2012).

O mapeamento em curso nas redes estaduais de ensino ¹toma por referências três dimensões da privatização na Educação Básica: **privatização do currículo; privatização da oferta educacional; e privatização da gestão educacional**. A terceira dimensão, objeto deste texto, refere-se à transferência de ações relativas à gestão educacional e escolar ao setor privado, tais como: capacitação de gestores, avaliação docente, produção de sistemas de gestão, configuração de pactos e compromissos para elaboração e execução de políticas educacionais.

A privatização da gestão educacional em redes estaduais da Região Sudeste

O mapeamento foi feito por meio de recorrência às páginas oficiais das 26 Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, utilizando-se descritores selecionados após testes piloto; na sequência também foram consultados “buscadores” na rede mundial de computadores².

Neste trabalho selecionou-se a região geográfica brasileira com maior volume de matrículas na Educação Básica, a região Sudeste, composta pelos estados de Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro e, nesta região, o estado com maior volume de programas com o setor privado no campo da gestão educacional, o Rio de Janeiro com seis programas, dentre os 13 localizados na região.

Um dos programas foi implementado nos quatro estados da região: o Projeto Jovem de Futuro, promovido pelo Instituto Unibanco (IU) e voltado para o Ensino Médio O projeto teve início em três escolas paulistas em 2007, expandindo-se posteriormente em território nacional. Em São Paulo e Minas Gerais a implementação se deu em sua fase piloto. (CAETANO, 2015).

Gestão educacional e setor privado no Estado do Rio de Janeiro

Os seis programas localizados no Rio de Janeiro são sinteticamente apresentados no quadro a seguir.

Nome	Objetivo	Parceiro(s) privado(s)	Ano de início	Vigência em 2015
Jovem de Futuro	Gestão Escolar para Resultados com o objetivo de reduzir o abandono escolar e melhorar a qualidade do ensino médio	Instituto Unibanco	2010	Sim

¹ A oferta pública educacional no Brasil ocorre em três níveis diferentes de dependência administrativa e em regime legal de colaboração: a União, estados e municípios.

² Trabalhou-se com os descritores: parceria, programa e convênio em uma primeira fase. Em uma segunda etapa de levantamento de dados foram acrescentados os descritores pacto, contrato e compromisso .

Conexão Educação	Aperfeiçoamento da gestão-implantação de sistema informacional de gestão	OI Federação de Transportes	2009	Sim
MBA:Gestão empreendedora	Formar gestores empreendedores em educação.	Federação das indústrias do estado do Rio de Janeiro UFF	2012	Sim
Soluções Educacionais- Educação Integral	Introdução de novo currículo e proposta pedagógica	Instituto Ayrton Senna	2012	Sim
Programa Nova Escola	Avaliação das escolas quanto ao desempenho, gestão e eficácia	Cesgranrio Caed-UFJF	2000	Não
GIDE –Gestão Integrada da Escola	Melhorar(...) os indicadores da educação, tendo como referência as metas e IDEB	INDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial- FALCONI Consultores de Resultado)	2011	Sim

Fonte: Banco de Dados –pesquisa “**Mapeamento das estratégias de privatização na Educação Básica do Brasil (2005-2015)**).

Pode-se considerar, ainda que provisoriamente, que os programas buscam no setor privados **modelos de gestão** para as escolas públicas, **modelos de formação** para os gestores escolares, **informatização** da gestão educacional e escolar; e **instrumentos de controle** da gestão escolar, com vistas à produção de uma suposta qualidade de aprendizagem. Destaca-se no caso do Rio de Janeiro, que as entidades patronais são aliados importante, comparecendo em dois programas voltados à gestão, FIRJAN E FETRANSPOR.

Considerações

Nos limites deste resumo observa-se a relevância assumida não apenas pelos modelos privados para a gestão educacional, mas à presença dos atores no interior do poder público e no cotidiano das escolas. Tal como Hill destaca, realiza-se na escola o negócio da educação (HILL,2003).

Destaca-se que em estados da região Sudeste realizaram-se em diferentes momentos propostas de articulação sistemática entre a administração pública e entidades privadas: em São Paulo, no ano

de 2011 estabeleceu-se o programa “ Educação-Compromisso São Paulo”, pacto com apoio de diferentes fundações e institutos empresariais (ADRIÃO, GARCIA, 2014, ADRIÃO,2015).

No Estado do Espírito Santo, em 2017, o governo do estado lançou o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo, com a perspectiva de integração da iniciativa privada e sociedade civil na melhoria da educação pública (PACTO, 2017).

Antes do Estado de São Paulo, o governo Minas Gerais no contexto do chamado Choque de Gestão implementou o chamado “ Acordo de Resultados”, estabelecendo, entre outras formas contratuais de relacionamento entre gestores escolares com vistas a alcance de metas e elevação dos índices. De maneira semelhante, no Rio de Janeiro gestores escolares firmam compromissos para alcance de metas previstas para as escolas.

Tem-se, portanto, a crescente penetração da lógica privada na gestão educacional nas redes estaduais mencionadas e, mais que isso, a também crescente penetração do empresariado e suas fundações, institutos e consultorias no interior e no cotidiano das escolas e das secretarias de educação.

Referências

ADRIÃO, et al. Projeto **Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)**. 2015. Impresso.

ADRIÃO, T. (coord.) **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: as parcerias público-privadas**. Relatório de pesquisa: Fapesp. 2009. Impresso

ADRIÃO, T et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 533-549, 2012.

ADRIÃO, T. ; GARCIA, T. .Subsídio Público ao Setor Privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas educativas** - Revista do programa de políticas educativas do núcleo educação para a integração da associação de universidades do Grupo Montevideo v. 7, p. 110-122, 2014.

BORGHI, R. ADRIÃO, T. ; GARCIA, T. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na Educação Infantil: um estudo em municípios paulistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 231, p. 124, 2011.

BORGHI, R. et. al. **Arranjos institucionais entre o público e o privado para a oferta da educação infantil**: um estudo em municípios paulistas. Relatório de Pesquisa, CNPq. 2012. Impresso

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000. Lei de Responsabilidade Fiscal de 04/05/2000.

CAETANO, R.; PERONI, V. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In:

ESPÍRITO SANTO. SEDUC. **Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo- Paes**. Disponível em <http://sedu.es.gov.br/paes>. Último acesso mem 03 de fevereiro de 2018.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T. M. F.; BORGHI, R. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: Angela Maria Martins. (Org.). **Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: Editora Leopoldianum-Universidade Católica de Santos, 2009, v. 1, p. 9-21.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: teoria e Prática**. Rio Claro, v. 21, p. 1-18, 2011.

PERONI, V. (org). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.p. 89-107

- XCIX -**POR QUE CONSTRUIR CANAIS DE PARTICIPAÇÃO POPULAR PARA O CONTROLE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL?****Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos**

UFPA

tefam@ufpa.br

Introdução

Trata-se de texto oriundo de estudos e pesquisas realizadas no estado do Pará no Brasil, no período de 2005 a 2017, por meio de um referencial teórico-metodológico baseado no materialismo histórico-dialético e se destina a ampliar interlocuções com aqueles que militam na educação e que compartilham das lutas pela melhoria da educação básica que se tem no Brasil e à sociedade em geral. Para tanto, apresentamos alguns elementos para mobilizar o debate tão necessário para o avanço na produção do conhecimento na área temática das políticas públicas educacionais e, sobretudo de sua gestão. Inicia-se com uma indagação: Por que construir canais de participação popular para o controle social das instituições de educação básica no Brasil, já que existem as instituições do Estado com tal competência. É possível numa formação social capitalista, a sociedade civil controlar as ações públicas ou do próprio capital?

Discussão

Para início de conversa, controle social pode ser compreendido como a participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e verificação das ações da gestão pública na execução de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, para o exercício efetivo de cidadania (SANTOS, 2009). Será que é por esta via de participação popular que se pode vislumbrar a possibilidade de democratização da gestão e construção de uma nova sociedade, como uma transição possível, pergunta-se?

Principais resultados

Do conjunto das análises realizadas pode-se inferir que, apesar da existência de um considerável arcabouço jurídico de sustentação para a garantia do “controle social” por parte da sociedade civil organizada, muito pouco se tem concretizado no Brasil. Mesmo o controle “técnico”, “burocrático”, os quais não se percebem como separados ou diferentes, mas como parte de um todo, já exercido pelo Estado, por intermédio de suas instâncias oficiais e específicas tem-se se mostrado ineficaz e frouxo. Se desenvolvidos com seriedade, responsabilidade, ética e transparência poderão contribuir para que a sociedade possa exercer o controle social. Os serviços públicos, de uma maneira geral, nunca estiveram tão desmoralizados como nos tempos atuais, ninguém acredita mais nas instituições públicas nem ao menos nos discursos oficiais, embora as eleições não reflitam este quadro.

Ao lado disso, precisa-se considerar que o atendimento privado também fica a desejar, apesar do controle do Estado, por meio de suas regulações. Daí considerarmos ideológica a defesa do privado como modelo gerencial para o público, embora se entenda não se resumir a isto, mas decorrente de múltiplas determinações estruturais. Apesar deste cenário perverso, precisamos desvelar os elementos constitutivos, determinações estruturais e conjunturais que emolduram a triste realidade brasileira, mostrando a conformação do Estado brasileiro burguês e que as saídas passam pela construção de nova realidade a partir da organização dos cidadãos para forjarem o novo, pois precisamos continuar a fazer as cobranças pontuais de políticas públicas eficazes e democráticas, por meio de diferentes espaços de representação dos cidadãos. Entretanto, o mais importante é construirmos coletivamente a travessia para o rompimento com este tipo de sociedade desigual e excludente existente, a qual exigirá uma luta organizada constante. Tem-se consciência que neste Estado burguês em que vivemos não há espaço para o amplo controle social pela sociedade organizada, via participação qualificada. A situação de precariedades apresentadas neste texto, não é decorrente de desvios ou disfuncionalidades de qualquer natureza, mas decorrentes da própria estrutura da sociedade do capital, em suas múltiplas determinações. O que podemos ter é uma organização melhor de instâncias representativas da população como um caminho para as transformações, como um dos instrumentos importantes para o rompimento e superação das bases fundantes do capital - a transição para se contrapor ao controle do capital. Crer-se que pela via da participação social nos Conselhos gestores da educação e de outros espaços políticos organizados que podemos vislumbrar saídas (CORREIA, M. V, 2002). Ao lado disso, por meio da criação e/ou fortalecimento de eleições diretas livres para diretores escolares; pela preparação de conselheiros em todas as instâncias; pela instituição de governos ou centros estudantis dentro das escolas, dentre outros.

Necessita-se organizar, envolver e articular de uma maneira nova a luta social com a luta política, porque as forças hegemônicas certamente que já têm propostas de superação da crise para a permanência do capital, como se vem observando em diferentes momentos, como nos colossais aportes de recursos públicos ao setor privado, as discussões dos “homens de negócio” no Fórum econômico mundial de Davos, realizado em janeiro de 2009. É possível que a configuração do capital poderá vir em outros moldes. Ainda que não seja possível o controle mais amplo do Estado, será a luta pelo fortalecimento do controle social das ações do Estado e dos fundos públicos que poderá servir como uma das possibilidades para a travessia para outro projeto de sociedade que tenha como foco primordial o homem. Se há algo de positivo na crise mundial atual foi o de desnudar a onipotência do mercado para a vida nesta sociedade do capital.

Os caminhos são longos, tortuosos, obscuros e penosos para o cidadão comum conseguir um atendimento por parte do serviço público. Tem sido assim historicamente, apesar de alguns pequenos avanços nos últimos anos, em decorrência de lutas travadas, especialmente pelos movimentos sociais organizados. Quem de nós não tem um caso a relatar de descompromisso, desinteresse e negligência dos “servidores” públicos? São manifestações doentias da burocracia (esta entendida como um valor em si mesma), que eu denominaria de burocratismo, porque a burocracia no Estado moderno caracteriza-se como um sistema de dominação e é necessária. O quadro exposto, ao que parece, tem contribuído para a disseminação do descrédito do “público” como inoperante, ineficiente, pesado. Daí a necessidade de procurar-se desvelar seus elementos constitutivos, determinações estruturais e conjunturais nos quais se descortinam

Considerações finais

Sabe-se que a própria estrutura do Estado concorre para o desenho desse cenário, quase sempre impermeável à participação ativa do cidadão. Governantes e parlamentares (poder político) mantêm em geral relações de apadrinhamento, de tutela, de favor, de clientelismo num processo perverso de troca desigual com os cidadãos para aqueles permanecerem na condição de mando e dominação. Isto se pode dizer que é parte de uma tradição autoritária do Brasil. Mas, se a sociedade conseguir se organizar para participar dos diversos colegiados existentes poderá de algum modo concorrer para a construção de novas possibilidades de vida em sociedade. Apesar dos gestores públicos terem acesso a uma gama significativa de informações privilegiadas, em geral, não as repassam para a sociedade como a democracia exige ou pelas próprias salvaguardas técnicas, manifestas num dialeto pouco compreensível para quem não possui o domínio na matéria específica. Além de alguns problemas do “público” apresentados, não podemos dizer que no Brasil temos um serviço privado de qualidade no geral, a servir de referência, pois se considerar, por exemplo, o

atendimento em termos de telefonia, sistema de transporte, água e muitos outros (todos privatizados em nome da qualidade e eficiência) funcionam tão ou até mais precariamente do que muitos públicos. Daí a persistência nesta conversa impenitente em defesa do espaço público estatal, como um caminho, cuja sustentação poderá advir com a organização efetiva da sociedade civil.

Palavras-chave: educação básica, participação, controle social

Referencias

SANTOS, Terezinha. Políticas da Educação Superior no Brasil – velhos temas e novos desafios” São Paulo: Editora Xamã, 2009. p. 109-126

CORREIA, M. V. Que Controle Social na política de Assistência Social? In Revista Serviço Sociedade, n° 72 :2002

- C -

SUBSÍDIO PÚBLICO À OFERTA EDUCACIONAL PRIVADA: REFLEXÕES A PARTIR DO MODELO IRLANDÊS¹

Theresa Adrião
Unicamp/Brasil
theadriao@gmail.com

Introdução

O trabalho decorre de estudo em andamento realizado em Dublin/ Irlanda no âmbito de projeto de pesquisa financiado pela FAPESP. As informações foram coletadas entre 2016-2018, por meio de pesquisa documental, em sítios oficiais do Department of Education and Skills (DES) e em notícias divulgadas em jornais irlandeses. Complementarmente coletou-se, por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas ou registradas, o depoimento de mães responsáveis² por estudantes matriculados em escolas primárias ou pós primárias distribuídas pela região metropolitana de Dublin.

Trata-se de estudo exploratório³, considerando que o modelo de oferta educacional irlandês é pouco conhecido pela pesquisa educacional no Brasil e pela literatura em geral, embora figure como referência de sistema educacional alicerçado na “escolha parental”, conforme Fox e Buchanan (2008). Para os autores, o compromisso da Irlanda com a escolha da escola expressa-se tanto em políticas de admissão à escola, inclusive por não se pautar no georreferenciamento, quanto na possibilidade de as famílias optarem por escolas com distintas orientações - confessionais, focadas na língua irlandesa (gaélica), multi-confessionais ou ainda pela educação domiciliar.

Por fim, se informa que a opção por este estudo relaciona-se a pesquisas que apontam o crescimento de políticas de oferta educacional subsidiadas pelo poder público e geridas privadamente, como os modelos americanos de escolas *charter*, os programas brasileiros de convênios com organizações privadas de naturezas diversas. (Klees et al, 2012; Patrinos et al, 2009; Adrião; 2009, 2017) Tais políticas, entendidas por parte da literatura como formas de privatização da oferta educativa (entre tantos, Apple, 2003 e Scott, 2009 para os EUA, Lubienski e Yoon, 2017 Canadá e

¹ Colaboração de Juliana Azevedo

² As entrevistas com grupo intencionalmente selecionado cujas respostas encontram-se em análise.

³ A pesquisa exploratória apresenta-se como estratégia para introdução do pesquisador ao campo ou tema que será objeto de aprofundamento posterior (Theodorson e Theodorson, 1970). Pode ainda assumir a função de dirimir dúvidas do investigador com vistas a compreensão do fenômeno selecionado subsidiando estudos descritivos ou favorecendo a viabilidade de investigação futura. (Piovesan e Temporini; 1995).

Adrião, 2009 e 2017 Brasil) assentam-se na substituição da oferta educacional estatal e ampliação de programas de escolha parental.

Notas sobre a organização do Sistema educacional irlandês

Na Irlanda, a escolha da escola pelos pais é um direito definido constitucionalmente, no Artigo 42 do texto constitucional, do qual se destaca o inciso 3.1, pelo qual o Estado não poderá violar a consciência e as preferências das famílias exigindo que seus filhos frequentem escolas estatais. A Constituição caracteriza como escolas nacionais todas as financiadas pelo estado, ainda que de propriedade e gestão privada. No caso das confessionais, a imensa maioria, o artigo 42 ressalta o direito à liberdade religiosa dos estudantes.

No período da pesquisa, a educação básica organizava-se em quatro níveis: pré-escola (crianças entre 3 e 4 anos sem frequência obrigatória); seis anos de educação primária obrigatória (crianças entre 4 a 12/13 anos de idade); escola secundária composta, basicamente, por dois ciclos (Junior e Senior), sendo que apenas o primeiro é obrigatório, partir de então diferenciam-se as trajetórias escolares. A oferta gratuita deriva de provedores privados subsidiados pelo poder público.

Regulada por Lei Nacional, as escolas subvencionadas são impedidas de cobrar mensalidades ou taxas, salvo como contribuição voluntária. Em 2016, a subvenção por aluno nas escolas primárias foi de € 170. Além disso, o Estado paga os salários dos professores e repassa recursos para a manutenção das escolas, as quais receberam entre 15 e 21 Euros, por aluno, para a aquisição de livros e material escolar.

Admissão de alunos: quem escolhe a escola?

Pesquisa realizada em 2012 apresenta a distribuição das escolas por tipo de mantedora (tabela 2) e indica a preponderância de escolas primárias católicas.

Total de escolas primárias por tipo de mantenedor

Tipo de mantenedor	Total de escolas
Católica	2.884
Igreja Irlandesa	180
Multiconfessional	73
Presbiteriana	14
Interconfessional	8

Mulçumana	2
Metodista	1
Judaica	1
Quaker	1
Outras	1
Total	3.165

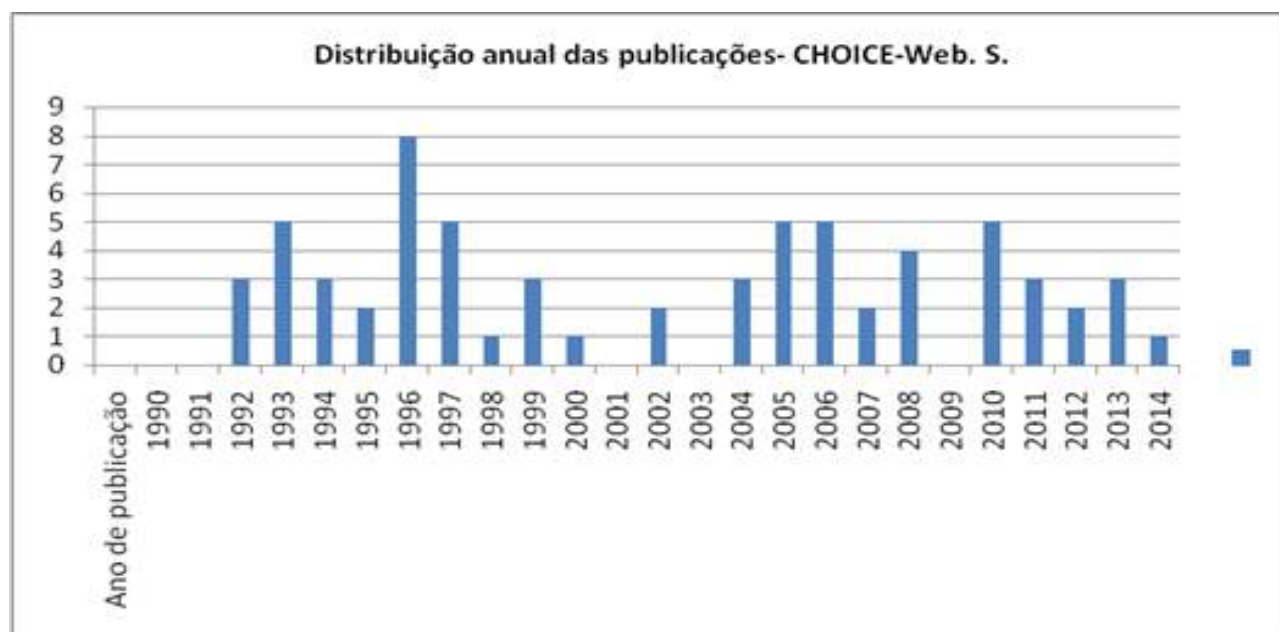
Fonte: Merike , Smyth e McCoy (2012), p.2

O'Mahony (2008), em survey para Conferência Episcopal de 2008, assinala a falta de opção enfrentada por muitos pais, uma vez que na proximidade da residência a única escola disponível é a católica, popularmente chamada de escola “nacional”. Merike, Smyth e McCoy (2012) confirmam que a matrícula nas escolas primárias dá-se em função da proximidade da casa, em geral em escola paroquial local, na qual crianças que tenham irmãos ou pais como ex-alunos são priorizadas.

Políticas de escolha e privatização da oferta educacional: alinhavos

O Gráfico abaixo indica a proporção com que o tema da escolha de escolas foi tratado no conjunto dos trabalhos inventariados em pesquisa junto ao Web- of Science, para o período de 1990-2014.

Gráfico 1. Incidência de publicações por ano localizadas pelo descritor CHOICE/ Web-S/



Fonte: Adrião, 2015, p. 71

Do total de artigos encontrados com o descritor CHOICE, 193 associavam-se ao campo EDUCATION ou EDUCATIONAL RESEARCH, 70 dos quais se referiam à educação em sua etapa obrigatória cf. gráfico 1, sendo que apenas um (Buchanan e Fox, 2008) relativo à Irlanda.

As informações decorrentes das publicações inventariadas, permitem considerar:

- A ampliação da defesa do subsídio público à oferta privada associa-se a movimentos organizados, inclusive em âmbito mundial, para a defesa da primazia da escolha das famílias sobre a escolarização de seus filhos, em detrimento da oferta estatal desta educação. Trata-se de movimentos de *advocacy* pró escolha parental, que começam a operar no Brasil. (Adrião, 2015 e 2017). Tais movimentos, generalizados por segmentos neoconservadores nos anos 80 ganham estímulo adicional por *think tanks* como a Educational Excellence Network nos USA (Normand, 2008) e fundações associadas ao setor financeiro no Brasil, como a Lemann e Braudel. (Adrião, 2015; 2017)
- Alguns modelos de subsídio público à oferta privada, como o irlandês, são considerados, referência para adoção em outros contextos,
- Há críticas sobre diferentes modelos de contrato de provedor privado e de sistemáticas de matrículas de alunos georreferenciadas.

Considerações finais

O estudo de um sistema de ensino estruturado a partir do provimento privado constitui-se importante elemento para a análise de políticas e de proposições de políticas, inclusive no Brasil, que sugerem a de “sistemas públicos de ensino” compostos por escolas privadas ou por formas não institucionalizadas de educação subsidiadas por fundos públicos.

A ampliação de políticas dessa natureza potencializa estratégias para que a oferta da educação básica transforme-se em oportunidade de expansão de “mercados educacionais”, tendendo a conformar tradicionais formatos de educação comunitária, cooperativa, ou mesmo confessional a modelos de oferta educativa orientada por esses mercados.

Outro aspecto tratado pela literatura (Lubienski, 2006 e Apple, 2003) refere-se aos mecanismos geradores de desigualdades escolar provenientes de “escolhas” já desigualmente alicerçadas nas distintas condições sociais, econômicas culturais etc. Tais diferenciações expressam-se nas estratégias de escolha das famílias e na seleção velada de estudantes praticada por escolas, mesmo em condições onde o georreferenciamento não é o principal mecanismo para a matrícula, como o caso irlandês.

Referencias

ADRIÃO, T.. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência das corporações na gestão da educação pública. In: Araujo e Marcelino Pinto. (Org.). **Público X privado em Tempos de Golpe**. 1ed.SP: Fundação Lauro Campos, 2017, v. 1, p. 16-36. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/319376858_A_privatizacao_da_educacao_basica_no_Brasil_consideracoes_sobre_a_incidencia_de_corporacoes_na_gestao_da_educacao_publica

ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil. **Educação e Filosofia**, v. 28, 2014.

ADRIÃO, T. Dimensões da privatização da educação básica no Brasil a partir de 1990: Um diálogo com a produção acadêmica, Ano de obtenção: 2015. UNICAMP, Tese Livre Docencia.

APPLE, M. W. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003

DARMODY, M; SMYTH,E; MCCOY, S. **SCHOOL. Sector Variation Among Primary Schools in Ireland. Department of Children and Youth Affairs**, 2012; 72p.
<https://www.esri.ie/pubs/BKMNEXT221.pdf>

IRELAND. **National School Annual Census 2016/2017**.
<https://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Data-on-Individual-Schools/>

IRELAND. **CONSTITUTION OF IRELAND**. In
https://www.constitution.ie/Documents/Bhunrecht_na_hEireann_web.pdf

FOX, R e BUCHAMaN, N. School Choice in the Republic of Ireland An Unqualified Commitment to Parental Choice, 2008.
https://www.researchgate.net/publication/253420181_School_Choice_in_the_Republic_of_Ireland

KLEES, S et al. **The World Bank and education**. Critiques and alternatives. Sense Publishers: Rotterdam/Boston/ Taipei, 2012

LUBIENSKI, C. E YOON, E. Introduction to the Special Issue: Studying School Choice in Canada. **Education Policy Analysis Archives**. Volume 25 Number 37 April 24, 2017.

LUBIENSKI, C., & WEITZEL, P. Choice, Integration, and Educational Opportunity: Evidence on Competitive Incentives for Student Sorting. **The Journal of Gender, Race & Justice**, 2009, 12(2), 351- 376.

O'MAHONY, E. **Factors Determining School Choice Report on a survey of the Attitudes of Parents of Children attending Catholic Primary Schools in Ireland**. Irish Bishops' Conference, 2008.

PIOVESAN, A. E TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, 1995, 29(4), 318-325. <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>

SCOTT, J. The Politics of Venture Philanthropy in School Charter. **Policy and Advocacy, Educational Policy**, 2009

THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. A modern dictionary of sociology. London, Methuen, 1970.

- CI -**AS DISPUTAS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: DA REVOGAÇÃO AO LEGADO DO DECRETO Nº 2.208/1997**

**Valdirene Alves de Oliveira
João Ferreira de Oliveira**

O início do primeiro mandato do Governo Lula (2003-2010) foi marcado por grandes expectativas no campo educacional. Havia o ensejo latente que muitas decisões tomadas no Governo FHC (1995-2002), que havia impactado sobremaneira a educação, seriam revogadas ou redirecionadas. Durante os oito anos do Governo FHC houve um empenho em imprimir uma identidade no ensino médio, respaldada pelo fortalecimento do dualismo estrutural, mediante o Decreto nº 2.208/1997.

Os sujeitos entrevistados na pesquisa que fundamenta o presente trabalho ressaltaram algumas disputas e estratégias que permearam as ações elaboradas para o ensino médio, pela Semtec e pela SEB, no período de 2003 a 2014, dentre essas as disputas pela revogação do Decreto nº 2.208/1997 expressa a vigência de respaldadas distintas concepções de ensino médio.

O trabalho de construção de uma proposta de ensino médio distinta da que estava em curso e que fora construída no decorrer de oito anos, necessitava ser tratada no viés político, legal e ideológico. Nesse cenário, um dos sujeitos entrevistados afirma:

Primeiro havia um certo otimismo no sentido de que gente poderia e conseguiria mudar radicalmente os rumos da política educacional no Brasil, como um todo e em particular lá na esfera profissional e no ensino médio (...) Inclusive porque no Programa, no Plano (...), tinha o compromisso em especial de revogação do Decreto 2.208/97. (Entrevista 2)

A expectativa de um cenário favorável às mudanças pretendidas, já na primeira proposta de ruptura com o projeto de ensino médio em construção, ou seja, na revogação do Decreto nº 2.208/1997 evidenciou que havia dissensos importantes sobre a formação integrada, para enfrentamento do dualismo estrutural, inclusive no campo educacional, pois:

O Decreto 5154/04 encontrou um contexto dividido a favor e contra ao Decreto nº 2.208/1997 e foi um avanço permitir um retorno ao ensino médio integrado. Foi possível na correlação de forças da época (dentro do próprio governo com posições contraditórias) acabar a proibição e deixar a própria sociedade decidir o rumo a ser tomado em relação a articulação da educação profissional com o ensino médio. Na realidade o Decreto nº 5.154/2004 não teve forças para atingir o verdadeiro impacto negativo do Decreto nº 2.208/1997 que fortaleceu uma concepção de educação profissional

restrita e um ensino médio descontextualizado da realidade social e do mundo do trabalho. (ENTREVISTA 5)

O parecer da Anped sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97, bem como o da professora Acacia Zeneida Kuenzer expressam a falta de consenso no campo educacional acerca dos caminhos para se efetivar uma política educacional para o ensino médio, na perspectiva de rompimento com a lógica que permeou as ações para a educação básica e a educação profissional durante o governo FHC. Assim:

Existe um dissenso no campo que discute o Decreto: eliminá-lo apenas e remeter à Lei maior, ou substituí-lo por outro instrumento legal, levando em conta que as forças que o criaram também geraram adesão a seus objetivos e implementaram uma cultura adaptativa à formação do cidadão produtivo acomodado à visão mercantil. (ANPED, 2003)

Kuenzer é mais incisiva em seu parecer, pois questiona a metodologia e finalidades implícitas na perspectiva sinalizada pela nova gestão da Semtec, ou seja:

(...) mais do que um novo decreto, o que precisamos com urgência, é que o **governo defina políticas afirmativas de educação profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda**, de modo a superar as dimensões de precarização desenvolvidas pelo Governo anterior, principalmente com os recursos do FAT. (KUENZER, 2003, p. Grifos da autora do parecer)

Esse processo evidenciou que a construção de uma nova proposta pedagógica, que tivesse como eixo a retomada da integração entre o ensino médio e a educação profissional, e de eixo epistemológico de formação, possuía divergências sobre as alternativas e perspectivas presentes no campo educacional, sobretudo por se configurar em uma revogação e criação de um novo decreto, em um contexto de resistências no campo político, assim:

Nós tínhamos a proposta de decretar e era decreto mesmo! Aí tem um significado que a gente pode ver sobre a democracia, por que uma lei para um congresso conservador não é mais democrático do que um decreto, por um executivo do campo crítico. A gente sabia que o Congresso era menos pior do que hoje, mas o congresso não era o nosso espaço, não era o melhor espaço de negociação. (ENTREVISTA, 2)

O problema maior esbarrava quando era a revogação do Decreto 2.208, porque o Consed não aceitava. As resistências estavam no Consed, no Concefet. Na época ainda era Concefet e obviamente nos segmentos privados. (...) Essa produção foi implicando o quê? Foi implicando concessões, muito mais da nossa parte do que dos conservadores. (...) o debate com o Consed e com o ConCefet era muito difícil, inclusive no Seminário da Educação Profissional, nós realizamos dois seminários, do Ensino Médio que foi tranquilo e da Educação profissional que aí foi um terror porque o Sistema S foi com todo gás por aí. (ENTREVISTA, 2).

Os fragmentos acima desvelam que na retomada da possibilidade de integração entre ensino médio e a educação profissional estava posta uma disputa interna no campo educacional, tanto de forma quanto de conteúdo. Embora a questão se apresentasse com maior vigor quanto ao gênero legal que substituiria a revogação, havia também uma disputa político ideológica, vinculada à identidade dos Cefets, sobretudo nos que foram criados após 1997. Essas instituições reivindicavam, junto ao MEC, o status de instituições de educação superior, diante da criação da oferta dos cursos tecnológicos, conforme apregoava a Portaria nº 2.267/1997. Esta não era, portanto, uma disputa simples, pois demonstrava que os agentes de um mesmo campo estavam em disputa por valorização do capital e em busca de espaço em outro subcampo, na educação superior. O êxito desses agentes implicaria, em maior ou menor medida, no enfraquecimento do campo educacional na disputa pela retomada do ensino médio integrado à educação profissional. Era o prenúncio da crônica, que se confirmou com a Lei nº 11.892/2008 ao criar os Ifets.

Essa hipótese se fundamenta na seguinte compreensão: as estratégias de reorganização da rede federal iniciadas com a Lei nº 8.948/1994, que trazia a possibilidade das escolas técnicas se transformarem em Cefets, a criação de um capítulo próprio para a Educação Profissional na LDB nº 9.394/96, separado da educação básica, e o Decreto nº 2.208/1997 aliado ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) deixaram marcas importantes no principal agente do campo educacional, detentor de capital simbólico sobre a integração entre ensino médio e educação profissional – as antigas escolas técnicas - mas que, naquele momento, boa parte desse grupo, pretendeu jogar outro jogo: o da disputa por espaço no subcampo da educação superior. Assim, o capital simbólico que as escolas técnicas possuíam sobre a formação profissional e que seria imprescindível num arranjo com a SEB, para fins de reativar a proposta da integração na rede federal, inclusive com vistas a subsidiar o início das experiências de ensino médio nas redes estaduais, nessa direção, foi dispendido na busca de espaço e legitimidade na seara da educação superior.

A extinção da Semtec e a criação da SEB, em 2004, período em que acabara de nascer a política da integração entre o ensino médio e a educação profissional, com o Decreto nº 5.154/04, deixou marcas importantes que prosseguiram nos anos seguintes. Em termos administrativos a Semtec deixou de existir e o ensino médio foi para a SEB, recém criada naquele momento, e a educação profissional para a Setec. Os desdobramentos do novo arranjo foram bem maiores na seara político pedagógica.

A extinção da Semtec e a inserção do ensino médio na SEB, conforme os entrevistados salientaram, permite inferir que o ensino médio – e de certa forma os agentes individuais responsáveis pela condução das políticas educacionais no âmbito do MEC - perdeu capital simbólico na nova estrutura organizacional do MEC, em um momento crucial e simbólico: rompimento com a política do governo federal anterior, que havia ratificado e fortalecido o dualismo estrutural.

Referências

ANPED. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/Anped. GT Trabalho e Educação.** Brasília, 2003.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica.** Curitiba, 2003.

- CII -

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL NOS ÚLTIMOS 10 (DEZ) ANOS

Valéria Ap.Vieira Velis

Doutoranda em Educação

UNESP - Rio Claro - São Paulo - Brasil

smerceja@gmail.com

Introdução do problema

A pesquisa visa analisar o desenvolvimento das políticas públicas de EJA constituídas no período de 2002-2013 no Brasil, no qual, conforme os documentos oficiais pesquisados, constitui-se uma gestão popular e democrática com propostas que se colocam como inovadoras, mas podem ser definidas por políticas de caráter ambivalente, que apresentam rupturas e cujas ações são heranças das políticas de gestões anteriores (OLIVEIRA, 2009).

As políticas de atendimento de EJA no âmbito nacional são tensionadas com a problematização do acesso por parte dessa população. Diante do exposto, questiona-se: Como se estabeleceram as políticas públicas de EJA no Brasil nos últimos 10 (dez) anos? De fato, essas políticas garantiram que esse atendimento se configurasse num projeto de formação integral, de educação permanente e ao longo da vida junto aos jovens, adultos e idosos? A oferta garante o atendimento como um direito adquirido, de fato, quando a legislação coloca a EJA como uma modalidade de ensino ou apenas se apresenta como um “favor”, no sentido de traduzir as prerrogativas do Estado Mínimo?

Desenvolvimento

Nos últimos 10 (dez) anos houve um crescente atendimento da EJA tanto na alfabetização, quanto em sua continuidade. Ao mesmo tempo em que na conjuntura nacional e regional houve uma diminuição/estagnação na matrícula dessa etapa, devido à falta de recursos e de políticas públicas, em outros, houve uma adaptação perversa ao sistema:

[...] numerosos municípios reconfiguraram os serviços de ensino fundamental de jovens e adultos como programas de aceleração de estudos, passando a computá-los no Censo Escolar como ensino fundamental comum. Desde então, as estatísticas relativas ao ensino público de jovens e

adultos perderam a confiabilidade por não expressar adequadamente as dimensões do atendimento ou a participação relativa das esferas de governo (DI PIERRO, 2001, p.6).

Buscou-se na pesquisa, via análise dos documentos oficiais e dos relatórios apresentados, através do modelo proposto por LIMA & GUIMARÃES (2012), apresentar se houve uma singularidade no atendimento com relação à EJA, considerando a conjuntura histórica e política nacional do final do século XX e início do século XXI.

Verificou-se se a assunção de uma gestão pública que se coloca como democrática e popular favoreceu a construção de um cenário político pedagógico gestor favorável para a delimitação da gestão pública educacional participativa.

Não afirmamos que essas condições foram suficientes para a construção da história das políticas públicas de EJA no Brasil, mas foram decisivas para a consideração de uma referência de política pública.

Muitos desafios permanecem visíveis em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a extensão das desigualdades e exclusão social da vasta camada da população brasileira.

O início do resgate dessa dívida social é tarefa primeira da Educação de Jovens e Adultos. Isso pode ser evidenciado em um dos objetivos arrolados na Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (1999).

Desse modo, o papel da escola se apresenta como algo importante e decisivo no processo, pois é o lugar que a EJA ocupa nessa instituição que vai definir a continuidade ou a mudança no *status quo*.

Sabe-se que alfabetizar jovens, adultos e idosos na perspectiva da qualidade social na educação tem sido um desafio. Para tanto, a concepção de educação como direito para toda a vida e a formação de educadores tem se mostrado ação possível e necessária para a melhoria da qualidade da educação nesta modalidade de ensino.

O compromisso com uma empreitada conjunta sugere uma explicitação do que seja essa qualidade. Certamente a qualidade necessária à escola pública não é a qualidade idealizada e saudosista que toma como referência a escola do passado. O que se propõe é uma qualidade concreta, comprometida com a mudança educacional e social, que supõe uma escola e, conseqüentemente, um corpo de profissionais com competências para ensinar aos alunos das classes populares, permitindo-

lhes o acesso ao conhecimento necessário para a participação nos benefícios do desenvolvimento social.

Conclusões

É preciso, então, reconhecer o direito à organização do atendimento a jovens, adultos e idosos em tempos e espaços pedagógicos diferenciados, indo na contra mão dos velhos moldes do ensino supletivo, em que a educação era oferecida de forma aligeirada e compensatória, independente das características dos educandos.

Na mesma ótica, no que se refere ao acesso, é necessário também, como apresenta o 4º item do Documento Base Nacional Preparatório há VI CONFINTEA:

Retomar por princípio o sujeito da ação educativa na EJA compreende a necessidade de diversificar formas de entrada na educação básica, não apenas no que se refere a romper com tempos determinados de matrícula, mas garantir que a entrada e o retorno às classes de EJA possam se dar ao longo de todo processo de andamento do projeto pedagógico (2009).

Ao mesmo tempo em que o acesso é importante, a permanência do educando nesse processo também o é. Para tanto, o conhecimento produzido na escola deve estar relacionado à vida e ao cotidiano das pessoas. Sendo assim, reorganizar currículos é lição de diálogo entre especialistas e educandos. Não é tarefa individual, mas coletiva, necessitando, assim, de projeto político-pedagógico para a escola de EJA e de gestão democrática para colocá-lo em prática.

Para tanto, alguns desafios ainda necessitam ser vencidos:

- A formação de educadores preocupados com as especificidades e diversidade da EJA;
- A necessidade da intersetorialidade no atendimento da EJA;
- O uso de estratégias que busquem a construção de um currículo de EJA voltado às reais necessidades desta modalidade de ensino;
- E o financiamento de políticas públicas para EJA.

Que cada um possa contribuir, em seu espaço de atuação, para a melhoria do atendimento dessa modalidade de ensino nas escolas públicas brasileiras. Há que se percorrer um longo caminho!

Referências

CANARIO, Rui. **Educação de adultos**. Um campo e uma problemática. Lisboa. Educa, 2013.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS (V CONFINTEA) (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro – Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS (VI CONFINTEA) (VI: 2009: Belém, Brasil): **Marco de Belém** – Brasília: UNESCO, 2009.

DI PIERRO, M.C. **Novos paradigmas para a educação de jovens e adultos**. São Paulo, 2001. (Mimeografado)

FAURE, Edgard. et al.. **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 25ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LENGRAND, Paul. **Introdução à educação permanente**. Lisboa: Livros Horizonte, 1970.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LIMA, Licínio C., GUIMARÃES. **Estrategias europeas en el aprendizaje permanente**. Una introducción crítica. Valencia: Edicions del Crec., 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, nº 2, p. 197-209, mai-ago., 2009.

- CIII -**MÚLTIPLAS FORMAS DE MERCADIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO BRASIL**

Vera Maria Vidal Peroni
(UFRGS/Brasil)
veraperoni@gmail.com

Este trabalho tem como base pesquisas realizadas sobre o processo de mercadificação da educação no Brasil e as suas implicações para a democratização da educação. Democracia entendida como a materialização de direitos em políticas (Wood, 2003) coletivamente construídas (Vieira, 1998) na autocrítica da prática social (Meszáros, 2002). As mudanças nas fronteiras entre o público e o privado têm-se modificado no contexto atual de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação - neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via - redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais (Peroni, 2013).

O Estado foi chamado historicamente a tentar controlar ou regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho. Atualmente, apesar do anunciado Estado mínimo pelo neoliberalismo, ele é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise. E, contraditoriamente, foi e é considerado o “culpado pela crise” pela teoria neoliberal.

Para Buchanan, o paradigma da ação humana em todas as dimensões passa pela relação de troca, pelo jogo de interesses. Isso é tanto um pressuposto como uma prescrição, no sentido de que todas as relações tenham a troca como modelo. (BUCHANAN et al, 1984). Verificamos que esta prescrição tem se materializado na educação de diversas formas.

Para Ball e Junemann (2012), as fronteiras entre filantropia, negócios e setor público foram movidas, e as mudanças são endógenas e exógenas (dentro e fora do setor público). Essas mudanças ocorrem através da disseminação de valores e práticas de empreendimento, empreendedorismo e transposição do discurso internacional do gerencialismo.

Clarke e Newman (2012) denominam gerencialismo: “(...) mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo”. (CLARKE, NEWMAN, 2012, p. 358)

Robertson e Verger (2012) destaca a influência do setor privado em todas as instâncias da educação. “[...] o setor privado está agora profundamente enraizado no coração dos serviços públicos

educacionais, em todos os níveis, desde a política e a pesquisa até a aprendizagem nas salas de aula”. (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1149).

Foi o que constatamos em nossas pesquisas, o privado atuando das mais diferentes formas e em todos os níveis, desde as instâncias de decisão, ministérios, secretarias de educação até a sala de aula.

Destacamos que, no Brasil, no ensino fundamental e médio, a oferta expandiu via escola pública e a privatização ocorreu mais no conteúdo da educação, no entanto, outras etapas da educação básica, como a educação infantil ou as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional, vivem outro processo em que o poder público repassa a execução da oferta educacional para o setor privado com ou fins lucrativos, como forma de racionalização de recursos.

Nas creches conveniadas muitas vezes não são contratados professores com formação adequada e com profissionais não concursados, muitas vezes voluntários, o que consideramos um processo de precarização do trabalho docente. Os espaços nem sempre são adequados e os processos democráticos no interior da escola, que foram uma conquista da escola pública, nas instituições contratadas nem sempre ocorrem.

Na EJA, observamos ainda que os professores muitas vezes são contratados em outro turno com bolsa, recebendo menos do que seu salário, o que também entendemos como uma forma de precarização .

Na educação profissional, são contratadas instituições vinculadas ao capital, como o “Sistema S” para fazer a formação dos alunos, a justificativa neste caso, é a *expertise* do Sistema S. Destacamos que, neste caso, estão em jogo nem sempre processos de precarização, como os destacados nas creches comunitárias e programas de EJA, mas a concepção de trabalho vinculado à empregabilidade e empreendedorismo. Entendem que, principalmente para população mais vulnerável, é importante dar alguma qualificação, para buscarem individualmente seu lugar no mercado, mas nem sempre atuam de acordo com as exigências da reestruturação produtiva. Verificamos também que, ao mesmo tempo, expandiu-se a rede pública de educação profissional, mas não no ritmo necessário, e em paralelo foi feita a ampliação via parcerias, com o objetivo de racionalizar recursos, mas também com o privado como parâmetro de qualidade.

A Educação Especial foi historicamente vinculada a instituições filantrópicas, vista como caridade. O direito foi ampliado principalmente via a inclusão, e as crianças acolhidas obrigatoriamente nas escolas regulares. No entanto, ocorreu, com algumas exceções, sem a qualidade necessária, sem recursos humanos e materiais para que a inclusão fosse feita com qualidade. O diagnóstico no período seguinte foi que o poder público não deu conta e o privado retornou à execução com o financiamento público.

Verificamos que, apesar de uma das justificativas de repassar ao setor privado ser a racionalização de recursos, o poder público em alguns processos diminui custos, como para as populações mais vulneráveis, mas por outro contrata assessorias e parcerias e compra produtos privados que oneram em muito o orçamento.

Além das formas de privatização via execução, pesquisamos também quando ocorre via direção, neste caso estudamos a influência dos empresários através do Movimento Todos pela Educação (TPE) que atua influenciando a agenda da política educacional no país, monitorando e avaliando resultados e pressionando diretamente o poder executivo e legislativo para cumprir a sua pauta educacional.

E a privatização ocorre também ao mesmo tempo via execução e direção, como verificamos nos estudos sobre as parcerias em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

Considerações finais

Nossas pesquisas demonstram que no Brasil o processo de privatização do público ocorre de várias formas, tanto através da direção, execução e direção ao mesmo tempo. São várias as formas de como o privado tem atuado no setor público. Verificamos o quanto a relação entre o público e o privado é complexa e multifacetada. Entendemos que a mercadificação da educação pública não é uma abstração, ela ocorre via sujeitos e processos. Sujeitos individuais e coletivos (Thompson, 1981) que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental.

Outra questão importante é que o mercado justifica a sua atuação no público para formar um sujeito instrumental à reestruturação produtiva, e um projeto de desenvolvimento competitivo em nível internacional. No entanto, as parcerias atuam com produtos padronizados e replicáveis, no sentido de igual para todos, o que traz profundas consequências para a autonomia docente.

É um processo de correlação de forças que não ocorre por acaso e que está cada vez mais dando direção para política pública. Lutamos por processos democráticos e de justiça social na educação e quanto mais avançamos neste caminho, mais o capital se organiza para retomar o seu papel na educação. Retomamos a ideia de que são distintos projetos societários em relação.

Referências Bibliográficas

- BALL, Stephen; JUNEMANN, Carolina. *Networks, New Governance and Education*. University of Bristol: Policy Press, 2012.
- CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- MÉSZAROS, István. *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- PERONI, V. (org.). (2013). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília, Liber Livro.
- ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.
- THOMPSON, E. P. (1981) *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar.
- VIEIRA. E. (1998). O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 56, p. 9-23, mar,
- WOOD E. M. *Democracia contra o capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2003.

- CIV -

TENDÊNCIAS E DESAFIOS DA GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR NA CONTEMPORANEIDADE

Vilma Miranda de Brito

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS – Brasil
vilmiranda@bol.com.br

Introdução

Este artigo integra uma pesquisa mais ampla denominada “Política, gestão e avaliação da educação básica: o processo alfabetizador da criança em foco”¹ e analisa o papel da gestão escolar no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Utiliza para essa análise o “Caderno para gestores - gestão escolar no ciclo da alfabetização”, que é um instrumento auxiliar no processo de implementação do programa e outros documentos. O intuito é o de compreender quais as implicações e desafios para a gestão no processo de efetivação do Pnaic na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, considerando a importância do gestor escolar para o acompanhamento e o monitoramento das ações do Pacto. A análise proposta neste trabalho centra as atenções no quarto eixo do programa, especificamente na atuação da gestão.

O Pnaic é um programa instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e emergiu como uma política, “[...] um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. [...]” (BRASIL, 2012, p. 01).

Cabe ressaltar que a política educacional brasileira é permeada pela gestão de programas, projetos e pactos lançados periodicamente pelo governo federal. Nesse sentido, a gestão educacional e, particularmente, a gestão escolar ganha status de relevância em virtude da ampla responsabilidade que tem para a consecução da política, principalmente porque a União tem assumido apenas o papel redistributivo e supletivo, com oferta de apoio técnico e financeiro.

Nesse sentido, o presente texto apresenta resultados de pesquisa desenvolvida com o objetivo apresentar e discutir o papel da gestão no arranjo institucional proposto para gerir o Pnaic.

¹ Projeto financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

Metodologia

O aporte teórico metodológico de análise teve como base autores que contribuem para entender as políticas públicas educacionais, enquanto uma política de corte social (AZEVEDO, 2007) com a utilização dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. Para isso, foi realizada a pesquisa documental (MAY, 2004; MINAYO, 2008) e aportes da literatura educacional mediante estudos bibliográficos.

Resultados e discussão

Höfling (2001) entende a política pública como “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HÖFLING, 2001, p. 31). A autora considera ainda que uma política pública “[...] reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade” (ibid, p. 38).

Considerando que a alfabetização até os oito anos de idade é um direito que precisa ser garantido, cabe ao poder público a obrigação de oferecer os serviços educacionais, conforme os princípios constitucionais, de forma a possibilitar a todos o direito à educação de qualidade. Portanto, é importante distinguir entre a proclamação do direito e sua efetivação (SAVIANI, 2013), uma vez que esse é um fenômeno recente e ainda não se configura como uma realidade universal.

Nos documentos oficiais constatou-se que o Pnaic propõe uma estrutura de gestão organizada hierarquicamente para atender às diferentes demandas, com monitoramento contínuo. É importante ressaltar que o arranjo institucional proposto para gerir o Pacto tem como eixo principal a formação de professores alfabetizadores, mas as ações do programa apoiam-se em quatro eixos de atuação. (BRASIL, 2012). Nesse texto a ênfase é dada no eixo IV, que norteia as ações voltadas para a Gestão, Controle Social e Mobilização.

Considerando que a principal estratégia da gestão nacional do PNAIC é o fortalecimento da autonomia dos entes envolvidos, ratifica-se o papel do Comitê Gestor Estadual, que se configura “[...] como grupo responsável pela articulação, pelo diálogo e pelos resultados da alfabetização em cada Unidade Federada, fomentando o regime de colaboração previsto no Plano Nacional de Educação (PNE).” (BRASIL, 2012, p. 12).

No entanto, o gestor escolar e o coordenador pedagógico, profissionais que deveriam realizar diretamente o acompanhamento e o monitoramento das ações do Pacto nas escolas, não fazem parte do Comitê Gestor e não fizeram parte inicialmente da formação oferecida. Somente em 2016 houve

legalmente a introdução do coordenador pedagógico como participante da formação e isso evidencia um descompasso com relação ao acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto. Além disso, o caderno específico para a formação dos gestores só foi criado – e chegou à escola – no terceiro ano de execução do Pacto nas escolas.

Conforme informado nas orientações preliminares do caderno para gestores, o “Caderno Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização” destina-se aos seguintes leitores: “[...] além de professores alfabetizadores, os diretores de escolas, os coordenadores pedagógicos, as equipes técnicas das Secretarias de Educação e os gestores municipais.” (BRASIL, 2015, p.7). Portanto, este caderno é voltado mais especificamente ao debate sobre questões que vão além das intervenções pedagógicas. Este direcionamento se justifica porque a gestão permeia todos os eixos que compõem o Programa, indo além das relações pedagógicas, incorporando a gestão de sistemas de ensino e também das unidades escolares.

Considerando que o acompanhamento e o monitoramento das ações do Pacto compõem os processos de gestão e mobilização previstos no Programa, entende-se que esta é uma ação importante porque atua como mecanismo na busca de assegurar o direito de cada criança brasileira estar alfabetizada até os oito anos de idade. Mas, além disso, pressupõe a articulação entre União, estados e municípios, em regime de colaboração, para promover a formação dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do processo de alfabetização. No entanto, a ausência de um Sistema Nacional de Educação Articulado, do estabelecimento do pacto federativo e, conseqüentemente, do regime de colaboração, ainda se configura como um desafio. (DOURADO, 2007). A superação só será possível com a construção de instrumentos que garantam a transparência, por meio de monitoramento das ações e clareza na responsabilidade de cada um dos participantes.

Considerações finais

O Pnaic é uma ação recente da política educacional brasileira para a alfabetização das crianças que traz em seu bojo uma concepção ampla do processo alfabetizador, mas que ainda precisa superar muitos entraves e enfrentar desafios históricos para consecução dos objetivos propostos, dentre eles destaca-se a necessária articulação entre a docência e a gestão pedagógica. A gestão democrática, abordagem apresentada de forma clara no Caderno para gestores, ratifica o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, é um caminho possível nessa direção.

Em relação ao estabelecimento da relação entre a Secretaria de Educação e a gestão da escola no processo de implementação do programa na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, considera-se que foi prejudicada, uma vez que somente a partir de 2015 o coordenador pedagógico

começou a participar a formação do Pnaic, sendo que o caderno direcionado ao trabalho com os gestores ainda não foi trabalhado.

Por fim, para vislumbrar a superação das contradições presentes na condução da gestão democrática do processo alfabetizador, particularmente no município de Campo Grande-MS, o caminho possível é via gestão dos espaços mais amplos até o escolar, com reflexões e ações que levem a superação dos desafios colocados. Nesse sentido, conclui-se que o caminho ainda está indefinido para se conquistar o comprometimento e a edificação de um processo alfabetizador de qualidade.

Referências

- AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 12 dez. 2017.
- BRASIL. MEC/SEB. **Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)**. Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. MEC/SEB. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores** – Brasília: MEC, SEB, 2015.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, XXI, n. 55, nov. 2001.
- MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MINAYO, Maria Cecilia de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a ed. Sao Paulo, HUCITEC, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

- CV -

**SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI (BA)**

Zizelda Lima Fernandes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB – BRASIL

zizafernandes@yahoo.com.br

Este estudo objetiva compreender as relações que jovens estudantes da escola pública de ensino médio constroem com a escola, considerando: o território de residência e a condição de gênero; as relações estabelecidas com a família e o trabalho e, sobretudo, as sociabilidades por eles praticadas no contexto escolar.

Com a chamada “expansão da escolarização” amplia-se o acesso das camadas populares à escola pública de ensino médio. Por conseguinte, jovens ricos em expressões e manifestações culturais carregam para o interior da escola suas histórias, saberes e experiências sociais vivenciadas em espaços distintos. Entretanto, tais valores e perspectivas não são os esperados por aquela escola que sempre trabalhou com um público que apresentava um perfil mais definido em relação ao ser aluno e às normas escolares.

Como afirmam Carrano e Dayrell (2014, p. 127), “as escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo”. Assim, diante da heterogeneidade juvenil que avança por seu espaço, a escola não consegue se redefinir internamente e compreender aspectos fundamentais da dimensão do ser jovem e do ser aluno nos dias atuais. Para conseguir “permanecer” nesse espaço, esses jovens reinventam a escola como lugar de sociabilidade juvenil (PEREIRA, 2007).

Em seus estudos, Krawzyck (2011, p.766), afirma que o projeto de escolarização da escola de ensino médio acontece sob uma “estrutura sistêmica pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para os jovens das parcelas mais pobres da população”. Tudo isso faz com que a escola de ensino médio se encontre fortemente sujeita a questionamentos em torno do seu alcance e sentido.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017 registram uma queda de 2,5% das matrículas no Ensino Médio quando se esperava um movimento de inclusão já que cerca de 1,5 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola se encontram fora da escola.

Considerando tal cenário, a pesquisa se debruça sobre as seguintes questões: de que maneira os jovens estudantes do ensino médio constroem relações no atual contexto escolar? Como esses jovens constituem grupos de sociabilidade nesse espaço? Qual a percepção que esses jovens têm sobre

a escola de ensino médio e sobre si mesmos como alunos dessa escola? Existe algum fator que impacta numa relação mais positiva ou mais negativa com a escola?

O estudo se constrói por meio de pesquisa qualitativa, com abordagem teórica fundamentada em pesquisadores das ciências humanas e sociais acerca da juventude e da escola de ensino médio no Brasil. A pesquisa de campo, se utiliza de fontes documentais (pesquisa bibliográfica e declaratória, ata de resultados finais, projeto político-pedagógico) e fontes não documentais (observações diretas no campo, que constaram de: diário de campo, conversas com professores e gestores, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas) e se realiza em cinco escolas públicas da rede estadual de ensino médio do município de Guanambi (BA), tendo como principais interlocutores jovens alunos do primeiro ano do ensino médio.

A partir dos dados construídos verificamos que os jovens estudantes do ensino médio, participantes da pesquisa, se achavam representados por um coletivo maior, constituído por jovens que moravam na zona urbana – que se distribuía em 32% de mulheres e 40% de homens – e por um coletivo menor formado por jovens moradores da zona rural – correspondendo a 20% de mulheres e 8% de homens.

Os dados construídos nos possibilitaram levantar algumas afirmações: a escola de ensino médio tinha cor, tinha trabalho, tinha filhos de pais com baixa escolaridade que, em sua maioria, exerciam trabalhos manuais, por conseguinte com baixa remuneração; os jovens negros e pardos em suas condições concretas de existência eram mais carentes economicamente (tinham menos recursos), pais com formação escolar um tanto limitada e que realizavam atividades trabalhistas de baixa remuneração (quando não se encontravam desempregados); percentual relevante dos jovens de cor branca tinha pais com tradição escolar - ensino fundamental completo, ensino médio completo, superior incompleto ou completo-; parte expressiva dos jovens de cor preta apresentava defasagem escolar; os jovens da zona rural tinham uma organização familiar que se aproximava, em muito, do modelo de família nuclear; as famílias urbanas revelaram que sofreram maiores impactos com as mudanças sociais apresentando uma organização familiar mais eclética e mostrando que, na maioria dos casos, a mãe - esteio da família - arcava com a responsabilidade maior nas despesas da casa e educação dos filhos; os jovens homens e as jovens mulheres realizavam algum tipo de trabalho ou estavam procurando emprego, salvo exceções; em anos de estudo, as mães dos jovens, em sua totalidade, apresentavam maior escolaridade do que os seus pais.

Podemos dizer que a família, a escola, o trabalho, a religião, os meios de comunicação de massa, entre outros, constituíam vigorosas mediações nos processos de socialização juvenil. A chamada socialização juvenil - em se tratando da socialização dos jovens estudantes da escola de ensino médio - incidia em diversos espaços e tempo e afetava os patamares em que se dava a sua vida

escolar (DAYRELL, 2007). No contexto das relações no interior da escola, a sociabilidade ia se fazendo de forma livre, sem hora marcada.

Um dos pontos centrais que insurge nessa análise é a prioridade que os jovens alunos davam às redes interativas que estabeleciam no contexto escolar, independentemente do fato de serem mulheres ou homens ou, ainda, de serem da zona rural ou da zona urbana. Em suas relações, ganhavam destaque a convivência com os seus pares, o “domínio do festivo”, o domínio do lúdico, do criativo e do estético, o “jogar conversa fora”. De tal modo, as relações se desenvolviam no seio das interações com marcas de reciprocidade e afetação múltipla dos participantes. Quando se tratava da relação professor e aluno, de maneira geral, os jovens deixavam claro que os professores preferiam “alunos que tiravam boas notas” e “prestavam atenção às aulas”. Esses dados nos permitem afirmar que parte significativa dos professores olhava para os jovens a partir da sua condição de aluno. Os critérios escolares é que prevaleciam. O dialogar com as juventudes que se encontravam imersas no cotidiano da escola, às vezes, era secundarizado ou negligenciado.

Enfatizamos, ainda, que o trabalho era uma instância que também exercia uma forte influência na relação dos jovens com a escola. Daquele jovem rural que acordava de madrugada para trabalhar no roçado, para tirar leite das vacas e em seguida se dirigir pra escola até aquele jovem urbano que trabalhava numa empresa, muitas vezes em serviços pesados e depois ia pra escola. Afinal, como conciliar estudo e trabalhos tão pesados?

Nesse percurso, chegamos à conclusão de que o problema da escola é um problema de todos nós. Vimos que a escola de ensino médio com a qual esses jovens almejam, sonham e querem pra eles é uma escola que os reconheçam enquanto sujeitos sociais, que os acolham. Eles querem professores que dêem aulas e que façam a diferença, querem professores de matemática, por exemplo, que saibam matemática, que saibam contextualizar essa matemática e trazê-la para a sua realidade de vida, querem uma matemática viva, assim como suportes tecnológicos. Eles querem uma escola que tenha atividades dentro da sala de aula, fora da sala de aula e atividades que extrapolem os muros da escola, que os possibilitem viajar, conhecer e explorar outros espaços. Eles querem uma escola condizente com a estrutura social contemporânea. Em muito, esses jovens querem falar e serem escutados, enfim querem ser respeitados. Vimos que a escola de ensino médio precisa (re) nascer a partir de um projeto coletivo que valorize a experiência da sociabilidade juvenil em sua dimensão educativa.

Referências

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica de 2017/MEC**. Brasília, 2017.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo, Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, outubro/2007.

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

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Aprendendo a ser jovem: A escola como espaço de sociabilidade juvenil. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007. Recife, **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2007.



*Política e gestão da
educação superior*

- CVI -**TRAJETÓRIAS DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, PORTUGAL E ESPANHA: AUTONOMIA E DIÁLOGO EM REDE PARA O SÉCULO XXI**

Adriana Almeida Sales de Melo
Universidade de Brasília – Brasil
adrianasalesdemelo@gmail.com

Com dinâmicas históricas diferentes, os países da América Latina e da Comunidade Europeia têm aprimorado seus sistemas de avaliação do ensino superior e de seus cursos e programas de pós-graduação, especificamente seus mestrados e doutorados. A pesquisa busca apresentar um panorama de como se realiza a avaliação da pós-graduação na área da educação em três países: no Brasil, onde existe uma agência pública única que determina regras e distribuição de recursos; em Portugal e na Espanha onde o Estado assina acordos coletivos e regulamenta nacionalmente o tema, se utilizando de resultados de agências públicas e privadas para tomar suas decisões, de acordo com as regras acordadas no Espaço Europeu de Ensino Superior, seus órgãos e agências. A indução das políticas de formação de profissionais pesquisadores pós-graduados nos países se reflete nos seus cursos e programas, exigindo práticas de internacionalização, bem como estimulando a criação de redes de pesquisa, no sentido de se criar maior diálogo na área. A partir de metodologia de pesquisa baseada na educação internacional e comparada num enfoque crítico, a investigação se propõe a analisar a pós-graduação como elemento do projeto nacional em tais países, apontando as principais características histórico-políticas da pós-graduação em educação no Brasil, em Portugal e na Espanha a partir dos anos de globalização neoliberal, bem como os princípios da sua regulamentação e avaliação, considerando principalmente as questões de excelência social e autonomia, seus conceitos e práticas, em programas que sejam reconhecidos como de excelência e com práticas de internacionalização.

Entre os anos de 1980 e 1990, as preocupações das Nações com tais questões relativas ao crescimento econômico e ao desenvolvimento acompanharam, com a consolidação do neoliberalismo, as novas necessidades de um capitalismo que se tornava cada vez mais globalizado:

O novo projeto de desenvolvimento gerado pela globalização hegemônica trouxe para o primeiro plano uma estratégia de liberalização dos mercados mundiais levando o axioma das vantagens competitivas a tornar-se o centro desse projeto e desse modo à recuperação da teoria neoclássica do capital humano (TEODORO, 2011, p.87).

Além das agências clássicas das Nações Unidas e suas múltiplas agências específicas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), outras organizações internacionais foram sendo criadas até o final do século: instituições não governamentais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Acadêmico (OCDE) e outras regionais também começam a influir mais intensamente na regulação e regulamentação das políticas educacionais nacionais. No caso da OCDE, mesmo os países que não são membros, mas aceitam participar de projetos como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), acabam por aceitar as suas orientações ou a buscar sucesso e melhorar suas posições nos ranqueamentos globais sobre diversas políticas educacionais mais aceitos internacionalmente (MELO, 2015).

No século XXI se consolidam novas formas de governação e os caminhos do capitalismo globalizado exigem que se tornem mais homogêneos diversos tipos de processos econômicos e sociais, tanto os países quanto as agências financeiras internacionais e transnacionais buscam se reinventar para continuar com seus projetos de crescimento e desenvolvimento, ouvindo e respondendo aos novos temas da agenda global do capitalismo (HARVEY, 2011; MELO, 2015; TEODORO, 2011).

Com relação às políticas educacionais, os movimentos pela construção de uma agenda global, encadeados principalmente pelo BM/UNESCO a partir dos anos de 1990 (MELO, 2004, 2015) vão seguindo novos rumos. A forma como se produz a informação sobre as políticas educacionais, desde os dados estatísticos às questões mais específicas de conteúdo curricular ou mesmo de formação de professores, adquire contornos globais cada vez mais hegemônicos e homogêneos (AFONSO, 2009; DALE, 2004; TEODORO, 2008, 2011; TROJAN, 2010).

No Brasil, desde os anos de 1930 e 1940, a construção histórica do ensino superior universitário está diretamente ligada aos diversos projetos de desenvolvimento nacional tanto quanto às políticas de ciência, tecnologia e inovação. Com diversos cursos de pós-graduação já criados, em 1951, por iniciativa de Anísio Teixeira, foi criado o órgão que até hoje continua ligado ao Ministério da Educação: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tendo sido estudada por muitos pesquisadores, a CAPES é a agência pública nacional responsável pelo reconhecimento, acreditação, avaliação e distribuição dos recursos para a Pós-Graduação pública e privada brasileiras (ANDRÉ; CANDAU; FÁVERO; GATTI, 2013), entre outras atividades. A avaliação realizada periodicamente e por comissões de pares de cada área, é uma avaliação eminentemente formativa. No entanto, mesmo sendo bem elogiado internacionalmente, o sistema de avaliação da pós-graduação da CAPES é questionado pelos limites que seus instrumentos de avaliação impõem aos programas, muitas vezes não reconhecendo seus esforços na atuação em áreas que não estão arroladas na avaliação nacional (HOSTINS, 2015; MACHADO, 2003).

Embora tenham histórias distintas de construção de seus sistemas de educação superior que remontam há muitos séculos, Portugal e Espanha estão hoje unidos pela sua participação na União Europeia, sendo partícipes da Declaração de Bolonha, de 1999, que criou o Espaço Europeu de Educação Superior (EHEA). A coordenação de políticas, a homogeneização dos níveis e sistemas, a cooperação pela mobilidade e reconhecimento comum dos diversos tipos e modalidades de cursos e programas de educação superior, assim como a promoção de intercâmbio de formação de profissionais e pesquisadores estão no cerne de tal acordo.

A agenda transnacional criada pela Declaração de Bolonha gerou tantas críticas quanto significou que as nações soberanas deveriam ajustar suas próprias políticas educacionais, num sentido de padronizar e homogeneizar suas práticas e também suas práticas avaliativas (CABRAL;REBELO,2010). Com mestrados e doutorados em seus segundo e terceiros ciclos, o EHEA segue suas próprias regras transnacionais, tendo sido também criadas a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade na Educação Superior (ENQA), além de outras agências públicas e privadas, gerando padrões coletivos de avaliação para o ensino superior com seus três ciclos. Nossa investigação nos remete a novos problemas, sobre como cada país age para implementar as normas transnacionais, bem como sua aceitação do que significa, na avaliação da pós-graduação em educação, cursos e programas de excelência, bem como quais as suas práticas de internacionalização dentro e fora da União Europeia.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. Avaliação educacional. Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRÉ, M.; CANDAU, V.M.; FÁVERO, O.; GATTI, B. O modelo de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira de Educação*. Abril, n.22, 2013.

CABRAL, A.; REBELO, M. P. V. *O ensino superior no Brasil e em Portugal*. Natal: EDUFRN, 2010.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou “localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?. Campinas, *Educação & Sociedade*, v. 25, nº. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

HARVEY, D. O enigma do capital e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOSTINS, R. C. L. Evaluation policy in education: the effects of international Standards and performativity on Brazil’s postgraduate programmes of excellence. *Journal of Educational Policy*, vol.30, n.3, p.406-428, 2015.

MACHADO, N. H. S. *Avaliação pela CAPES e suas implicações para os programas de pós-graduação na UnB*. Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

[MELO, A. A. S.](#). Políticas para a educação básica no Brasil e as diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico no século XXI. *Cadernos ANPAE*, v. 1, p. 1-13, 2015.

_____. *A mundialização da educação*. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EdUFAL, 2004.

TEODORO, A. *A educação em tempos de globalização neoliberal*. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livros, 2011.

TEODORO, A. (org.) *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Estudos iberoamericanos. Brasília: Liber Livros; CYTED, 2008.

TROJAN, R. M. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. *Revista Brasileira de pesquisa em Administração da educação*, v.26, n.1, p.55-74, jan/abr, 2010.

- CVII -

DIMENSÕES E PERSPECTIVAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA SEGUNDO A META 13 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Alexandre Ramos de Azevedo¹
INEP – Brasil
alexandre.azevedo@inep.gov.br

O atual Plano Nacional de Educação (PNE)² brasileiro tem como uma de suas diretrizes “a melhoria da qualidade da educação”. Além disso, a Meta 12 do referido documento, ao propor objetivos de expansão para a oferta de educação superior, manifesta a determinação de que o aumento das taxas bruta e líquida de matrícula ocorra sem prejuízo da qualidade, que precisa ser *assegurada*. Mas será a Meta 13 do PNE a mais explícita quanto ao tema, ao estabelecer o objetivo de “elevar a qualidade da educação superior”, definindo, neste sentido, nove estratégias que especificam alguns aspectos ou dimensões da qualidade almejada.

O objetivo deste trabalho será identificar algumas dimensões ou fatores que têm sido utilizados na definição da qualidade da educação superior e que podem ser depreendidos do *caput* e das nove estratégias da Meta 13 do PNE, sem desconsiderar, contudo, que a noção de qualidade em educação ou em educação superior não é pacífica e qualquer tentativa de definição ou de fixação de parâmetros deve contemplar sua complexidade e polissemia. Sobre esta discussão, Dias Sobrinho argumenta que:

Em torno da hegemonia do conceito de qualidade ocorrem muitos conflitos e oposições entre os diferentes grupos de interesse. Cada grupo e, no limite, cada indivíduo prioriza em cada momento uma ou algumas características da qualidade educativa e não considera a sua complexidade semântica (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1227-1228).

José Vieira de Sousa defende que:

o conceito em questão é historicamente construído, e sua formulação e compreensão devem considerar as condições específicas e conjunturais da sociedade que possibilitam sua produção – a configuração sociocultural de determinados indivíduos ou grupos de indivíduos (SOUSA, 2009, p. 244).

Neste sentido, se na visão de Luiz Dourado, “as disputas de concepção acerca da relação sociedade e educação; público e privado; qualidade, avaliação e regulação; diversidade e educação,

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

² Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

que permearam o processo de aprovação do Plano, se intensificaram no processo de sua materialização” (DOURADO, 2016, p. 21); há que se considerar que o PNE se configurou também como uma política de Estado e, em grande medida, como conquista social resultante de “intensos debates, negociações, envolvendo diversos interlocutores dos setores público e privado, na Câmara e no Senado Federal” (DOURADO, 2016, p. 20).

Compreendendo este contexto histórico-social, que justifica a coexistência de diferentes perspectivas de qualidade no PNE, foi possível verificar através da análise da Meta 13 (*caput* e estratégias) uma grande associação entre qualidade e avaliação, concluindo-se que, para os legisladores e seus interlocutores ou *stakeholders*, a melhoria da qualidade seria consequência do aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o fortalecimento das “ações de avaliação, regulação e supervisão” (Estratégia 13.1). Diferentes estratégias do PNE confirmam esta associação entre a política do SINAES e qualidade, mencionando instrumentos já utilizados desta política de avaliação: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE (Estratégias 13.2 e 13.6); a autoavaliação das Instituições de Educação Superior – IES (Estratégia 13.3); e os instrumentos próprios de avaliação aprovados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES (Estratégia 13.4).

Contudo, algumas dimensões específicas, representando diferentes perspectivas de qualidade, dão indícios de alguns dos componentes dessa qualidade complexa e polissêmica, segundo o PNE:

Formação e dedicação dos profissionais da educação superior

A Meta 13 (*caput*) propõe a ampliação da “proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior”; a Estratégia 13.3 destaca “a qualificação e a dedicação do corpo docente” como dimensões a serem fortalecidas nos processos e instrumentos avaliativos; e a Estratégia 13.9 destaca a promoção da “formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos”.

Desempenho em exames

As Estratégias 13.2 e 13.6, referentes ao ENADE, reforçam a concepção de que os exames seriam uma das principais formas de mensuração da qualidade da educação superior, pela aferição da *aprendizagem* ou *valor agregado* pelos cursos de graduação. Além disso, a Estratégia 13.8 é bastante específica ao defender que “em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento)” no ENADE e que em

2024 “pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame”.

Autoavaliação das IES

A Estratégia 13.3 propõe a indução do “processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação”.

Atendimento a demandas sociais de formação profissional em nível superior

A Estratégia 13.4 visa “promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, (...) integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica”, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.

Pesquisa institucionalizada e articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*

A Estratégia 13.5 propõe a elevação do “padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*”.

Eficiência das IES

A Estratégia 13.8 pretende a elevação gradual da “taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020

Por fim, respeitando a complexidade e polissemia do conceito de qualidade em educação superior, os fatores ou dimensões acima identificados podem ser referenciados a diferentes perspectivas de qualidade, categorizadas, com base em revisão de literatura sistemática, da seguinte forma: *perspectiva econômica*, da eficiência e com base em padrões de qualidade; *perspectiva pluralista ou da diversidade/especificidade*; e *perspectiva social*, do bem público, da pertinência *ou da equidade*.

Um quadro sintético com a contribuição dos principais autores e conceitos utilizados na formulação desta categorização é apresentado a seguir:

Autores	Categorias e conceitos-chave de cada autor (contribuições)		
	Perspectiva econômica	Perspectiva pluralista ou da diversidade	Perspectiva social ou da equidade
Bertolin (2017)	Visão economicista	Visão pluralista	Visão de equidade
Morosini (2009 e 2014)	Qualidade isomórfica	Qualidade da diversidade	Qualidade na perspectiva da equidade
Dias Sobrinho (2010 e 2013)	Educação como mercadoria		Educação como bem público; Equidade
Pfeifer (2012)	Qualidade Eficiência		Qualidade Social

Referências bibliográficas

BERTOLIN, Júlio C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. *Avaliação* (Campinas), v. 12, n. 2, p. 309-331, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em jan. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, 2010.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação* (Campinas), v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: política de estado para a educação Brasileira*. 1a. ed. Brasília, INEP, 2016.

MOROSINI, Marília C. Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 165-186, 2009.

_____. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação* (Campinas), v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

PFEIFER, Mariana. Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. *Avaliação* (Campinas), v. 17, n. 2, p. 351-364, 2012.

SOUSA, José V. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. *Cadernos CEDES*, v. 29, n. 78, p. 242-256, 2009.

- CVIII -

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATOS DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Alisson Moura Chagas

Discente do Programa de Pós Graduação em educação – Mestrado e Doutorado
Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil
alissonscola@gmail.com

Valdivina Alves Ferreira

Docente do Programa de Pós Graduação em educação – Mestrado e Doutorado
Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil
valdivina5784@hotmail.com

Introdução

As condições de trabalho docente no Brasil encontram-se cada vez mais precarizadas. Com o avanço da tendência neoliberal nas instituições de ensino superior (IES), tanto pública quanto privada, a função docente encontra-se cada vez mais desvalorizada.

Na rede privada de ensino, em especial as particulares em sentido estrito, os grandes oligopólios da educação estão em constante crescimento, e essa situação tem apresentado uma nova morfologia do trabalho docente no Brasil. Na rede pública, o neoliberalismo também tem sua face, essas instituições nas últimas décadas vivenciaram e vivenciam a ideologia do estado mínimo, as políticas públicas se encaminham de forma a não melhorar as condições de trabalho desses profissionais. E tudo isso prejudica o ensino, a pesquisa e a extensão, e logo, a qualidade de ensino nas IES.

O objetivo é refletir sobre as condições de trabalho dos profissionais do magistério em uma instituição de educação superior de Brasília. O aporte teórico que fundamenta a pesquisa consiste nos estudos de (MANCIBO; SILVA JÚNIOR; LÉDA, 2016), (MOURA, 2014), (RIBEIRO, 2016), (SANTOS; CHAVES; GUIMARÃES-IOSIF, 2013) e (SENNETT, 2010). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Os resultados apontam que a concepção de educação como mercadoria tem prejudicado ainda mais o cenário educacional do país.

A precarização do trabalho docente na educação superior

O trabalho docente encontra-se sob forte pressão do modelo neoliberal. Mancebo; Silva Júnior e Léda (2016) afirmam que a utilização exacerbada das tecnologias promoveu o enxugamento dos quadros de profissionais do magistério. As práticas de ensino voltadas para as exigências de mercado é uma contradição que os docentes vivem. Esse é o desafio docente: formar profissionais que atendam a lógica de produção capitalista, mas também, profissionais “que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e a produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação” (MOURA, 2014, p. 35).

Braga e Guimarães-Iosif (2014) e Santos, Chaves e Guimarães-Iosif (2013) afirmam que com a internacionalização da educação surgiram grandes grupos educacionais no país, e para que esses grupos tenham melhores receitas em suas aplicações, inclusive na bolsa de valores, buscam reduzir custos na oferta de ensino.

Ribeiro (2016) menciona que os princípios de produtividade, flexibilidade, polivalência e empreendedorismo são comuns no cenário de educação pública superior, pois a cada dia é mais cobrado do docente produção. E essa busca por metas faz com que professores aumentem o tempo de dedicação às atividades laborais, o que mais uma vez fortalece a situação de precarização do trabalho docente no âmbito das instituições de ensino.

Sennett (2010) afirma que com toda essa situação de crise estrutural, de momento histórico de transição de uma ordem social é necessário romper com a lógica de capital, ou seja, elaborar estratégias para uma educação além do capital com perspectivas de transformação social, ampla e emancipadora.

Ribeiro (2016) afirma que a interiorização de algumas instituições intensificou a precarização da oferta de educação superior pública federal, uma vez que em muitas regiões essa expansão e interiorização aconteceram sem o devido planejamento. Aqui, buscou-se compreender a lógica da precarização do trabalho docente a partir da literatura existente sobre o tema em um campo empírico, que foi o Distrito Federal, o Instituto Federal de Brasília (IFB) compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que foi criada mediante a lei federal 11.892 de 2008.

A pesquisa empírica foi realizada com dois profissionais efetivos, aqui denominados: Docente A e Docente B. Nas repostas dadas às perguntas, verificou-se que a estrutura dos prédios, os laboratórios, os espaços educativos do IFB é avaliada como muito boa. Uma demanda negativa apontada por esse docente é o acervo bibliográfico dos campi, que é avaliado como precário.

As repostas dadas às perguntas, também, mostraram que muitos profissionais são aprovados em concursos de licenciaturas específicas, mas acabam sendo lotados em cargos que exigem atuação docente em cursos técnicos profissionalizantes, o que pode dificultar o trabalho docente na Rede

Federal, ou seja, o profissional é aprovado em um concurso com exigência de Letras Espanhol, por exemplo, e sua carga majoritária é desenvolvida em cursos técnicos, como é o caso dos docentes (A) e (B).

Considerações finais

A situação de trabalho dos profissionais do magistério superior está passando por transformações. A nova conjuntura econômica faz com que instituições públicas e privadas se submetam aos modelos neoliberais. A educação como mercadoria tem prejudicado ainda mais o cenário educacional do país. O lucro em detrimento à qualidade são reflexos da precarização do trabalho docente e da falta de qualidade nos cursos superiores.

Os dados empíricos da pesquisa apontaram que a formação inicial exigida nos concursos de acesso não é suficiente para os cargos em que esses profissionais irão atuar após iniciar suas atividades laborais, os docentes entrevistados foram aprovados em licenciaturas específicas, mas estão ambos atuando em cursos de formação profissionalizante – cursos técnicos. As bibliotecas sendo deficitárias, em relação ao acervo, prejudicam o trabalho desses docentes.

Esse é um recorte pontual, tendo por base dados que não refletem necessariamente uma situação generalizada. Outros estudos de maior abrangência podem determinar melhor a realidade das condições de trabalho docente no IFB.

Referências bibliográficas

BRAGA, Isabela Cristina Marins; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. O “oceano quantitativista” na avaliação da pós-graduação: implicações no trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 479-498, mai./ago.2014

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LÉDA, Denise Bessa. O trabalho nas instituições de Educação Superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 739 - 757, dez. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68572/39682>>. Acesso em: 18 nov. 2017

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em:<<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>>Acesso em: 18 nov. 2017

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. O trabalho intensificado de professor da educação básica e superior: confluências e especificidades. **UFT Revista- Revista Trabalho (En)Cena**, Tocantins, Vol. 01, n. 1, edição Janeiro a Junho. 2016.

[SANTOS, Aline Veiga; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas.](#) Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobreimplicação no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Natal. v. 46. n. 32. P. 75-97, maio/ago, 2013.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

- CIX -

TIPOS DE EVASÃO E PERFIS DE ESTUDANTES: DIFERENTES EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi
UNIVAS/BOLSISTA PNPd CAPES – BRASIL
anaameliact@gmail.com

Introdução

O objetivo deste trabalho consiste em discorrer sobre a experiência universitária que favoreceu a evasão e os caminhos percorridos pelos jovens-ingressantes via vestibular, nos anos de 2002, 2003 e 2004, nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo - USP, oferecidos na cidade de São Paulo/Brasil. Essa questão se apresenta frente a necessidade de a universidade bem qualificar seus estudantes, garantindo um bom número em termos de seus diplomados (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997).

A evasão, no campo do ensino superior brasileiro, se tornou alvo de políticas públicas na segunda metade da década de 1990. Neste período, o Ministério da Educação - MEC, em parceria com grande parcela das universidades brasileiras, realizou um macroestudo que definiu uma fórmula de cálculo e conceituou a evasão como sendo “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo” (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1997).

Em 2004, a pedido da Pró-Reitoria de Graduação da USP, foi finalizada uma pesquisa abrangente e com índices globais acerca da evasão na instituição (OLIVEIRA *et al*, 2004). Em diálogo com esse trabalho, esta investigação desdobra análises da evasão, procurando identificar causas, esboça motivos elencados pelos estudantes e caminhos percorridos pelos jovens, concluintes e não concluintes, de cursos de alta evasão da USP. Com essa proposição, acreditamos delinear contornos e dinâmicas vigentes desse comportamento na universidade.

Desenvolvimento

Para desenvolver este estudo, foram realizadas 23 entrevistas em profundidade com o público-alvo desta investigação. Esta população foi definida em razão das análises de regressão logística apontarem como fatores mais fortemente determinantes da evasão na USP: o fato de o estudante

pertencer ao sexo masculino, ter idade acima de 25 anos no momento de ingresso, ser aluno do curso superior noturno e possuir titulação anterior ao ingresso (ADACHI, 2017).

Mediante tais resultados, verificamos as trajetórias dos egressos e delineamos quatro perfis de percursos realizados na USP, segundo as respectivas situações de encerramento no curso e tempo de permanência na instituição, conforme destacado: 1) Concluintes no tempo ideal e máximo; 2) Evadidos antes de dois anos de permanência; 3) Evadidos após dois anos de permanência com conclusão (dentro ou fora da USP) e 4) Evadidos após dois anos de permanência sem conclusão ou evadidos prolongados sem conclusão.

Consoante a estes perfis, observamos casos de ex-alunos que, a despeito de um conjunto de adversidades materiais, educacionais e simbólicas, descobriram trajetos de sobrevivência, informações e apoios mútuos que possibilitaram a construção de trajetórias exitosas na USP e bem consolidadas no mercado de trabalho paulistano atual, logo após o término e com a conclusão da graduação de origem. Outros casos de estudantes que reorientaram a escolha e buscaram a carreira acadêmica, desbravando e se inserindo nesse nicho dentro da instituição, como forma de se manter e obter um melhor rendimento e aproveitamento do curso. Casos de estudantes que enveredaram pelo campo do trabalho para auxiliar no sustento da família de origem e não conseguiram finalizar a formação no tempo regulamentar, e outros que perderam o interesse em concluir a graduação de ingresso e não efetuaram outro curso de ensino superior.

Em todas estas situações, apreendemos uma ação do indivíduo sobre o seu próprio percurso. Nesse aspecto, reiteramos o entendimento da condição de juventude¹ quando considera que esse momento da vida constitui um período no qual conteúdos e práticas assimilados no âmbito familiar são confrontados com novas experiências, que podem ser vivenciadas tanto em um plano microssocial (relações interpessoais de amizade, relacionamentos afetivos, vínculos associativos e religiosos) como também pelos desafios macrossociais, materializados em determinadas conjunturas políticas, econômicas e sociais nas quais os jovens estão inseridos (TOMIZAKI, 2017). Desse modo, percebemos que diferentes trajetos constituem formas de os indivíduos se forjarem e serem estruturalmente produzidos em uma sociedade (MARTUCCELLI, 2007). Dentre outros aspectos, esses indivíduos interagem e atuam em um espaço de possibilidades múltiplas em que são convocados a se afirmarem e a sobressaírem.

Nessa perspectiva de afirmação de si e de ação do indivíduo sobre o seu próprio percurso, considerar que o trabalho simplesmente impossibilita a formação superior na USP não é procedente. Existem outras variáveis ou condicionalidades nessa tramitação que inviabilizam, senão postergam essa conquista. Desse modo, relações interpessoais, redes de sociabilidades e tipos de vínculos

¹ Juventude é a categoria social que compreende indivíduos na faixa etária de 15 a 29 anos, que comumente é entendida como fase de transição entre a adolescência e a fase adulta. (CONJUVE, 2006)

estabelecidos dentro e fora da universidade interferem em diferentes desfechos para a conclusão do curso. Nesse ínterim, existe uma busca do indivíduo por questões pessoais que são importantes para ele, pelo menos em um determinado momento da trajetória de vida de cada ex-aluno, e, nessa busca, nem sempre a USP ocupa posição preponderante. Nessa ocasião, outras dimensões ou esferas da vida ganham relevância, e o baixo envolvimento com o curso repercute na não conclusão da graduação de ingress

o. Diante disso, consideramos que o trabalho dificulta a conclusão, mas não é fator único que incide sobre a desistência pelo menos temporária da graduação. Por sua vez, a reorientação da escolha e/ou a perda de interesse pelo curso reverberam também em uma decisão por não-concluí-lo. Constatamos portanto que, questões subjacentes a diferentes planos, tanto do ponto de vista institucional quanto do estudante, impossibilitam tal êxito.

Conclusão

A pesquisa permitiu elucidar que os fatores sociais não são suficientemente estruturantes a ponto de neutralizar a capacidade que os estudantes demonstraram em organizar e gerir suas trajetórias de vida. Diante disso, a pesquisa pode apontar rumos para as medidas de políticas públicas quando evidencia esse aspecto dos resultados obtidos. Desse modo, ater-se às questões atinentes à condição de vida jovem (ABRAMO, 1997) sobretudo, considerando o enquadramento específico por parcela majoritária dos estudantes nessa etapa da vida, constitui um fator importante no dimensionamento e qualificação da evasão universitária.

Outro ponto importante consiste na necessidade de afastar-se das generalizações, que tratam numérica e quantitativamente as evasões como um fenômeno, senão único, pelo menos com uma abordagem mais geral. A pesquisa apontou para a existência de peculiaridades nos comportamentos que provocam a evasão, sem, contudo, cair em especificidades individualistas. A aproximação de alguns casos que permitiu classificá-los em, pelo menos, quatro categorias nos permite entender que há peculiaridades que afetam os grupos sociais, os cursos, bem como a escolha individual das pessoas. De tal forma que, se os comportamentos apresentam individualizações, que os separam dos outros, eles também podem ser agrupados em categorias, conforme retratado.

Em face daquilo que se considera como contribuição desta pesquisa, destaca-se que as medidas tomadas, em geral, com vistas a diminuir os índices da evasão, resultariam em esforço inócuo, se não forem devidamente consideradas as necessidades específicas de distintos grupos estudantis sobretudo, enfatizando as características peculiares do momento da vida que experienciam.

Referências bibliográficas

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, edição especial, n. 5-6, 1997.

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP - Ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004**. 313f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude. **Política Nacional de Juventude**. São Paulo: CNJ/FES, 2006.

MARTUCCELLI, D. **Gramaticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, n. 2, p. 55-65, jul. 1996.

OLIVEIRA, R. P. de; SOUSA, S. Z. (coord). **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo ingressantes de 1995 a 1998**. Relatório final de pesquisa. Universidade de São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, set. 2004. Disponível em: <naeg.prg.usp.br/pesquisas/relat_evasao_cepe_feusp_naeg.doc>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

TOMIZAKI, K. Educação, juventude e política. **Jornal da USP**, São Paulo, 17 fev. 2017. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/artigos/educacao-juventude-e-politica/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

- CX -**GOBERNANZA UNIVERSITARIA Y EQUIDAD EN LATINOAMERICA****Ana Maria de Albuquerque Moreira**

Universidade de Brasília – UnB, Brasil

anaalbuquerque@unb.br**Joaquín Gairín Sallán**

Universidad Autònoma de Barcelona – UAB, España

joaquin.gairin@uab.cat

Los análisis sobre la gobernanza de las universidades abordan, de manera general, los factores intervinientes en su estructura organizacional, patrones de financiamiento, relaciones de poder y rendición de cuentas. Pero, el crecimiento de matrículas y las modificaciones en los perfiles de los estudiantes apuntan en la dirección de otro aspecto fundamental: la equidad. La presente aportación se focaliza en los aportes teóricos y metodológicos vinculados a la gobernanza universitaria, con enfoque en la equidad. Y trata de dar respuesta a tres cuestiones principales: ¿qué universidad precisa la sociedad actual? ¿Qué gobernanza universitaria sería la coherente? ¿Qué caracterizaría una gobernanza universitaria con enfoque en la equidad estudiantil?

Los escenarios universitarios sufren una gran transformación a partir de los inicios del siglo XXI, con el incremento de la presencia de nuevas tecnologías, la focalización en el conocimiento como vector central de la sociedad, la economía basada en la globalización de los mercados y la atención centrada en los estudiantes cuando se trata de formarlos profesionalmente. Las universidades ganan prominencia en la producción y en la disseminación del conocimiento, así como por su protagonismo en la formación de profesionales. También, el incremento del número de estudiantes y los cambios en su perfiles ha marcado la evolución del carácter selectivo de la universidad hacia la masificación y la universalización de la educación superior (Throw, 2005), pudiendo hablar de una estructura universitaria más compleja y diversificada. Además de las variaciones sobre el rol del Estado en la definición de una agenda política (Dale, 2006), se producen discusiones de políticas globales y locales para la educación superior, mecanismos de financiación, evaluación, acreditación y *accountability*, que ejercerán fuerte influencia en la configuración de la universidad actual caracterizada por la: a) preponderancia de modelos de corte empresarial y de carácter altamente competitivo; b) la mayor capacitación para un mercado de trabajo que valora el conocimiento; y c) la utilización de las TICs en los procesos de producción y disseminación de informaciones, lo que se acompaña de un impacto en el crecimiento de redes de investigación nacionales e internacionales.

Sin embargo, si tales transformaciones ocurrieran con un ritmo acelerado, la globalización de los mercados ha producido efectos perversos en la selectividad económica, social, cultural y educacional, profundizando la acumulación de ventajas a colectivos cada vez más reducidos de la población y a grupos y sectores de los países más avanzados.

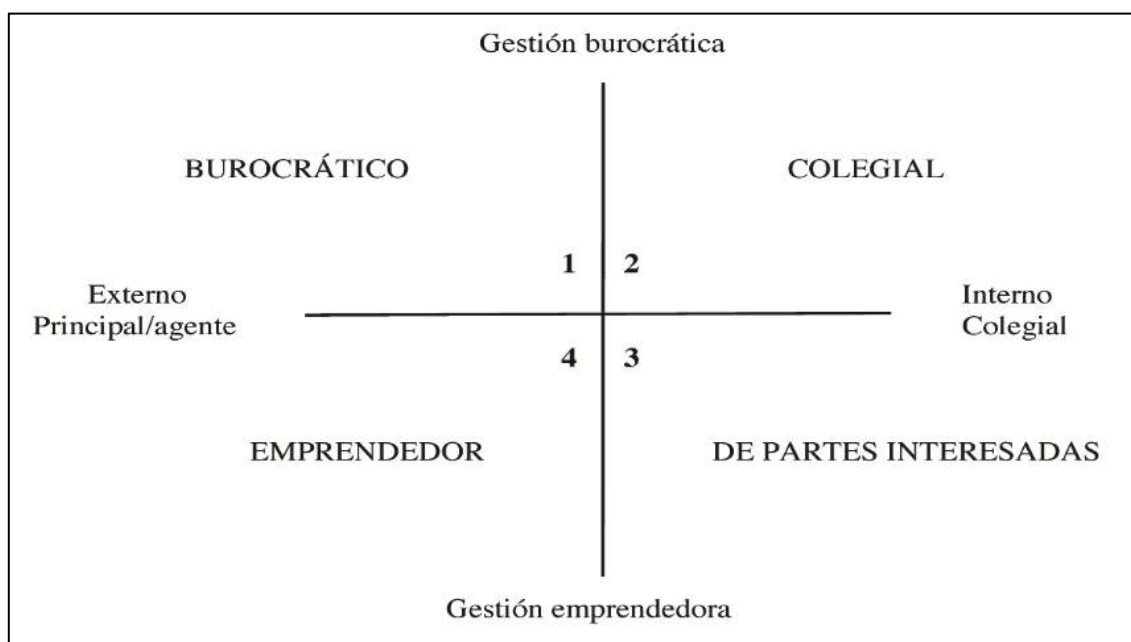
La utilización del término gobernanza, iniciado en el ámbito de la economía, se asocia a la idea de eficiencia y eficacia, con racionalización de los procesos de funcionamiento y la reducción de costos de transacción, poniendo énfasis en la mejora de los resultados de la organización (Khem, 2012; Del Arco 2017). La polisemia del término fue consecuencia de su rápida diseminación por otras áreas. En el ámbito de la educación, la gobernanza ha aportado debates complejos con relación al papel del Estado, la relación titularidad pública y privada, la autonomía institucional y la participación y la interferencia de actores en diferentes niveles: supranacionales, nacionales, regionales e institucionales. (Khem, 2012; Verger, 2013). Trata de *“la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente – desde el punto de vista de su gobierno y gestión – y sus relaciones con entidades y actores externos con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior”*. (Brunner, 2011).

En la presente aportación se identifican dos modelos de análisis de la gobernanza universitaria: a) uno, señalado por Olsen (2012) y referido a los conflictos de autonomía vividos por los actores institucionales y el funcionamiento y dinámica de la universidad dirigidos por factores internos y factores externos (Cuadro 1); y b) el centrado en la aportación de Brunner (2011) que considera los principios interrelacionados de legitimidad, en el eje horizontal (estructuras de gobierno), y efectividad en el eje vertical (procesos de gestión), que articulados conforman tipos ideales y característicos de las universidades (Gráfica 1).

Cuadro 1: Visiones de la organización y la gobernanza universitaria (Olsen, 2012)

Conflicto de autonomía	Funcionamiento y dinámica de la universidad dirigidos por factores internos	Funcionamiento y dinámica de la universidad dirigidos por factores externos
Los actores tienen normas y objetivos compartidos	<i>La universidad como comunidad auto gestionada de académicos.</i>	<i>La universidad como instrumento para objetivos nacionales.</i>
Los actores tienen normas y objetivos contradictorios	<i>La universidad como democracia representativa.</i>	<i>La universidad es una empresa de servicios integrados en los mercados competitivos.</i>

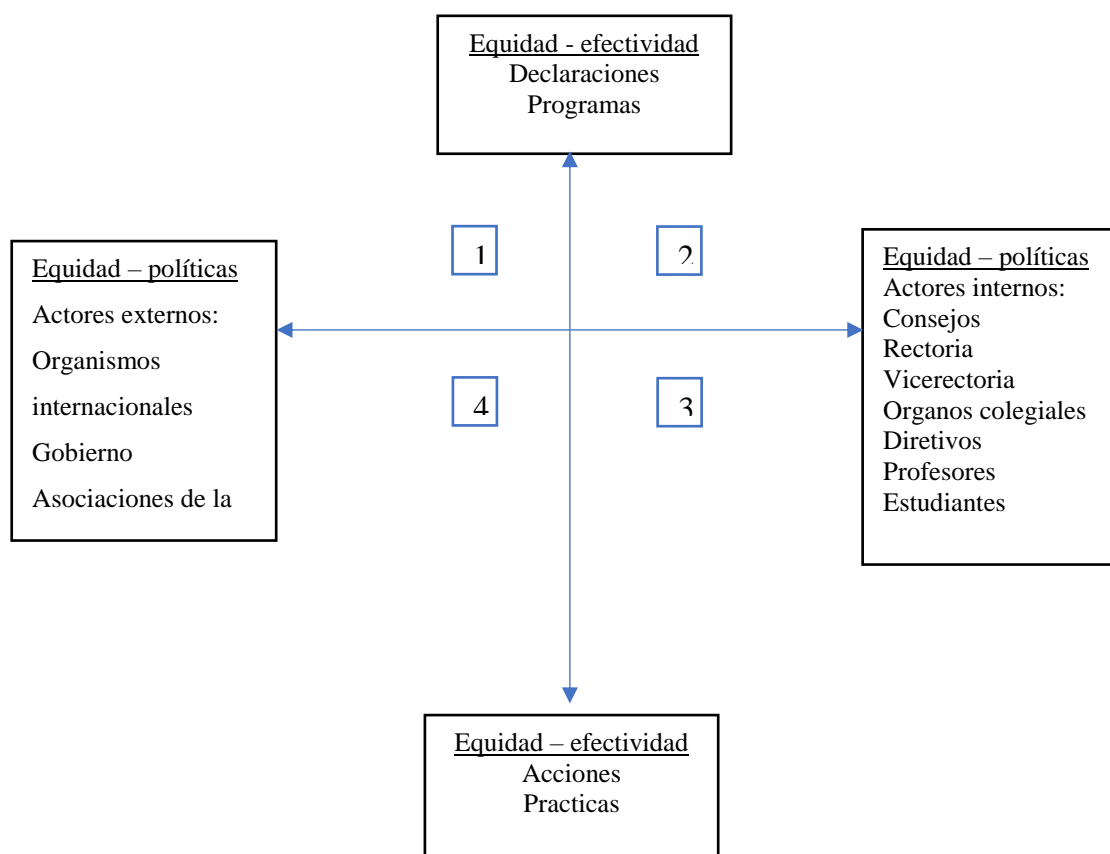
Gráfica 1: Regímenes de gobernanza configurados sobre los ejes de legitimidad y efectividad (Brunner, 2011)



Una gobernanza universitaria con enfoque en la equidad tiene como punto de partida los debates que tratan del acceso a la educación como un derecho social, que *“ha tomado mayor relevancia al ser incluido en la agenda pública internacional como una acción del Estado que debe ser inmediata, inaplazable e integral para superar la pobreza y las cada vez más amplias brechas sociales.”* (Gutiérrez, Rivera, Contreras, Centeno y Ambrosio, 2017, p. 141). Así se justifica la intervención del Estado para disminuir las desigualdades en el acceso, en la permanencia y en los resultados obtenidos por los estudiantes en cursos superiores. En Latinoamérica, además del crecimiento de matrículas, la mayoría de los países adoptan políticas direccionadas hacia la equidad, que exigen acciones institucionales y producen impactos en la gobernanza universitaria.

Los puntos compartidos entre los dos modelos presentados (tensiones entre actores externos y internos en la definición de políticas) y la consideración de la efectividad, nos permiten acercarnos a un modelo de análisis de la gobernanza con enfoque en equidad (Gráfica 2). En el eje horizontal, son analizados el nivel de interferencia de los actores en la toma de decisiones y la autonomía universitaria; en el eje vertical, se consideran las diferencias entre lo declarado y lo realizado y las dinámicas institucionales.

Gráfica 2: Modelos de gobernanza con enfoque en la equidad



La conjugación de estos factores conduce a una tipología de regímenes básicos de gobernanza universitaria en los cuadrantes:

1. Burocrático: la dinámica de gobernanza se vincula a las decisiones gubernamentales.
2. Colegial: la dinámica de gobernanza se relaciona con la comunidad científica.
3. De partes interesadas: la dinámica de gobernanza se vincula a la negociación interna.
4. Emprendedor: la dinámica de gobernanza parte de considerar las respuestas a las presiones competitivas.

En conclusión, la aportación sugiere un modelo para el análisis de las políticas inclusivas, cuya viabilidad puede analizarse a partir de las propuestas y realizaciones identificadas en dos universidades públicas de dos países de Latinoamérica. Se trata de ver su capacidad para identificar situaciones contextuales con relación a la equidad, a partir del análisis de datos, políticas, declaraciones, prácticas institucionales y entrevistas con actores institucionales. En una fase posterior, se podrá analizar la viabilidad de su generalización para las universidades de otros países de Latinoamérica.

Referencias

- BRUNNER, J.J.. Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, pp.137-159. Mayo-agosto, 2011.
- DALE, R. Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 60-80.
- DEL ARCO, I. *La universidad actual*. Máster en Docencia y Gestión Universitaria. Universidad Autònoma de Barcelona, 2017.
- GUTIÉRREZ, M.C.V.; RIVERA, D.L.A.; CONTRERAS, J.A.V.; CENTENO, B.Z.; AMBROSIO, F.E.S.. Equidad en Educación Superior: un indicador de calidad. *Boletín Virtual Redipe*, v. 6, n. 6, Junio, 2017.
- KHEM, B.M.. Gobernanza: Que és? Es importante? En: _____. *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.
- OLSEN, J. P. La dinámica institucional de la universidad europea. En: Khem, B. M. . *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.
- VERGER, A.. *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education*. New York; London: Routledge, 2013.
- TROW, M. *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. Berkeley: University of California, 2005.

- CXI -

MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO: REPRESENTAÇÃO DE SERVIDORES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Ane Geildes Lobo Vieira Nunes
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
anegeildes@yahoo.com.br

Introdução

O presente trabalho faz parte da pesquisa, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em gestão e tecnologias aplicadas à Educação (Gestec), cujo objetivo é a investigação sobre o processo motivacional para o trabalho de um grupo de servidores técnicos administrativos, participantes das categorias de analistas e técnicos universitários, da Universidade do Estado da Bahia -UNEB, a partir da representação destes trabalhadores acerca das dimensões motivacionais existentes na Universidade.

Uma das categorias de análise da pesquisa está centrada no estudo da motivação, que é definida como o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta. É representada também como o resultado da interação do indivíduo com a situação, ou seja, com o que está ocorrendo no meio que ele está inserido. (ROBBINS, 2005; VERGARA, 2000).

Esta pesquisa se propõe a analisar as origens e a evolução dos conceitos relacionados ao tema e trazer à discussão questões relativas à gestão de uma instituição pública de ensino superior, nas especificidades que lhe são inerentes, as quais impactam na atuação dos profissionais que trabalham em seus espaços. O problema está nos efeitos deste impacto. Será que eles contribuem para satisfação e motivação ou para desmotivação? O que os servidores representam sobre isso?

A abordagem metodológica proposta é a qualitativa, escolhida a partir da preocupação com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A pesquisa é de natureza exploratória, pela necessidade de análises e observações bastante específicas em um restrito número de pessoas, além de levantamento bibliográfico e documental. Em relação ao método a ser empregado, o estudo de caso é o considerado mais adequado e o acesso às informações se dará por meio da técnica de Grupo Focal, visto que ela proporciona uma visão mais próxima do objeto de estudo.

O campo empírico foi definido em uma das oito Redes de Gestão Departamental (RGDs) da UNEB, estabelecida a partir de afinidades territoriais, culturais, políticas, econômicas e sociais e composta por três departamentos, em três municípios, Santo Antônio de Jesus, Valença e Ipiaú.

Motivação e gestão universitária: teorias e conceitos

O interesse em entender os processos que fazem com que as pessoas se sintam motivadas para o trabalho tem sido uma premissa dos enfoques administrativos desde meados da Revolução Industrial. No decorrer do tempo, os esforços para motivar que inicialmente se concentravam nas punições e ameaças passaram a contar com a padronização extrema dos procedimentos, controle ambiental e até recompensas. Tudo acontecia na tentativa de se conduzir o comportamento humano no ambiente de trabalho em prol do alcance dos objetivos organizacionais.

A partir de 1940, evidenciaram-se os estudos da motivação baseada nas necessidades pessoais, como a teoria da hierarquia das necessidades, desenvolvida por Maslow (1943) e a teoria bifatorial de Frederick Herzberg (1960). Para Bergamini (2003), essas teorias são importantes para o entendimento do assunto, porém é necessário ir além do que elas propõem e oferecer aos trabalhadores as oportunidades para que cheguem aos objetivos de satisfação interior, aqueles situados no mais alto nível de prioridade para o indivíduo. A autora considera que o processo motivacional é sempre íntimo e pessoal e é essencial entender o sentido que cada um atribui ao trabalho que realiza.

Como a pesquisa está focada em uma instituição universitária, possuidora de especificidades que a diferencia no mundo das organizações, faz-se necessário estudar a gestão universitária como uma segunda categoria de análise e relacionar os aspectos concernentes as dimensões motivacionais percebidas por seus servidores com as ações da gestão, especialmente as que impactam diretamente no trabalho destas pessoas.

As principais características da complexa natureza das universidades são seus fins de cunho social e suas atribuições, as quais fazem referência à reciprocidade democrática de seus membros com a sociedade. Além disso, ao se tratar de UNEB, é necessário entender sua realidade multicampi e os desafios a ela relacionados, como a amplitude que as decisões precisar ter para alcançar os campi mais distantes, principalmente quanto ao aspecto da adequação às realidades locais.

Uma das observações e serem feitas como essencial à preservação das instituições universitárias é o entendimento de que sua natureza peculiar deve ser respeitada ao se planejar ações que serão direcionadas a elas. Aos gestores, cabe a difícil tarefa de adequar as funções meio, de cunho administrativo, ao seu importante fim pedagógico e social. Meyer Junior (2014) define a universidade como um sistema complexo que desafia seus administradores. Para o autor, é inegável que a

administração é necessária para o funcionamento de qualquer organização social, assim como as universidades. A sua principal indagação é que tipo de administração requer uma organização acadêmica diante de sua natureza distinta, das transformações sociais e os desafios que lhe impõe o ambiente.

Com o intuito de complementar a pesquisa bibliográfica, realizou-se uma busca sistemática na base de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online), associando-se os termos “Motivação para o trabalho” com as palavras “gestão educacional” e “satisfação no trabalho”, procurando adequar esta pesquisa à proposta de estudo. Foram encontrados ao todo 361 artigos. Destes, 9 foram selecionados para serem incluídos por aproximação com o tema. Entre estes, apenas um, trazido por Coutinho et al (2011), teve em seu objeto a análise focal centrada em servidores técnicos de uma universidade. Contudo, o exame dos demais, em sua maioria pautados em instituições públicas, foi imprescindível para a compreensão do tema ao proporem abordagens teóricas e análises comparativas as quais serão revistas nas próximas fases desta pesquisa.

Conclusões

Os resultados decorrentes da revisão bibliográfica realizada na primeira etapa da pesquisa apontam para discussões pautadas na evolução histórica do conceito de motivação e como o assunto tem sido tratado atualmente, especialmente quando se fala na motivação baseada em necessidades pessoais. Os resultados da pesquisa feita na Scielo mostraram semelhanças entre os artigos selecionados ao demonstrarem a importância de se considerar, nas pesquisas sobre motivação, as aspirações e necessidades individuais e das pessoas como grupo diante do desempenho de suas funções laborais.

As peculiaridades relacionadas à gestão universitária devem ser consideradas no estudo, sobretudo quanto ao desafio de se manter uma instituição social deste tipo em meio às ações privatizantes do ensino superior no Brasil; a herança burocrática e a interferência do Estado, seja esta através das políticas aplicadas ou do controle do financiamento; e as dificuldades de equilíbrio entre aspectos administrativos e pedagógicos. Sem esquecer, contudo, das características particulares do modelo multicampi adotado pela UNEB.

A partir das aferições realizadas, até o momento, sobre algumas matrizes teóricas da motivação para o trabalho e da gestão universitária, estabeleceu-se a expectativa acerca do que esta pesquisa pode evidenciar ao procurar identificar o que os sujeitos pensam sobre o que os motiva para o trabalho, quais as consequências deste estado para os fins institucionais e como as indicações teóricas poderão ser abordadas a partir dessas representações.

Referências

- BERGAMINI, Cecília W. **Motivação**: uma viagem ao centro do conceito. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 1, n. 2p. 63-67, jan. 2003. Disponível em <<http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/1716.pdf>>. Acesso em 08 jul. 2017.
- COUTINHO, Maria C. et al. **O trabalho de manutenção em uma prefeitura universitária**: entre dificuldades e realizações. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 31, n. 1, p. 96-109, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 mar. 2017.
- MASLOW, Abraham H. **A Theory of Human Motivation**. Psychological Review. Washington-DC, Vol. 50, N. 4, July, 1943. Disponível em: <<http://content.apa.org/buy/1943-03751-001>> Acesso em: 19 jul. 2017.
- MEYER JR, Vitor. **A prática da administração universitária**: contribuições para a teoria. Revista Universidade em Debate, v.2, n.1, 2014.
- ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. 11 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- VERGARA, Silvia C. **Gestão de Pessoas**. 2 ed. São Paulo, 2000.

- CXII -

PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: CENÁRIO E DESAFIOS

Antônio Cabral Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil
acabraln@yahoo.com.br

Este artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral, cujo tema foi a pós-graduação como locus de produção do conhecimento. Tem por objetivo realizar uma análise sobre a pós-graduação em educação no Brasil no que concerne ao processo de expansão, nos triênios 2004-2006, 2007-2009, 2010-2012 e no quadriênio (2013-2016). Na investigação foram adotados, como procedimentos de pesquisa, a revisão bibliográfica, análise documental e a consulta a dados secundários disponíveis no Banco de Dados da Capes/MEC. O artigo está organizado em duas partes: a primeira realça a importância que a pós-graduação assume como espaço privilegiado de produção de conhecimento; e a segunda apresenta dados do processo de expansão da pós-graduação na área de educação no Brasil.

Na primeira parte destaca-se que no contexto de economia globalizada tem aumentado o entendimento de que a educação é um fator essencial para o desenvolvimento econômico e político das nações. Nesse cenário, o ensino superior e, notadamente, a pós-graduação se constitui em uma das condições essenciais para que os países possam se inserir no mercado global, visto que, pelas suas próprias características, contribui para a base de investigação e capacidade de inovação que determinam a competitividade na economia global baseada no conhecimento (HARVEY, 2011; OCDE, 2009; Castells, 1999).

Em relação à produção do conhecimento, no Brasil, cabe evidenciar que o país se insere de forma retardatária nesse movimento uma vez que o seu sistema da pós-graduação é relativamente novo quando comparado com as nações consideradas desenvolvidas. Por outro lado, considera-se que há uma política de expansão articulada com as políticas de ciência e tecnologia, que enfatiza a importância da pós-graduação para o desenvolvimento da economia do país.

Nos documentos das Conferências Nacionais de Ciência, Tecnologia Inovação registra-se o argumento de que é necessária a formação de recursos humanos de alto nível para atuar no campo da ciência da tecnologia e da inovação. Argumento de igual teor pode ser encontrado na Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2019, ao afirmar que os investimentos realizados

pelo país foram fundamentais para a formação de um contingente de cientistas e grupos de pesquisa de nível internacional. Nesse sentido, defende-se a necessidade de ampliar e aprimorar os programas de pós-graduação existente no País, considerados vitais para a produção científica e para a formação de pesquisadores.

No relativo à expansão da pós-graduação evidencia-se que, segundo os dados da Capes/MEC ocorreu, no período de 2004 a 2016, um aumento na ordem de 120,8% de programas de pós-graduação em educação no Brasil. O crescimento constatado foi significativo em todas as regiões, porém o ritmo de crescimento varia de uma região para outra. Os dados revelam que o menor crescimento ocorreu na região Sudeste (76,9%) e o maior nas regiões Norte (266,7%) e Nordeste (190,9%). No Centro-Oeste o aumento foi 120,8% e, no Sul, 110,0%.

Entretanto cabe evidenciar que, embora o crescimento percentual de cursos avaliados, na região Sudeste, tenha sido inferior a de todas as regiões do país, ela ainda permanece, em 2016, com o maior número de cursos de pós-graduação na área (40,6%) do total de cursos de pós-graduação do país, seguida da região Sul que detém, nesse mesmo ano, 24,7%, de modo que, nessas duas regiões, concentram-se 65,3% dos cursos de pós-graduação no ano de 2016. As outras regiões têm, nesse mesmo ano, percentuais bem inferiores: o Norte, 6,6%; o Centro-Oeste, 9,4%; e o Nordeste, 18,8%.

No que concerne à categoria administrativa (público/privado) observa-se que, no período analisado (2004-2016), ocorreu uma maior participação dos programas do setor público quando comparado com o setor privado na composição geral do quadro da oferta de cursos. No triênio 2004-2006 dos 77 programas avaliados, 51,9% eram públicos e 48,1%, eram privados. Na última avaliação (2013-2016) ocorre uma redução da participação da iniciativa privada na composição do quadro geral de cursos e um aumento do setor público. O setor privado passa de 48,1%, no triênio 2004-2007, para 29,4%, no quadriênio 2013 – 2016; o setor público aumenta a sua participação de 51,9%, do triênio 2004-2006, para 70,6% o quadriênio 2013-2016.

Esses dados indicam que diferentemente do nível de graduação, onde há um predomínio de instituições e de cursos na iniciativa privada, na pós-graduação verifica-se uma maior participação do setor público na oferta de cursos. Em todas as regiões do país, no último quadriênio, foram avaliados mais cursos de pós-graduação públicos do que privados. Evidencia-se, ademais, que a oferta da pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste, nos períodos considerados no estudo, é quase que exclusivamente pública, existindo, apenas, no triênio 2010- 2011, um programa ofertado por instituição privada no Nordeste, situação que permanece na avaliação do último quadriênio (2013-2016).

O crescimento de programas públicos na Região Nordeste, entre o triênio 2004-2006 e o quadriênio 2013-2016, foi da ordem de 181,8% e da Região Norte de 266,6%. Na Região Sul constata-se, nessa última avaliação (2013-2016), uma particularidade porque, pela primeira vez,

desde a avaliação do triênio 2004-2006, a iniciativa privada tinha mais cursos do que o setor público, situação diferente da constatada na avaliação do quadriênio 2013-2016. A iniciativa privada detinha, nessa região, no triênio 2004 – 2006; 55,0%, no triênio 2007-2009; 63,0%; no triênio 2010-2012; 57,0% dos cursos de pós-graduação avaliados. No quadriênio 2013-2016 o setor público passa a ter a maioria dos cursos atingindo o percentual de 52,4%, contra 47,6, da iniciativa privada. O setor público cresceu, nessa região, entre a avaliação do triênio 2004-2006 e o quadriênio, 2013-2016, 144,4% e a iniciativa privada, 81,8%.

Na região Sudeste, nos triênios 2004-2006 e 2007-2009, a maioria dos cursos estava localizada em instituições privadas (63,8% e 53,8%, respectivamente), mas no triênio 2010-2012, o setor público ultrapassou a iniciativa privada, atingindo o percentual de 55,3% dos cursos avaliados, situação que continua em evolução na avaliação do quadriênio 2013-2016, considerando que o setor público passou a representar 62,3% e a iniciativa privada, apenas 37,7%, dos cursos avaliados. Na região Centro-Oeste verifica-se a predominância da oferta de cursos de pós-graduação no setor público; a iniciativa privada tem uma participação menor e vem, gradativamente, reduzindo a sua atuação no conjunto do quadro da oferta. No triênio 2004-2006, representava 42,8% da oferta; no triênio 2007-2009, no 33,3%; no triênio 2012-2013, 23,1%; e no quadriênio 2013-2016, a participação caiu par 18,7%.

Diante desse quadro conclui-se que a expansão dos programas de pós-graduação em educação nas diferentes regiões do país teve como elementos fundamentais, a grande procura da sociedade por uma maior formação qualificada para atender às novas exigências da sociedade “do conhecimento” e melhor inserção no mercado de trabalho; foi, também, decorrente de programas governamentais que induziram a ampliação desse nível educacional. Destaca-se ademais que a participação do setor privado na pós-graduação em educação no país é recente; apenas, nos últimos anos, é que esse setor assume certo protagonismo nesse nível de ensino, notadamente, nas regiões Sul e Sudeste que vem se constituindo em nichos privilegiados de valorização do capital nesse setor. Evidencia-se, ademais, que vem ocorrendo um processo, ainda que lento, da redução das assimetrias regionais na oferta da pós-graduação no país.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **4º Conferência Nacional de Ciência, tecnologia e Inovação para o desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.cgee.org.br/publicacoes/livroazul.php>. Acesso: 20/09/2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2019**. Disponível em:

[http://www.propesq.unir.br/uploads/76767676/arquivos/Estrategia_Nacional_de_Ciência,Tecnologia e Inovação_2016_2019_1248378469.pdf](http://www.propesq.unir.br/uploads/76767676/arquivos/Estrategia_Nacional_de_Ciência,Tecnologia_e_Inovação_2016_2019_1248378469.pdf). Acesso: 20/10/2017.

BRASIL. **Estatísticas GEOCAPES**. Brasília: CAPES. Disponível em:

<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso: 10/11/2017.

CASTELLS Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HARVEY, D. **A condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2011.

OCDE - Higher Education to 2030. VOLUME 2. **GLOBALISATION**. Centre for Educational Research and Innovation, 2009. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-to-2030-volume-globalisation_9789264075375-en. Acesso: 03/11/2017.

- CXIII -

OS ESTÁGIOS NA GRADUAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS PARA IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA

Bianca Caroline Souza de Lima
Universidade Federal da Bahia, Brasil
bia.carolinelima@outlook.com

Introdução

Durante a graduação o estudante perpassa por várias etapas conforme seu itinerário formativo. Ele chega na etapa dos estágios obrigatórios ou não obrigatórios com a finalidade de obter experiência significativa que implicará na construção de sua identidade profissional e na prática do trabalho no contexto da graduação. Segundo Garcia e Fagundes (2010), os estágios são espaços de conciliação entre os saberes da prática e os saberes teóricos.

As universidades brasileiras tentam criar legislações internas que possibilitem a operacionalização dos estágios considerando o ponto de vista administrativo e o atendimento a Lei 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes. Através da Lei de Estágio os estudantes, instituições de ensino e instituições concedentes tem definidos suas obrigações e direitos, e as Universidades precisam criar políticas considerando esta etapa formativa a partir dos aspectos que a envolvem.

Partindo desta compreensão e destacando que os estágios superam o cumprimento de uma etapa formativa, este artigo traz um levantamento histórico legal e busca identificar quais os aspectos que envolvem tais atividades e devem ser considerados na criação e implantação de uma política.

Histórico legal dos estágios

A palavra “estágio” significa “[...] 1. aprendizado, exercício, prático, [...] 2. situação transitória, de preparação, 3. Aprendizado de especialização que alguém faz numa repartição ou em qualquer organização, pública ou particular”. (FERREIRA, 1999, p. 1906)

O estágio começou a ser regulamentado ainda de forma rudimentar, no ano de 1942, e em 2008, foi criada a Lei 11.788/2008, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Histórico legal dos estágios no Brasil

1942	•Lei Orgânica do Ensino Industrial (Articulação para a realização de estágios)
1961	•Primeira LDB (Diferencia a formação acadêmica e profissional)
1967	•Portaria 1002 (Contrato padrão)
1970	•Decreto 66.546 (Implanta os estágios para áreas prioritárias em entidas públicas e privadas)
1971	•Lei 5.692 (Estágio como atividade colaborativa)
1996	•Nova LDB (IES normartizam)
2008	•Lei 11.788/2008 (Ato educativo escolar supervisionado)

A Lei 11.788 de 23 de Setembro de 2008

A lei que alterou o modelo até então praticado em seu art. 1º, §1º, define que “o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]”.

Entre as alterações temos: redução da carga horária para seis horas diárias (salvo se o aluno for dispensado das aulas presenciais, caso em que a carga horária pode ser de até quarenta horas semanais); limite máximo de dois anos de vigência do termo de compromisso de estágio pela mesma instituição cedente, com exceção de pessoas com deficiência; concessão de recesso de trinta dias remunerados após um ano de atividades; obrigatoriedade de auxílio-transporte e de bolsa para o estágio não obrigatório; possibilidade de profissionais liberais de nível superior registrados nos conselhos profissionais contratarem estagiários; obrigação da avaliação das instalações da empresa; entrega de relatório a cada seis meses com vista obrigatórias ao estagiário, indicação de professor orientador pela instituição de ensino; aplicação de legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho ao estagiário; e assegurabilidade de que 10% das vagas oferecidas pela empresa cedente do estágio será destinado às pessoas com necessidades especiais. (BURIOLLA, 2009)

Aspectos a serem considerados para a implantação de uma política de estágios

Buscar compreender a dinâmica curricular de um curso acompanhando a itinerância dos estudantes pode fundamentar e permitir articulações entre a formação proposta no projeto

pedagógico, ou seja, dos saberes estruturados e dos saberes adquiridos pela vivência em espaços considerados não formais de aprendizado e de campo de trabalho profissional.

As Universidades brasileiras têm a responsabilidade de disponibilizar e atuar como agente facilitador e intermediador das atividades de estágio a partir do momento que coloca esta atividade como obrigatória para os estudantes. Deve-se ainda considerar a região que a Universidade está inserida e os possíveis campos de estágio no momento de construção e estudos para o desenvolvimento de novos projetos pedagógicos de cursos; para isso torna-se necessário a construção de políticas institucionais com base na política nacional representada pela Lei 11.788/2008.

Tendo por base esse contexto e o referencial teórico percebe-se que as atividades de estágio envolvem: Compreensão de sua concepção, regulamentação, gestão, compreensão do espaço e importância de tais atividades no currículo do curso, desenvolvimento de políticas e ações institucionais e operacionalização. Elaborou-se um mapa conceitual, conforme figura abaixo, com os aspectos que devem ser considerados na construção da referida política.

Figura 1 - Mapa conceitual apresentando os aspectos que envolvem os estágios na graduação



Ao criar uma política de estágios com base nos aspectos norteadores, conforme Figura 1, é possível possibilitar a operacionalização de forma a fomentar uma análise crítica por parte dos estudantes, fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (Pimenta, Lima; 2011, p. 36); de forma articulada e reflexiva entre a instituição de ensino e o ambiente de trabalho do futuro profissional.

Garcia e Fagundes (2010) destacam que os estágios, se constituem em um relevante elemento integrador da formação, na medida em que confere organicidade à inserção e a atuação dos estudantes no campo profissional.

Considerações

A presente abordagem buscou evidenciar a necessidade de criação de uma política de estágios para além do atendimento aos aspectos legais nas universidades brasileiras. A construção desta política institucional com base na política nacional, considerando os aspectos relacionados na Figura 1, pode contribuir para a formação da identidade profissional do egresso no momento que se torna viabilizadora da realização de estágios em situações reais de atuação profissional, de avaliação do currículo do curso e de articulação entre a universidade e o mundo do trabalho.

Também promove as seguintes reflexões para os gestores: Qual o lugar do estágio no currículo do estudante? Os aspectos tratados na Figura 1, estão sendo considerados para o desenvolvimento de políticas de estágio nas Instituições de Ensino? Os sujeitos envolvidos nos estágios estão participando da construção dessas políticas de estágio? Os estágios estão sendo utilizados como fonte de avaliação curricular e melhorias nos projetos pedagógicos dos cursos? A legislação atual está contribuindo para a valorização do estágio e do estagiário, ou está dificultando sua operacionalização? Os estágios estão contribuindo para a formação profissional do estudante e a partir de quais princípios isso vem ocorrendo?

Além dos novos estudos que podem se desenvolver a partir de tais questionamentos, o presente trabalho trouxe um novo olhar para esta atividade acadêmica que ajuda o discente a construir sua identidade profissional e vivenciar experiências significativas no mundo acadêmico.

Referências

ABREU, W.C. **Dinâmica de formatividade dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar**. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto – Portugal: Porto, 1997.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho** - Decreto Lei 5.452/43.

_____. **Decreto nº 66.546**, de 11 de Maio de 1970.

_____. **Decreto nº 75.778**, de 26 de Maio de 1975.

_____. **Decreto nº 87.497**, de 18 de Agosto de 1982.

_____. **Decreto-Lei nº. 4.073** – de 30 de Janeiro de 1942.

_____. Lei 11.151, de 29 de julho de 2005.

_____. Lei 11.788 de 23 de Setembro de 2008.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.

_____. Lei nº 6.494, de 7 de Dezembro de 1977.

_____. Lei nº 8.859 de 23 de março de 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Portaria Nº 1002, de 29 de setembro de 1967, do Ministério do Trabalho e Previdência Social.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio Supervisionado**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Aurélio, Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

GARCIA, Carolina Pedroza Carvalho; FAGUNDES, Norma Carapiá. **Formação e Situações de Trabalho: reflexões a partir do estágio curricular de cursos de enfermagem**. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno. (Org.) *Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência*. Salvador – EDUFBA, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência. Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos**. Revisão técnica José Cerchi Fusari, 6 ed – São Paulo : Cortez, 2011.

- CXIV -**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Catarina de Almeida Santos
Brasil
cdealmeidasantos@gmail.com

O presente texto tem como objetivo apresentar parte dos resultados da pesquisa “INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE: Processos, organização e práticas”¹, no que tange a parte realizada no âmbito da Universidade de Brasília-UnB. Nesse trabalho, em específico, será abordado como a institucionalização da EaD aparece nos relatórios de autoavaliação institucional, dos anos de 2013 a 2015, período de vigência da pesquisa.

O relatório de autoavaliação de 2013 diz que a EaD está no projeto original de 1961 da UnB, quando previa o emprego das tecnologias na educação de forma democrática e criativa, o que insere, segundo o documento, a UnB na história de pioneirismo em iniciativas de educação a distância no ensino superior brasileiro. O documento afirma que a EaD na Universidade ocorre em duas frentes, quais sejam: a) Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEADUnB), b) Parcerias com o Ministério da Educação, como o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ao avaliar o papel que a UnB desempenha no campo da EaD, especialmente no que se refere a sua participação na UAB, a equipe de autoavaliação entende que esse processo é permeado de reflexões sobre o princípio da autonomia universitária, não permitindo que a UnB se tornasse uma simples executora de políticas governamentais, mas atuando, “com o conhecimento de seu corpo docente, como consorte no planejamento e avaliação dos programas e na elaboração de políticas públicas para educação a distância” (UnB, 2013, p. 62)

Embora as entrevistas com os gestores institucionais apontem que esses atores não veem a institucionalização como uma realidade no âmbito da UnB, o relatório de autoavaliação de 2013 diz que a “institucionalização em EaD na UnB tornou-se princípio básico orientador das discussões e tomadas de decisão sobre essa modalidade para os próximos anos” (p. 62). Ao mesmo tempo aponta que as diferentes ações desenvolvidas no âmbito da UAB-UnB e CEAD partem de grupos que possuem conhecimento e sensibilidade nessa modalidade de ensino aprendizagem. Dentre as ações

¹ Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

que comprovam, segundo o relatório, que a EaD, está sendo institucionalizada no âmbito da UnB estão:

b) preparar os professores e alunos para uma convergência entre a educação presencial e a distância. Nesse sentido, uma boa iniciativa tem sido a promoção de encontros com diretores, chefes de departamentos, professores e alunos a fim de debater o tema e pautar, em seus colegiados, uma proposta de convergência entre as duas modalidades de ensino, com o objetivo de minimizar preconceitos em relação à EaD; c) ter representantes da educação a distância no CONSUNI, CEPE, CAD, dentre outros, nas Câmaras dos Decanatos, nos Conselhos das Faculdades e Institutos e nos Colegiados Departamentais; d) valorizar os alunos de graduação a distância da UnB pela conscientização de que são regularmente matriculados na instituição, com direitos e deveres comuns a todos, evidentemente guardando as especificidades e peculiaridades dessa modalidade. No ano de 2013, os alunos do curso de Educação física conquistaram o direito de votar nas eleições para diretor da FEF, e isso representou um marco na institucionalização da EaD na UnB; f) organizar e participar de fóruns, simpósios e congressos na UnB, no Brasil e no exterior, a fim de gerar mais competência em temas relevantes em EaD. (UnB, 2013, p. 62)

O relatório de autoavaliação de 2014 aponta que a instituição avalia que as principais políticas e ações acadêmicas em vigor ou iniciadas durante o ano de 2014 no ensino a distância foram, dentre outras, “fortalecimento das ofertas de cursos a distância no âmbito da UnB; incentivo ao desenvolvimento de conteúdos pedagógicos para ofertas de disciplinas presenciais e a distância”.

Analisando o relatório em relação ao ano anterior percebe-se que as ações de EaD foram mais tímidas. No entanto, o relatório aponta que houve avanços em relação aos anos anteriores e destaca que, além da consolidação da política institucional para a EaD, houve

o reconhecimento pelas Unidades Acadêmicas dos cursos a distância; a integração dos sistemas acadêmicos; o realinhamento dos projetos políticos pedagógicos na convergência do ensino presencial e a distância; a definição das orientações para gestão e adesão ao sistema UAB na UnB; a melhoria dos processos de comunicação internos e externos; a definição pelas instâncias superiores em relação ao ComFor via resolução que estabelece os trâmites para apresentação de projetos na UnB -AÇÃO 20RJ. (UnB, 2014, p. 97)

Essa afirmação contradiz as falas de gestores, que apontam o oposto da maioria dos avanços elencados no relatório. Quando perguntado sobre como os alunos dos cursos a distância são inseridos no Sigr (Sistema de Graduação), tendo em vista que é muito comum ele não ser encontrado no sistema, DEC1_UnB respondeu que esse foi um grande problema, pois segundo ele percebeu-se “que as regras acadêmicas eram todas descumpridas na educação a distância. Abandono, desligamento, reintegração, tudo”. Que o Decanato tentou aproximar essa questão ao máximo possível do processo presencial, mas que a questão ainda não foi resolvida.

Ao ser questionado sobre o que achava que a UnB precisa avançar para usar a EaD como modalidade de ensino o DEC2_UnB responde que além da quebra de preconceito por parte do professor, percebe que este as vezes fica muito isolado, que não sabe usar um vídeo, não sabe produzir como montar um vídeo e se quiser montar um vídeo tem que aprender a fazer. Essa fala se releva

contraditória ao que o relatório de autoavaliação de 2014 propõe quanto ao incentivo ao desenvolvimento de conteúdos pedagógicos.

Se em 2014 o relatório de autoavaliação apresentou fragilidades em relação aos anos anteriores, sobretudo 2013, em 2015 isso ficou mais evidente, tendo em vista não só o espaço destinado a temática como o conteúdo apresentado. O espaço reservado para autoavaliação das ações da modalidade ocupou menos de meia página, aparecendo em outros itens de forma bem pontual, quando refere as ações do CEAD.

Em linhas gerais fala de ações pontuais desenvolvidas pela DEGD, durante o ano. Essas ações visaram

garantir a valorização das atividades de graduação a distância e para superar as fragilidades dos sites dos cursos e a falta de sistemas acadêmicos para apoiar as atividades de gestão do curso: disponibilidade de bolsas para o desenvolvimento das páginas em HTML para cada curso; desenvolvimento de sistemas de gestão acadêmica para cada curso e DEGD; criação do Grupo de Apoio e Desenvolvimento Pedagógico na DEGD-GDAP; criação do sistema de gestão de bolsas e viagens; criação de manuais para o uso de recursos tecnológicos como *Hangouts*, *Big Blue Button*, entre outros; e oferta de oficinas. (UnB, 2015, p. 64)

Elenca ainda ações de apoio à construção de espaços de aperfeiçoamento pedagógico para que os docentes da UnB renovem e aprofundem seus conhecimentos, visando à melhoria da qualidade do ensino ministrado presencialmente e a distância. São ações voltadas para aspectos técnicos e de compra de poucos equipamento.

A partir da análise dos relatórios de autoavaliação institucional da UnB, dos anos de 2013 a 2015, buscando compreender o processo de institucionalização da educação a distância por meio das proposições e ações institucionais, além dos desafios apontados pelas comissões avaliadoras nesses relatórios.

Embora a Universidade de Brasília reconheça a importância da educação a distância e das novas tecnologias, a institucionalização da educação a distância na UnB ainda caminha a passos lentos, tendo como alguns desafios: convergência das modalidades presencial e a distância; construção de política de qualificação e de carreira docente que contemple a modalidade; ampliação de pesquisas aplicadas e que possam aprimorar os processos de gestão e pedagógicos; atualização da infraestrutura; ampliação do debate sobre a identidade institucional; e, o reconhecimento de novas possibilidades formativas a partir da educação a distância.

Referências

UnB – Universidade de Brasília. Relatório de Autoavaliação Institucional, 2013. Disponível em: http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/relatorio_autoavaliacao_2013.pdf. Acesso 01 Mar 2016.

_____. Relatório de Autoavaliação Institucional, 2014. Disponível em:

http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/relatorio_autoavaliacao_2014.pdf. Acesso 01 Mar 2016.

_____. Relatório de Autoavaliação Institucional, 2015. Disponível em:

http://www.cpa.unb.br/images/cpa/autoavaliacao/Relatrio_Autoavaliao_2015_2.pdf. Acesso 01 Mar 2016.

- CXV -**EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDICADORES DE QUALIDADE
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA****Caterine Vila Fagundes**Universidade Veiga de Almeida. Brasil
caterine.fagundes@uva.br**Diana Almeida Magaldi Richter**Universidade Veiga de Almeida. Brasil
diana@uva.br**Katia Cristian Puente Muniz**Universidade Veiga de Almeida. Brasil
katia.muniz@uva.br**Introdução**

A Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VII) e a LDBEN 9394/96 (Título II, art. 3º, parágrafo IX), determinam que o ensino no Brasil será ministrado com base no princípio da garantia de padrão de qualidade. A fim de assegurar ao cidadão esse princípio, foi previsto no art. 214 (CF) o PNE - Plano Nacional de Educação para articular, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. O PNE-2 (2014-2024) em seus incisos II e III destaca a universalização e a melhoria de qualidade do ensino. A meta 12 do PNE destaca os desafios da política de expansão da Educação Superior em termos de inclusão e qualidade. Propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior assegurando assim o aumento médio da escolaridade da população e criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas e interiorização das instituições. Ao analisar o contexto brasileiro com relação à procura pela Educação Superior, observa-se um significativo aumento de matrículas nos últimos 10 anos, acompanhando o crescimento do PIB (CENSO, 2016). O número de matrículas (graduação e sequencial) se elevou de 4.944.877 em 2006 para 8.052.254 em 2016 (INEP, 2016). Esse crescimento teve expressiva participação das instituições de ensino superior (IES) privadas e em 2016, das 2.407 IES existentes no Brasil, 87,7% (211) eram IES privadas e 12,3% (296) públicas (INEP, 2016). Consequências de ações adotadas para essa expansão: "(...) as ações governamentais têm construído o caminho para consolidação da educação a distância (EaD) no Brasil (...) com o reconhecimento da EaD como modalidade da educação, e, portanto, como uma política

pública educacional" (SOUSA; LIMA, 2015). Tal fenômeno mobilizou as IES, em especial as instituições privadas, na oferta de matrículas e abertura de polos para cursos de graduação e superior tecnológico. Contudo, apesar da ampliação de vagas indicar um cenário positivo e de aprimoramento dos indicadores de avaliação de instituições e cursos de ensino superior pelo Ministério da Educação, os desafios da meta 12 do PNE ainda colocam em juízo uma efetiva oferta e expansão de qualidade que se traduza em êxito acadêmico. Diante desse contexto, a pesquisa, constituída em quatro fases, realizou nesta primeira etapa uma análise do processo de construção de indicadores, tendo como questão norteadora: Como garantir a qualidade expressa na meta 12 do PNE, considerando o acelerado crescimento de matrículas que se apresenta nas instituições privadas na modalidade a distância? Para responder a esta questão, realizou-se pesquisa quantiqualitativa, análise descritiva de histórico de dados, obtendo informações de dados de documentos oficiais e literatura recente. O objetivo foi gerar um panorama claro e preciso para selecionar as dimensões de análise. O estudo se justifica a fim de, na etapa final, propor um modelo de avaliação de desempenho acadêmico ao identificar as variáveis associadas ao sucesso e permanência nos cursos de EaD que dê suporte às políticas institucionais, contribuir para a composição de modelos de intervenção educativa e avaliar a capacitação da ação educativa ofertada na modalidade a distância na busca da excelência das instituições de ensino, diante do aumento de estudantes do ensino médio que ingressam na educação superior, das metas nacionais e das políticas públicas no setor.

Indicadores de qualidade: concepção multidimensional

Sinalizar qualidade e excelência da IES pressupõe delimitar conceitos, representações ou concepções de qualidade que devem embasar as práticas, as políticas educativas, os planejamentos, operações e mecanismos de acompanhamento dos ingressantes, concluintes e egressos. O conceito de qualidade se constitui numa concepção polissêmica e contextualizada do termo por sua vinculação às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico, que envolve múltiplos aspectos: agentes, dinâmica pedagógica, processos de ensino-aprendizagem, currículos, expectativas de aprendizagem, internacionalização, docência universitária, ambiência institucional, aprendizagem e formação docente, inclusão e diversidade, protagonismo discente, territorialidade, práticas pedagógicas, avaliação e muitas outras que expressam problemas concretos institucionais e seus marcos regulatórios (SOUZA, 2017; MOROSINI et al., 2016). Tais fatores poderiam ser tomados como independentes, na integralidade, parcialmente ou em variadas combinações e devem expressar relações de validade (entre objetivos e resultados), credibilidade (elementos confiáveis no campo educacional), incorruptibilidade (menor margem de distorção) e comparabilidade (fatores que permitam avaliar a instituição ao longo do tempo) (DOURADO; OLIVEIRA, 2007).

Conclusão

A construção de indicadores para sinalizar ações de ajustes e mudanças torna-se ainda mais necessária num cenário em processo de crescimento acelerado. Porém, elencar os indicadores de qualidade, a fim de atender essa demanda e a meta 12 do PNE, nem sempre se desenvolve em um terreno sólido e único. O estudo nesta fase viabilizou definir as dimensões para a posterior elaboração de um modelo preditivo de qualidade da educação superior na modalidade a distância e os respectivos indicadores de avaliação que pudessem identifica-la. Como resultado, consolidou-se durante o processo, duas macrodimensões, a partir da necessidade em avaliar o impacto de fatores extrainstitucionais pelo perfil: background cultural, socioambiental e aspectos motivacionais dos estudantes, e, em outro momento, fatores intrainstitucionais, sendo eles: condições de oferta de ensino; suporte institucional ao ingressantes; estrutura organizacional - gestão e organização do trabalho educacional, currículo, planejamento e monitoramento; formação, profissionalização e ação pedagógica docente; taxas de acesso, condições de permanência em função da diversidade socioeconômica e cultural e o desempenho acadêmico satisfatório dos estudantes.

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; Curitiba: InterSaber, 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, jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2018

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, DF, jun. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 16 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2016: Resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 55 p.

CENSO EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. DE. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FAGUNDES, C. V. Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 508-525, set./dez. 2014. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/3026/pdf>> Acesso em 15 dez 2017.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, nº 64, jan./mar.,2016.

SOUSA, L. S. L.; LIMA, D. C.B. P. Educação superior a distância e conselho nacional de educação: relações e ações. In: **VIII Seminário Políticas e Administração da Educação da Região Centro-Oeste**. Anpae Centro-Oeste, Faculdade de Educação, 2015.

SOUZA, V. C. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação** (Campinas) Sorocaba v.22, n.2, maio/ago., 2017.

- CXVI -

**AS COMISSÕES PRÓPRIAS DE AVALIAÇÃO (CPAS) NAS
UNIVERSIDADES DA GRANDE SÃO PAULO: PROPOSTAS,
ACOLHIMENTO E USO DOS RESULTADOS DAS AUTOAVALIAÇÕES**

Celia Maria Haas

UNICID, São Paulo/SP, Brasil

celiahaas1@gmail.com

A educação, no Brasil, é livre à iniciativa privada, de acordo com o art. 209, da Constituição Federal de 1988, desde que sejam cumpridas as normas instituídas, haja autorização do Poder Público e submetam-se à avaliação de qualidade. Neste sentido, reconhecendo o caráter indispensável da reflexão acerca dos processos de avaliação das Instituições de Educação Superior, propôs-se a pesquisa intitulada “A avaliação da educação superior no Brasil: sistema implementado pelo governo federal e uso dos seus resultados na gestão institucional”¹, com objetivo de analisar as implicações na gestão acadêmica do sistema de avaliação instituído pela Lei 10.861/2004 (SINAES), em especial, para este artigo, analisar como a exigência da autoavaliação tem sido conduzida pelas instituições, buscando compreender se as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) são acolhidas institucionalmente e de que modo têm sido usados, pela gestão institucional, os resultados produzidos por esta comissão. Os procedimentos metodológicos envolvem a avaliação de política com foco no uso de seus resultados nos segmentos privado e público, resultando numa investigação de natureza qualitativa e exploratória no campo das Ciências Humanas (BOGDAN; BIKLEN, 1991). O estudo baseou-se na análise da legislação, de documentos governamentais e institucionais, sendo, também, entrevistados 10 pró-reitores de graduação e 12 presidentes de CPA. A institucionalização dessas comissões, previstas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), envolve representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada - sem haver maioria absoluta -, com o compromisso de se prestarem informações válidas e confiáveis, além do uso efetivo dos resultados (OLIVEIRA FILHO, 2017). A autoavaliação, consumada, portanto, na CPA, enfrenta desafios, oposições e descréditos desde sua implantação e, como lembram Silva e Gomes (2011), os formuladores da política nacional de avaliação da educação superior ignoraram as exigências operacionais de uma comissão desta natureza, pois tal comissão envolve um grande número de participantes, questões políticas internas, dificuldades técnicas e o desinteresse dos segmentos representados na CPA e das Instituições. Quanto aos resultados, reconheceu-se, no que tange às instituições privadas, que todas atendem à legislação, construindo um papel e um lugar para a Comissão, cuja organização e estrutura dependem das questões econômicas, atuando, em sua maioria, no limite mínimo para a manutenção da atividade. No grupo das universidades públicas, a autoavaliação não tem forte atuação, tampouco há uma cultura de avaliação interna institucional. Destaque-se a independência das universidades municipais e estaduais ao Sinaes, e, ainda assim, mantêm os processos de autoavaliação, entretanto, sem causar impacto no planejamento e gestão institucional. As federais, com melhores Índices Gerais de Curso (IGCs), não precisam considerar os processos de avaliação externa, pois, geralmente, recebem as melhores notas, tornando irrelevantes os processos de avaliação interna conduzidos pela comissão. No grupo das instituições confessionais e instituições privadas sem fins lucrativos, a autoavaliação estava presente antes mesmo da institucionalização do Sinaes, embora com enfoque voltado às questões administrativas internas.

¹ Processo FAPESP, 2014/16209-9.

Fazem um esforço de adaptação, passam a responder às exigências legais e experimentam momentos de reorganização das funções e atribuições das Comissões. No que se refere ao acolhimento e ao uso dos resultados produzidos pela CPA dentre as particulares, apesar de reafirmarem o bom acolhimento e utilização dos resultados, nada de novo é acrescentado para além das ações concretas, como substituição de professores e providências na infraestrutura. Há um reconhecimento de que, apesar das falhas apontadas, sem o Sinaes seria difícil assegurar investimento para o desenvolvimento dos cursos e programas. Outro aspecto é a autonomia atribuída à CPA, nem sempre confirmada, com demissões de seus membros. As instituições públicas federais, pelos resultados positivos que alcançam em processo de avaliação externa, pouco consideram a avaliação interna. Entende-se que são necessárias ações para praticar a avaliação interna. A pública municipal indica bom acolhimento quanto ao processo e informa que os resultados da autoavaliação são usados para subsidiar o planejamento estratégico com vistas a solucionar as fragilidades identificadas. Na pública estadual, os encaminhamentos da CPA estão voltados para a administração do corpo docente, logo, os processos de avaliação interna não têm acolhimento da comunidade acadêmica. No grupo das instituições confessionais, o acolhimento dos processos de autoavaliação é considerado bom, embora com resistências e pouca utilização de seus resultados, usados como insumos para o planejamento. Preocupam-se em separar questões pontuais que exigem ações imediatas das que precisam de planejamento de médio ou longo prazo. Entende-se que, de modo geral, há bom acolhimento e certa expectativa com os resultados dos processos de autoavaliação. A CPA - uma exigência legal - é atendida pela universidade, mas vale salientar, como lembra Neave (2012), que uma das características do Estado Avaliador é o peso da política como ação em oposição à política como reflexão. Esta afirmação tem eco nas falas dos entrevistados, pois, em sua maioria, descrevem a composição e a proposta da CPA, conforme as exigências, alteradas na medida em que os Instrumentos aplicados nas avaliações externas consideram mais ou menos tal comissão. Objetivamente, as universidades constituíram as CPAs e lhe tentam inculcar um sentido nas próprias instituições, pois nas particulares a escolha acaba sendo feita pela alta gestão, com possibilidades de demissões sem nenhum impedimento. Nas federais, as preocupações com a avaliação são diferentes, mais ligadas à produção científica e *rankings* nacionais e internacionais e as confessionais, com projetos relevantes, embora voltadas para a missão institucional e/ou em uma atividade desvinculada da comunidade acadêmica. Como lembram Morosini et al (2016, p. 20), a prática, política, planejamento e avaliação compõe o escopo da gestão da educação superior. De certo modo, as instituições ouvidas mostraram-se otimistas em relação à CPA e destacam contribuições que esta comissão tem feito à gestão acadêmica, ainda que diante de um limitado acolhimento dos gestores e da comunidade acadêmica. Admite-se que a pertinência deste estudo esteja respaldada na análise da implementação da política em questão e as suas principais conclusões contribuem para a relevância do uso dos resultados da autoavaliação na gestão acadêmica institucional.

Referências

- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto, 1991.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Congresso Nacional. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 out. 2017.
- _____. **Lei Federal nº. 10.861, de 14 de abril de 2004**. 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-

2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 21 out. 2017.

OLIVEIRA FILHO, Egídio. **O uso dos resultados da Autoavaliação como subsídio a gestão dos cursos de graduação presencial e o acompanhamento das ações decorrentes do processo avaliativo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Mimeografado.

MOROSINI, Marilia Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>. Acesso em: 25 out. 2017.

NEAVE, Guy. Quality Enhancement: A New Step In A Risky Business? A Few Adumbrations On Its Prospect For Higher Education In Europe. CIPES. 2012. Disponível em: http://www.a3es.pt/sites/default/files/Neave_0.pdf. Acesso em: 25 out. 2017.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba/SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

- CXVII -**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA POSSIBILIDADE DE ROMPIMENTO DA CAUSALIDADE DO PROVÁVEL PARA JOVENS DE CAMADAS POPULARES EM CURSOS DE ALTA SELETIVIDADE?****Cláudia Valente Cavalcante**Pontifícia Universidade Católica de Goiás- Brasil
cavalcante.70@hotmail.com

A adoção das políticas de cotas em universidades públicas brasileiras possibilitou o acesso de grupos historicamente excluídos à educação superior pública, principalmente a de jovens de camadas populares em cursos de alta seletividade. Com o intuito de apreender quem são os sujeitos jovens do sistema de cotas da Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás, buscou-se neste estudo apreender suas estratégias para manterem-se no jogo (BOURDIEU, 1983; CANEZIN *et al*, 2001, 2007).

Assim, problematizou-se os jovens que conseguem romper com a lógica da reprodução e da causalidade do provável durante seu processo de escolarização em contextos de exclusão, e como vão, ao longo do tempo, construindo estratégias que os elevam a uma condição de disputa das vagas em cursos altamente seletivos nessas instituições, ainda sob forte hostilidade por parte da sociedade civil. Contudo, é preciso lembrar que os jovens que chegam à universidade por meio dessa política, passaram por um processo de superseleção, no qual sobreviveram aqueles que menos se distanciam da cultura escolar hegemônica.

Os cursos superiores de maior demanda têm sido historicamente reservados às elites e às parcelas das camadas médias, as quais optaram como estratégia de ascensão social, por altos investimentos no processo escolar por parte da família. Esta tem sido a estratégia mais eficaz para garantir o êxito escolar de seus filhos (NOGUEIRA, 2005). Com as políticas de cotas, a disputa por vagas nesses cursos acirrou-se desde que parte dessas vagas foi destinada a outros sujeitos não reconhecidos como legítimos para disputarem o jogo. Essas políticas acabaram por provocar uma quebra na hegemonia do acesso às carreiras mais disputadas, bem como o enfraquecimento da noção ideológica dissimuladora do acesso por “mérito”.

Para esta pesquisa, tomou-se como pressuposto a noção do processo de investigação fundamentado no *olhar compreensivo* tal como Bourdieu (2012) a ele se refere no prefácio de sua obra *Miséria do Mundo*. Produzir um novo olhar acerca das políticas de cotas e seus beneficiários é uma maneira de cisão dos modos de pensamento, conceitos e métodos com o

pré-construído, pois para Bourdieu (2001a), a investigação pressupõe a revolução do olhar naquilo que constitui a ordem social. Nesse sentido, impõe-nos fazer uma ruptura com as noções de dom e de mérito como balizadores instituintes das formações discursivas hegemônicas do êxito e de sucesso escolar. Sob a vigência dessas ilusões pedagógicas, a reprodução das desigualdades culturais e sociais é naturalizada e individualizada. A questão que orientou esta investigação foi: como os jovens beneficiários das políticas de cotas em cursos de alta seletividade constroem estratégias de acesso, de permanência e expectativas de futuro após a diplomação?

Por meio de questionários e entrevista aprofundada com dez jovens da UFG e UEG nos cinco cursos de maior demanda entre 2011 e 2012 foi possível traçar a origem social, a trajetória de vida e as redes de sociabilidade que se constituíram ao longo do processo de escolarização para apreender o objeto de estudo.

A pesquisa revelou que a trajetória escolar destes jovens foi marcado por um processo exitoso de aprendizagem e aprovação, sem descontinuidades e, na maioria dos casos, realizada em escolas públicas. Mesmo em condições não tão favoráveis de escolarização, principalmente em relação à aquisição de determinados conteúdos curriculares, os entrevistados conseguiram finalizar seus estudos dentro da faixa etária correspondente, o que os possibilitou ter acesso à universidade dentro das expectativas das políticas públicas para a juventude.

Na tentativa de compreender as estratégias de acesso ao ensino superior até a diplomação de jovens beneficiários do sistema de cotas, percebeu-se que, mesmo sem um projeto intencional de prolongamento escolar familiar, os jovens constroem suas estratégias de continuidade escolar por meio de pequenos investimentos escolares da família para aquisição de capital cultural escolar e por novas redes de sociabilidade. A finalidade é tornarem-se competitivos e disputarem as vagas em cursos de alta seletividade em uma universidade pública, que é um espaço extremamente hierarquizado.

Como bons jogadores, aprenderam o sentido do jogo e construíram estratégias de sobrevivência no campo. O pressuposto que se levantou e se comprovou nesta pesquisa é de que os jovens constroem sua permanência de forma individual, mais que institucional ou coletivamente e se uma das propostas das políticas afirmativas é possibilitar o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior e em cursos de maior seletividade, a pesquisa mostrou que o sistema de cotas evidencia-se como uma estratégia individual que os permite arriscar e vislumbrar carreiras mais prestigiosas e melhorar suas posições no espaço social. Os jovens perceberam a potencialidade da política, tanto que se não tivessem optado pelo sistema de cotas, levariam mais tempo em entrar na universidade em cursos de alta demanda pelo sistema universal.

Por ter este caráter mais individual que coletivo, é preciso questionar em que condições essas políticas são realizadas e materializadas e, uma vez implantadas e garantidas como um direito social,

se elas respondem às demandas dos grupos contemplados pelas ações afirmativas de justiça de reconhecimento. O que se pode inferir é que as lutas históricas de reconhecimento dos grupos alvos das ações afirmativas se diluem e se desarticulam quando esses novos sujeitos da educação superior adentram os muros da academia. Talvez por conta pelo não reconhecimento desses grupos pela universidade que dissimula a presença (in) tensa (ARENHALDT, 2012) desses sujeitos e que, de certo modo, desestabilizam o campo da educação superior e trazem desafios até então não presentes no cotidiano dessas instituições. O caráter dissimulador das políticas de democratização do ensino superior continua reproduzindo as desigualdades culturais e escolares, classificando e desclassificando os novos sujeitos da educação superior em um movimento contraditório em que, ao mesmo tempo, que se oportuniza a inserção em espaços escolares mais elevados e hierarquizados, retira-se as condições de permanência material e simbólica, sobretudo desta última. Assim, a variável do 'êxito escolar' é uma questão complexa, pois ao considerar os mecanismos de reprodução cultural e social, conforme Bourdieu, não são tão aparentes quanto à realidade se mostra, mas são, essencialmente, simbólicos.

Referências

ARENHALDT, Rafael. *Vidas em conexões (in)tensas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma pedagogia do estar-junto na Universidade*. 2012. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

_____, *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

_____, Pierre. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.

CANEZIN, Maria Tereza G. et al. *Juventude, educação e campo simbólico*. Goiânia: Editora UCG, 2007.

_____, Maria Tereza G. O conceito de habitus na teoria da prática: fundamentos do diálogo de Bourdieu como pensamento Durkheimiano. In: _____. *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação*. Goiânia: Editora da UCG, 2001, p. 94-111.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos. A relação família-escola na contemporaneidade :fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, p. 563-578.

- CXVIII -

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SUPERIOR NO BRASIL: SUBSÍDIOS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE¹

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Universidade Federal de Goiás – UFG (Brasil)

professoradanielalima@gmail.com

A educação a distância (EaD) pode ser considerada como um objeto recente na legislação brasileira. É com a Lei n. 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, que a EaD aparece pela primeira vez em um instrumento jurídico no Brasil como prática legalmente aceita, a ser utilizada na educação superior e básica como parte integrante do sistema de educação formal brasileiro (BRASIL, 1996).

A dinâmica do processo de expansão da educação superior que vem ocorrendo no Brasil desde a década de 1990, tem conduzido a reflexões sobre o seu processo de institucionalização, seja na esfera pública ou privada (LIMA; OLIVEIRA, 2016). Entre 2002 e 2016 o número de matrículas saltou de 40.714 (INEP, 2002) para 1.494.418 (INEP, 2016), ou seja, teve um aumento de 3.570%. Porém, verifica-se uma inversão da expansão: em 2002 havia mais matrículas na esfera pública (34.322 contra 6.392 na privada) e em 2016 o quadro foi totalmente revertido com predominância da esfera privada (1.371.817 contra as 122.601 das públicas), demonstrando uma expansão totalmente privatista.

Além da regulamentação da EaD pela LDB n. 9.394/1996, a modalidade está regida hoje, principalmente, pelas seguintes normatizações: (i) Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de março de 2016, que estabelece diretrizes e normas para a oferta de programas e cursos na modalidade a distância; (ii) Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta a o art. 80 da LDB 9.394/1996; (iii) Portaria n. 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para a oferta de cursos superiores a distância; (iv) Portaria do MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, a qual estabelece as normas para o uso da educação a distância, de forma semipresencial.

Apesar do arcabouço legal, a EaD ainda tem muito a se desenvolver e institucionalizar nas instituições de educação superior, principalmente públicas, e, por isso, carece de pesquisas que abranjam essa temática. Por isso, esta pesquisa bibliográfica e documental tem como propósito fazer o levantamento teórico acerca dos processos de institucionalização e relacionar com as perspectivas

¹ Este trabalho de pesquisa contou com auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG

de qualidade defendidas por Lima (2014) que poderiam servir como elementos para se pensar a institucionalização da EaD no Brasil.

Vários autores já discutiram os elementos que traduzem ou acarretam a falta de institucionalização da EaD no Brasil (FARIA, 2011; CHAVES FILHO, 2012; LIMA, 2013, dentre outros), quais sejam: a regulamentação favoreceu a expansão, desencadeado pela política neoliberal da época, ou seja, até meados de 2008, as políticas permitiram a expansão desenfreada da EaD por falta de controle do Estado, com reduzido acompanhamento no país; regulamentação ainda encontra-se em constante adaptação, demonstrando falta de estabilidade das políticas públicas formuladas; assimetria entre expansão pública e privada; instituições públicas ofertam em sua maioria cursos superiores na EaD por meio de editais específicos e não como uma atividade prevista no orçamento global da instituição; falta de clareza da visão da EaD como modalidade, e, assim, de suas especificidades.

Para institucionalizar é preciso que se considere o referencial teórico acerca dos processos de institucionalização de qualquer objeto de estudo e de perspectivas de análise específicas para a qualidade provenientes desse objeto, no caso deste estudo, da educação a distância. Wiseman (2007) afirma que a institucionalização é o processo de incorporação de aprendizagem que ocorre por meio de indivíduos ou grupos de indivíduos nas instituições, por meio de sistemas, estruturas, procedimentos e estratégias que se tornam rotineiras na instituição.

Compreender e analisar o processo de institucionalização de uma política, programa, gestão ou ação contribui para a identificação dos fatores que influenciam sua implementação e seu fluxo de procedimentos desejados. Assim, nesse campo, autores desenvolvem fértil material, principalmente em abordagem qualitativa, baseados em fases que se intercalam para que o objeto de estudo possa ser analisado e/ou institucionalizado (WISEMAN, 2007; PLATT (2009); KESAR e SAM, 2012, e outros), com nomenclaturas diferenciadas, mas com as mesmas concepções.

Em comum aos autores, percebe-se que para todos a institucionalização passa por três fases, que, em geral, prevêem: 1- ocorre a habitualização e o consenso de validação coletiva para se aceitar que um determinado objeto seja institucionalizado; 2- o órgão observa os mecanismos utilizados para a aprendizagem de uma determinada institucionalização, as características do processo e os papéis de cada gestor e executor; 3- o conhecimento acerca do objeto é incorporado na cultura institucional, e as ações institucionalizadas tornam-se cada vez mais controladas por meio de sua promulgação institucional e rotinização.

Com relação à qualidade na educação superior, Sguissardi (2009) defende que essa discussão no Brasil é concomitante à própria educação superior, tem vinculação com a cobertura do sistema, com o financiamento oficial destinado às instituições públicas e ao aumento da contratação docente, dentre outros.

Lima (2014) esclarece que para se pensar a qualidade na EaD, deve-se fundamentar, então, ao que se propõe para a qualidade na educação superior, acrescentando as peculiaridades da EaD, próprias da modalidade. Baseada em Peters (2009), defende-as como: a transcendência de barreiras de lugar, tempo e circunstâncias; o olhar atento aos processos de comunicação em todos os seus âmbitos; aos modos de gestão que prevêem outras atividades, como preparação do material, envio, formação para o uso das tecnologias do curso, dentre outros; a preparação dos estudantes para que assumam responsabilidades que antes eram apenas dos professores, ou seja, precisam ser ativos para além de suas tarefas de aprender, atuando coletivamente no grupo e juntamente com o docente, dentre outras.

Visando alcançar a qualidade na oferta da EaD, para Lima (2014), é preciso considerar perspectivas tanto para o Estado quanto para as instituições:

Quadro - Perspectivas para a qualidade da EaD no ensino superior

PARA O ESTADO	PARA AS IES
i – Utilização de mecanismos de autonomia inserida, a partir das expectativas da sociedade, instituições e estudantes na elaboração de regulamentação e políticas públicas para a área. ii – Estabelecimento de um sistema de avaliação, supervisão e de regulação que atenda às características da modalidade de EaD. iii – Formulação de políticas públicas para o desenvolvimento da modalidade. iv – Política de financiamento para a EaD previsto no orçamento global da instituição.	i – Clareza, compreensão da concepção e dos objetivos e institucionalização da EaD. ii – Interação e transitabilidade permanentes dos atores envolvidos na modalidade: elementos fundamentais e peculiares, que permeiam as relações pedagógicas e de gestão. iii – Arquitetura pedagógica própria da modalidade. iv – Equipe profissional efetiva, com estabilidade, capacitação e plano de carreira. v – Infraestrutura, parque tecnológico estável e seguro com amplo acesso às informações e ao conhecimento. vi - Espaço para utilizar e desenvolver diferentes atividades em ambientes físico e virtual. vii – Mecanismos de avaliação e acompanhamento próprio para a modalidade.

Fonte: Lima (2014)

Conclui-se que a análise do processo de institucionalização não pode ficar restrita a indicadores fixos, e sim ser realizada em uma abordagem qualitativa que contemple aspectos mínimos (como os indicados Quadro), mas que também considere a realidade de cada instituição, sua trajetória e suas especificidades. Tais cuidados são necessários porque, no processo de institucionalização, ao responder à pergunta sobre quais mecanismos são utilizados para a aprendizagem de uma determinada instituição, ou sobre quais as características do processo e os papéis de cada gestor e executor (WISEMAN, 2007), podem surgir novos indicadores relevantes.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- BRASIL. **Decreto n. 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta a o art. 80 da LDB 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1**, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 11**, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Estabelece as normas para o uso da educação a distância, de forma semipresencial, nas disciplinas dos cursos de graduação presenciais regularmente autorizados. Disponível em: < <http://www.faal.com.br/arquivos/portariaAVA.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2018.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística 2002 e 2016**. Disponível em: < <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- CHAVES FILHO, Hélio. Regulação da modalidade de EAD no Brasil. IN: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância** – O estado da arte. V. 2. São Paulo: Pearson, 2012.
- FARIA, Juliana Guimarães. **Gestão e organização da EaD em universidade pública: um estudo sobre a UFG**. Tese (Doutorado em Educação) - Goiânia, UFG, 2011.
- KESAR, Adrianna; SAM, Cecile. Strategies for implementing and institutionalizing new policies and practices: understanding the change process. In: KESAR, Adrianna (Ed.). **Embracing non-tenure track faculty: changing campuses for the new faculty majority**. New York: Routledge, 2012. p. 28-53.
- LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia, Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.
- LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Produto 02** - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior, 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192>. Acesso: 21 maio 2017.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Institucionalização da EaD pública no Brasil: Limites e potencialidades do processo. In: VALDEZ, D.; ASSIS, L. M. (Orgs.). **Políticas e história da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

PLATT, P. A. **Promoting Change Through a school-Based Model of Comprehensive Student and Family Support**. Kentucky's Family Resource and Yourth Services Centers. 2009. Disponível em: <https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/36782/21_1platt_paper.pdf?sequence=7>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

WISEMAN, E. **The institutionalization of organizational learning: a neoinstitutional perspective**, 2007. Disponível em: <<https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc2/papers/wiseman.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

- CXIX -

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL EM CURSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Edineide Jezine

Universidade Federal da Paraíba – UFPB/Brasil

Introdução

A presente pesquisa insere-se no campo da análise das políticas de expansão do acesso, iniciadas Pós-LDB (Lei 9.394/96) que favorecem o processo de diversificação e diferenciação institucional do sistema de educação superior brasileiro, ampliando a oferta de vagas no setor privado, que torna-se hegemônico com 75% das matrículas (2015). No conjunto da expansão do sistema o setor público cresce em menor proporção a partir de políticas focalizadas como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Brasileiras (REUNI) e, passa aderir as chamadas políticas de inclusão, que se efetiva como um sistema de reserva de vagas. As chamadas políticas de cotas para negros, indígenas, pessoas com deficiências e advindos de escolas públicas promovem o ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade social, ou seja sujeitos com históricos de exclusão social, e propensos a evasão (NAKAMURA, CASTELO BRANCO e JEZINE, 2013). Nesse sentido, buscaremos analisar as políticas de permanência no âmbito da UFPB, com foco na política de assistência estudantil e as demandas dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Para tanto se realiza o levantamento das políticas que buscam favorecer a permanência com conclusão, de cursos superiores, bem como dos programas de assistência, a fim de entender as ações governamentais e de gestão institucional frente a expansão do acesso associado às políticas de inclusão social, que possibilitaram de forma intensiva o ingresso de estudantes como menor renda, advindos de escola pública, ou seja sujeitos vulneráveis à evasão e a conclusão fora do prazo.

Tomando a perspectiva dos estudos realizados por Zago (2006); Catani; Hey; Gilioli (2006); Felicetti; Morosini (2009) e Castelo Branco; Jezine (2013), identificamos que a discussão e os estudos sobre a categoria **permanência** ainda se encontram em caráter incipiente, instigando a novas investigações que ampliem nossa base teórica e enriqueçam os elementos e dimensões que compõem esta categoria, com identificação de indicadores e/ou fatores que possam encaminhar para as principais dificuldades apontadas pelos alunos em permanecer no sistema de ensino, seja ele na educação básica ou na educação superior, numa tentativa de evitar ou pelo menos antecipar possíveis

riscos ou elementos de interrupção ao ciclo de estudos dos alunos. No que tange a política de assistência o foco de análise sentra-se no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNEAS) que vem sendo administrado e amparado legalmente pela Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), no caso da UFPB.

Desenvolvimento

O PNAES é um programa executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar e democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão desse tipo de ensino, conseqüentemente reduzir as taxas de retenção e evasão, contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação. Contudo deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de ações que deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A PRAPE é subordinada à Administração Superior da Reitoria, foi criada no ano de 2010, por meio da Resolução nº29/2010 do COSUNI, e tem os seguintes órgãos vinculados: Secretaria Executiva e Gabinete, Coordenação de Assistência e Promoção ao Estudante – COAPE e a Superintendência dos Restaurantes Universitários – SRU. Ela se configura frente à UFPB através de serviços oferecidos como restaurantes universitários e residência universitária, auxílio moradia, auxílio alimentação, programa bolsa apoiador, assim como outras ações pontuais como contato com as coordenações de curso, atendimentos profissionais, orientações sociais, atividades socioeducativas, visitas às residências universitárias, e atendimentos especializados de saúde no Centro de Referência e Assistência à Saúde – CRAS/UFPB e tem como função, planejar, coordenar e controlar as atividades de assistência e promoção ao estudante, visando, sobretudo a sua permanência nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal da Paraíba.

Macedo (2017) na pesquisa sobre a avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para permanência dos ingressantes do sistema de cotas na UFPB, busca avaliar o alcance dos objetivos quanto à qualidade da permanência dos cotistas com acesso à assistência estudantil. A UFPB recebe o quantitativo de estudantes que é estabelecido pela Lei de Cotas, mas 35% (trinta e cinco por cento) abandonam os cursos, contudo, não atinge plenamente os objetivos nas categorias de demanda/benefício e gestão de recursos. De modo que a autora conclui que o Programa PNAES, embora tenha sido criado para promover a permanência, não vem cumprindo seus objetivos, em função do aumento do evasão e não conclusão de curso, ou seja não tem gerado permanência.

Conclusão

A pesquisa ao atentar sobre os critérios e metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados com a assistência estudantil pela UFPB, uma vez que, cabe à instituição federal de ensino superior definir tais critérios, e se tem atingido as áreas da assistência numa relação demanda/atendimento, depara-se com a outra face da permanência, a evasão.

A categoria permanência deve, portanto, ser discutida e refletida em um contínuo processo que se inicia no momento do acesso do aluno ao sistema de ensino e que tem seu encerramento quando este conclui seu curso ou ciclo de estudos. Nesse sentido, uma discussão importante precisa ser feita, que contempla a identificação, quantificação e procura de elementos para sanar o complicado problema da **retenção de alunos**, que se encontram no sistema de ensino *ad infinitum* e contribuem para ocultar o insucesso dos sistemas de ensino, que não conseguem garantir uma formação de qualidade, desocupando suas carteiras e abrigando mais e mais pessoas, no sentido de ampliar o acesso em direção a universalização da educação.

Analisar a **permanência** é, portanto, encarar dois grandes problemas: a **evasão/abandono**, com a perda de alunos que se sentem excluídos do sistema; e a **retenção** ou inchamento do sistema de ensino, pelos enormes resíduos de alunos que não conseguem concluir seus cursos ou ciclos, repercutindo em altos custos de um sistema ineficiente e pouco eficaz.

Referências

- BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/269-programas-e-aco-es-1921564125/pnaes-1523843935/12302-plano-nacional-de-assistencia-estudantil-pnaes> Acesso em: 08 de fev.2018.
- CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba: UFPR, n. 28, p. 125-140, 2006.
- FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.
- MACEDO, Georgia Dantas. **A Eficácia do Programa de Assistência Estudantil (PNAES) para Permanência dos Ingressantes do Sistema de Cotas na UFPB**. Dissertação de mestrado profissional João Pessoa – PB, 2017.
- NAKAMURA, P. H.; CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012): quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos?, **Anais do XXI Seminário Nacional Universitas/Br**: Políticas Públicas para a Educação Superior, Expansão e Internacionalização. São Carlos: UFSCAR, 2013. 18p. (ISSN 21766746).

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 167 p. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA. **Pró- Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante – Prape**. Disponível em: <http://www.ufpb.br/prape/> Acesso em: 08 de fev.2018.

VELOSO, T. C. M. A.; SILVA, M. G.; BERALDO, T. M. (2011). Expansão no ensino superior noturno em Mato Grosso: um processo democrático? In: SILVA, M. G. M. (Org.). **Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização**. Cuiabá: Ed. UFMT, p. 39-68.

ZAGO, Nadir. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

- CXX -**POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – A EXPERIÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR EM SÃO PAULO****Fábio Santos**Universidade Salvador (UNIFACS), Bahia, Brasil
fabiosantodireito@gmail.com**Edivaldo Boaventura**Universidade Salvador (UNIFACS), Bahia, Brasil
edivaldoboaventura@gmail.com

Dentre os temas mais significativos sobre a política e gestão da educação superior, destacam-se a grande preocupação com a ampliação da demanda e a expansão e interiorização da educação superior; as necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada. Além disso: as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; o papel da educação continuada na formação permanente; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a interdisciplinaridade; as relações das universidades públicas com o Estado e com o setor produtivo; o impacto da mundialização do capital nos planos e programas; o financiamento da educação superior; a relação entre investigação-tomada de decisões no campo da educação superior, entre outros. (BOAVENTURA, 1997).

Assim, surge a necessidade do ensino superior brasileiro desenvolver ações estruturadas e planejadas, com objetivos, meios e metas bem estabelecidas, com horizontes realistas e práticas coordenadas. Tais medidas proporcionarão à maioria da população a oportunidade de experimentar os níveis mais altos de educação, alterando a situação de baixa abrangência e qualificação do sistema de educação superior em comparação com padrões internacionais. Pois, o ensino superior brasileiro não tem atingido mais do que 15% da população da idade apropriada (18-24 anos), sendo 75% dessas matrículas em instituições privadas. (PNAD, 2014).

Nesse contexto, houve a experiência da elaboração de um plano estratégico de longo prazo para o sistema de Ensino Superior de São Paulo, estado do sudeste brasileiro, com horizonte de 2006 a 2020. O projeto ficou denominado como o Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo e foi proposto pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (SCTDE), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, e a Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP.

Como comenta Pedrosa (2014), o estado de São Paulo, na condição de principal unidade da Federação em termos populacionais e econômicos, apresenta o mais qualificado sistema de Ensino Superior do País, tanto no setor público, com importantes instituições estaduais (USP, Unicamp,

Unesp, Fatecs) e federais (ITA, Unifesp, UFSCar, UFABC), como no privado (FGV, PUCs, Mackenzie, FAAP, Insper-Ibmec), e um dos mais altos índices de abrangência, com 18% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados em algum curso superior no estado. No entanto, a maior parte dessas matrículas, ocorre em instituições de baixa qualificação, com pouquíssima participação do sistema público (menos de 20%). Essa e outras características do sistema de Ensino Superior em São Paulo indicam a necessidade de ações coordenadas para torna-lo adequado às necessidades de formação que o estado requer para seu atual estágio de desenvolvimento e para suprir as futuras demandas, tendo em vista o processo atual de expansão econômica regional e nacional.

Considerando os desafios e as temáticas do ensino superior no século XXI, pode-se compreender os diferentes elementos da conjuntura atual, bem como as novas tensões, exigências e desafios colocados à educação superior. A contemporaneidade aponta a necessidade de investigar e refletir sobre o papel da educação superior e das universidades em um contexto de mudanças aceleradas, especialmente no que se refere à expansão das oportunidades educacionais, produção de conhecimento e a formação pautadas na defesa de um padrão de qualidade.

Na experiência da estratégia de planejamento para o Ensino Superior Público do Estado de São Paulo, foi diagnosticado, brevemente, o sistema público paulista de Ensino Superior e sua história, que motivaram as recentes tentativas de planejamento para seu desenvolvimento futuro. Relataram um projeto precursor do Plano Diretor, a proposta de expansão do Ensino Superior elaborada pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (Cruesp) em 2013, suas propostas e seu impacto. Para uma apresentação de princípios que orientaram a proposta para desenvolver o Plano Diretor, como se organizou sua elaboração e quais foram suas principais recomendações. E, finalmente, indicaram como o Plano Diretor que se propôs ali colaborou para desenvolver uma visão mais integrada do sistema e como suas recomendações se relacionam com várias das atividades de expansão e qualificação do sistema. (PEDROSA, 2014).

Dentre as análises e propostas, foram debatidos os princípios gerais do desenvolvimento do sistema de Ensino Superior do estado de São Paulo, a estrutura, coordenação e missão do referido sistema de ensino. Outros pontos discutidos envolveram a expansão da graduação presencial a formação de pessoal técnico e docente para as redes públicas de educação infantil e básica, a pós-graduação, a informação e avaliação, a inovação e competitividade, e a educação à distância e novas tecnologias.

Como meta, o plano estabeleceu a expansão do ensino de graduação, para o sistema como um todo, com o objetivo de dobrar a participação dos jovens de 18 a 24 anos em curso de graduação (presencial e/ou a distância), dos então 15% para 30%. Na esfera estadual, caberia papel fundamental nesse processo ao ensino profissional e tecnológico, representado pelo sistema das Fatecs.

O planejamento, em análise, previa a qualificação de cada um dos setores que compõem o sistema, no sentido de que os diversos segmentos (público – estadual, municipal ou federal – e privado – com ou sem fins lucrativos) teriam metas associadas às suas missões, como descritas nas recomendações específicas, diretamente estabelecidas (no caso do sistema estadual) ou induzidas (nos demais casos, por meio de políticas públicas). Além disso, as ações desse planejamento, dedicaram atenção especial à necessidade de qualificação do sistema público de ensino médio, tanto o regular como o técnico/profissionalizante, parte integral do sistema educacional estadual e fundamental para a formação pré-terciária. Para tal, a formação de docentes para esse sistema deveria se tornar missão central do sistema de Ensino Superior. (PEDROSA, 2014).

O modelo adotado no estado paulista deveria contribuir para intensificar a inclusão dos segmentos menos favorecidos da população à educação superior, tanto pela expansão do sistema como por políticas específicas para esses grupos. Importante registrar que a finalidade do projeto foi o encaminhamento de propostas para o desenvolvimento do ensino superior público em São Paulo, objetivando trazê-lo ao nível dos sistemas existentes em países que, como o Brasil, estão interessados em aprimorar a formação educacional das suas populações, atingindo níveis compatíveis com aqueles exigidos por uma sociedade desenvolvida em todos os aspectos. Foi a primeira tentativa sistemática e abrangente de se elaborar, naquele estado, e até mesmo no país, uma proposta completa de ação, um plano estratégico de longo prazo, para um dos setores fundamentais da educação. (PEDROSA, 2014).

As necessidades identificadas no estado de São Paulo são possíveis de serem diagnosticadas em diferentes regiões no país. As temáticas em debate sobre o ensino superior explicitam diferentes elementos da conjuntura atual, bem como as novas tensões, exigências e desafios colocados à educação superior. Elas apontam, também, a necessidade de investigar e refletir sobre o papel da educação superior e das universidades em um contexto de mudanças aceleradas, especialmente no que se refere à expansão das oportunidades educacionais, produção de conhecimento e a formação pautadas na defesa de um padrão de qualidade.

Referências

BOAVENTURA, Edivaldo. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **A Educação Brasileira e o Direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**- Lei nº 13.055, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

PEDROSA, Renato H. L. Um plano diretor para o ensino superior público do estado de São Paulo. **Revista do Ensino Superior**. Campinas, SP: UNICAMP, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 187p.

_____. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969. 385p.

- CXXI -**ENSEÑANZA SUPERIOR, PRIVATIZACIÓN ENDÓGENA Y LAS EXIGENCIAS DEL TRABAJO ACADÉMICO****Fabírcia Sousa Montenegro**Universidade Federal da Paraíba / Universidad Valencia /ES
fabriciamontenegro@yahoo.com.br**Introducción**

Esta investigación tuvo como propuesta analizar, en el contexto de las políticas públicas actuales de educación superior de Brasil, la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), sus mecanismos de gestión y sus efectos en el trabajo y en la vida de los profesores de esta institución.

Partimos de la premisa de que las políticas de la educación superior en Brasil se inscriben en el contexto de la reforma del Estado y de las políticas económicas globales, bajo la supervisión y directrices de las organizaciones internacionales, cuya lógica está subordinada al mercado. La privatización de las instituciones universitarias públicas afecta substancialmente la práctica pedagógica y académica del profesor a partir de la productividad y promueve experiencias y sentimientos que cambian su identidad y ética de trabajo. Sobre la ética en el trabajo, Sennett (2006) nos orienta que ésta debe configurar el impulso humano básico y permanente de construir un buen trabajo por uno mismo, que garanta la satisfacción y la coherencia interior de los profesores en su práctica académica. A su vez, tal condición se torna cada vez más difícil frente a las presiones competitivas incentivadas por las actuales políticas de enseñanza superior bajo la lógica gerencial.

El espacio de la universidad es entendido como un campo de debate, de diálogo y de disputa de poder y reconoce que los cambios globales del campo social afectan el campo universitario, que puede incorporar y reproducir ciertos comportamientos y actitudes sociales, y al mismo tiempo, transformarlos (Bourdieu, 2008).

Así, este estudio, analiza cómo las relaciones actuales entre el Estado, las políticas de educación superior y el mercado, repercuten en el interior de la universidad, con especial atención a los efectos del gerencialismo, “mecanismo clave para la reforma política y la re-ingeniería cultural del sector público” (Ball, 2008, p. 90) y del profesionalismo y de la performance como “tecnologías normativas” de estas políticas, que no sirven sólo para cambiar las instituciones públicas, en términos técnicos y de estructura, sino también, cambiar el significado de lo que es ser profesor universitario, sus identidades profesionales y sus relaciones interpersonales. Parece oportuno verificar cómo los

profesores reaccionan ante esta nueva realidad en el campo universitario, qué posiciones ocupan esos agentes y qué acciones desarrollan para mantener o transformar esta nueva realidad en el contexto de su trabajo (Bourdieu, 2008).

Las actuales políticas dirigidas a la Enseñanza Superior y, especialmente, a las universidades federales, se orientan a expandir el acceso, bajo la lógica racional de los recursos físicos y humanos existentes. Para Apple (2013) es cada vez más evidente que la universidad no ha sido capaz de mantenerse al margen “de las lógicas y de los procesos de gestión y racionalización que están cambiando casi todos los segmentos de la sociedad” (Apple, 2013, p. 345), en tanto se están desarrollando instrumentos que favorecen y amplían los procesos de mercantilización de la producción académica y de la gestión universitaria. Es lo que Dourado, Oliveira y Catani (2003, p. 20) llaman una verdadera “metamorfosis en las instituciones de enseñanza en la red pública federal, con el propósito de adecuarlas y ajustarlas al paradigma gerencialista y a la lógica de la privatización.

La legislación brasileña posibilitó la regulación y apertura de los ideales de mercado y privatización en las políticas de enseñanza superior en su versión endógena e exógena. De acuerdo con Ball (2013), la privatización toca en diversos aspectos de la política pública educativa y de la gestión de las instituciones educativas, como las universidades, sometiéndolas a un “nuevo ambiente moral” (Ball, 2001, p. 129). Los cambios identificados en el ámbito de la gestión, mezclan formas de privatización endógena y exógena como parte de un fenómeno más amplio y global. La privatización endógena es definida como aquella que se refiere a la “presencia de ideas, técnicas y prácticas del sector privado con la finalidad de que el sector público se convierta en un negocio y que sea percibido de esta forma” (Ball, 2001, p. 124). Como ejemplos de privatización endógena son evidenciados los siguientes aspectos: selección de funcionarios, formas de administración, formas de contratos y financiación, administración por desempeño, etc.

En ese sentido, el hecho de las universidades sufrir las influencias de las políticas gerenciales con fuerte llamamiento a la performatividad, el efecto de esas influencias va depender en gran parte de cómo sus agentes se comportan delante de los imperativos de las metas y cultura del desempeño. Evidenciase que en los cambios de la gestión universitaria ha generado tensiones, embates y sentimientos muchas veces contradictorios, que engendran nuevas relaciones personales, nuevos valores y subjetividades en sus agentes.

Metodología

Esta investigación asume una perspectiva crítica, analítica y descriptiva para analizar los efectos de las actuales políticas de privatización endógena y exógena de la universidad pública en la vida y en el trabajo del profesor. Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa Bogdan y Biklen,

(1994), Minayo (2005, 2010, 2012), y del punto de vista de sus objetivos es de carácter analítico, crítico y descriptivo. Considerando el abordaje cualitativo de ese estudio, la comprensión que tenemos sobre la dinámica e interacciones que son establecidas en el proceso de investigación y el propio objeto que nos disponemos a estudiar, asumimos una posición etnográfica (Goetz, y Lecompte, 1988) por considerar que esta es la que mejor atiende nuestra propuesta de investigación, Para analizar nuestro objeto de investigación recurrimos a los instrumentos de investigación etnográfica para la recogida de los datos: análisis documental (Plan de desarrollo institucional de la UFPB) y bibliográfico, notas de campo, observación participante y entrevista con quince profesores que ejercen cargos en la gestión de la UFPB, en el cinco áreas de conocimiento: ciencias humanas, educación, salud, exactas y jurídicas. Los sujetos fueran motivados a analizar los cambios en la gestión universitaria, sus experiencias personales, como también el trabajo académico en el contexto del productivismo y de la excelencia del desempeño.

Resultados e discussão

A pesar de los significativos estudios y resultados ya existentes sobre la “nueva arquitectura de la enseñanza superior en Brasil” (Mancebo, 2010 p. 27), parece imprescindible, en el seno de la academia, analizar con más detenimiento otros efectos silenciosos e igualmente importantes de esta nueva realidad, cualesquiera que sean: los posibles impactos del actual diseño de la gestión pública y universitaria en el trabajo y en la vida de los profesores, en función de las nuevas exigencias y condiciones endógenas de precariedad, intensificación y productividad de trabajo.

Esta investigación, llama la atención para la necesidad de comprender los radicales y profundos cambios en el trabajo del profesor y las consecuencias de orden objetiva y subjetiva que las acompañan. Y eso porque hay indicios de que el productivismo académico y la competitividad inducida por la propia política de control y evaluación del Estado ha provocado en el docente sentimientos personales positivos como satisfacción y placer (en función de la internalización y naturalización de la productividad), y al mismo tiempo, sentimientos de ansiedad, desmotivación, cansancio, incapacidad, cuya frontera de sensaciones contradictorias es demasiado tenue.

Hay, por tanto, un cambio en la valoración o definición del que significa ser un “buen profesor” (Gardner, Csikszentmihalyi y Damon, 2002). Los efectos subjetivos de estas nuevas formas de regulación institucional deben ser cuidadosamente evaluados, porque crean nuevos valores y nuevas formas de interacción, “que se reemplacen por relaciones performativas donde se valoran las personas solamente por su productividad. El valor como persona se anula” (Ball 2003 p. 98).

Conclusiones

Se concluyó que la gestión de la UFPB tiene incorporado en la universidad los principios de mercado, sea en la perspectiva endógena, sea en la perspectiva exógena.

Las condiciones de trabajo de los profesores no son favorables en función de la infraestructura de la UFPB y de la sobrecarga de trabajo, lo que contribuye a la precarización.

Las exigencias por productividad tienen provocado la competición entre los docentes y construido relaciones superficiales entre ellos. El tiempo dedicado al trabajo ha interferido en el tiempo personal del profesor, retirándoles sus momentos de ocio y una mayor convivencia con su familia. Los profesores presentaron sentimientos contradictorios de placer y sufrimiento en relación a las experiencias de trabajo.

Se constató también una valoración de la investigación y de las publicaciones en detrimento de otras actividades académicas que dan fundamento al trabajo universitario, como la enseñanza y la responsabilidad social. Los nuevos valores de referencia y de prestigio del trabajo académico casi no permiten que los profesores reflexionen sobre su profesión. Solamente experiencias aisladas fueron identificadas. Es necesario promover acciones colectivas de enfrentamiento apoyadas en valores más humanos y solidarios, fundamentales para recuperar el papel social del profesor y de la propia institución universitaria.

Referencias

APPLE, Michael W. **Trabalho e conhecimento: gerencialismo, trabalho e movimentos emergentes na universidade global**. IN: Revista ecurriculum, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

BALL, Stephen J., Patrick Bailey, Paula Mena, Pablo Del Monte, Diego Santori, Chun-ying Tseng, Helen Young, Antonio Olmedo Universidade de Londres. **A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36 maio/ago. 2013.

_____. **The education debate**. Bristol: The Policy Press, 2008.

BALL, Stephen J. **Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad**. IN: Revista Educación y Pedagogía. Vol. XV N° 37, 2003.

BALL, Stephen J. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: SILVA Haron S. (org). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOGDAN, Taylor R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigaciones**. Paidós, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Buenos Aires: Século XXI Editores, 2008 traducido por Ariel Dilon.

DOURADO, Luiz F; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA João F. de. **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

GARDNER, H.; CSIKSZENTMIHALY, M.; DAMON, W. (2002). **Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen.** Barcelona: Paidós Transiciones.

MINAYO, M. C. de S. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. Salud colectiva vol.6 n.3 Lanús sep./dic. 2010

SENNETT, Richard. **La cultura del nuevo Capitalismo.** Barcelona: editorial Anagrama, 2006.

SENNETT, Richard. **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo Capitalismo.** Barcelona: Editorial Anagrama, 2000.

SGUISSARDI, V., & SILVA JUNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã. (2010).

SILVA JR. João dos Reis. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** Prefácio. (orgs.) Campinas, SP: Papyrus, 2009. – (Série Prática Pedagógica).

- CXXII -**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM
MATO GROSSO DO SUL: PROCESSOS E PRÁTICAS EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Giselle Cristina Martins Real
UFGD (Brasil)
gisellereal@ufgd.edu.br

Carina Elisabeth Maciel
UFMS (Brasil)
carina22em@gmail.com

Ana Maria Ribas
UFMS (Brasil)
anaribasprof@gmail.com

Introdução

Este texto apresenta resultados da pesquisa “Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: processos, organização e práticas”, referentes ao contexto do estado de Mato Grosso do Sul.

O foco empírico, na região Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul, é justificado pelo pioneirismo de instituições federais dessa região na oferta de Educação a Distância (EaD).

Visa responder ao seguinte problema: Como se institucionaliza a EaD nas universidades federais de Mato Grosso do Sul?

Para essa resposta adotou-se o estudo de caso múltiplo, tendo como fontes primárias: documentos coletados nas próprias instituições de educação superior (IES), questionários e entrevistas com os gestores institucionais¹.

Entende-se que compreender o processo de institucionalização da EaD é “informar as regras do jogo e como o jogo é jogado” (LIMA, 2013, p. 51), tendo como parâmetro as fases adotadas por Kesar e Sam (2012). Portanto o objetivo do presente texto é explicitar os processos e as práticas de institucionalização da EaD no contexto de cada uma das universidades em tela, buscando contribuir para a avaliação das políticas em curso.

O presente texto está subdividido em duas seções, além das considerações finais.

¹ As entrevistas e questionários foram aplicados no período de agosto de 2016 a junho de 2017, destinados aos responsáveis pela EaD, reitor, vice-reitor e pró-reitores. Os procedimentos seguiram os parâmetros aprovados pelo comitê de ética da Universidade Federal de Goiás.

Processos e práticas de institucionalização da EaD na UFMS

A EaD na UFMS é engendrada em 1991 com a constituição do Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática no 1º Grau. O grupo era composto por docentes que vislumbravam a criação de um time interdisciplinar para a oferta de cursos aos professores da educação básica na modalidade EaD.

No final da década de 1990, iniciaram as primeiras experiências com cursos de extensão e de especialização, no âmbito da Assessoria de Educação Aberta e a Distância, em plataformas virtuais na linguagem PHP. A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem – AVA na educação a distância da UFMS firmou-se nos anos de 2000, por meio da Coordenadoria de EaD.

Entre os anos de 2009 a 2014, a modalidade de EaD da UFMS, vivenciou um período de auge e expansão em todos os níveis da formação e, a partir de janeiro de 2017, deixou de ser Coordenadoria, passou a ser Secretaria de Educação a Distância e Formação de Professores – SEDFOR (UFMS, 2017).

A SEDFOR está diretamente ligada à Faculdade de Educação e se constitui por professores do quadro institucional e por equipe de professores e tutores a distância, os quais são selecionados por chamada pública para integrar as equipes docentes por tempo determinado durante a oferta das disciplinas.

O contexto de expansão da EaD articula-se com o financiamento dos cursos pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A partir de 2015, evidencia-se diminuição da oferta. Esse arrefecimento do financiamento da UAB expõe a fragilidade na relação de trabalho e, conseqüentemente, a qualidade das ações pedagógicas.

É notório que a integração da UFMS ao Sistema UAB possibilitou a ampliação da oferta de vagas e o aumento das atividades no AVA e em outras mídias. Entretanto, o MEC é o principal e único responsável pelo fomento.

Os gestores institucionais ressaltam que a principal dificuldade enfrentada pela instituição para a oferta da EaD é a dependência de financiamento pela UAB, o que não corrobora para adoção de normas e incorporação da cultura da modalidade a distância na instituição, fatores primordiais para a institucionalização, conforme os estudos de Kesar e Sam (2012).

Assim, as práticas da EaD na UFMS emergem de ações isoladas e, ao mesmo tempo, de experiências de gestão enfraquecidas à medida que gestores reforçam a dificuldade de planejamento coletivo e a existência de grupos distintos dentro da própria instituição, com docentes a favor da EaD e outros a favor dos cursos presenciais. Tais posturas corroboram para que a referida modalidade não seja incorporada na cultura organizacional da instituição.

Processos e práticas de institucionalização da EaD na UFGD

A criação da EaD na UFGD ocorre, em 2010, com a adesão à UAB. Para o seu desenvolvimento, o quadro de pessoal foi composto por dois docentes efetivos, sendo os demais contratados por meio de bolsas concedidas pelo MEC (UFGD-RG, 2012).

Os processos de contratação e de formação do quadro técnico e pedagógico ocorreram anualmente, ampliando o seu quantitativo de acordo com a oferta dos cursos, sendo que entre os bolsistas havia servidores e estudantes de pós-graduação com vínculos efetivos com a instituição, conforme consta nos relatórios anuais de gestão institucional.

Em 2013, a UFGD passa a ofertar o curso de Bacharelado em Letras/Libras. Conforme informações prestadas pela Diretora da EaD, esse curso se enquadrava nas disposições do Plano Nacional dos direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites do governo federal.

Esse programa visava à formação de tradutores e intérpretes para a Língua Brasileira dos Sinais. Para tanto, as instituições cujas propostas fossem aprovadas receberiam vagas de docentes e de técnicos, além de recursos de fomento para o curso, sendo os recursos maiores para as propostas de EaD.

A partir desse processo de expansão, em 2014, houve a alteração da estrutura organizacional do setor que passou de Diretoria para Faculdade².

Com essa aprovação, houve a locação, pela Instituição, de um prédio destinado à EaD, bem como se buscou a construção de um prédio próprio, a qual atualmente está parada, por falta de recursos financeiros, conforme apontado nos depoimentos dos gestores institucionais.

Paralelamente a esse processo, a direção da EaD buscou sua inserção no contexto institucional, oferecendo cursos e instrumentalizando servidores efetivos para a utilização do *moodle*, AVA adotado pela UAB, junto aos cursos presenciais.

Esse processo contribuiu com condições favoráveis para a participação de representantes da Faculdade de EaD junto aos órgãos colegiados superiores da IES.

Conclusões

A EaD pública federal em Mato Grosso do Sul é caracterizada em sua prática pelo *design* organizacional e instrucional da UAB, o que viabilizou expansão e estruturação da EaD junto às universidades, promovendo a injeção de recursos e a efetivação de novos docentes para seus quadros.

² A nova estrutura foi aprovada por meio da Resolução COUNI nº. 98 de 14 de agosto de 2014.

Por outro lado, a centralidade da UAB promoveu a dependência das universidades aos recursos federais, os quais a partir de 2015, com o arrefecimento financeiro, sofrem limitações.

Nota-se que o sistema UAB não conseguiu romper com a segregação dos cursos EaD em relação aos presenciais, basicamente por: promover a presença de contratos precários, com pagamento por meio de bolsas; e, determinar prazos, que culminam com calendários distintos para ambas modalidades de cursos. Esse processo ocorreu de forma mais intensa na UFMS, embora presente na UFGD em menor escala, uma vez que esta conseguiu mobilizar seus representantes junto aos seus órgãos colegiados superiores.

Pode-se considerar que a regra do jogo para a EaD é dada pelo MEC, que ao deter as formas de financiamento tem o poder de induzir expansão ou, ao contrário, retração.

Nesse sentido, a partir de Kesar e Sam (2012), pode-se inferir pela inexistência da institucionalização da EaD nessas universidades, que se encontram na fase da “mobilização”, com processos e práticas eivados de conflitos e estratégias de planejamento fragmentadas, com pouca inserção nos espaços de decisão coletiva.

Referências

LIMA, D. da C. B. P. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Tese (doutorado).

KESAR, A.; SAM, C. Strategies for implementing and institutionalizing new policies and practices: understanding the change process. In: KESAR, Adrianna (Ed.). **Embracing non-tenure track faculty**: changing campuses for the new faculty majority. New York: Routledge, 2012. pp. 28-53.

UFGD-RG. Relatório de Gestão da Universidade Federal da Grande Dourados. **UFGD-RG 2012**. Disponível em: <<http://portal.ufgd.edu.br/reitoria/prestacao-de-contas/inicio>>. Acesso em: 01 jul 2017.

UFMS. Histórico da Educação a Distância. **2017**. Disponível em : <<https://sedfor.ufms.br/historico/>>. Acesso em 29 dez 2017.

- CXXIII -

NOVAS REGULACOES NA EDUCACAO SUPERIOR? DE ACREDITACOES, RANKINGS INTERNACIONAIS E PROVAS GLOBAIS

Gladys Beatriz Barreyro

Universidade de São Paulo, Brasil

gladysb@usp.br

O trabalho trata das políticas de educação superior, orientadas em torno da temática da qualidade e de seus desdobramentos nas políticas de avaliação e creditação deste nível de educação, entre 1980 e 2016. São analisados os usos e performances do discurso da qualidade, examinando políticas (ou propostas) de avaliação da educação superior em diferentes âmbitos: global, regional e nacional.

Assim, são considerados os processos de avaliação e de creditação da educação superior, os *rankings* internacionais de universidades e a proposta de criação de uma prova global que seria aplicada aos estudantes de alguns cursos selecionados. Inclui-se nesta análise a participação das diversas instituições de governana global da educação na proposta e elaboração dessas políticas.

Constituem referenciais teóricos da pesquisa, o conceito elaborado por Roger Dale (2004) de agenda globalmente estruturada para a educação, em que diversas instituições internacionais (OMC, OECD, BM, UNESCO) intervm na elaboração e proposta de políticas em escala global, regional, nacional regional e nacional que geram uma governana sem governo.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram pesquisa bibliográfica, análise documental, e entrevistas mantidas com participantes na elaboração e/ou implementação das políticas e de *experts* na temática de educação superior.

Os resultados mostram o surgimento do Estado Avaliador, na década de 1980, desenvolvendo políticas de creditação e/ou avaliação da educação superior que, embora inspiradas no modelo de creditação estadunidense, apresentaram características próprias e estavam circunscritas aos Estados nacionais. Houve bastante influencia do Banco Mundial, inclusive com financiamento das políticas via empréstimos.

As políticas de educação geradas pelo Estado Avaliador levaram a um maior controle da educação superior, mas circunscrita aos Estados nacionais que, dadas as suas diferenas históricas, culturais, sociais e políticas criaram diferentes políticas de avaliação.

Podem se enxergar as transformações produzidas na apropriação e transformação do modelo de creditação estadunidense, pelos traços nacionais seja nas Agências de Creditação, seja nos

processos de acreditação (autoavaliação institucional e avaliação externa por meio de visitas de pares). Das Agências privadas, sem finalidade lucrativa, independentes e sem interferência do Estado, existentes no modelo estadunidense, para Agências estatais com forte presença governamental, compostas por representantes do poder não só executivo (Paraguai, França) como também legislativo (Argentina), nos países de matriz estadocêntrica, até outras Agências, compostas por organizações de universidades que elaboravam os parâmetros de avaliação (Holanda), similares ao modelo sociocêntrico estadunidense.

Mas, é interessante observar a mudança acontecida no século XXI, após o estabelecimento, em 1995, do Acordo Geral de Comércio e Serviços, da Organização Mundial do Comércio, que gerou um incremento importante da educação transnacional, especialmente a distância, em duas questões: a emergência de novas políticas (ou propostas) e a intervenção de novos atores na governança da educação superior: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco, Agências, universidades, empresas e jornais.

Assim, no século XXI, os processos de acreditação divulgados pelo modelo estadunidense (Agências, avaliação externa e autoavaliação) continuam a ser divulgados e assimilados nos processos nacionais de avaliação. Para tal, contribuem também as Diretrizes. Criadas por organismos internacionais (OCDE e Unesco), redes internacionais de Agências (INQAAHE, a rede internacional de Agências de Acreditação) ou ONG's (ENQA, a Agência de Acreditação europeia); todas divulgam a tríade – Agências de Acreditação, avaliação externa e autoavaliação (e as características que devem possuir) – como uma verdade “técnica” para garantir a avaliação da qualidade. Inclusive, as Diretrizes induzem essas práticas em diversas regiões e continentes (notoriamente África e Ásia) disseminando as políticas de acreditação pelo mundo.

Mas, para além das políticas de acreditação que não parecem mais garantir a qualidade (segundo a visão da OCDE), nova tendência se apresenta no século XXI: a do comparatismo competitivo. *Rankings* internacionais de universidades e resultados de provas (seja na forma do projeto *Ahelo – Avaliação dos resultados de aprendizagem na educação superior*), seja nos índices brasileiros: Índice Geral de Cursos (IGC) e Conceito Preliminar de Curso (CPC) que acenam com o halo técnico que os números emanam, com a garantia de melhor qualidade. (BARREYRO, 2018). Divulgados pela mídia, não parecem interessar seus próprios limites técnicos: permitem comparações entre instituições e cursos num mesmo ano e não em série histórica.

Assim, o surgimento dos *rankings* globais no começo do século visando hierarquizar as universidades de pesquisa ou de classe mundial conseguiu introduzir uma política global em escala institucional, com impactos na nacional e na regional (ROBERTSON; OLDS, 2012). Mas, talvez o mais surpreendente da questão seja o fato de os *rankings* serem elaborados por instituições como uma universidade (Shanghai Jiao Tong) ou uma empresa que publica uma revista (*The Times Higher*

Education) e até, em nível nacional, no Brasil, um jornal (*Ranking* Universitário da Folha – RUF) e de terem adquirido imediata legitimidade apesar de todas as muitas críticas que recebem por questões técnicas que até questionam seu caráter científico.

O projeto *Ahelo*, proposta de criação de uma prova global para avaliar os aprendizados dos alunos egressos da educação superior global, lembra o *Programme for International Student Assessment* (PISA) e, como este, teria impactos no âmbito nacional. Essa proposta nutre-se de experiências em âmbito nacional como provas aplicadas em diversos países, dentre os quais o Brasil (Provão e Enade) Independentemente de sua concreção, também mostra com clareza a atuação de uma das instituições globais: a OCDE como no Pisa que, desta forma, recorre a inquéritos estatísticos internacionais (AFONSO, 2013, TEODORO, 2016) numa estratégia de “governar por números” (TEODORO, 2016, p. 41).

Se no século XX, havia se destacado o Banco Mundial propondo políticas através de seus relatórios e financiando-as quando se ajustavam aos seus modelos, no século XXI, diversas organizações e instituições fazem parte da governança: desde organizações internacionais (OCDE, Unesco), passando por ONG’s, Universidades, Empresas e Jornais.

Contudo, por enquanto, a prova global não saiu do papel, o que não quer dizer que não possam tornar-se realidade no futuro ou voltar a ser proposta.

Referencias

AFONSO, Almerindo J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, jun. 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos *rankings* e os resultados de aprendizagem. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, aceito para publicação em março 2018.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando e Existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**; sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. Campinas, Casa do Psicólogo, 2005.

ROBERTSON S.; OLDS, K. **World University Rankings: on the new arts of governing (quality)**. Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, UK, 2012.

TEODORO, António. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. **Em Aberto**, Brasília. v. 29, n. 98, p. 41-54, maio/ago 2016.

- CXXIV -

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): EXPANSÃO E QUALIDADE EM PERSPECTIVA**João Ferreira de Oliveira**

Universidade Federal de Goiás – UFG (Brasil)

joao.jferreira@gmail.com

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, determinou, em seu art. 4º, que fosse elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração” e, ainda, “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”. Assim, no final de dezembro de 2010, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE, elaborado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), após a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida no período de 28 de março a 01 de abril de 2010.

O Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE foi discutido no Congresso Nacional por mais de três anos, com amplo debate e envolvimento de entidades do campo da educação, sendo aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE, aprovado com 20 metas e um conjunto amplo de estratégias para cada meta, deverá ser executado no decênio 2014 a 2024. Nessa direção, o Plano deverá ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE); Fórum Nacional de Educação (FNE). Ao longo do decênio (2014-2024) estão previstas duas conferências nacionais de educação, cabendo FNE promover a “articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem” (Inciso II do art.6º). Essas duas conferências nacionais devem debater se as metas estão sendo atingidas ou não, bem como o que deverá ser feito para corrigir os rumos do PNE, face aos desafios existentes no país, nas regiões, nos estados e municípios.

Das 20 metas do PNE, três tratam especificamente da educação superior, as metas 12, 13 e 14, cada uma delas com um conjunto de estratégias. Importante situar, por outro lado, que outras metas e estratégias impactam a educação superior à medida em que sinalizam demandas diversas com

especial destaque para a formação de professores (metas 15 a 18). Grosso modo, o foco dessas metas é a expansão da educação superior no Brasil, destacando-se a elevação das taxas bruta e líquida de atendimento da população de 18 a 24 anos na graduação, o aumento da proporção de mestres e doutores no corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior e a ampliação das matrículas e da titulação na pós-graduação *stricto sensu*. Conforme as metas, essa expansão deve ocorrer assegurando a qualidade da oferta, tanto na graduação como na pós-graduação, o que guarda sintonia com o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, ao estabelecer que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

O propósito deste estudo é, portanto, analisar criticamente as metas (12 a 14) voltadas para a educação superior no PNE (2014-2024), considerando as políticas desse nível de ensino nas últimas décadas, o contexto da sociedade brasileira, os agentes que atuam nessa área, a conjuntura da globalização econômica e da internacionalização do conhecimento, assim como as condições objetivas do atual sistema de educação superior no país. O texto está estruturado em quatro aspectos julgados fundamentais: a educação superior no contexto atual: indicadores, tensões e perspectivas; a expansão da graduação: tensões e perspectivas; a avaliação e formação de mestres e doutores: qualidade, tensões e desafios; e, a expansão da titulação de mestres e doutores: qual é o projeto em perspectiva?

O estudo mostra que nenhuma das metas do PNE, incluindo as metas aqui analisadas, irá adiante sem o comprimento da meta 20, que trata de “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. No tocante à educação superior, o financiamento dessas metas e estratégias e outras ações deverão ser estabelecidos a partir de diálogo permanente entre governo e instituições, considerando as diferentes possibilidades de expansão a partir das condições instaladas e das que precisam ser criadas.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasil: Inep, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU de 26.6.2014 - Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 21 de setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Censo da Educação Superior de 2014. Brasília, Inep, 2015.

DOURADO, L.F. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016 (Série Pne em movimento 1), ISSN 2448-4288 e 2448 – 4296.

OLIVEIRA, J. F. A educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 344 p.

- CXXV -**A EXPERIENCIA DA UFPA NA UTILIZAÇÃO DO MÓDULO
GRADUAÇÃO DO SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ACADÊMICA –
SIGAA.****Joelma Morbach**Universidade Federal do Pará-UFPA/Brasil
joelmam@ufpa.br**Introdução**

A Universidade Federal do Pará é uma instituição acadêmica composta por uma comunidade formada por cerca de 62 mil pessoas, entre professores, servidores técnico-administrativos, alunos de cursos de graduação, pós-graduação, cursos livres e técnicos profissionalizante espalhados pelos Campi de Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. Todo esse universo de pessoas e suas mais variadas demandas, bem como as grandes distâncias entre a sede e os Campi devem ser gerenciados de forma eficiente para que a Universidade consiga atingir seus objetivos. Definitivamente, isso só pode ser alcançado por meios informatizados. Desde a 2001 a Universidade Federal do Pará – UFPA lançou o desafio de modernização da gestão em seu no Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI), visando a modernização da gestão acadêmica e ao mesmo tempo integrar os sistemas existentes que não agregavam as informações das unidades acadêmicas. Em 2006, a UFPA implantou o Sistema de Informação de Ensino (SIE) apresentando modelos de gestão que modificavam bastante o que se tinha até o momento na instituição, dando um pouco mais de dinamismo e uniformidade das informações. FARIAS FILHO et al (2014), faz uma análise da implementação do SIE na UFPA e consta as vantagens com relação ao sistema anterior. No entanto, para uma instituição de tão grande porte e com tantos desafios, logo o SIE se mostrou insuficiente. Com o intuito de melhorar o apoio às diversas atividades realizadas na Universidade e facilitar a comunicação, a UFPA fechou, em novembro de 2010, um acordo de cooperação com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte para adotar os Sistemas Institucionais SIG, construídos nesta instituição. O SIG é um conglomerado de sistemas de informatização que visam agilizar os processos de gestão das unidades responsáveis pelas finanças, patrimônio e contratos, gestão, planejamento e recursos humanos, além de procedimentos da área acadêmica, como controle de projetos, bolsas de pesquisa, relatório de produção de docentes, atividades de ensino, entre outros. Cada um dos sistemas SIG é composto por diversos módulos que

visam atender aspectos e processos diferentes dentro da Universidade. O processo de implantação destes sistemas (e seus diversos módulos) na UFPA está acontecendo desde 2010. O módulo Graduação do SIGAA só foi implantado em agosto de 2014. Este trabalho apresenta um estudo sobre a implantação deste módulo do Sistema de Gestão Acadêmica e Administrativa – SIGAA, na Universidade Federal do Pará – UFPA, no qual se estuda principalmente os impactos na gestão acadêmica e a utilização das turmas virtuais como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem e da comunicação entre discentes e docentes.

Metodologia

Desde a implantação do Módulo Graduação do SIGAA, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPA (PROEG), através da Coordenadoria de Acompanhamento das Atividades Docentes (CAAD) de sua Diretoria de Ensino, realiza conforme cronograma acordado com os campi, oficinas para que os docentes possam conhecer as funcionalidades do módulo, em especial do portal do Docente. Além de capacitar o docente a operar o seu portal, um dos principais objetivos desses treinamentos foi a conscientização de que o SIGAA constitui um enorme ganho para o docente, pois o docente pode utilizar o sistema de forma integrada, tanto para o relacionamento com as turmas como para o arquivamento de dados, controle de notas e frequências, e gerenciamento das turmas virtuais. Nestas, além de terem acesso às funcionalidades existentes no antigo e limitado sistema (o SIE), tais como registro de notas e frequência, os professores podem disponibilizar arquivos (material didático, vídeos, etc), relatórios, horários de disponibilidade para atendimento aos estudantes, gerenciar os planos de curso e muitos outros recursos como chats e fóruns. Dessa forma, fez-se necessário então, que se realizasse um acompanhamento do uso do portal do docente, para verificação das estatísticas de uso das ferramentas disponíveis aos docentes e do portal do docente como um todo. Além disso, reconhecendo o sistema como integrado, é possível aferir alguns resultados sobre a utilização de todo o módulo de graduação, bem como do SIGAA, como um todo. Procedemos então um levantamento de dados, realizado a partir do próprio sistema, gerando estatísticas de uso e analisando os mesmos, principalmente sobre a ótica de melhoramento do trabalho docente, pela utilização do portal do docente e das turmas virtuais. A seguir, preparamos os gráficos com os pontos mais interessantes a serem destacados e reunimos neste material que já nos foi solicitado pela vice-reitoria a fim de embasar estratégias e ações futuras de melhorias do sistema e de seu uso.

Fundamentação teórica

Segundo Cicco (2012) um Sistema de Gestão Integrado é uma combinação de processos, métodos e técnicas utilizadas em uma empresa para a implantação de suas políticas de gestão que pode obter mais resultados na aplicação em conjunto de que em separado. O SIGAA é muito mais que isso, pois é um sistema de informação web corporativo que informatiza os procedimentos da área acadêmica através dos módulos de: graduação, pós-graduação (stricto e lato sensu), ensino técnico, ensino médio e infantil, submissão e controle de projetos e bolsistas de pesquisa, submissão e controle de ações de extensão, submissão e controle dos projetos de ensino (monitoria e inovações), registro e relatórios da produção acadêmica dos docentes, atividades de ensino a distância e um ambiente virtual de aprendizado denominado Turma Virtual. A Turma Virtual é o “local” no qual todas as informações de uma determinada turma são acessadas e gerenciadas, e tem como o objetivo principal aumentar a interação entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Entre as funcionalidades oferecidas destacam-se: Plano De Curso, Participantes e Programa do Curso; Fóruns, Chat Da Turma, Vídeo Chat ao Vivo; Notícias, Frequência e Notas; Material Didático (Sites, Vídeos, Arquivos), Enquetes, Tarefas e Questionários. Vale ressaltar que as funcionalidades são acessíveis por docentes e discentes, que possuem nível de acesso diferente dependendo da operação. Além da Turma Virtual, o SIG possuem muitos outros módulos e são habilitados de acordo com os perfis dos usuários [SIGAA].

Todas as fases de implantação de um sistema como: planejamento, avaliação de riscos, verificação dos requisitos; objetivos/metas e programas de gestão, implementação e monitoramento, documentação; controle operacional e revisão são muito importantes, mas gostaríamos de dar ênfase ao *treinamento e conscientização dos usuários*. É importante destacar que um sistema integrado de gestão Acadêmica, como qualquer outro tipo de Sistema, só terá resultados satisfatórios se for bem alimentado com dados confiáveis. Desse modo, a conscientização dos usuários é essencial. Ressaltamos que apesar de cada usuário, de um sistema, ter suas preferências, conforme, afirma Santana (2006), as oficinas realizadas pela PROEG, são um grande estímulo para toda a comunidade acadêmica aceitar com maior facilidade a mudança do sistema, mesmo sendo este bastante complexo e exigir mais dedicação que os anteriores. De acordo com Nielsen (2003), usabilidade é a capacidade de um produto ou sistema, em termos funcionais-humanos, de ser usado com facilidade e eficácia por um segmento específico de usuários. E é justamente disto que tratamos neste trabalho. Apesar de complexo o sistema oferece grandes facilidades, como por exemplo, a versão *mobile*, e sabe-se que atualmente “as aplicações móveis tendem a fornecer vantagens relevantes para seus usuários em termos de design e usabilidade” [Nayebi 2012].

Considerações finais

Após as análises dos dados coletados, vivência como moderadora de oficinas de SIGAA, bem como alguns anos na gestão acadêmica, constatou-se que o sistema de Gestão acadêmica e Administrativa implantado mostra um grande avanço na gestão universitária, em relação ao sistema de informação utilizado anteriormente, especialmente por permitir melhorias significativas na gestão, tanto administrativa quanto acadêmica e por proporcionar a todos os usuários do SIGAA, acesso rápido e fácil a uma extensa gama de serviços e informações. O SIGAA possibilita a integração diversos sistemas já existentes na própria instituição e que não conversavam entre si. Um dos benefícios de ser integrado está em não haver possíveis confusões nas informações, evitar retrabalhos e garantir a segurança dos dados. Mas além de favorecer, os aspectos administrativos e de gestão, o SIGAA favorece, principalmente aspectos acadêmicos, de interesse dos alunos e professores, permitindo uma melhora considerável no processo de ensino-aprendizagem. Outro benefício, mas que é de extrema importância, diz respeito aos relatórios que o sistema permite gerar, que são muito superiores em relação aos do SIE e que são de grande importância, tanto para a gestão administrativa, quanto acadêmica da instituição. Isso porque, em geral, relatórios podem auxiliar na tomada de decisões e no planejamento, bem como permite diagnosticar a situação real de alunos, docentes, cursos, institutos, etc. Deve-se destacar também que sem um sistema de gestão acadêmica eficiente há uma sobrecarga de trabalho nas secretarias dos cursos e para resolver pequenas coisas o aluno precisa entrar em contato com a secretaria, provavelmente por telefone ou e-mail, para fazer solicitações e acompanhar em qual o estágio alguma solicitação administrativa ou acadêmica se encontra, ou qualquer outra questão referente à sua matrícula. Já para a própria instituição, o melhor de tudo é a possibilidade que a mesma tem de unificação dos dados dos discentes e docentes de maneira a facilitar as questões operacionais e burocráticas de cada um deles. Com relação ao portal do docente, a utilização tem crescido consideravelmente e esse avanço representa um grande salto de qualidade no trabalho docente, o que certamente reflete muito positivamente na aprendizagem dos alunos.

Referências

[1] DE CICCIO, F. Sistemas Integrados de Gestão, agregando valor aos sistemas ISO 9000. QSP - Centro da Qualidade, Segurança e Produtividade para o Brasil e América Latina, 2000, São Paulo.

[2] <http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php/br/component/content/frontpage>. Consultada em 14/02/2018.

- [3] FARIAS FILHO, Milton C. ; VILHENA, M. das Graças ; NASCIMENTO, D. M. . Gestão de processo na implantação de um Sistema de Informação Acadêmica: a experiência da UFPA. Revista Gestao Universitaria na America Latina - GUAL, v. 7, p. 69-85, 2014. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n2p69>
- [4] Nayebi, F.; Desharnais, J.-M.; Abran, A. (2012) The state of the art of mobile application usability evaluation. Electrical & Computer Engineering (CCECE), 25th IEEE Canadian Conference on , vol., no., pp.1,4, April 29 2012-May 2 2012.
- [5] NBR ISO 9001:2000: Sistema de Gestão da Qualidade – Requisitos. ABNT, Rio de Janeiro, 2001.
- [6] Nielsen, J. Usability Engineering. Boston: Academic, Press, 1993.
- [7] SANTANA, C. C. de A. O modelo gerencial do controle interno governamental: as melhores práticas de Pernambuco. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- [8] SIGAA e Manual de Usuário do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica- SIGAA. UFPA: Centro de Tecnologia de informação e Comunicação. Disponível: <https://portal.ufpa.br/index.php/sig-ufpa>. Acesso 13.02.2018

- CXXVI -

CONCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: NOTAS SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Jusciney Carvalho Santana

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

juscineycarvalho@gmail.com

Introdução

Há consenso entre os pesquisadores que um dos maiores desafios atuais diz respeito às políticas públicas pensadas para garantir a valorização e, sobretudo, a sobrevivência da educação superior pública no Brasil, tendo em vista o desinvestimento do Estado Brasileiro no setor público, contraditoriamente preservando os incentivos fiscais dirigidos à iniciativa privada, sendo considerado um fenômeno que vem impulsionado o país a destacar-se mundialmente frente aos demais da América Latina¹, todos em processos de desenvolvimento, nesse segmento.

Mas o que são políticas públicas? Como e por quem são elaboradas? Há diferença entre política pública e política social? Como, quando, por quem são avaliadas as políticas implantadas? Essas e outras questões merecem atenção, especialmente aquelas políticas criadas e norteadas, nas reformas educacionais dos anos 1990, concomitantes com as mudanças na economia (mundialização e financeirização), inspiradas nos princípios neoliberais.

Apresenta-se, neste estudo, como tem sido a evolução nesse campo específico – o das políticas públicas – em termos internacionais, e mais adiante, sobre os impactos das políticas voltadas para o campo da educação superior no Brasil.

Desenvolvimento

De acordo os resultados do Estado da Arte sobre Políticas Públicas (2007), apresentado por Souza (2007), a política pública, enquanto área de conhecimento, nasceu nos Estados Unidos, nos anos 1930, culminando numa ruptura da tradição europeia, pois os estudos e pesquisas nessa área “se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Já nos Estados Unidos, a ênfase recaía, inicialmente, nos estudos sobre a ação governamental”.

¹ Entre a década de 70 e os anos 2000, o fenômeno da privatização também ocorreu em países como Argentina, Chile, Colômbia e México, conforme destacam Durham e Sampaio (2000).

No caso da América Latina, com recorrentes trajetórias inflacionárias, incluindo o Brasil, as políticas públicas passaram a ganhar visibilidade, somente a partir dos anos 80, sendo que essa maior visibilidade, nos países periféricos, com recentes processos de democratização, tem relação com a ausência de desenho das políticas públicas que pudessem impulsionar o crescimento econômico e, ao mesmo tempo, promover a inclusão social da maior parte das suas populações.

A construção do campo “políticas públicas” contou com a colaboração de fundadores norte-americanos sendo que em 1936 a expressão *policy analysis* foi introduzida por Laswell, “como forma de conciliar conhecimento científico e acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo” (SOUZA, 2007, p. 67).

Sobre a conceituação do que são políticas públicas, Souza pondera que não fazer nada em relação a um problema, também pode ser considerada uma forma de política pública. Sinaliza ainda que, dentre os conceitos, muitos críticos marxistas argumentam que “por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos.” Souza (2007, p. 68).

Ou seja, a política pública é entendida como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, coloca o ‘governo em ação’ e/ou analisa essa ação (variável independente), e, quando necessário, propõe mudanças no rumo ou no curso dessas ações (variável dependente).

Sobre a diferenciação entre política pública e política social, Hofling (2001, p. 31) entende que as políticas sociais são as ações específicas que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, “para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

No caso brasileiro, dentre as abordagens mais recorrentes, sobretudo em pesquisas acadêmicas, envolvendo políticas sociais, de acordo com Souza (2007, p. 70) são geradas “principalmente nas áreas de saúde e educação, problemas sociais diversos e estudos relacionados com grupos minoritários e excluídos, com destaques para análises sobre raça, gênero, pobreza, desigualdade social”.

Melo (2001) defende a tese de que a política social se inscreveu na agenda do estado brasileiro passando por sete “vidas” em sua evolução histórica, por considerar que dos anos 30 aos 90, as políticas públicas passaram por sete momentos políticos distintos, com investimentos e concepções diferentes, de acordo com a “vontade política” dos governantes.

Já Arretche compreende o conceito de descentralização como sendo a “institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais” (2000, p.16).

Conclusões

Tanto Melo (2001) quanto Arretche (2000), acerca do processo de descentralização das políticas sociais no Brasil, apontam para alguns questionamentos, como: a) a fragmentação ou descontinuidade de alguns projetos iniciados de políticas públicas impõe perdas quanto à sustentação das reformas e desenvolvimento da nação; b) a depender de cada governante, e conjuntura social, em algumas áreas sociais, como no caso da educação, por exemplo, pode ter ou não prioridade, e c) a intervenção do Estado na economia colabora transformar políticas universais (de maior alcance estrutural) em políticas focalizadas, como também alertam Saviani (2004) e Frigotto (2011).

Ou seja, as reformas estruturais empreendidas nos anos 1990 – abertura comercial e integração, reforma do Estado, desestatização, entre outras – alargaram ainda mais essas assimetrias na medida em que aumentaram o desemprego, tornaram precário o emprego remanescente e, conseqüentemente, reduziram os salários reais. Por outro lado, a conjuntura econômica desfavorável provocou um crescimento da demanda por ações e serviços sociais, especialmente os de natureza compensatória.

Na contramão dessa demanda crescente, verifica-se, ainda, um agravamento da crise fiscal, ampliando mais a crônica escassez de recursos do setor público, justamente num momento em que se torna essencial e inadiável a intervenção do Estado.

Assim sendo, as políticas sociais merecem ser compreendidas quanto às suas concepções, avaliadas e ajustadas, a partir dos seus resultados, até que se tornem desnecessárias num projeto social e político cujo vetor seja de fato fomentar o desenvolvimento da maior parte da população que necessita de amparo estatal.

No caso brasileiro, justifica-se uma maior atuação do Estado, tendo em vista que, por um lado a pobreza representa um sério obstáculo ao desenvolvimento sustentável e, por outro, a qualificação profissional, oportunizada pelos processos de formação, especialmente no ensino superior da rede pública, configura como sendo um dos caminhos mais exitosos para garantir a mobilidade social dos grupos mais vulneráveis, justamente que não podem arcar financeiramente com despesas com educação.

Portanto, considerando que há um plano nacional de educação, em vigência até o 2024, pactuado pelo Ministério da Educação, cujas metas dependem da efetiva vinculação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), é demandada a mobilização da sociedade e dos governantes, para materializar o cumprimento deste conjunto macro de políticas sociais no âmbito educacional.

Referências

ARRETCHE, Marta T. S. **Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000.

DURHAM, Eunice Ribeiro e SAMPAIO, Helena. **O ensino superior em transformação**. São Paulo: NUPES/USP, 2000. p. 13-30.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, Apr. 2011 . .

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001. Disponível em <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em 21 mai 2015.

MELO, Marcus A. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, Elizabeth M. (Org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2001.

PERES, C. A. ; CASTANHA, A. P. Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. **Educere et Educare**, v. 1, p. 233-238, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 1990 A 2010

Karine Nunes de Moraes

Faculdade de Educação/UFG – Brasil

karine.ufg@gmail.com

Introdução

Este trabalho se dedica à análise e caracterização da produção acadêmica sobre educação superior (ES), particularmente sobre a expansão da ES, catalogada no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Capes, no período compreendido entre 1990 e 2010. Buscamos identificar, caracterizar e analisar a produção sobre essa temática visando evidenciar o tratamento e tipos de análise do processo de expansão da ES e compreender em que medida o curso das políticas do governo federal trouxe para o campo acadêmico novas temáticas e categorias analíticas para o campo dos pesquisadores.

O volume de pesquisa sobre ES é crescente no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, como podemos observar no BTD/Capes. O primeiro registro no período analisado vai acontecer somente em 1999 e o número deles aumentou continuamente, registrando alguns momentos de menor produção. Diferentes áreas, linhas de pesquisa e programas de pós-graduação *stricto sensu* têm sido espaço de produção sobre a temática, o que, por sua vez, indica o crescente interesse e relevância acadêmica do tema.

A produção de teses e dissertações sobre expansão da/do Educação/Ensino Superior aumentou de modo considerável no período de 1999 a 2010. Identificamos no BTD/Capes 137 trabalhos produzidos nesse período. No mapeamento realizado, identificamos que a maioria absoluta é de dissertações, somando 103 trabalhos, concentrados em IES públicas (33), que responderam por 86 trabalhos entre teses (22), dissertações (57) e trabalhos finais de mestrados profissionais (07). As 137 teses e dissertações envolvendo a discussão sobre expansão da Educação/Ensino Superior estão vinculados a 56 IES, predominantemente universitárias, 52 delas. Notadamente as universidades federais são responsáveis pelo maior número de trabalhos abordando a temática, 66 ao todo, sendo 14 teses, 47 dissertações e 5 de mestrado profissional. Considerando o volume de trabalhos, passamos indagar como a expansão da ES foi abordada enquanto categoria de análise, quais dimensões e aspectos mais se evidenciaram e quais os principais sentidos encontrados como conjunto desta produção.

Desenvolvimento

Neste estudo pudemos constatar que a “expansão” foi analisada tanto como o processo de aumento, crescimento ou ampliação da ES como o próprio resultado desse processo. Isso implica dizer que, enquanto processo, a “expansão” se referiu ao modo como seus elementos constitutivos e constituintes se interagem, interligam-se e se modificam considerando diferentes atores e aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos para seu desenvolvimento, ou seja, o processo de expansão se referiu à complexa rede de relações estabelecidas intra e extra ES que possibilitaram seu desenvolvimento. E, enquanto resultado do processo, a análise sobre a “expansão” se referiu aos efeitos e consequências do processo sobre a ES e desta sobre o ambiente. Contudo, isso não implicou reduzir a análise da expansão da ES a uma relação do tipo causa e efeito; antes, revela a complexidade e dinâmica que lhe é inerente. Evidenciando a existência de um conjunto de forças e mecanismos internos e externos que incidem sobre o objeto e deste sobre o ambiente. Logo, podemos inferir que esta diferenciação só é possível no plano teórico, sob o risco de não compreendermos a própria dinâmica da expansão.

Pudemos observar, que as análises acerca da expansão da ES privilegiaram as dimensões quanti-qualitativa, organizacional e político-jurídica, pela articulação de ambos ou, ainda, pelo seu processo inverso e correlato de redução, retração, restrição e contenção. Para além desse conjunto de dimensões, aspectos e variáveis intrínsecos ao próprio sistema da ES, ainda puderam ser observados nos trabalhos analisados pelo menos mais duas dimensões a ele extrínsecas, que estabelecem interfaces diretas que, em maior ou menor grau, foram consideradas na análise do processo de expansão, quais sejam, a dimensão socioeconômica, política e cultural (espaço social) e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias do Estado para com a educação. Também, que as análises se processaram em diferentes níveis de abrangência, caracterizados a partir do recorte espacial e temporal. Quanto ao recorte espacial, observamos que os trabalhos se dividiram entre aqueles que analisaram: a) a expansão de uma determinada IES ou ainda de um curso desta; b) a expansão de determinado curso numa cidade, estado ou país; c) a expansão da ES numa determinada cidade, estado, região ou país. Quanto ao recorte temporal, pudemos identificar quatro períodos principais nas análises desenvolvidas: a) os anos de 1990 genericamente considerados; b) o período dos mandatos do governo FHC; c) o período dos mandatos do governo Lula; d) comparação entre os governos FHC e Lula.

O estudo sobre os diferentes níveis de abrangência da produção acadêmica em análise, nos indicaram que os de abrangência mais restrita lançaram luz sobre aspectos e nuances não facilmente percebidas em um trabalho mais abrangente e, também, puderam revelar movimentos e aspectos anacrônicos e/ou contraditórios com o contexto mais amplo. Por sua vez, os trabalhos que envolveram

uma abrangência maior possibilitaram uma compreensão mais ampla das diferentes clivagens que envolvem o processo de expansão da ES, suas múltiplas relações e interações com os demais processos da sociedade. Contudo, ao mesmo tempo, tornam mais difíceis a percepção da especificidade de movimentos particulares.

O desenvolvimento da ES foi também uma temática em destaque na literatura do campo educacional. As reflexões lançam luz sobre o movimento de expansão desse nível de ensino, bem como concepções acerca dele. Revelam processos marcados, em períodos distintos, por tensões e disputas entre diferentes setores da sociedade, pelo controle hegemônico desse nível de ensino, que se revelam na definição de políticas de Estado e/ou de governo. Gravitam em torno desse processo, dentre outras, discussões concernentes à qualidade do ensino, formas de acesso, currículo, organização acadêmica, função e liberdade institucional, ou, ainda, na materialização de medidas voltadas ora à expansão ora à contenção desse nível de ensino.

Também tendem a apontar e/ou delinear o modelo de Educação/Ensino Superior, quer constituído quer em constituição, a partir da combinação de um conjunto de variáveis, dentre as quais: dispositivos legais (leis, decretos, programas governamentais); complexificação do sistema; organização institucional (universitária ou não-universitária); natureza jurídico-administrativa das IES (pública ou privada); tipos de curso (graduação, sequencial ou pós-graduação; diurno ou noturno; horário integral ou parcial) e modalidades de cursos (presencial ou a distância); estatísticas referentes ao acesso (vagas oferecidas, candidatos, ingressantes, matriculados e concluintes); corpo discente (perfil socioeconômico); corpo docente (regime de trabalho, formação e plano de carreira); trabalho acadêmico (ensino, pesquisa, extensão); localização geográfica; dentre outros.

Sobre o atual período de expansão da ES, uma gama de pesquisadores tem desenvolvido estudos considerando o processo de diversificação, diferenciação e flexibilização e agenda colocada pelas políticas do governo federal para esse nível educacional. Uma temática que tem sido cada vez mais explorada e envolvido um número maior de pesquisadores é o acesso e permanência na ES. O aumento de estudos dessa temática vai dar-se de modo articulado às políticas do governo federal para a expansão desse nível de ensino, indicando a imbricação das políticas de governo com a agenda de pesquisa na área. Cada vez mais a discussão sobre financiamento da ES tem ganhado destaque na produção acadêmica e revelado a mudança no eixo da discussão sobre o papel do Estado no financiamento da educação, passando pela problematização sobre a função da educação e papel das IES no desenvolvimento econômico e social do país. Durante o governo FHC a discussão envolvia a polarização, por um lado, da defesa da ampliação de recursos públicos somente para educação pública e, de outro, a defesa por uma postura mais gerencial e de autonomia financeira, em um contexto de franca privatização da oferta da ES, encontrando maior resistência na comunidade universitária. No governo Lula essa discussão é revigorada; contudo, a centralidade passa a ser sobre a função das IES

privadas, que, ao assumirem uma função pública, qual seja a educação, veem legitimada a transferência e/ou renúncia fiscal em favor delas mesmas, viabilizando, por exemplo, a implementação de programas tais como o Prouni ou, ainda, o financiamento direto ao estudante por meio da ampliação do Fies. Quanto à avaliação dos governos FHC e Lula, dois posicionamentos antagônicos tem gravitado na área. De um lado, os que criticam duramente as políticas e medidas empregadas por FHC, ditas privatistas e de sucateamento das Ifes, bem como, de precarização do trabalho docente. De outro lado, os que criticam o governo Lula e suas políticas de expansão e democratização do acesso à ES, por compreenderem que as estas dão continuidade à lógica do governo anterior.

Conclusões

Por diferentes perspectivas e abordagens, os estudos evidenciam que a criação, estruturação e desenvolvimento inicial da ES se processaram em meio a uma complexa correlação de forças e poder. Apontando para a formação e desenvolvimento de um sistema de ES diversificado e multifacetado, tendo na esfera privada a maior porção dentro do conjunto, sendo, contudo, na esfera pública que reside o maior potencial para o desenvolvimento qualitativo do sistema.

O estudo sobre a expansão da ES é bastante complexo, por envolver uma vasta gama de dimensões, aspectos e variáveis, exigindo do pesquisador a percepção dos elementos que o constituem, assim como de suas especificidades, que tendem a evidenciar e/ou determinar a lógica do desenvolvimento desse sistema em seu processo constante de diferenciação e diversificação. Nesse sentido, não se trata da decomposição do todo em partes ou da junção das partes para a compreensão do todo, por não se tratar de um sistema simples, rígido, imutável, asséptico, fechado em si mesmo. Antes, ele é dinâmico, em constante movimento e interação com elementos internos e externos.

Referências

Banco de teses e dissertações da Capes – período de 1990 a 2010 –
<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

- CXXVIII -**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO
SOBRE O PROGRAMA DOUTORADO SANDUÍCHE NO EXTERIOR
(PDSE)****Lindalva Regina da Nóbrega Vale**

Universidade Federal da Paraíba-UEPB- Brasil

linda.nobrega2@gmail.com**Maria da Salete Barboza de Farias**

Universidade Federal da Paraíba-UEPB- Brasil

runasvida@gmail.com**Introdução**

As atuais demandas da economia mundial intensificam a necessidade de integração ao processo de globalização exigindo dos países em desenvolvimento reformas na educação, como estratégia para melhorar a competitividade entre países. Para atender a essas novas exigências sociais, “várias estratégias foram desenvolvidas na área educacional, dentre elas, a internacionalização, utilizada como um dos mecanismos que permite maior intercâmbio de bens, serviços e informações entre as nações” (CASTRO e NETO, 2012, p.89). O Brasil, empenhado na inserção internacional da Educação Superior, investiu na promoção de programas de intercâmbios educacionais no exterior para alunos de graduação e pós-graduação. Merece destaque o Programa Ciência sem Fronteiras, instituído pelo Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, como uma iniciativa do Governo Federal, por meio dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e da Educação (MEC) e suas instituições de fomento – o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Este Programa surge considerando a importância da mobilidade estudantil como ferramenta para o fortalecimento de suas relações internacionais. O Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) é uma das vertentes do Programa Ciência sem Fronteiras voltada para doutorandos dos Cursos de Pós-Graduação no País.

Regulamentado pela Portaria nº 69, de 02 de maio de 2013, o PDSE substituiu o antigo Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), criado em 1990 através da Circular nº 1.727. O PDSE traz consigo o intuito de fortalecer a internacionalização na Pós-Graduação brasileira na modalidade mobilidade estudantil trazendo mudanças na desburocratização, concessão

de cotas de bolsas às IES, e inclusão de cursos com conceito 4. Inserida no contexto da internacionalização das atividades, a UFPB busca espaço através dos seus Cursos de Pós-Graduação, aderindo ao PDSE.

Propõe-se neste texto, extrato da dissertação de mestrado, analisar as contribuições deste Programa sob a ótica de ex-bolsistas do PDSE na UFPB, para a vida social e acadêmica.

Desenvolvimento

Podemos considerar a década de 1990 o marco para a intensificação do desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a educação superior tendo por base o interesse pela ciência e pela técnica, acesso e circulação do conhecimento. De acordo com Morosini (2003) a pós-graduação brasileira é considerada a mais desenvolvida da região da América Latina por ser o espaço onde a maior parte das produções científicas ocorre. No Brasil, temos o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), como coordenador e articulador dos diferentes órgãos promotores do desenvolvimento científico e tecnológico e na elaboração das políticas estratégicas. Um dos resultados desse trabalho está contido no Livro Verde da C&T, publicado em 2001 e no Livro Branco – Ciência, Tecnologia e Inovação, de junho de 2002, os quais apresentam os principais desafios, objetivos e diretrizes estratégicas para a área.

O Plano Nacional de Pós-graduação, período 2011 – 2020, dando continuidade as várias ações tomadas para viabilização de acordos bilaterais e multilaterais, programas internacionais e convênios institucionais passaram a elaborar uma série de modalidades de inserção internacional para as universidades brasileiras, que vão desde a formação dos recursos humanos no exterior ao intercâmbio de pesquisa, publicações conjuntas, participação em redes, sobressaindo dentre estas a mobilidade estudantil.

Conforme anunciamos o Programa Ciência sem Fronteiras, foi criado em 2011, para assegurar o intercâmbio de alunos da graduação e pós-graduação mediante a realização de estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação (CAPES, 2011). Na pós-graduação este Programa prevê a disponibilidade de bolsas em diversas modalidades. Aqui destacamos o PDSE.

Ações e Contribuições do PDSE na UFPB sob a ótica dos ex-bolsistas

Para atender aos objetivos da pesquisa adotamos duas rotas estratégicas para estruturar a coleta de dados denominada: Estudo I e Estudo II. O Estudo I teve caráter de análise documental e

bibliográfico e o II, teve como objetivo conhecer as contribuições do PDSE para a vida social, acadêmica e profissional dos ex-bolsistas contemplados.

Os sujeitos da pesquisa foram os doutorandos beneficiados pelo PDSE da UFPB no período de Janeiro/2014 a dezembro/2015. Este recorte temporal justifica-se pelo fato de que o Programa teve início em 2013 e o ano de 2014 teve a sua fase de consolidação; em 2015 estava previsto a chegada dos últimos bolsistas que estavam no exterior. Foram enviados questionários para 35 ex-bolsistas.

De acordo com os dados analisados o que mais motivou os ex-bolsistas da UFPB, a se inscreverem no programa, foi a possibilidade de aprofundar as bases das suas pesquisas através de práticas desenvolvidas nos reconhecidos centros de pesquisa no exterior, aprender ou aperfeiçoar uma língua estrangeira, como também conhecer outras culturas.

As contribuições mencionadas referem-se a ampliação da capacidade de análise dos objetos de pesquisa, o aprofundamento teórico e metodológico obtido, a importância da troca de experiências entre comunidades e culturas diferenciadas, a produção de trabalhos de excelência com artigos publicados em periódicos científicos de circulação internacional, bem como a publicação de livros digitais.

As dificuldades encontradas durante o estágio referem-se a adaptação da língua, a cultura, ao clima e a rotina de estudos no país. Alguns vivenciaram situações de preconceito.

Conclusões

Percebemos que, sem dúvida, o governo brasileiro mediante a criação do PDSE assegurou a descentralização de recursos financeiros destinados ao fortalecimento do projeto de mobilidade estudantil, além de ter sido o indutor da inclusão de cursos de pós-graduação de outras regiões do país. Os dados do Painel de Controle do Ciência sem Fronteiras registram que do início do programa a janeiro de 2016, um número de 11.461 bolsas de estudo foram concedidas a discentes da pós-graduação, destas 56,74% concentraram-se na região sudeste e 43,26% nas demais regiões do país. Isto esboça um cenário diferente do antigo PDDE o qual, durante seu funcionamento, concentrava 97% da concessão de bolsas de estudo na região sudeste.

A partir da análise dos dados, pudemos observar ainda que, para todos os sujeitos da pesquisa, o PDSE trouxe contribuições para sua vida acadêmica e social, através da ampliação da capacidade de análise dos objetos de pesquisa, mediante o aprofundamento teórico e metodológico, proporcionado, principalmente, pelo contato com outra cultura e a geração de trabalhos de excelência com artigos publicados em periódicos científicos com circulação internacional.

As dificuldades apontadas foram citadas: a questão do idioma, a adaptação inicial ao clima, a nova cultura acadêmica e social e também, embora em numero reduzido, a vivencia de situações de preconceito.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. (Dispõe sobre a organização do Programa Ciência sem fronteiras). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm. Acesso em: 15 de junho de 2015.

CASTRO, A.C. e NETO CABRAL, A. “O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina”. In: *Revista Lusófona de Educação*, 21, 2012. pp. 69-96.

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento sobre internacionalização**. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p.107-124, 2006, Editora UFPR.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: EDUCS. 2004.

- CXXIX -**PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

Maria Lucia Morone
UNIB/BRASIL
morrone@uol.com.br

Marina Ranieri Cesana
COGEAE-PUC/BRASIL
marinacesana@outlook.com

A comunicação tem por objetivo apresentar tendências e perspectivas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação (MEC) ao oferecer com verbas públicas, pela Lei 11.096/2005, bolsas de estudos integrais e parciais em instituições de ensino superior (IES) privadas¹ nos cursos de graduação e sequenciais² a brasileiros sem diploma de nível superior e cuja renda familiar não exceda a três salários mínimos.

Enquanto tendências, o acesso de segmentos sociais de baixa renda às IES, devido às bolsas de estudos favorece, porém, a lucratividade de empresas educacionais, em detrimento da qualidade do ensino e pesquisa. O Edital nº 104/2017, publicado pelo governo federal, instituiu procedimentos à adesão pelas IES ao processo seletivo para 2018.

A metodologia fundamenta-se na análise da legislação, em pesquisas efetuadas, entre outras, a de Cristiane Oliveira (2012), Joel Oliveira (2012), Danielle Costa (2013), Wilson Almeida (2014) e na análise de questionários aplicados a ingressantes em 2017 de uma IES privada para verificar empiricamente formas de financiamento.

De acordo com o Art. 2º da Lei a bolsa de estudos é destinada:

- I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;
 - II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei³
 - III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.
- Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo Ministério da Educação.

¹ Financiadas pela isenção de tributos IRPJ, PIS e COFINS.

² Criados pelo MEC em 1998, com duração de seis meses a dois anos, considerados como ensino superior, ao concluinte de cursos técnicos e ou médio para ampliar conhecimentos ou qualificação profissional sem ingressar na graduação.

³ . Lei nº 13.146/2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Reafirmando-se a tese de OLIVEIRA, Joel “(...)o PROUNI, sob o aspecto de ser um programa de política pública, deve garantir o acesso à educação superior, fazendo-se reconhecer como um meio de proporcionar a justiça cidadã daqueles cuja trajetória social é a da exclusão”. (2012, p.158).

Enquanto perspectivas, os bolsistas entendem o PROUNI como possibilidade de profissionalização à inserção no mercado de trabalho e retorno financeiro após o curso. Segundo dados do MEC, em 11 anos, o PROUNI teve um crescimento de 137% na oferta total de bolsas, ofertando: em 2015, 329.117 bolsas; em 2016, 329.180 e em 2017, 391.925.⁴

Algumas IES, no entanto, passaram a oferecer incentivos com recursos próprios, ou por parcerias entre instituições, para evitar a evasão de alunos e reduzida demanda.

Na análise dos trinta e dois questionários aplicados a ingressantes de uma IES privada, destacam-se os seguintes dados: dez com descontos oferecidos pela instituição nas mensalidades (31,25%); quatro financiados pela EDUCAFRO⁵(12,5%); dois com desconto devido a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (6,25%); dois financiados pela empresa em que trabalham (6,25%); um financiado pelo “Quero bolsa”⁶(3,125%) e treze custeavam o seu próprio curso (40,625%). Em 2017, nenhum desses ingressantes, obteve financiamento pelo PROUNI e 59,375% recebem descontos na mensalidade.

Com relação às verbas públicas que subsidiam o PROUNI a renda é calculada somando-se a bruta mensal da família, dividindo-a pelo número de pessoas que a formam. Se o resultado for um salário mínimo e meio, o estudante obtém bolsa integral. Se for maior que um salário mínimo e meio, menor ou igual a três salários mínimos, terá bolsa parcial de 50%. A família é considerada como moradores do mesmo domicílio em que todos contribuem para o rendimento e despesas.

Foram realizados em 2017 dois processos seletivos ao PROUNI: o regular, no qual pôde se inscrever quem participou do ENEM no ano anterior e obtido 450 pontos na média das provas e nota acima de zero na redação; às bolsas remanescentes pôde se inscrever o professor da rede pública, no exercício do magistério da educação básica, ao cursos de licenciatura, ou, se participou do ENEM desde 2010. O professor pôde se inscrever sem ter participado do ENEM, somente informando ser da rede pública.

Segundo dados do MEC 36% das 56 mil vagas de licenciaturas oferecidas pelo PROUNI, 20 mil, estão ociosas. A partir de 2018, os professores que desejarem cursar a segunda licenciatura poderão entrar no programa sem comprovação de renda e essa possibilidade será disponível também,

⁴ http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdef/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas>Acesso 19/10/2017

⁵ Reúne beneficiários que lutam pela inclusão de negros e pobres nas IES públicas e particulares com bolsa de estudos, para possibilitar a mobilidade social.

⁶ Site onde o candidato encontra informações sobre IES e cursos no Brasil, e ofertas de bolsas de estudo de até 75%. Os descontos são aplicados às mensalidades, até o fim do curso, e não há cobranças de renovação da bolsa.

ao público em geral, à formação inicial. Os interessados deverão participar da chamada após a seleção regular⁷.

Para atrair candidatos algumas IES pesquisadas pelo G1⁷ em 2017, exigiam 300 pontos no ENEM, outras a nota não zerada. Não há jurisprudência do MEC ou da Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior (ABMES) sobre essa situação. Cada IES define a forma de ingresso e nota exigida.

Cristiane Oliveira (2012, p.48) efetuou uma pesquisa por questionários online com 209 estudantes PROUNI, ingressantes e concluintes em uma IES privada para avaliar o perfil, dificuldades acadêmicas e financeiras.

Concluiu que os ingressantes associavam o PROUNI à oportunidade de formação e condições de um futuro promissor por exigência no desempenho acadêmico à manutenção do benefício.

Demonstrou que os concluintes percebiam no Programa uma oportunidade para inserção no mercado de trabalho, mas enfatizaram a necessidade de políticas de permanência no curso, devido aos investimentos às suas custas para aquisição de materiais aos estudos.

Almeida (2012, p.252), ao analisar diferenças entre instituições onde o bolsista PROUNI efetuou o curso, considerando “(...) *corpo docente, infraestrutura, (...), formato do curso (...)*”, demonstrou que

(...) a maioria, das instituições lucrativas e de baixo rendimento educacional, as denominadas “parceiras” do PROUNI, constituem as instituições-destino daqueles que estão em maiores desvantagens sociais. Com efeito, fragiliza-se, assim, o tão disseminado potencial “democratizado do ensino superior” tido como inerente a essa política pública (...).

Enquanto considerações finais, novas pesquisas devem ser efetuadas para avaliar os meios empregados pelas IES privadas com a finalidade de atrair o acesso de estudantes e sua permanência, assim como, identificou-se um consenso, entre os autores citados, de que o PROUNI ampliou o acesso ao ensino superior, mas se caracteriza por

(...) uma política pública a serviço de políticas macroeconômicas desresponsabilizando o Estado em relação à garantia dos direitos sociais, ampliando a desigual distribuição dos bens educacionais e o processo de exclusão daqueles que já se encontram em condição de exclusão social, historicamente construída (...) (COSTA, 2013, P.148)

Referências

ALMEIDA, Wilson Mesquita. *Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro*. (Doutorado em Sociologia) São Paulo: USP, 2012.

⁷ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>>Acesso 18/10/2017.

BRASIL. *Lei no 11.096/ 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI.* Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm> Acesso: 09/10/2017.

COSTA, Danielle Dias. **Programa Universidade para Todos no AMAPÁ (2006-2011): Democratização do acesso e permanência na Educação Superior?** Universidade Federal do Amapá. Dissertação (Mestrado em Educação), Amapá, 2013.

_____ ; FERREIRA, Norma Iracema de Barros. **Prouni: acesso e permanência na educação superior.** Macapá: UNIFAP, 2017.

OLIVEIRA, Cristiane. P. M. **Programa Universidade para Todos: A percepção dos estudantes de uma Universidade Privada de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Joel Garcia de. **Educação Superior: um meio de efetivar o acesso à justiça.** Tese (Doutorado em Direito). São Paulo: Faculdade Autônoma de Direito, 2012.

- CXXX -

GESTÃO E AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAIS DA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS: OLHARES SOBRE O NOVO FORMATO DE ORGANIZAÇÃO

Mariangela Camba

UNIMES/Brasil

mariangela.camba@unimes.br

Ivana Correa de Souza Faour

UNIMES/Brasil

ivana.faour@unimes.br

Introdução

É consenso que vivemos um momento de muitas transformações e com o advento das tecnologias, modifica-se o modo de viver das pessoas, como se relacionam, formas de comunicação, linguagem e também de aprendizagem. Neste contexto, escolas e universidades devem estar preparadas para inovar em seus projetos e oferecer cursos de formação que atendam essas novas demandas.

As universidades brasileiras desde os anos de 1990 passam por transformações advindas das políticas educacionais e de avaliação implementadas passando por um processo de massificação que desconsidera sua missão. Essas políticas de avaliação no ensino superior declaram como objetivo de seu processo de inserção, a melhoria da qualidade da educação. Camba (2011), aponta que de modo geral essas propostas avaliativas realizadas no Brasil têm apresentado uma adequação aos interesses de mercado, posto que o mérito dos resultados é de caráter classificatório hierarquizante, o que propicia, mesmo que não seja esse o objetivo, o ranqueamento das instituições. Mais, segundo Freitas (2013), hoje a mesma política vem se tornando uma “cultura de auditoria”.

As políticas educacionais têm, ainda, definido os currículos das licenciaturas nas universidades, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais desses cursos e as diretrizes para o ENADE, portanto é necessário tornar claro o papel e a responsabilidade do Estado em relação à educação e nesse sentido, a regulação e fiscalização do ensino oferecido no país.

Dessa forma, a regulação, uma de suas funções, não poderia se esgotar em si mesma, mas articular-se com a outra função que é a prática social garantindo assim, produção de qualidade nas instituições e emancipação social, a partir da liberdade de escolha na organização de seus cursos, que

vem sendo tolhida, desde a implementação das políticas educacionais e de avaliação nos anos de 1990.

Nesse sentido, é possível depreender, sem desconsiderar as avaliações externas, que é imprescindível o olhar interno daqueles que vivem dentro desse espaço de formação de sujeitos e profissionais e mesmo mergulhados nesse universo consigam ler as evidências presentes nas percepções de seus atores.

Assim, as avaliações e os processos de mudança em busca da qualidade devem emergir da avaliação institucional interna e não de um Estado, irradiador de propostas que busca a regulação das instituições. Para Freitas (2005), a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência seu projeto político, ele aponta a “qualidade negociada” como possível caminho a seguir.

As Políticas Educacionais e as Políticas de Avaliação - tem sido indutoras na adoção de um currículo único, na manutenção de uma única organização, seja de conteúdos trabalhados, seja de modelo de oferta, formatando os cursos de licenciatura no Brasil. Identificar os avanços ou não, com a adoção de um novo desenho de curso é a responsabilidade de quem os oferece, no caso a Universidade.

Dessa forma, Dias Sobrinho, 2003, afirma que Educação e formação são fenômenos públicos; requerem, portanto, debates públicos que possam construir programas e ações participativos e produzir decisões tomadas socialmente. A avaliação dessa forma é muito mais uma expressão da filosofia educativa, que um instrumento burocrático. Deve ter uma função muito mais crítica, que meramente de constatação. Deve analisar o realizado, mas para melhor cumprir o que há por realizar.

Para tanto, o presente estudo tem como objetivo avaliar a organização dos Cursos de Licenciatura presenciais da UNIMES, implementados em fevereiro de 2013, no período de 2013 a 2018, a partir do olhar dos docentes, discentes e egressos desses cursos. Pretende conhecer as expectativas e anseios de aprendizagem dos estudantes e de sua inserção no mercado de trabalho, a partir do curso ofertado. Trata-se de um recorte de uma pesquisa em andamento realizada no Curso de Pedagogia, no programa da iniciação científica – Bolsa CNPQ, na Universidade Metropolitana de Santos. Utiliza uma metodologia qualitativa e se ampara nos estudos de CAMBA (2011); GATTI (2010); FREITAS (2005, 2007, 2009, 2013) e WERLE (2015), além de documentos oficiais que regulamentam as Políticas de Avaliação e de formação docente no Brasil.

O percurso da política implementada

O curso de licenciatura da UNIMES, em 2013 retoma suas atividades após discussões realizadas durante todo o ano de 2012, no Grupo de Apoio Pedagógico com o intuito de rever os

Projetos Pedagógicos de todos os cursos da instituição, inclusive os das licenciaturas. Além de se trabalhar na construção de novos modelos pedagógicos, nos apropriamos de outras questões, como a de estruturar a organização e oferta desses cursos. Após opção da universidade em não mais manter o curso presencial era necessário reiniciar essa oferta de forma diversa do modelo de curso anteriormente oferecido em nossa instituição, que era anual e seriado. Dessa forma, os docentes se debruçaram estudando formas diferenciadas que pudessem trazer para a instituição, um curso inédito na cidade, com profundidade, bons profissionais e que além dessas questões ainda fosse sustentável.

Assim em 2013, após longos debates e discussões se dá o início de um curso flexível, sem rupturas, sem amarras e sustentável. Um curso que não horizontaliza os conhecimentos, mas, que o faz também na verticalidade. Um curso que pudesse receber alunos a cada semestre sem a necessidade de montar uma nova turma para isso. O curso foi organizado de forma semestral e modular, oportunizando a entrada de alunos na mesma turma, por um ano e meio. É inovador naquilo que os preceitos pedagógicos defendem e nesse sentido, atende as especificidades da docência, da gestão e da profissionalidade.

A matriz curricular do curso deixa visualizar as estratégias de flexibilização curricular, a interdisciplinaridade, e a articulação da teoria com a prática, na forma como os componentes estão dispostos e sua carga horária, como os temas transversais são tratados, não apenas em componentes curriculares determinados para que isso possa ocorrer durante todo o curso, mas também, nas atividades de extensão, nas atividades de acolhimento, nas disciplinas optativas oferecidas, que se mesclam aos diversos cursos da instituição de forma harmônica e complementar.

As alterações propostas exigiram ações de conscientização do corpo docente e técnico-administrativo, acompanhadas de sustentação acadêmica e científica. Limitações, resistências e mecanismos administrativos e funcionais existiram. A proposta mereceu à época clara e precisa apresentação aos profissionais, corpo técnico institucional e depois destes com os alunos.

Todos os semestres, quando novas turmas iniciam é necessário apresentar o modelo e afirmar que não haverá problema no decorrer do processo, porque os docentes e a coordenação estarão atentos às demandas e conflitos quanto à organização do curso. Durante o processo inicial ocorreram movimentos de negação da proposta, com base nas próprias representações sociais dos sujeitos envolvidos na educação, que tendem a negar o novo modelo, pois este difere completamente do modelo conhecido pelos mesmos. Segundo GATTI, 2010, qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases (GATTI, 2010, p.1359)

Conclusões

A formação dos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES) ao longo das últimas décadas tem apenas habilitado o discente para a docência, mas é urgente formá-lo para o ingresso, permanência e exercício na profissão docente possibilitando o seu desenvolvimento profissional. Como pesquisa em andamento, seus resultados são parciais, mas evidencia a necessidade de ressignificar a formação docente inicial, com a percepção de que os currículos dos cursos de licenciatura precisam considerar as mudanças na sociedade. É possível constatar na oferta dos cursos ao longo do período definido, que o novo modelo trouxe reflexões, inquietações e a percepção de que cursos estáticos, sem movimento, sem inovação e sem a adoção de práticas diferenciadas não atendem às necessidades da sociedade contemporânea. Por outro lado é necessário destacar que as políticas de educação e as de avaliação de sistemas não têm conduzido a avanços qualitativos, ao contrário, tem interferido estreitando o currículo das licenciaturas não considerando as singularidades de cada região, e especialmente dos alunos.

Referências

CAMBA, M. As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo. 2011. [s.n]. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – São Paulo.

DIAS SOBRINHO, José. AVALIAÇÃO: Políticas Educacionais e Reformas da Educação superior- São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005.

----- Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

-----Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, p. 13, 2009.

-----Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação in Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil- Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Adriana Bauer, Bernadete A. Gatti- V. 2. p.147-176. Florianópolis: Insular, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

- CXXXI -

O DISCURSO DA POLÍTICA DE COTAS NO PDI DE UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO NORDESTE

Natália Jimena da Silva Aguiar
UFPE – Brasil
natalia.jimena@gmail.com

Introdução

O presente trabalho faz parte dos estudos exploratórios vinculados a pesquisa desenvolvida para tese de doutoramento cujo objeto é a Política de Cotas Sociais no Ensino Superior.

Desde suas origens, a Educação Superior no Brasil, destinada a educação das elites, foi marcada por um número de matrículas bastante restrito (TEIXEIRA, 2005; CUNHA, 2007, FÁVERO, 1980). Em meados dos anos 90, se configura uma reforma do Estado, que buscou desenvolver uma nova política de organização estatal que tinha como um dos pilares a descentralização da ação estatal, mantendo a centralização apenas para o núcleo estratégico responsável pela formulação e avaliação das políticas públicas em todas as esferas do governo. O novo modelo de administração pública gerencial atingiu o campo educacional acarretando desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para o atendimento da ideologia neoliberal, isto é, a lógica deste campo deveria acompanhar a orientação do campo econômico, marcadamente uma lógica de privatização e mercantilização da educação (OLIVEIRA, 2008).

A partir dos anos 2000, a Educação Superior tem sido alvo de importantes iniciativas governamentais relacionadas ao acesso e a expansão desse nível de ensino. Neste sentido encontramos o Prouni - Programa Universidade para todos, Reuni- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Fies- Fundo de Desenvolvimento Estudantil, UAB- Universidade Aberta do Brasil que tinham como objetivo ampliar as possibilidades de acesso dos jovens à Educação Superior, como também promover a ampliação das estratégias de inclusão social com qualidade de formação (ARRUDA e GOMES, 2015).

É neste contexto que foi sancionada a lei 12.711/2012, chamada Lei de Cotas que em seu art. 1º estabelece que as instituições federais de educação superior devem reservar 50% de suas vagas para estudantes provenientes de escolas públicas. Desse modo, as universidades federais deveriam, a priori, ter se adequado às determinações da Lei 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas Instituições Federais Ensino Superior e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, atendendo

também ao disposto no Art. 3º, que prevê que as vagas serão preenchidas, por curso e turno pelos autodeclarados negros e pardos e indígenas, de acordo com o percentual da população observado no último censo pelo IBGE. A lei prevê a reserva de vagas de forma gradual, de modo que as instituições pudessem alcançar o percentual de 50% até 2016 (BRASIL,2012). Na tentativa de compreender como as universidades federais tem tratado o acesso dos estudantes oriundos das cotas sociais, nos debruçamos sobre os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento estratégico para as universidades.

Partimos do entendimento que documentos como estes, são relevantes ao fornecerem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, como também, como estas instituições publicam estas informações (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005). Adotamos em nosso estudo uma perspectiva discursiva tridimensional, que considera o discurso como prática social, prática discursiva e como texto (Fairclough,), o que nos permitiria compreender ambiguidades, contradições e omissões que refletem vozes discordantes, em disputa que marcaram a produção dos textos. Como campo de pesquisa, optou-se por investigar as universidades federais da Região Nordeste, região que recebeu significativos investimentos do governo federal,

O presente texto busca compreender como se apresenta o discurso da política de cotas sociais nos planos de desenvolvimento institucional de nove universidades da região nordeste, que disponibilizam seus PDIs nos sites das respectivas universidades:

- Universidade Federal de Alagoas – PDI- 2013-2017
- Universidade Federal da Bahia- PDI- 2012-2016
- Universidade Federal do Ceará- PDI- 2013-2017
- Universidade Federal do Maranhão- PDI- 2012-2016
- Universidade Federal da Paraíba- PDI- 2014-2018
- Universidade Federal de Pernambuco – PDI_2014-2018
- Universidade Federal do Piauí- PDI_2015_2019
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PDI_2015_2019
- Universidade Federal de Sergipe- PDI- 2016_2020

Política de Cotas e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído em abril de 2004 tem o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI como um dos seus principais eixos de referência. O PDI consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e **as estratégias** para atingir suas metas e objetivos durante um período de cinco anos. Segundo orientação do Ministério da Educação, este plano deverá ter definido o cronograma e a

metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, indicadores que possibilitem uma comparação entre a situação atual e a futura.

Os documentos pesquisados apresentaram uma variedade de formatos, e as mais diferentes vinculações à questão da política de cotas. Em alguns documentos a questão das cotas vem como meta vinculada a objetivos estratégicos vinculadas à questão da formação, com a ampliação das cotas, ou bolsas Pibic-Ações Afirmativas, por exemplo. Noutros encontramos a política de cotas vinculadas ao eixo de ensino-aprendizagem, em programas de melhoria de qualidade, ou vinculadas apenas à assistência estudantil, na definição de novas agendas de ações de assistência estudantil de modo a contemplar ao máximo as necessidades dos estudantes e levantar as necessidades institucionais para atender à nova demanda.

Em contrapartida, em alguns documentos, a questão da política de cotas aparece apenas relacionado ao acesso à instituição, sem nenhuma meta ou estratégia ligada a esse objetivo, mesmo termos como “cotas” ou “políticas afirmativas” estão ausentes, o que pode ser interpretado como resistências a implementação da política.

Conclusões

Se o Plano de Desenvolvimento Institucional se configura como um documento estratégico da instituição, onde estão elencados a missão e as diretrizes de trabalho, a posição que ocupa no texto e a sua ausência são indicativos importantes para compreender de que forma a política de cotas está sendo interpretada e implementada dentro das instituições. No caso das universidades localizadas na região Nordeste, sua grande maioria apenas repetem as orientações da lei 12.711/2012, quanto a normatização do acesso, mas não indicam mudanças em questões fundamentais, como assistência estudantil por exemplo, para atender a nova demanda de alunos em situação de vulnerabilidade.

Referências

ARRUDA, A.L.B E GOMES, A. M. Democratização da Educação Superior: um estudo sobre a política REUNI. *Curriculo sem fronteiras*, v.15, n.2, p. 543-561, maio/ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Publicada no DOU de 30.08.2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 13 out 2012.

CUNHA, L.A. A universidade Temporã: o ensino superior- da colônia à Era Vargas. 3ed. São Paulo: EdUNESP, 2007.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: UNB, 2001.

FÁVERO, M. de L.A. Universidade e poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

OLIVEIRA, J. F. de. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB. Brasília, INEP, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F; GARCIA, Rosalba M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

TEIXEIRA, A. S. Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro. EdUFRJ, 2005.

FORMATO MULTICAMPI EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS: ALGUNS DESDOBRAMENTOS PARA A GESTÃO

Nelson de Abreu Júnior
UEG¹/ Brasil
nelsonabreu0000@gmail.com

O presente estudo se insere na temática da gestão da educação superior e suas interfaces com as políticas públicas. O propósito é ampliar os conhecimentos sobre a universidade contemporânea de formato multicampi e os desdobramentos que se apresentam para a gestão universitária.

Entre as características mais marcantes de uma universidade multicampi, encontra-se a de uma instituição que, organizada em torno de uma única personalidade jurídica (JIN; WANG, 2010), que manteria mais de dois campi separados geograficamente, o que pode se aplicar a institutos de ensino, centros de pesquisas avançados, hospitais, clínicas, centros tecnológicos, escolas experimentais, museus, entre outros.

A expressão multicampi, engloba um formato de instituições singulares, complexas e que guardam alguns desafios específicos aos processos de gestão e desenvolvimento acadêmico-institucional universitário, muito diferente do modelo tradicional monocampus (FIALHO, 2005; BAMPI; DIEL, 2014).

A criação de uma universidade no formato multicampi parece estar ligada à história de como se deu a constituição dessa dada universidade, via de regra, constituída a partir da junção de estabelecimentos de educação superior, pela incorporação de instituições menores por outra maior, pela consolidação de unidades que surgiram como experimentais e/ou avançadas ou, ainda, como objeto de reformas políticas e administrativas, planos diretores, planos estratégicos etc. como foi o caso *California Master Plan High University, em 1960* (MORAES, 2015).

Na pesquisa documental desenvolvida para este estudo, foram considerados aqueles documentos institucionais ligados ao planejamento das universidades - plano de desenvolvimento, regimento e relatórios - de mais de 50 universidades públicas no Brasil, nas categorias administrativas estaduais e federais. Na pesquisa puderam ser identificadas instituições que são o próprio sistema de educação superior de uma determinada localidade e outras que são apenas componente de um conjunto de universidades.

¹ Universidade Estadual de Goiás

A adoção do formato multicampi nas instituições públicas também parece estar correlacionada à necessidade de expansão das vagas de uma região, combinada com a vontade política de interiorização da matrícula. A existência de faculdades isoladas que, se agregadas às instituições de maior porte, aumentariam o potencial de desenvolvimento acadêmico, orientadas por uma aparência de racionalidade aplicada às políticas públicas de educação superior.

Em um esforço de ampliar a classificação sugerida por Creswell, Rosken e Henry (1985), analisando a relação das instituições públicas com o sistema de educação superior em que estão inseridas, puderam ser verificados:

a) Sistemas Complexos – abarcam toda a educação superior universitária e não universitária, contendo instituições orientadas para a formação terciária não universitária; outras ligadas à formação universitária associada à produção da pesquisa e instituições fortemente ligadas à formação de cientistas e/ou ao desenvolvimento de tecnologias;

b) Instituições Sistemas – a instituição é o próprio sistema de educação universitária, sendo a única com natureza administrativa de universidade em uma dada região ou unidade da federação;

c) Instituições Autônomas Componentes do Sistema – existem outras instituições componentes do sistema, sem dependência administrativa, jurídica ou acadêmica das demais instituições.

Note-se que, ao adotar um ou outro sistema de educação superior, o estado e o governo ganham maior ou menor centralidade decisória e uma conseqüente maior ou menor complexidade em seus processos de gestão.

No formato Sistema Complexo, seria possível transcender o tradicional *espontaneísmo* decisório institucional balizado apenas por preocupações autógenas e que poderia ser considerado o conjunto de demandas presentes em um dado sistema ou base geográfica para orientar a oferta de vagas para a graduação e pós-graduação, bem como a nucleação das atividades de pesquisa.

Esse Sistema Complexo admitiria a coexistência de diferentes graus de educação superior oferecida pelo mesmo sistema, relegando a educação universitária propriamente dita para uma pequena elite. Aos demais estudantes, serão oferecidos programas formativos mais generalistas e aligeirados. Esse Sistema pode ser notado na *California State University*.

No polo oposto, ao optar pelo sistema composto por instituições independentes entre si e autônomas, quando da implantação de uma política de educação superior, o Estado dependeria da adesão das unidades universitárias que compõem o sistema. Esse tipo de sistema tende a uma perda endógena no atendimento das demandas de um dado sistema bem como algum distanciamento das políticas de desenvolvimento que sejam dependentes da educação universitária a serem implantados pelo estado.

Como alternativa menos polarizada, a Instituição Sistema ganha em amplitude de ações acadêmicas, mantém alguma centralidade decisória para planejamento do atendimento das demandas inerentes ao sistema, contudo necessitaria de um elevado grau de amadurecimento acadêmico dos gestores dos campi componentes da instituição, para alcançar, de modo planejado e coerente, o desenvolvimento da instituição e educação superior universitária.

Também como produto classificatório depreendido dos documentos de planejamentos institucionais universitários – PDIs, estatutos, planejamentos estratégicos etc. – foi observado alguns formatos institucionais de maior ocorrência entre as instituições investigadas:

- a) Instituições Monocampus – têm uma localização perene em apenas uma localidade, ainda que sua área de influência possa variar de internacional, nacional, estadual ou local;
- b) Instituições Multicampi do tipo Nave-mãe – marcadas pela presença perene em mais de uma localidade, havendo uma unidade principal, de maior porte e sede da instituição, convivendo com unidades satélites de menor envergadura;
- c) Instituições Multicampi Radiais Heterogêneas – aquelas em que, mesmo estando dispostas em formato multicampi, não existem unidades dominantes na instituição, ou seja, as unidades estão dispostas radialmente em torno da administração central da universidade que as une e regula;
- d) Instituições Multicampi Radiais Homogêneas – universidades dispostas no formato multicampi, porém sem hierarquia entre as unidades que as compõem, dispostas em torno de uma administração central que as une, articula e regula, assegurando desenvolvimento sistêmico da instituição por meio do planejamento e buscando a equidade entre as unidades.

Talvez ainda coubesse uma quinta classificação, que seriam as instituições monocampus com “alma multicampi”, por se tratarem de instituições que delegam às suas unidades – institutos, centros, departamentos – tamanha autonomia, que seriam classificadas como instituições multicampi se estivessem em outra localidade geográfica.

Poder-se-ia incluir ainda as instituições *pseudomulticampi*, para classificar aquelas que, apesar de estarem localizadas em cidades e regiões diferentes, não apresentam a sua *Alma Mater* dominando as atividades acadêmicas, existindo sem identidade própria e estando subordinadas às determinações da nave-mãe ou da administração central ou ainda do estado.

Conclusão

Certamente encontraremos subtipos entre as tipologias aqui propostas. A ideia central foi possibilitar uma reflexão sobre o tipo de sistema e o formato institucional como dimensões

impactantes sobre a qualidade das ações acadêmicas e sobre a relação da instituição universitária com seu entorno.

O planejamento universitário deve ganhar robustez à medida em que identifica essa relação com o sistema de educação superior em que está inserido, qual o seu papel dentro desse sistema, bem como pensar formas de ampliar a coerência do planejamento com o formato institucional que possui, preconizar mecanismos de asseguramento da autonomia inerente à universidade contemporânea e seus compromissos com a ciência e com a sociedade.

Referências

- BAMPI, A. C.; DIEL, J. O. O modelo multicampi de universidade e suas relações com a sociedade. **XIII Colóquio de Gestión Universitaria en Américas. Rendimientos académicos y eficacia social de La Universidad**. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114920>> Acesso em: 30 maio 2014.
- CRESWELL, J. W; ROSKENS, R. W; HENRY, T. C. A Typology of Multicampi Systems. **Journal of Higher Education**, v. 56, n. 1, p. 26-37, jan./fev. 1985.
- JIN, Hong-Mei; WANG, Shu-Wing. Exploration on Management Model and Operating Mechanism of Multi-campus University in China. In: Educational and network Technology, 3, Beijing, 2010. **Anais...** do III ICENT, Beijing, 2010.
- MORAES, R. C. C. Expansão do ensino superior: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 197-218, mar. 2015.

- CXXXIII -

O PAPEL DO GESTOR NAS UNIVERSIDADES ABERTAS PARA A TERCEIRA IDADE NO ESTADO DO PARANÁ/BRASIL

Paola Andressa Scortegagna
UEPG/Brasil
paola_scortegagna@hotmail.com

Rita de Cássia da Silva Oliveira
UEPG/Brasil
soliveira13@uol.com.br

Introdução

Com o aumento do contingente de idosos, houve a implementação de políticas públicas no Brasil, as quais se voltam para o atendimento e melhoria da qualidade de vida destes sujeitos. Dentre as muitas ações prescritas, em especial no Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03), destaca-se a importância de as universidades oferecerem projetos, programas ou cursos para este segmento.

Desta maneira, as ações têm se disseminado rapidamente pelo país, por um lado com a preocupação de responder ao princípio legal, e por outro devido a relevância do tema que aos poucos tem conquistado um maior número de pesquisadores. Estas iniciativas surgem com grande sucesso criando oportunidades de desafio intelectual e promoção do bem-estar aos idosos, integrando-os como cidadãos partícipes e produtivos na sociedade.

Os diferentes programas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior são formas alternativas de atendimento ao idoso, visando além da valorização dessa clientela, maior conscientização da sociedade em geral a respeito do processo de envelhecimento da população do nosso país que é uma realidade (BOTH, 2003).

Dada a relevância das ações educacionais para o idoso nas instituições de ensino superior, destaca-se a necessidade da organização pedagógica, que se dá por meio da atuação dos gestores destes projetos/cursos/programas.

A presente investigação compõe-se como uma pesquisa qualitativa e o desenvolvimento do trabalho ocorreu em três etapas: **primeira etapa**: levantamento bibliográfico e resgate histórico sobre a criação e estruturação de cada ação educacional; **segunda etapa** aplicação de questionários com coordenador, com questões estruturadas sobre o processo de gestão da ação educacional, processo de implantação do projeto/curso/programa, estrutura do curso, objetivos e dificuldades; a **terceira etapa** foi realizado o processo de análise dos dados.

A pesquisa teve com objetivos identificar o papel do gestor nas UATI no Paraná e analisar a relevância da atuação do gestor nas UATI.

Desenvolvimento

As UATI desenvolvem um trabalho de grande relevância social, pois, enquanto projetos/cursos extensionistas universitários atuam diretamente com a comunidade. Assim, as instituições de ensino superior assumem sua responsabilidade social. Além da questão social, a criação de universidades abertas com o apoio do poder público está prescrita no artigo 25 do Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03), enquanto ações educacionais voltadas para o idoso, superando o assistencialismo e a recreação.

A UATI fundamenta-se na concepção de educação permanente e autorrealização do idoso. Estrutura-se numa abordagem multidisciplinar, priorizando o processo de valorização humana e social do idoso, analisando constantemente a problemática do idoso nos diversos aspectos: biopsicológicos, filosóficos, político, espiritual, econômico e sociocultural. Preocupa-se em proporcionar ao idoso uma melhor qualidade de vida, tornando-o mais ativo, alegre, participativo e integrado à sociedade.

Pela educação permanente, o idoso volta a estudar, reflete sobre a sua vida, desenvolve e amplia suas habilidades, elabora novos objetivos e traça estratégias para alcançá-los. O aumento do tempo livre e a ausência de alternativas de como vivê-lo podem caracterizar algumas variáveis negativas do cotidiano do idoso e projetos voltados especificamente para eles, ou seja, uma nova situação lhes é apresentada para evitar uma crise de ociosidade para a qual muitos idosos não estão preparados (SCORTEGAGNA, 2010; ARRUDA, 2009; TEODORO, 2006).

Conforme aponta Scortegagna (2010) e Arruda (2009), a educação permanente fundamenta todas as ações educacionais para o idoso, destacando-se especialmente as Universidades Abertas para a Terceira Idade (UATI) nas universidades. Atualmente, há cerca de 200 UATI no Brasil, em instituições públicas e privadas.

Assim, as universidades ampliam sua função social, “buscando integrar aqueles que se encontram à margem do processo de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1999, p.240).

As atividades desenvolvidas pela gestão devem priorizar a coordenação de ações que promovam a participação de todos no processo educacional, que vai desde o planejamento das atividades até a elaboração de propostas de mudanças e avanços nas políticas educacionais. Para tanto, é necessário ter como base de todo trabalho da gestão a organização do trabalho pedagógico (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2007).

O processo de gestão nas ações educacionais voltadas para o idoso representa a possibilidade da estruturação de projetos políticos pedagógicos, a avaliação da ação e a formação de professores. Neste sentido, o papel do gestor é fundamental, para mediar a atuação de professores junto aos alunos idosos, bem como estruturar o currículo e o processo de avaliação da aprendizagem.

Nas universidades públicas paranaenses, todas as ações educacionais para o idoso (UATI) possuem gestor, denominado coordenador.

As UATI estão presentes em 6 instituições, em 11 cidades diferentes, como se pode observar a seguir:

- Universidade Estadual de Maringá: Maringá
- Universidade Estadual de Ponta Grossa: Ponta Grossa
- Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná: Guarapuava e Irati
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo
- Universidade Estadual do Paraná: Paranaguá
- Universidade Federal do Paraná: Curitiba

Os coordenadores das UATI são do quadro de professores permanentes de suas instituições. As UATI não possuem um modelo de organização definido ou diretrizes que estabeleçam como deve ser sua estrutura de funcionamento. Entretanto, compete ao gestor delinear e estabelecer como serão realizadas as atividades, coordenar o trabalho coletivo, bem como a proposta pedagógica e o papel da equipe que coordena as ações e a atuação dos professores.

A atuação do gestor e da equipe gestora deve considerar o processo de mediação entre os sujeitos e a ação educacional proposta, estando diretamente relacionado aos princípios de uma prática democrática e participativa.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 318),

o princípio e atributo da gestão, por meio da qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põem em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos, de modo que sejam realizados da melhor maneira possível.

Neste sentido, para o sucesso das ações educativas, o papel do gestor é determinante, aliada à sua formação gerontológica e pedagógica, além da clareza das suas atribuições enquanto mediador do processo educativo.

Conclusões

As UATI orientam-se para estimular o idoso a desenvolver atitudes de participação na vida social, econômica, política e cultural, promovendo também a solidariedade entre as gerações e a troca de experiências entre jovens e idosos, permitindo o desenvolvimento pessoal e coletivo e sua reinserção social.

Portanto, o foco principal da atuação do gestor nestes espaços deve ser a promoção da participação, autonomia e integração do idoso, para seu desenvolvimento educacional e uma melhor qualidade de vida.

Referências

ARRUDA, I. E. A. **Análise de uma Universidade da Terceira Idade no município de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

BOTH, A. Envelhecimento humano: múltiplos olhares. Passo Fundo: UPF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10741 de 3 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis**. Campinas: Papirus, 1999.

SCORTEGAGNA, P. A. **Políticas Públicas e a educação para a terceira idade: contornos, controvérsias e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010.

TEODORO, M. F. M. **UnATI/UERJ: uma proposta de educação permanente para o cidadão idoso**. Dissertação (Mestrado em Educação). UCP, Rio de Janeiro, 2006

- CXXXIV -**AÇÃO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO****Rose Mary Almas de Carvalho**Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Brasil
rosealmas@pucgoias.edu.br**Elda Jane de Almeida Gontijo**Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Brasil
elda@pucgoias.edu.br**Vanda Domingos Vieira**Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Brasil
rosealmas@pucgoias.edu.br

Nos últimos anos, no Brasil, a crescente democratização do acesso ao ensino superior e o nível da qualidade da educação básica têm contribuído para a constituição de uma nova realidade educacional no ensino superior. Os dados do Indicador de Qualidade Educacional (IDEB), que retrata o desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, revelam um resultado preocupante nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Para o ano de 2015, a meta preestabelecida de 4,3, em escala de 0 a 10, não foi alcançada, mantendo-se o índice de 3,7 estagnado desde 2011.

As Instituições de Ensino Superior (IES) recebem alunos que apresentam lacunas de aprendizagem nessas áreas de conhecimento, o que exerce forte impacto no processo educacional do acadêmico. Os estudos de Cunha (2001) e Andrade (2007) apontam que, entre os diversos fatores que contribuem para a evasão, destaca-se o baixo desempenho escolar, como resultado de uma deficiente qualidade do ensino médio.

Esse cenário torna imperiosa a definição de ações que favoreçam tanto a permanência do aluno no curso superior quanto a superação de suas limitações oriundas do ensino médio e a consequente conclusão bem-sucedida do curso.

Diante desse desafio, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) oferece aos alunos de graduação cursos a distância e gratuitos de pequena duração com o objetivo de possibilitar a integração do discente, especialmente do calouro, na vida acadêmica, favorecendo, assim, a superação de algumas de suas dificuldades nessas áreas. Essa oferta teve início no segundo semestre de 2006 com três cursos, hoje já chega a 14 cursos com um total de 2.800 vagas.

Utiliza-se o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*. Além disso, um tutor com formação na área pedagógica acompanha o percurso de estudo do acadêmico, motivando-o para a participação e dando suporte no acesso à sala virtual e na utilização dos recursos do AVA. Para os cursos da área de Matemática, caso o aluno tenha dificuldade com os conteúdos, o tutor agenda um horário com um professor da disciplina.

Este trabalho apresenta a avaliação dos cursistas de Matemática Financeira. Oferecido pela primeira vez no segundo semestre de 2017, tendo por objetivo proporcionar o aprendizado dos conteúdos dessa área de conhecimento com a utilização de uma planilha de cálculo. Desse modo, foi integrada à interface do curso uma planilha *online*, tornando obrigatória a realização dos exercícios propostos em planilha de cálculo. O curso, com carga horária de 60 horas e duração de 80 dias, contou com 63 cursistas e teve 23 concluintes.

A avaliação dos cursistas foi realizada em três etapas por meio de questionário eletrônico. A primeira etapa, direcionada a todos eles, composta por 13 questões objetivas e uma dissertativa. Essas questões abordavam: acesso à sala virtual, navegabilidade, suporte do tutor, material didático e atividades propostas. Já a segunda etapa teve por fim averiguar a percepção dos concluintes quanto ao processo de aprendizagem. A terceira etapa, orientada para os estudantes que abandonaram o curso, buscou identificar os fatores motivadores dessa evasão. Os dados dessa última etapa não serão aqui apresentados.

Resultados e discussão

O questionário da primeira etapa foi respondido por 11 estudantes (17%), sendo três do curso de Administração, três de Ciências Econômicas e um de cada um dos seguintes cursos: Ciências Contábeis, Engenharia de Controle e Automação, Matemática, Engenharia de Produção e Nutrição.

Quanto ao acesso à sala virtual do curso, 45% dos questionados informaram que este era realizado uma vez por semana e 36% relataram a frequência de duas a cinco vezes por semana. Embora tenha sido preponderante um único acesso por semana, foi significativo também o percentual de acesso mais de duas vezes. Esses dados permitem o levantamento da hipótese de que o aluno organizou seu tempo de estudo e de realização das atividades, criando condições de sucesso na aprendizagem. No entanto, ao se considerar o número de concluintes, observa-se que 63,49% dos inscritos se evadiram do curso, portanto este estudo tem relevância para a identificação das causas desse abandono.

Em relação à classificação do material de apoio aos estudos, 55% classificaram-no como Bom, 27% como Insuficiente, 9% como Ótimo e Regular e nenhuma indicação foi feita para a opção Muito

Bom. Os exercícios propostos foram assim classificados: Bom, 55% dos estudantes; Muito Bom e Regular, 27%; Ótimo e Insuficiente não foram apontados.

Alguns estudantes destacaram que o material didático deveria conter vídeos explicativos de como resolver as atividades na planilha de cálculo. Segundo um aluno, esses vídeos abordariam o “passo a passo de como fazê-la na planilha com relação às frações, às porcentagens, aos juros e outros conteúdos do curso também”. Percepção reafirmada por outro aluno: “sugiro que tenha mais vídeos, pois às vezes com exemplos e exercícios somente a compreensão não fica clara. Seria ótimo se tivesse vídeo com professores explicando o conteúdo”.

O curso foi avaliado positivamente também por outros estudantes como, por exemplo: “Parabéns pelo desempenho em oferecer o curso de qualidade” ou ainda: “Ótimo curso”. Contudo, verificou-se a necessidade de que, na apresentação do conteúdo, sejam utilizados outros suportes no material didático. Esse aspecto é reafirmado na segunda etapa, no questionário respondido pelos concluintes, no qual eles ressaltaram dificuldades na compreensão dos conteúdos e na aplicabilidade dos conceitos na planilha de cálculo.

Os dados do questionário dessa segunda etapa também indicam que o curso ampliou o conhecimento dos estudantes em Matemática Financeira, o que foi indicado por 60% dos que responderam, mas 40% apontaram uma ampliação apenas parcial.

Outro aspecto que também indica a necessidade de proposição de novas ações refere-se à necessidade de maior acompanhamento do professor. O curso é autoinstrucional, isto é, o estudante o realiza por meio de estudos individuais, tendo um suporte do tutor para questões de acesso à sala virtual e aos recursos do ambiente virtual de aprendizagem. Todavia, há um professor que subsidia os estudos no caso de dúvidas do estudante.

Observa-se que o estudante poucas vezes solicita auxílio para o esclarecimento de suas dúvidas, ainda que seja divulgada a disponibilidade de um professor de matemática para tal finalidade. Os estudantes concluintes, na sua avaliação, solicitaram maior presencialidade desse professor. Desse modo, na reorganização do curso será prevista a realização de *chat* e de *webconferência* para esclarecimento de dúvidas relativas ao conteúdo com horários agendados.

Considerações finais

O estudo realizado permite ponderar que o curso atingiu parcialmente o objetivo de proporcionar o aprendizado dos conteúdos da área de Matemática Financeira e sua aplicabilidade em planilha de cálculo. Desse modo, a percepção discente provoca uma reorientação do planejamento do curso, principalmente em relação a outros suportes tecnológicos para organização do material didático. Logo, é preciso produzir material que permita ao cursista perceber mais claramente a

transposição da linguagem matemática para a sua aplicabilidade na planilha de cálculo, uma vez que essa é uma fragilidade do curso.

Outro aspecto importante é a necessidade de otimizar o atendimento do professor ao estudante com alguma dúvida, utilizando ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, bem como agendar atendimentos presenciais.

Este estudo permitiu a identificação de fragilidades do curso e a subsequente proposição de reformulações em todo o processo de oferta. Acredita-se que as reorientações contribuirão para a melhoria da qualidade do curso e, conseqüentemente, para maior adaptação do estudante à vida acadêmica.

Referências

ANDRADE, Selma Maffei de et al. Análise da evasão de alunos dos cursos de profissionalização da área de enfermagem no Paraná. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 6, n. 4, 2007, Disponível em: <<http://saudepublica.bvs.br/pesquisa/resource/pt/bde-18985>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 262-280, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v24n2/4291.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

O ENRAIZAMENTO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL

Swamy de Paula Lima Soares

UFPB/Brasil

swamysoares@yahoo.com.br

Flávia Paloma Cabral Borba

UFPB/Brasil

palomacborba@gmail.com

O trabalho discute os aspectos teóricos da dissertação “Políticas da educação superior e o enraizamento local: o Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba”, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da UFPB. Trata-se da discussão das políticas educacionais como um campo de estudo em desenvolvimento em que a condução das pesquisas na área tem privilegiado o diálogo multidisciplinar entre áreas diversas do conhecimento, colaborando para ampliação de perspectivas analíticas.

Para além do campo mais geral da ciência política, o estudo das políticas educacionais conjuga especificidades refletidas em diferentes abordagens metodológicas, que, ao mesmo tempo, corresponde aos desafios para compreensão orgânica dos elementos (internos e externos) que a constitui, considerando seu desenho sociopolítico institucional e as relações conjunturais articuladas que direcionam seus processos. Deste modo, a categoria enraizamento apresenta-se com potencial analítico de congregar conceitos, especialmente para a avaliação de políticas já implementadas ou em fase de implementação. O enraizamento compreende em que medida determinada ação pública interage e é incorporada pelos diversos atores sociais/institucionais envolvidos na ação e a maneira na qual ela se constitui, muitas vezes gestada em esferas político-administrativas distintas do local de implementação. Sendo assim, o problema desta investigação discute como tal categoria analítica pode contribuir para avaliação de políticas públicas no campo da educação superior. O objetivo geral passa, então, pela análise da política educacional enquanto campo teórico-científico. Para tanto, exploramos possibilidades teóricas da articulação entre a categoria enraizamento e a abordagem de análise epistemológica da política pública.

Em sentido *lato*, o termo enraizamento pode designar significados distintos. Considerando a referência mais comum, no universo da botânica, enraizar significa desenvolver raízes, estabelecer uma conexão com o seu meio e, com ele, constituir uma relação de troca. O desenvolvimento de uma

planta será condicionado por vários elementos que definirão as condições de sobrevivência saudável e a longevidade baseadas na relação que suas raízes estabelecem com o solo. Partindo então desse entendimento mais comum, podemos dizer que, em termos de compreensão dos fenômenos humanos, a construção do enraizamento indica um caráter de relação, de participação e/ou de socialização (WEIL, 1980).

Nesses contextos, outro termo associado ao enraizamento é justamente a relação de adaptação (FROCHTENGARTEN, 2005). Sobre essa característica é que o estudo do enraizamento, enquanto dimensão das ciências políticas, constrói certos parâmetros de entendimento, principalmente no sentido de formulação e implementação de políticas públicas. Isso se dá porque as relações de adaptação, em tese, se dão em ambientes de disputas e, “considerando os aspectos sociais, a ação de enraizamento é sempre tensa porque desafia a estrutura nova frente ao *forasteiro* que aparece em sua frente, pronto para incorporá-lo ou destruí-lo” (SOARES, 2013, p.147). Esse destaque acaba por evidenciar também a necessidade de se perceber as relações sociais como indicadores na formação das ações dos sujeitos (GRANOVETTER, 1985). Temos então, como referência conceitual no campo das políticas sociais, o enraizamento enquanto parâmetro para “análise de programas e projetos governamentais, no sentido de compreender em que medida essas ações são incorporadas pelos sujeitos institucionais que as implementam” (SOARES, 2013, p.145).

Assim, o enraizamento indica uma relação/apropriação entre o sujeito, a ação e o lugar. Em termos institucionais, o enraizamento sugere a possibilidade de um programa, oriundo inicialmente de outra esfera de governo (federal), criar “raízes” no seu local de implantação. Como aponta Arretche (2001), há por vezes aproximações e/ou distanciamentos entre aqueles que pensam a estrutura inicial da política e os que a desenvolvem (para além da mera execução) nas esferas locais. “Em outras palavras, na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal qual como concebida por seus formuladores originais” (p. 45).

O uso do enraizamento, enquanto categoria analítica, não tem por base a função de criar parâmetros fechados de análise, sendo por definição “um conjunto de proposições” que “orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos” (MINAYO, 2015, p. 18). Procuramos apontar possibilidades de análise dos aspectos objetivos pós-implementação da política educacional, tendo como escopo a dimensão de seu caráter teórico-conceitual. Traz, sobretudo, a discussão dessa dialética sobre o movimento estruturante da execução de um programa, como ação pública do Estado (da *policy*), e o estudo dos elementos conceituais da política educacional, típicos do campo do conhecimento científico que constroem desenhos conjunturais refletidos, principalmente, em disputas, discursos hegemônicos e agendas políticas específicas.

Em nossa discussão sobre a relação entre políticas públicas e enraizamento, alguns pontos ficam em evidência: a dialética dos elementos que as constituem, principalmente as correlações de

forças representadas pela diversidade de interesses; a influência conjuntural dos aspectos sociopolíticos e econômicos e a dinâmica natural de reorientação de políticas pós-implementação, sobretudo quando o *locus* de investigação são as universidades públicas. Tais aspectos são interligados por um ponto comum, que é a intervenção dos sujeitos no desenvolvimento das ações. Em síntese, a questão do enraizamento aparece como uma importante categoria teórica para análise de políticas públicas, especialmente no quadro de países federativos como o Brasil. O caminho é perceber a relação dialética entre elementos estruturais da política, elementos conjunturais da dimensão macro-social em que a política é inserida e a atuação dos diversos atores sociais nas distintas instâncias federativas. Como observam Muller e Surel (2002), tal perspectiva de análise deve compreender os atores sociais como agentes importantes no processo de formulação das políticas e, principalmente, no processo de implementação dessas ações. Se os atores não são senhores completos de si – pela própria dimensão social que condiciona suas ações – não podem ser subvalorizados. Suas ações podem reforçar aspectos condicionantes – tal qual o papel dos sujeitos nos mecanismos de reprodução social, como assinalou Bourdieu – mas também podem apontar rumos distintos daqueles previstos. Essa distinção estaria na capacidade política de atuação, tanto no sentido weberiano (política como ação) como arendtiano (política como construção do novo). Portanto, o enraizamento não se constitui um movimento de incorporação de políticas pré-determinadas, mas uma ação complexa composta de re-significados e de reproduções. A dimensão de qual dos termos descritos ganha mais força na disputa social está intimamente relacionada com a conjuntura social em que se move a política. Daí a ideia que a categoria enraizamento apenas ganha força analítica quando situada no contexto específico de uma determinada política pública educacional. Conclui-se, então, que as pistas analíticas parecem nos conduzir à necessidade de investigações empíricas que possam fortalecer o conceito e consolidá-lo no rol da discussão epistemológica das políticas públicas em educação.

Referências

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA M. C. R. N.; CARVALHO, M.C.B. (Org). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

FROCHTENGARTEN, F. A memória oral no mundo contemporâneo. **Estudos avançados. Vol.19, no.55 São Paulo, Sept./Dec. 2005.**

GRANOVETTER, M. Ação econômica e estrutura social: o problema da imersão. **RAE-eletrônica**, v. 6, n. 1, Art. 9, jan./jun. 2007

MINAYO M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: _____; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 9-29.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Coleção Desenvolvimento Social. Pelotas: EDUCAT, 2002.

SOARES, S. de P. L. S. **Estado, políticas públicas e juventude: avaliação de efeitos de um programa federal na esfera local**. São Paulo: USP, 2013. 211p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

WEILL, S. **A Condição Operária e Outros Estudos Sobre a Opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- CXXXVI -

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): ANÁLISE DAS METAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Talita Zanferari

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba, SC, Brasil.
talita.zanferari@unoesc.edu.br

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba, SC, Brasil.
malu04@gmail.com

Introdução

Este texto faz parte de uma pesquisa na área da educação superior desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, financiado pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu/Pós-Graduação), do Brasil. O objetivo da presente discussão foi analisar a implantação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), bem como as metas que referem-se a educação superior neste país. O estudo seguiu a metodologia histórico-crítica, o que possibilitou realizar os tensionamentos acerca do tema investigado, tendo como foco a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin.

Justifica-se a importância de desenvolver pesquisas que abrangem a educação superior pelo fato de que essa se encontra em constante mudança e acompanha as intenções de cada governo. Ademais, a explanação sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) tornou possível a discussão acerca perfil do Estado brasileiro a partir de 2001 cujas características foram imprescindíveis para que o Plano tivesse o desenho que tem, visto que a atuação do Estado é determinante ao considerar que o mesmo recebe influências da política educacional internacional via Banco Mundial e FMI.

Desenvolvimento

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi disposto pela Lei nº 13.005/2014 que teve como objetivo determinar metas e diretrizes para a área da educação brasileira. Esta determinou a admissão do PNE, com vigência por dez anos a contar a partir de sua publicação (BRASIL, 2014). Vale a pena ressaltar que antes deste tínhamos um Plano elaborado em 2001 com a proposta de duzentas e noventa e cinco metas destinadas a educação brasileira que previa ações até o ano de 2010.

A alocação do governo em torno do PNE (2014-2024) levam a entender que toda a propaganda feita em torno da importância que esta política tem para o país não pôde ser visualizada na prática, prerrogativa essa justificada pelo fato de que o Brasil ficou três anos sem Plano para a educação devido aos impasses relacionados ao financiamento do PNE dados especificamente na meta 20.

A elaboração do PNE aprovado em 2014, foi guiada pelas dificuldades e o histórico de desigualdades que o país possuía. A motivação para desenvolvimento de um plano de ações foi dada pela necessidade de superação de “[...] barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2014, p.9). Em 2011, chegado ao fim de vigência do Plano anterior, o PNE seguinte surgiu com propostas defendidas como atualizadas e de acordo com a realidade do país na época, mas que ao fundo surgiram com as mesmas intencionalidades do anterior.

Ao mesmo tempo em que surgiu um novo Plano com daria conta das necessidades de todos os níveis da educação brasileira, percebe-se que a destinação de recursos financeiros foi insuficiente para o que o mesmo ganhasse viabilidade, tornando-o mais uma vez, deficitário e de difícil aplicação. Esta situação tornou duvidosa a real importância que é atribuída ao documento pois ao mesmo tempo em que ele surge como crucial para a educação brasileira, ele não recebe a destinação financeira que precisa para sair do papel. Sobre isso, Dalila Andrade Oliveira (2014) comenta que o distanciamento entre a elaboração e aprovação foi amostra do descompromisso que o poder legislativo teve com a educação, visto que não houve interesse de apressar a admissão do documento.

A despreocupação por parte dos governantes pode ser justificada pelas funções que a educação brasileira foi tomando no decorrer do desenvolvimento do país. Ainda em concordância com o que Oliveira (2014) traz, a educação tomou perspectivas mercadológicas, que podem ser percebidas na função social que ela exerce, bem como a importância que tem para a sociedade. O uso de indicadores, metas e objetivos quantificáveis trazidas pelo PNE, a aproxima cada vez mais dos princípios do Estado Avaliador, em que se perdeu “[...] a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria”. (OLIVEIRA, 2014, p. 225)

No PNE vigente, para a educação superior foram disponibilizadas três metas, acompanhadas de suas respectivas estratégias. A meta número 12 compreende a elevação da taxa de matrículas; a meta 13 refere-se a elevação da qualidade através do aumento do número de mestres e doutores; e a meta 14, objetiva a elevação de matrículas na Pós-Graduação *Scripto Sensu* (BRASIL, 2014).

A quantidade de metas propostas neste PNE foi defendida por pesquisadores da área como um diferencial em comparação com o anterior o qual continha duzentas e noventa e cinco. Apesar de diferença de quantidade, Saviani alerta que embora a redução, há uma quantidade de cento e setenta

estratégias que não podem ser isoladas de suas metas pois estão vinculadas a execução das mesmas e funcionam como submetas, ou seja, como desmembramentos que explicam como estas tornam-se aplicáveis. (OCTAVIANO; NORONHA, 2011).

Conclusões

O PNE (2014-2024) foi um considerado um plano com possibilidades de monitoramento, o que pode ser avaliado como positivo já que suas ações foram desenvolvidas para dez anos, visto que o Brasil é um país de grande extensão e em constante modificação. Entretanto, percebe-se, também, que ao mesmo tempo em que a atribuição da porcentagem se faz favorável para avaliação e monitoramento, torna as metas para a educação cada vez mais próximas da perspectiva mercadológica e gerenciais em que se atribui patamares que precisam ser atingidos.

Com relação ao conjunto de metas dispostas para a educação superior, Oliveira e Dourado (2016) ressaltam a necessidade de as ações estarem conectadas e, além do mais, contar com estrutura para que seja possível pô-las em prática. A titulação dos docentes, mestres e doutores, no último PNE, descritas como *salvaguarda* da qualidade, porém mais do que ter um grande e qualificado quadro de profissionais, é preciso ser garantido um conjunto de fatores que influenciam diretamente na qualidade dos cursos, como, por exemplo, tempo para que estes se dediquem a pesquisa, fator chave para a produção acadêmica.

Neste sentido, a iniciativa de elaborar um Plano para o país com metas e indicadores previamente estabelecidos e que supostamente estariam de acordo com as necessidades que o país possui traz aproximação cada vez maior com os princípios mercadológicos, em que a educação é voltada aos interesses do mercado, e no nível superior, uma formação para qualificação técnica.

A divulgação de que o PNE (2014-2024) é objetivo e de mais fácil aplicação é justificada pela quantidade comprimida de metas que foram disponibilizadas e que permitem a avaliação e monitoramento das propostas de ações, tornando-o um instrumento de mensuração da qualidade da educação. Sobre isso, Almeida (2013) atribui a aproximação e legitimação cada vez maior dos princípios do Estado Avaliador, em que a educação passa a ser vista como um negócio em que o objetivo é dar resultados, controlar gastos e obter lucros, aumentando cada vez mais as desigualdades e servindo aos interesses do capital.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 11 (4), 77-91, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70 – Edição Revisada e Atualizada, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso dia 25 de agosto de 2016.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luiz Fernandes. A educação superior no Plano Nacional de Educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva. Universidade Estadual de Maringá. **Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/BR**, ISSN 2446-612. Maio, 2016.

- CXXXVII -**AS RECONFIGURAÇÕES DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Tarcísio Luiz Pereira
UFMS/Brasil
tarcisio.pereira@ufms.br

Silvia Helena Andrade de Brito
UFMS/Brasil
silvia.brito@ufms.br

Introdução do problema

Considerando que a educação superior privada no Brasil vinha passando por grandes transformações e um significativo processo de expansão desde os anos 1970-1980 (SAMPAIO, 2000), a partir da década de 1990, com a Reforma do Estado e com outras reformas educacionais implementadas no país, se criaram condições ainda mais favoráveis para a continuidade da política de expansão da educação superior privada. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, por exemplo, ampliou os tipos de IES que poderiam existir a partir de então, ao prever, em seu 45º artigo, a possibilidade da educação superior ser “*ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização*” (BRASIL, 1997, p. 20).

Tais elementos, combinados à legislação que fortaleceu a presença privada na educação superior (SAMPAIO, 2011), bem como o aporte financeiro do Estado, por meio de políticas de sustentação do acesso e permanência dos alunos nas citadas instituições, sustentaram e fortaleceram o processo de expansão ocorrido nas duas primeiras décadas do século XXI. Este último processo de expansão, que implicou em reconfigurações das instituições de educação superior privadas, é o objeto desse artigo. Sendo assim, o objetivo deste texto é analisar as reconfigurações do setor privado no ensino superior no Brasil, principalmente a partir dos anos 2000, traçando brevemente uma linha histórica da expansão e aportes políticos que este segmento vem tendo nas últimas décadas no país.

Para tal, serão utilizados, além do aporte bibliográfico da produção sobre o tema, os textos legais e outros documentos que deem suporte empírico às análises aqui esboçadas.

Desenvolvimento

Longe de desautorizar a participação da iniciativa privada na oferta de educação superior, o poder público brasileiro promoveu políticas de incentivo ao crescimento desse setor. Nota-se, portanto, que a expansão desse nível de ensino, ao longo dos anos 1990 não promoveu a equidade social no país, uma vez que a maioria dos universitários se encontrava matriculados na rede privada: de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), referentes a 1998, 78,5% das IES eram privadas e respondiam ao montante de 62,1% do total de matrículas (INEP, 1998).

Considera-se, neste processo, que a aceleração do desenvolvimento econômico a partir dos anos 2000, e as mudanças ocorridas no perfil de consumo por parte de parcelas expressivas da classe trabalhadora, produziu um mercado de educação superior privada no país expressivamente potencializado por meio de fusões e aquisições no setor, que passaram a ser o filão mais lucrativo deste negócio ao longo dos últimos anos, no cenário nacional.

Simultaneamente à atuação de grandes grupos, outras empresas de médio e pequeno porte vêm se movimentando nesse cenário. Valendo-se das estratégias de fusão e aquisição, essas empresas menores articulam as condições necessárias para garantir a continuidade de seus respectivos negócios nesse setor econômico do país. Essas articulações têm gerado um novo cenário competitivo desse setor que movimentou, em 2015, R\$ 49.3 bilhões (VALOR ECONÔMICO, 2016).

Com o processo de mundialização da economia, a educação superior passou a ser mais um produto de consumo. Segundo Trindade (1999, p. 89), esse novo contexto contribuiu para uma nova regulamentação por parte do Estado, com a criação de novos incentivos, e o conseqüente favorecimento do mercado nesse setor.

Cabe destacar, aqui, as recomendações dos organismos internacionais para a educação superior dos países que ocupam o espaço periférico no sistema capitalista, tal como o Brasil: a expansão do setor privado em detrimento do setor público; a busca por fontes alternativas de financiamento para o setor privado; a difusão do discurso relacionado à eficiência empresarial em mecanismos de gestão; o aprimoramento da qualidade e a diversificação das instituições de educação superior privada. Estas recomendações foram seguidas no Brasil com o apoio do Estado – por meio de isenções fiscais e programas de financiamento público (Financiamento Estudantil - FIES e o Programa Universidade para Todos - Prouni) – e com o incentivo financeiro do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (PEREIRA, 2017).

Conclusões

Desse modo, apesar da crise mundial na qual se encontra o capitalismo, o crescimento do mercado de educação superior se manteve no cenário brasileiro devido ao amparo concedido pelo Estado, especialmente a partir de 2008, quando um novo ciclo de fusões e aquisições passou a ocorrer nesse setor empresarial, favorecendo a reconfiguração do setor, com formação de monopólios educacionais.

Nessa perspectiva, a expansão da educação superior privada é compreendida como um processo de massificação que envolve a oferta de cursos aligeirados (flexíveis) e a comercialização dos serviços educacionais. Dessa forma, a demanda de acúmulo do capital internacional é atendida nesse processo, por meio de parcerias entre o capital financeiro e as IES privadas. Dentre os maiores grupos educacionais privados, nacionais e internacionais, atuantes no Brasil que, graças aos mecanismos antes destacados, tornaram-se empresas de capital aberto, com ações em bolsa, destacam-se: Anhanguera; Anima; Estácio; Kroton; Ser Educacional; Devry; Laureate; e Universidade Paulista (Unip). Segundo os dados do INEP (2015), o Brasil atualmente acolhe um dos maiores números de Instituições de Ensino Superior Privadas (IESPs) do mundo, representando um polo significativo para o desenvolvimento desse setor mercadológico.

Partindo dos dados divulgados pelo INEP, e pelas empresas de consultoria do setor (PEREIRA, 2017), nota-se que nos últimos dez anos houve um aumento significativo do número de matrículas ofertadas pelas IESPs. Comparando-se o número de IES públicas com a quantidade de IES privadas, entre 2005 e 2015, tínhamos 231 IES públicas em 2005 e 295 em 2015, contra 1934 IES privadas em 2005 e 2.069 em 2015.

Cabe notar ainda que, embora tenha havido um pequeno aumento na quantidade de IES, tanto públicas quanto privadas, nesse mesmo período, houve um aumento significativo na quantidade de estudantes matriculados nas instituições de educação superior privadas: nas IES públicas havia, em 2005, 1.192.189 estudantes matriculados e em 2015 este número teve um pequeno aumento para 1.952.145; já nas IES privadas havia, em 2005, 3.260.967 estudantes matriculados e em 2015 houve um aumento para 6.075.152 matrículas (INEP, 2005-2015). Ou seja, houve um crescimento exponencial do número de matrículas no período nas IES privadas, 2.814.185 estudantes a mais, alcançados com o apoio estatal, especialmente por meio do FIES.

Em outras palavras, o aumento no número total de IESPs (6,98%) e na quantidade de matrículas (86,29%) no período de 2005 a 2015, comprova a concentração/centralização do capital no setor privado de educação superior brasileiro, anunciando a reconfiguração das empresas do setor, na perspectiva de sua oligopolização.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Cascavel: UNIOESTE, 1997.

ENSINO SUPERIOR PRIVADO tem receita de R\$ 49,3 bi no Brasil em 2015. **Valor Econômico**. Ed. 22/06/2016. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/4610699/ensino-superior-privado-tem-receita-de-r-493-bi-no-brasil-em-2015>>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística do Ensino Superior. Brasília: Inep, 2005-2016**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2016.

_____. **Censos da Educação Superior**. Brasília: INEP, 1998 e 2005-2015. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 12 de março de 2015.

PEREIRA, T. L. **Monopolização do ensino superior privado no Brasil por meio de processos de fusões e aquisições: o Grupo UNIESP em questão**. Campo Grande: 2017. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS. Disponível em: <<https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4776>>. Acesso em 15 jan. 2018.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista de Ensino Superior da Unicamp**, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

TRINDADE, H (Org.) **A universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 1999.

- CXXXVIII -

FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL NO BRASIL

Vera Lúcia Jacob Chaves

UFPA – Brasil

veraluciajacob@gmail.com

Introdução

A expansão da educação superior privado-mercantil deve ser analisada no contexto global de valorização do capital. É a partir da “mundialização financeira do capital” (CHESNAIS, 1996) que se consolida o atendimento educacional via grandes empresas, cujo objetivo é declaradamente o lucro. O desfecho desse processo é viabilizado com a inserção de capital especulativo, por meio do ingresso de grupos estrangeiros, de capitais fechados ou abertos, e da inclusão de grupos educacionais no mercado de ações em bolsas de valores.

A “financeirização” no âmbito das empresas educacionais no Brasil, segue uma nova lógica financeira, acompanhada de estratégias organizacionais que favorece a oligopolização do setor, sendo incompatível com os princípios que norteiam o processo educativo. Por outro lado, mecanismos da política estatal de expansão do setor privado, por meio do financiamento público, tem favorecido esse setor, aumentando o lucro e valorizando seu capital.

A abertura do capital dessas empresas no mercado de ações e a valorização destas últimas, possibilitaram o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais ou oligopólios (CHAVES, 2010). O avanço desse processo de financeirização, advindo das negociações estritamente direcionadas aos interesses mercantis na última década, efervesceu o setor.

Esse texto apresenta resultados da pesquisa realizada com o objetivo de analisar a nova estrutura do setor privado-mercantil no contexto da concentração de capital, de sua oligopolização e da financeirização do setor, com foco para os grandes grupos empresariais de capital aberto: Estácio Participações; Kroton/ Anhanguera, Ânima e Ser Educacional. Além do lucro obtido com a inserção no mercado financeiro e a oferta de ações na bolsa de valores, iniciada em 2007, a pesquisa apresenta resultados sobre o impacto do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies no aumento do capital desses grupos privado-mercantis.

Como procedimento metodológico, utilizou-se a pesquisa documental. Os dados foram coletados nos bancos disponibilizados *on line* nos sites do governo federal, nos Relatórios do Tribunal de Contas da União – TCU e nos documentos publicados nos sites das IES de capital aberto.

Desenvolvimento

Atualmente, os principais grupos educacionais que operam no ensino superior privado-mercantil do Brasil podem ser classificados em três tipos: a) as empresas de capital aberto brasileiras com inserção no mercado de ações: Kroton/Anhanguera, Estácio, Ânima e Ser Educacional; b) os grupos internacionais como a *Laureate Educacion*, a *Ilumno*, *ex-Whitney University System* e a *Devry*, que inseriram-se na educação nacional adquirindo ações de grupos educacionais nacionais; e c) os grupos educacionais Unip (Universidade Paulista), Uninove (Universidade Nove de Julho), Unicsul (Universidade Cruzeiro do Sul) e Tiradentes que ainda não abriram o capital no mercado de ações.

A análise da movimentação das ações desses quatro grupos na Bolsa de Valores nos últimos quatro anos (2014 a 2017), demonstra que obtiveram valorização das ações em quase todos os anos, com uma pequena queda no ano de 2015, como resultado da mudança das regras do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies.

Nesse processo é importante considerar que o setor privado-mercantil teve sua expansão estimulada pela política estatal adotada no país, em especial por meio do Fies. Ao priorizar a ampliação do acesso da educação superior por meio de instituições privadas o governo federal aumentou significativamente o financiamento público de tais instituições. Essa política tem contribuído para viabilizar os lucros dos grupos financeiros/educacionais em especial os grupos de capital aberto como a Kroton/Anhanguera, a Estácio, a Ânima e Ser Educacional.

No período de 2003 a 2016, ocorreu uma evolução extraordinária de recursos para o Fies. Em 2003, o governo federal liberou R\$ 1,565 bilhão para o programa. Em 2016, foi liberado R\$ 18,2 bilhões. Constata-se, desse modo, que o financiamento público para esse setor foi ampliado significativamente, contribuindo, assim, para aumentar seus lucros.

A partir de 2010, o Fies passou por importantes ajustes que culminaram no crescimento exponencial dos contratos e, conseqüentemente dos gastos, com impacto direto no orçamento da União para a educação. No período de 2010 a 2016, o financiamento público com recursos do Fies atingiram a “ordem de R\$ 56,5 bilhões” (BRASIL, 2017). O crescimento foi tão expressivo que os grupos privados-mercantis passaram a despontar no rol das empresas que mais receberam recursos da União. O Fies “teve seu raio de ação ampliado e se tornou o verdadeiro fundo de financiamento de gigantescas corporações educacionais” (BURGARELLI, 2017, p. 37).

As alterações promovidas no Fies em 2010, em especial a redução da taxa de juros ao ano e a dispensa de fiador na celebração dos contratos, contribuiu para o aumento exponencial dos recursos financeiros destinados ao referido fundo. Essas alterações estão relacionadas às demandas do *lobby* privatista, que concebe esse programa como potencial ferramenta de lucro, de captação de alunos, de ocupação de vagas ociosas e consolidação do setor.

É importante ressaltar que o Fies é uma das principais fontes de lucro das empresas do ensino superior privado chegando a responder por quase 50% do rendimento líquido. As margens de lucro exorbitantes do setor privado-mercantil guardam estreita relação com o elevado volume de estudantes beneficiários do Fies, posto que parcela expressiva das receitas derivadas do pagamento das mensalidades fica garantida. Em 2014, o Fies representou 72,7% da receita líquida da graduação presencial do grupo Kroton, o que equivale a aproximadamente R\$ 1,8 bilhão. Em 2015 o grupo Estácio teve receita líquida em mais de 4 milhões.

Conclusões

As políticas sociais sofrem impactos dos cortes orçamentários profundos. Entretanto, os aportes de recursos financeiros do orçamento destinados ao setor privado-mercantil, particularmente com o Fies, são ampliados. Isso revela que as iniciativas governamentais de incentivo às instituições privado-mercantis de ensino superior não são afetadas com o aprofundamento da crise estrutural do capital. Assim, evidencia-se a política de favorecimento ao mercado com elevadas taxas de lucro do setor.

É crescente, no período considerado neste estudo, a destinação de recursos públicos para os grandes grupos financeiros/educacionais, especialmente com o Fies. Processo que estimula a transformação da política educacional em espaço de acumulação capitalista, amplamente lastreado por estratégias mercantis (movimento de ações) capazes de criar grandes conglomerados educacionais de caráter financeirizado e concentrado.

Assim, o ensino superior, comercializado por instituições privadas de ensino, constitui-se, deliberadamente, com incentivo estatal direto, em negócio altamente rentável no Brasil. O espaço educacional torna-se, ele mesmo, um espaço de acumulação capitalista, amplamente lastreado por estratégias mercantis capazes de criar grandes conglomerados educacionais de caráter financeirizado e concentrado.

Em síntese, pode-se afirmar que a expansão desse setor tem sido viabilizada pela inserção de capital especulativo, com a inclusão de grupos educacionais no mercado de ações em bolsas de valores e pela política de financiamento público feita pelo governo federal, especialmente por meio

do Fies. A flexibilização institucional e dos itinerários formativos, com oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa, é elemento central desse processo.

Referências

BRASIL. (2001). *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências (Conversão da MPV nº 2.094-28, de 2001). Brasília, DF: Diário Oficial da União.

_____. (2010). *Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010*. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

_____. (2017) Secretaria da Receita Federal. *Demonstrativo dos gastos governamentais indiretos de natureza tributária (Gastos tributários)*. Disponível em: <https://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos-tributarios/bases-efetivas>. Acesso: 12/09/2017.

BURGARELLI, R. (2017). Explosão e implosão do Fies: Como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In G. Maringoni (Org.), *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco* (p. 37-54). São Paulo, SP: Olho d'Água; FEPESP.

CHAVES, V. L. J. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, 31(111), 481-500.

CHESNAIS, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo, SP: Xamã.

