

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: *GESTÃO E RESULTADOS*

Graciele Glap
Lucimara Glap
(Organizadoras)



Graciele Glap
Lucimara Glap
(Organizadoras)

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
GESTÃO E RESULTADOS**

Atena Editora
2017

2017 by Graciele Glap & Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto (UFPEL)

Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua (UNIR)

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson (UTFPR)

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho (UnB)

Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez (UDISTRITAL/Bogotá-Colombia)

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior (UEPG)

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck (UNIOESTE)

Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza (UEPA)

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior (UFAL)

Profª Drª Ivone Goulart Lopes (Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatric)

Profª Drª Lina Maria Gonçalves (UFT)

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa (FACCAMP)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P769

Políticas públicas na educação brasileira: gestão e resultados /
Organizadoras Graciele Glap, Lucimara Glap. – Curitiba (PR):
Atena Editora, 2017.
456 p. : 1.199 kbytes

Formato: PDF

ISBN 978-85-93243-29-5

DOI 10.22533/at.ed.2952006

Inclui bibliografia

1. Educação e Estado - Brasil. 2. Escolas – Organização e
administração. 3. Qualidade da educação. I. Glap, Graciele. II. Glap,
Lucimara. III. Título.

CDD-379.81

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Apresentação

Uma Escola Pública popular não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade, baseada no empenho, numa postura de solidariedade, formando a consciência social e democrática.

Paulo Freire

Apresentamos o livro “Políticas Públicas na Educação Brasileira: gestão e resultados”, o qual discute problemáticas referentes aos temas título do livro em questão e intrinsecamente relacionados: Gestão e Resultados, este último englobando a avaliação e a qualidade da educação.

Seguindo a conjectura proposta, faz-se necessário dialogar inicialmente com o tema que assume uma pluralidade intensa de significados, que perpassa diferentes espaços e instâncias, agindo ora como elemento propulsor ora como elemento regulador, carregado de intencionalidades que variam de acordo com as perspectivas adotadas, este tema é a avaliação.

Dialogar com a problemática da avaliação educacional não é uma tarefa assim tão simples. As concepções de avaliação e de instrumentos avaliativos concebidos na contemporaneidade foram construídas no decorrer dos anos, sob diferentes enfoques e perspectivas.

Percebe-se que nos últimos anos as pesquisas referentes à avaliação e seus objetos vem se intensificando, pois, a avaliação não mais encontra-se somente centrada no aluno, mas sim nos diferentes âmbitos educacionais, possibilitando um necessário diálogo com diferentes contextos, independentemente se estes encontram-se relacionados a um nível microsociológico ou mesosociológico da avaliação.

Os artigos que constituem o eixo “Resultados”, demonstram a pluralidade assumida pela mesma. Afinal, falar em resultado remete a reflexão sobre a qualidade da educação, sobre os espaços e níveis educacionais, sobre as avaliações em larga escala, sobre a política e seus programas e projetos educacionais.

As discussões sobre a gestão, historicamente, se iniciam na década de 1980, com a democratização do ensino e a reorganização da escola, sendo consagrada pela Constituição Federal de 1988 ao estabelecer os princípios da Gestão Democrática (Art. 206), assim como também é apontada na LDBEN nos Arts 14 e 15, sinalizando que nas instituições de ensino deve haver integração, cooperação e participação e as propostas precisam ser construídas e reconstruídas democraticamente.

Também a Gestão Democrática é inserida no PNE (2014-2024) na meta 19, o qual prevê que num período de dois anos, esta se efetive com notoriedade no espaço escolar, incluindo os demais desdobramentos que dela façam parte.

A partir dos marcos legais expostos se entende, a relevância da discussão e da produção acadêmica sobre o tema, haja visto que não podemos discutir questões

ligadas a gestão democrática sem estabelecer o elo entre a forma como os gestores interferem diretamente nesse processo.

Embora existam inúmeros artigos sobre a temática, os aqui apresentados, nos trazem a discussão da gestão democrática vista por um novo ângulo e com diferentes perspectivas, pois apresentam como palavras-chave: gestão democrática, escola pública, novas tecnologias, reformas educacionais, desafios da gestão escolar, organização do trabalho docente, política educacional, conselho escolar, gestão educacional, gestão pedagógica, gestão do ensino superior, políticas de formação, sistema municipal de educação e educação infantil. Percebe-se então, a diversidade de questões que podem ser abordadas sob o enfoque da Gestão Democrática.

Assim, desejamos a todos uma excelente leitura e que se sintam instigados a aprofundar o debate e a produção acadêmica acerca do tema.

Graciele Glap
Lucimara Glap

Sumário

Apresentação.....03

Eixo 1 Avaliação e Qualidade

Capítulo I

AS AVALIAÇÕES DO ENSINO PELOS ESTUDANTES: SIGNIFICADOS E EFEITOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA REGULATÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Maria Beatriz Gomes Bettencourt e Maria de Lourdes Sá Earp.....09

Capítulo II

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES DOS GESTORES ACADÊMICOS

Wilma dos Santos Ferreira e Edson Francisco de Andrade.....26

Capítulo III

AUTONOMIA CURRICULAR NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS GLOBAIS LOCAIS

Ângela Cristina Alves Albino.....40

Capítulo IV

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, QUAL FUNDAMENTO APRESENTAR COM FOCO NA CIDADANIA?

Sidelmar Alves da Silva Kunz e Remi Castioni.....52

Capítulo V

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PARA A GESTÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Edileuza Fernandes da Silva.....67

Capítulo VI

GOVERNANÇA TRANSNACIONAL E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO NACIONAL: RELAÇÕES E IMPACTOS

Antonio Cardoso Oliveira e Maria de Fátima Cossio.....81

Capítulo VII

NORMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NO CAP UFRJ: um estudo avaliativo com padrões de qualidade

Marcos Vinícios Pimentel de Andrade.....97

Capítulo VIII

O USO DA AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA EXPERIÊNCIA

Hercules Guimarães Honorato.....112

Capítulo IX

PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA E CURRÍCULO: QUALIDADE E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Olenêva Sanches Sousa.....125

Capítulo X

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E OS ESPAÇOS ESCOLARES: UM TEMA PARA A AGENDA DAS POLÍTICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Raquel Dallagnol e Maria Silvia Cristofoli.....139

Capítulo XI

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO MARANHÃO: AÇÕES E PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES

Felix Barbosa Carreiro e Mônica Piccione Gomes Rios.....154

Capítulo XII

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP): EM BUSCA DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Viviani Fernanda Hojas e Iraíde Marques de Freitas Barreiro.....171

Capítulo XIII

USOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO MATO GROSSO DO SUL: O QUE DIZEM OS AUTORES?

Lucas Gabriel dos Santos Sayão.....186

Eixo 2 Gestão Democrática, Gestão e Gestores

Capítulo XIV

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR (ESCOLA DE GESTORES) UFF/SEB/MEC

Cecília Neves Lima, Pablo Silva Machado Bispo dos Santos e Leonardo Dias da Fonseca.....201

Capítulo XV

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA VISÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Jose S. Silveira.....215

Capítulo XVI

A GESTÃO ESCOLAR, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS NOVAS TECNOLOGIAS.
Angela Maria Gonçalves de Oliveira e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.....231

Capítulo XVII

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS IMPACTOS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA
Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo e Maria José Pires Barros Cardozo.....245

Capítulo XVIII

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE GESTORES
Antonio Nilson Gomes Moreira e Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa.....259

Capítulo XIX

ELEMENTOS TAYLORISTAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA
Jean Douglas Zeferino Rodrigues e Maria Marcia Sigrist Malavasi.....274

Capítulo XX

ENTRE O AUTORITARISMO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE SÃO JOÃO DE MERITI
Jorge Nassim Vieira Najjar e Karine Vichiatt Morgan.....288

Capítulo XXI

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: QUAIS POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL?
Mariana Aparecida de Almeida Laurentino e Vanda Moreira Machado Lima.....300

Capítulo XXII

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CONSELHO ESCOLAR E O DISCURSO DOS SEUS DIFERENTES SEGMENTOS
Maria Cecília Luiz e Anderson de Lima.....314

Capítulo XXIII

O DECRETO 6.094/07 E SEU IMPACTO NA GESTÃO EDUCACIONAL DO NOROESTE FLUMINENSE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE GESTORES PÚBLICOS LOCAIS
Pablo Silva Machado Bispo dos Santos.....326

Capítulo XXIV

O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL FRENTE AOS DESAFIOS DO TRABALHO COLETIVO E PARTICIPATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR
Lucimara Glap e Lisiane Witzel Bergamaschi Menon.....341

Capítulo XXV

O PAPEL FORMADOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA GARANTIA DA GESTÃO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES CONVENIADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira e Ellen Michelle Barbosa de Moura.....360

Capítulo XXVI

O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL: UMA ANÁLISE DA GESTÃO DO CAMPUS DO MARAJÓ – BREVES

Solange Pereira da Silva.....374

Capítulo XXVII

POLÍTICAS EDUCACIONAIS GLOBAIS EM SUA DIMENSÃO LOCAL: COMO AS TRADUZEM OS GESTORES MUNICIPAIS E ESCOLARES?

Flávio Caetano da Silva e Celso Luiz Aparecido Conti.....388

Capítulo XXVIII

PRESENTEÍSMO DAS GESTORAS ESCOLARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino.....401

Capítulo XXIX

SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Efraim Lopes Soares e Maria José Pires Barros Cardozo.....416

Capítulo XXX

TRILHAS E DISCURSOS DA EQUIPE GESTORA SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

Sintia Maria Gomes Ferraz e Sandra Márcia Campos Pereira.....432

Sobre as organizadoras.....446

Sobre os autores.....447

CAPÍTULO I

AS AVALIAÇÕES DO ENSINO PELOS ESTUDANTES: SIGNIFICADOS E EFEITOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA REGULATÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

**Maria Beatriz Gomes Bettencourt
Maria de Lourdes Sá Earp**

AS AVALIAÇÕES DO ENSINO PELOS ESTUDANTES: SIGNIFICADOS E EFEITOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA REGULATÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Maria Beatriz Gomes Bettencourt

Faculdade CESGRANRIO, Mestrado em Avaliação

Rio de Janeiro - RJ

Maria de Lourdes Sá Earp

Faculdade CESGRANRIO, Mestrado em Avaliação

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Este artigo apresenta resultados parciais de um estudo realizado em dez instituições de ensino superior (IES) sobre as avaliações do ensino feitas pelos estudantes (AEE). A metodologia do estudo é qualitativa e a entrevista a estudantes é o principal instrumento utilizado. Procurou-se compreender os significados das avaliações por eles realizadas no contexto da sua IES, prática esta que está inscrita no processo de auto avaliação institucional prescrito pelo Sinaes. Como fatores internos que influenciam as respostas encontramos, entre outros, a falta de confiança na confidencialidade das respostas e a reduzida participação dos estudantes no processo. A nível do contexto nacional, a utilização das AEE na avaliação externa e nos rankings das IES é uma fonte de potencial distorção das respostas aos questionários. Para finalizar, são feitas algumas recomendações no sentido da institucionalização de uma cultura de avaliação formativa nas IES brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação institucional; avaliação pelos estudantes; ensino superior.

1. REGULAÇÃO E AUTONOMIA INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR

O contexto social e político dos anos 80 e começo dos 90 é o de crise de legitimidade do Estado. Essa crise e a globalização econômica são fenômenos concomitantes, que vêm modificar profundamente a relação dos cidadãos com os Estados Nação. A maneira tradicional de conceber uma realidade nacional territorializada, com uma dinâmica interna regulada pelo Estado, é abalada pelo surgimento de um espaço global que opera um considerável desenraizamento territorial da ação, quer econômica, quer educativa ou cultural. Ora, por razões históricas, encaramos a cultura e a forma de a transmitir, a educação, como o pilar fundamental da própria identidade nacional.

A globalização significa não somente um alargamento do terreno de jogo, mas também uma mudança das regras (Baricco, 2002), pois o mundo globalizado só pode ser construído rejeitando algumas das até agora respeitadas e criando novas. Por sua vez, toda a criação de regras é uma aprendizagem coletiva e toda e cada uma das culturas normativas resultam de uma aprendizagem (Reynaud, 1989).

O surgimento de uma nova forma de regulação social, não só estatal como transnacional, é, portanto, plenamente explicável neste contexto. Convém aqui relembrar quais são as três formas “clássicas” de regulação social, segundo Le Galès (1998):

- A regulação estatal, que implica domínio, controle e capacidade de sancionar;
- A regulação pelo mercado, crescente desde o advento do capitalismo, que organiza as trocas comerciais através de ajustamentos de preços ou de quantidades;
- A regulação pela cooperação/reciprocidade, em que a troca social se baseia em normas e valores de solidariedade entre os membros de uma comunidade.

Le Galès considera que a estas três formas clássicas de regulação se vem juntar, neste final do sec. XX, uma quarta, resultante do acordo entre os grandes grupos de interesse e o Estado.

Esta mudança atinge as administrações públicas, confrontadas com problemas cada vez mais complexos, impossíveis de resolver seguindo os tradicionais procedimentos burocráticos e que carregam um ônus de ineficiência. A década de 80 marca o tempo das reformas profundas da administração pública, em primeiro lugar, na Grã-Bretanha, com Thatcher e, nos EUA, com Bush. No Brasil, a denominada Nova Gestão Pública (NGP), orientada para o cidadão/cliente, é introduzida pelos governos de Fernando Henrique Cardoso.

Estas reformas da administração pública tiveram como orientação, mais ou menos acentuada, a introdução no setor público de modos de gestão característicos do setor privado, a acentuação de uma lógica de concorrência e, mesmo, de privatização dos serviços públicos. A NGP coloca no primeiro plano a questão da avaliação de desempenho dos serviços públicos, que surge, nesta perspectiva como a instauração de um novo tipo de controle e regulação, *ex-post*, dito pós-burocrático, exercido sobre os resultados e não sobre os processos.

A avaliação dos serviços passa a ser obrigatória, mas com modalidades diferentes, em função dos objetivos e missões dos serviços e, sobretudo, em função da relação custo/benefício alcançada. A avaliação também pode ser realizada, a curto termo, através da qualidade do serviço prestado e da satisfação dos usuários, ou a médio e longo termo, em relação aos efeitos estruturantes e às consequências, positivas ou negativas, a que a prestação do serviço deu origem.

Teoricamente, a NGP defende unidades mais descentralizadas e mais independentes do poder político, com novas responsabilidades, o que implica avaliação e dirigentes imputáveis. A contrapartida das medidas visando maior autonomia das instituições é a introdução de sistemas de prestação de contas mais exigentes, que incluem sempre a avaliação, como passo obrigatório. Um sistema de imputabilidade é diferente da simples responsabilidade face à tutela: obriga os administradores públicos a prestar contas e implica todo um processo faseado que, segundo Herrington et Kasten (2001), consiste em:

- Fixar metas (*standards*);

- Avaliar em que medida foram atingidas (*assessment*);
- Publicar os resultados (*public reporting*);
- Associar-lhes consequências (*incentives*).

Este tipo de administração que é adotado atualmente pelo setor público, levou Neave (1998) a considerar a emergência de um novo tipo de Estado, a que chamou Estado Avaliador.

Nesta visão da administração pública, a avaliação das instituições visa a instauração de um controle pós burocrático, pelos resultados, do desempenho de cada serviço. O processo de Avaliação Institucional (AI) deve, assim, favorecer a mudança institucional e desenvolver o auto controle e a auto regulação, utilizando mecanismos de retroação (Finger, 1997). Esses mecanismos de retroação tornam-se um elemento fundamental do processo de pilotagem interna, permitindo à instituição conhecer as suas disfunções e corrigi-las. Do ponto de vista administrativo, a AI aplica-se a todos os serviços públicos, escolas, universidades, hospitais, repartições, devendo ser adaptada em função das características específicas de cada instituição.

Se é certo que estas orientações são comuns a todas as políticas de reforma da administração pública, elas são muito diferentes umas das outras, mesmos nos países do primeiro mundo. Na Europa continental, os serviços reportam tradicionalmente ao Estado central, que é quem responde pelos interesses da comunidade nacional, tal como o Estado as formula: a universidade ou o hospital têm de cumprir as normas que o Estado estabelece e prestar-lhe contas. Em contraposição, na tradição anglo-americana, a instituição nasce frequentemente como resposta a necessidades locais e regionais e responde, primeiramente perante os representantes locais.

Em termos históricos, a prática da avaliação de cursos e de instituições de ensino superior tem antecedentes bem antigos, mas que vale a pena referir, pois evidenciam os interesses fundamentais envolvidos na AI, na sua vertente de regulação das instituições e de prestação de contas aos financiadores.

As instituições de ensino superior (IES) podem ser fundadas e financiadas quer pelo Estado, quer por interesses sociais diversificados e, primeiramente, é perante essas entidades financiadoras que as instituições de ensino são chamadas a prestar contas. Na Europa continental, as Universidades são tradicionalmente criadas e sustentadas por dinheiros públicos e, não obstante a sua autonomia, se movem num quadro legal definido pelo Estado, estando sujeitas ao controlo por ele exercido.

Muito diferente é a situação nos EUA, onde a iniciativa de criação de IES pertence a indivíduos, consórcios ou comunidades. No princípio do sec. XX, a situação dessas universidades era bastante problemática. Não existindo qualquer regulamentação federal e sendo muito variável o interesse e a intervenção dos diferentes Estados nessas instituições, não havia forma de controlar a qualidade das IES e dos cursos. A necessidade de estabelecer standards comuns e sobretudo o desejo de evitar a intervenção do governo federal face ao descalabro do setor, levou

à mobilização de diferentes entidades que criaram as primeiras associações de acreditação que se foram desenvolvendo e multiplicando ao longo do século.

Nos países em que o setor público é dominante no ensino superior, só nos anos 80/90 se começaram a introduzir sistemas nacionais de avaliação das IES, sistemas esses que estão em evolução e que são ainda instáveis e pouco consolidados. Independentemente das diferenças entre os sistemas, todos visam alguns objetivos semelhantes (cumprimento de requisitos mínimos pelas IES, informação ao público e prestação de contas) e recorrem a um mesmo repositório de elementos, nomeadamente:

1. Um ou diversos organismos de avaliação exteriores às IES;
2. Indicadores de entrada, de processo e de produto;
3. Avaliação pelos pares;
4. Auto-avaliação;
5. Publicação dos resultados da avaliação.
6. Incentivos ou sanções associados aos resultados da avaliação

Além de cada sistema concreto combinar elementos diferentes, cada um deles também pode assumir características muito diversas. Isso traduz, não só diferenças culturais, mas também a orientação política que é imprimida ao sistema de avaliação. A conjugação de indicadores de *performance*, com a publicação de *rankings* e de incentivos ou sanções financeiras, exerce uma forte pressão sobre as IES, aumentando a competição entre elas e induzindo efeitos fortemente normalizadores. Estes são os sistemas de regulação chamados “fortes”.

Por outro lado, a utilização de elementos, como a avaliação pelos pares e a auto-avaliação, que têm em conta o contexto e que, simultaneamente, incentivam a participação dos interessados, têm resultados em termos de fortalecimento da identidade das IES e de estímulo ao seu desenvolvimento, através da conscientização e da negociação. São os sistemas de regulação chamados “suaves” que, para serem eficazes, de um ponto de vista de controle, têm de ser conjugados com algum elemento “forte”.

O papel dos sistemas de avaliação das IES é complexo: por um lado, exercem uma função de normalização pela criação de *standards* de performance comuns. Por outro lado, estes mesmos dispositivos de avaliação contribuem para desenvolver a competição entre as instituições, quer pela publicação dos resultados, quer pelo estabelecimento de sanções ou de incentivos a ela associados. Assim, as instituições são colocadas perante a dupla exigência de se conformar aos *standards* e de apresentar vantagens e características distintivas que lhes permitam ser competitivas.

A instabilidade dos sistemas de avaliação do ensino superior expressa-se na própria terminologia adotada para designar esses procedimentos: avaliação, certificação da qualidade, controle da qualidade, auditoria, pilotagem (Brennan e Shah, 2000).

1.1. As AI no ensino superior brasileiro

No caso do Brasil, na concepção de suas políticas públicas, o governo federal definiu que a avaliação é o referencial básico e norteador para a regulação e supervisão da educação superior (Silva Junior, 2014), colocando as IES no papel de sujeito da avaliação, visto o Plano de Desenvolvimento Institucional ser o ponto de partida do processo avaliativo.

De acordo com esta orientação, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior brasileiro (Sinaes) permite que as instituições decidam, com bastante autonomia, o modo como os estudantes realizam a avaliação do ensino. Como resultado dessa autonomia, existe grande diversidade nas modalidades de avaliação escolhidas, nos instrumentos utilizados e nas formas adotadas para divulgação e uso dos resultados.

No contexto brasileiro, tal como em muitos países, a realização de avaliações do ensino pelos estudantes (AEE) é uma prática inscrita no processo de auto avaliação institucional que todas as IES devem levar a cabo no âmbito do Sinaes. As AEE são tidas em conta no *ranking* das instituições, fazendo assim parte do dispositivo de regulação do sistema de ensino superior e são, também, um elemento essencial da auto avaliação e da auto regulação interna das IES.

2. OS ESTUDOS SOBRE AS AVALIAÇÕES DO ENSINO PELOS ESTUDANTES

A utilização das AEE é crescente nas instituições de ensino superior e a sua importância justifica os numerosos estudos de que tem sido objeto.

Como prática social, as AEE têm sido objeto de crítica por muitos professores que a consideram pouco adequada e mesmo nociva, por ter como efeito possível a inflação das classificações dos estudantes (Davidovich e Soen, 2009), ou seja, por poderem provocar efeitos não desejados. A hipótese de que a avaliação do ensino pelos estudantes seja um reflexo das classificações que eles obtiveram na disciplina tem sido testada em numerosos estudos e vários comprovam a existência de uma correlação entre as AEE de uma disciplina e as classificações que os estudantes nela obtêm (Marsh, 2007; Richardson e Slater, 2007). Contudo, a literatura não permite a validação da hipótese, pois são nela apontadas explicações contraditórias (Abrami, d'Apollonia e Rosenfield, 2007).

Estudos posteriores, utilizando modelos com variáveis múltiplas, têm sido um pouco mais conclusivos. Por exemplo, Wright e Palmer (2006) testaram um modelo que incluiu as variáveis *motivação* e *trabalho desenvolvido pelos estudantes* e suas *classificações* como fatores influenciando a AEE e que se revelou extremamente compatível com os dados recolhidos.

Para além da diversidade de fatores relacionados com o estudante, a atividade de ensinar é, também ela, uma atividade multifacetada. Os questionários de AEE não podem medir todas as suas dimensões. As diferentes visões de qualidade de ensino e as diversas formas de as operacionalizar dão origem a uma multiplicidade

questionários de AEE, o que, em si mesmo, não constituiria um problema se todos tivessem um escopo clarificado.

Com todas estas ressalvas e devendo ser cruzadas com outro tipo de informação, as pesquisas têm evidenciado que as AEE são válidas enquanto medidas de qualidade do ensino, em muitos dos seus aspectos, tendo-se verificado elevada correlação entre avaliações realizadas por meio de questionários diferentes e mesmo entre avaliações feitas por estudantes e por colegas professores (Romainville, 2004).

Quanto aos efeitos da AI, os estudos de MacBeath (2000), sobre processos de avaliação em estabelecimentos de ensino não-superior, mostram como processos de auto-avaliação negociados permitem melhorar o funcionamento e os resultados das escolas. Estes resultados corroboram o ponto de vista de Crozier (1997) sobre a apropriação pelos atores dos resultados da avaliação como um elemento decisivo da aprendizagem coletiva.

Um dos aspectos das AEE que estudamos, num contexto diferente do brasileiro, foi o dos efeitos institucionais da AI, particularmente, na cultura avaliativa das instituições (Bettencourt, 2005a e 2005b).

A presente pesquisa propõe tratar as AEE como objetos políticos em si mesmos e, como tal, com potencial para transformar a realidade e as representações dos estudantes e do público em geral sobre o ensino superior.

Ela parte do pressuposto que, ao fazer parte do dispositivo de regulação do sistema de ensino superior, as AEE não podem ser tomadas como simples medidas de satisfação dos usuários. Elas são levadas a cabo nas IES em função de uma regulamentação estatal, que visa também, expressamente, a instauração de um auto controle interno das instituições. A interrogação que se nos coloca é: será que a apropriação que as instituições fazem das AEE, no atual contexto, está mudando a cultura avaliativa das IES?

3. METODOLOGIA

Para melhor compreender as AEE torna-se importante analisar as condições concretas em que os estudantes respondem aos questionários de AI, as circunstâncias diversas que condicionam as suas respostas e a importância que eles atribuem à avaliação. Nesse sentido, no âmbito da pesquisa, pretende-se responder às seguintes questões:

1. Como são chamados os estudantes a participar na avaliação do ensino? Quais os procedimentos adotados e como os estudantes a eles reagem?
2. Que condicionantes influenciam as respostas dos estudantes e quais os seus significados, nas IES estudadas?

A abordagem utilizada é de cunho qualitativo, na medida em que se pretende conhecer o como e o porquê das ações de agentes envolvidos no processo de AEE. A metodologia escolhida é a do estudo de caso instrumental e múltiplo. Consideramos este estudo de caso como instrumental (Stake,1995), pois o caso desempenha um

papel de suporte para o estudo em profundidade de outro fenômeno: as AEEs, suas condicionantes políticas e institucionais e seus efeitos. Trata-se também de um estudo de caso múltiplo (Yin, 1984), pois são vários os locais estudados para que a análise incida sobre realidades diferenciadas que, pela sua variedade, permitam compreender melhor o fenômeno estudado.

A pesquisa foi desenvolvida em nove IES do Estado do Rio de Janeiro - três públicas e seis privadas - e uma IES privada do Estado de Minas Gerais. Cabe registrar que não se pretendeu constituir uma amostra de IES, mas reunir um conjunto suficiente de instituições que permitissem analisar o objeto de estudo na sua complexidade. Nesse sentido, o estudo de caso foi, fundamentalmente, uma estratégia de pesquisa em que se utilizaram observação de campo, análise documental e entrevista.

A equipe de pesquisa é constituída por mestrandos, que a cada edição da disciplina Prática de Avaliação do Mestrado Profissional de Avaliação da Faculdade Cesgranrio formam o grupo de pesquisa, e por dois pesquisadores do Programa. Cada mestrando ficou responsável por uma IES. Cada local foi estudado separadamente; numa fase final, será feita uma comparação e cruzamento de dados.

O campo de investigação são Instituições de Ensino Superior, um tipo de organização que é familiar a todos os envolvidos na pesquisa, seja como docente, ex-docente ou aluno. Para empreendermos a investigação, procuramos construir um outro olhar sobre uma realidade que se acredita *conhecida* em função da vivência dos membros da equipe. Nesse sentido, todos foram levados a realizar suas observações tendo como meta a tarefa de “estranhar o familiar” (Da Matta, 1978). Entretanto, como afirma Velho (1978), “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente *conhecido*” (p. 126, grifos no original).

O trabalho de campo na IES é antecedido por um estudo do *site* da instituição no sentido de procurar os caminhos e interfaces para se chegar às informações sobre a avaliação institucional. Nessa navegação procuramos perceber como a AI se apresenta no *site*, que informações sobre o processo estão disponíveis e que resultados estão publicados. Nessa etapa da pesquisa o mestrando faz contato com uma pessoa da IES ligada ao processo de avaliação institucional, que será posteriormente entrevistada.

3.1 As etapas do trabalho de campo

Inicialmente, a equipe de pesquisa realiza observação nas IES, munida de cadernos de campo para registro de informações sobre as instituições, tais como: descrições dos espaços físicos, maneiras como os estudantes utilizam esses espaços, diálogos, cenas e conflitos, enfim, informações sobre o que os atores fazem, o que pensam sobre o que fazem, o que falam sobre o que fazem (Malinowski, 1978). No exercício desse tipo de investigação, tanto ouvir quanto olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes: olhar por si só não seria suficiente, o ouvir complementa o olhar (Sá Earp, 2012).

Nesta etapa, existe um momento, em conjunto, em que se prepara a ida a cada IES, com a elaboração coletiva dos roteiros de observação. Em seguida, os mestrandos realizam a pesquisa de campo em cada instituição segundo seus tempos individuais de observação. Esse trabalho alimentou a partilha e a discussão com base nos cadernos de campo dos membros da equipe de pesquisa: as observações são compartilhadas no sentido de que o olhar de cada investigador seja ampliado pelos olhares dos demais. Como sugere Vianna (2003), diversas pessoas a partir de suas experiências individuais podem ver o mesmo objeto de perspectivas diferentes. O objeto é o mesmo, o que muda é a organização mental de quem observa.

Na segunda etapa, é realizada uma entrevista ao responsável na IES pelo processo de avaliação institucional. Essa entrevista tem o propósito de conhecer, do ponto de vista do entrevistado, como se desenvolveu o processo de avaliação institucional, como foram elaborados e aplicados os instrumentos e como são utilizados os resultados das avaliações. Cabe registrar que a realização desse tipo de entrevista passa por todas as providências necessárias, apontadas por pesquisadores como Silva(2012) e Duarte (2002): os contatos prévios, o cuidado com a marcação, a escolha do local e a postura do entrevistador, entre outras.

A etapa seguinte é a mais significativa para a pesquisa: a entrevista aos estudantes das IES. Os entrevistados são estudantes que responderam ao questionário de avaliação institucional (QAI). Cada mestrando elabora seu roteiro de entrevista, que é constituído de uma parte comum a todas as IES e uma parte elaborada a partir do questionário da instituição. O entrevistador esclarece o propósito do estudo, indicando a instituição a que se vincula e garante o sigilo das informações recolhidas. A entrevista destina-se a saber como os entrevistados responderam às questões do instrumento, como as compreenderam e se dariam a mesma resposta nas circunstâncias atuais. São também perguntadas as razões da divergência ou da manutenção da resposta. É pedida a opinião dos estudante sobre o questionário de AI, em termos dos temas abordados e das opções de resposta, sobre a importância que atribuem a estes questionários e os efeitos que deles esperam. Em cada IES foram entrevistados pelo menos dois estudantes.

Cabe registrar que o fato do entrevistador ser uma pessoa fora do círculo de relações do informante e externa à instituição facilitou uma maior abertura por parte dos entrevistados. A garantia de que o pesquisador “entra, mas sai” cria situação de menor compromisso do que aquela existente com pessoas mais próximas, de que têm resultado diálogos com uma comunicação fluida e interessada por parte dos entrevistados.

3.2 Tratamento e análise de dados

Em termos de tratamento de dados, inicialmente, tínhamos a intenção de adotar a classificação de Younès (2015) relativa às diferentes formas possíveis de intervenção dos estudantes na avaliação do ensino. A perspectiva da autora é a de distinguir as AEE segundo a sua eficácia na melhoria do processo de ensino. Neste

sentido, a AEE é vista como uma regulação individual e coletiva que se alimenta de diferentes formas de partilha, em momentos em que os variados atores da IES constroem sentidos conjuntos: “A partilha do sensível fixa, simultaneamente, o comum partilhado e as partes exclusivas (...) e requer a constituição de espaços de falas contraditórias, onde cada um participa de maneira igual, mesmo aquele que é minoritário” (Younès, 2015, p. 80). Ao longo do processo de AEE, a autora identifica diferentes formas de partilha, que estão de acordo com as culturas locais:

- i. Partilha de responsabilidades na realização de todo o processo;
- ii. Partilha *ex-ante* na construção dos critérios de qualidade do ensino;
- iii. Partilha *ex-ante* na elaboração do questionário;
- iv. Partilha *ex-post* dos pontos de vista de professores e estudantes;
- v. Partilha *ex-post* na análise dos resultados das AEE e na preparação de decisões subsequentes.

Contudo, não foi possível trabalhar estas formas de participação dos estudantes na avaliação do ensino, pois no conjunto das IES investigadas, via de regra, os estudantes não participaram da construção dos critérios de qualidade do ensino, tampouco da elaboração do questionário, da análise dos resultados das AEE ou da preparação de decisões subsequentes.

Nesse sentido, elaboramos outras categorias que pudessem dar resposta às questões da investigação e que servissem de eixo para a análise dos dados, a saber:

- Conhecimento pelos estudantes da AI e dos seus resultados;
- Resposta ao questionário de AI pelos estudantes;
- Mudança de resposta aos itens do QAI e suas razões;
- Motivações dos estudantes para responder ao QAI.

4. RESULTADOS PARCIAIS DA PESQUISA

Ainda que sejam atores fundamentais no processo, a participação dos estudantes no processo de AI reduziu-se ao preenchimento dos questionários.

Todavia, constatamos uma partilha de responsabilidades na realização do processo de AEE em uma das IES que atribuiu a alguns estudantes (alunos da disciplina de Métodos de Pesquisa) responsabilidades especiais. Estes estudantes recolheram os questionários, trabalharam os dados e elaboraram os relatórios por disciplina, ainda que não tenham sido ouvidos na elaboração do questionário. Cabe ressaltar que nada se pode afirmar sobre a regularidade deste processo na IES.

A. Divulgação do processo de AI

A divulgação do processo da AI é em muitos casos, objeto de pouco empenho institucional, sendo realizado através do *site* da instituição ou por correio eletrônico. Mesmo quando existem lugares próprios para afixar notícias da CPA (IES 9), eles não

são utilizados. O relato de um estudante entrevistado exemplifica a ausência de divulgação do processo:

“Então, eu não fui informado, apareceu a aba lá, o nome do questionário e eu, como curioso, cliquei e vi que era um questionário pra avaliar o professor, a matéria, a minha assiduidade e tal, eu fiquei curioso, vi que era um questionário sobre isso e decidi responder.” (IES 9, E1)

B. Divulgação dos resultados

Para divulgar os resultados da AI existem situações diferenciadas: em alguns casos, incluem-se no *site* institucional resultados escolhidos e, em dois casos (IES1 e IES9), os bons resultados são utilizados no *marketing* institucional.

Os estudantes entrevistados são quase unânimes em declarar que não conhecem os resultados das AEE e que não perceberam qualquer impacto dela em termos de mudança na instituição. Relativamente à introdução de melhorias em função das avaliações dos estudantes, algumas direções referem ter realizado melhorias nas instalações e nos equipamentos (IES 3 e 9), não tendo sido sinalizadas situações de utilização das AEEs para efeitos de melhoria das atividades de ensino e aprendizagem. No entendimento dos alunos, as avaliações que realizam não têm efeitos significativos: “Não, não.. nunca teve. Eu já tinha feito, desde a época do ciclo básico, já tinha feito estes questionários, nunca ouvi falar desses resultados” (IES 6, E1).

C. Resposta ao questionário

O preenchimento do questionário de AI é visto pelos estudantes como facultativo ou obrigatório. Quando o preenchimento do questionário é inteiramente facultativo, as taxas de resposta se encontram no patamar de menos de 20%.

Existe um conjunto de IES em que os estudantes consideram a sua participação facultativa, embora ela seja exigida pelo sistema informático, como é indicado na seguinte fala:

P: “Como respondeu ao questionário (local, forma de aplicação)?

R: Foi *on line*. No email eles davam um link. Você entrava na página do questionário e se cadastrava. Mesmo sendo anônimo, você se cadastrava com a matrícula e tudo mais e lá vinha todo o questionário para você responder e já ficava armazenado *on line* mesmo” (IES E)

Nestes casos, existe uma possibilidade de identificação dos respondentes que é, muitas vezes, referida pelos estudantes. Trata-se, assim, de um “anonimato”, digamos, relativo.

Nas duas IES (IES 1 e 2) em que o preenchimento dos questionários é considerado obrigatório pelos estudantes, as taxas de resposta atingem os 100%. Nesses casos, o acesso do aluno à sua conta é atrelado ao preenchimento em linha

do questionário, o que explica essa taxa de resposta.

D. Mudança de resposta

Os alunos destas duas IES que acreditam que as suas respostas podem ser identificadas manifestam diferenças acentuadas entre as respostas que deram no questionário institucional e as opiniões que, posteriormente, expressaram na entrevista. As diferenças traduzem-se numa apreciação mais positiva na resposta ao questionário institucional. As causas apontadas pelos entrevistados para essas divergências são: receio de represálias (IES 1 e 2), falta de confiança no caráter confidencial das respostas (IES 1 e 2), não querer penalizar a instituição (IES 2), não querer que o *ranking* da instituição e do curso o venha a penalizar (IES 2).

Além destas causas para a mudança de resposta, existem outras razões expressas pelos estudantes. Um conjunto razoável de estudantes respondeu que mudariam suas avaliações porque o objeto de sua avaliação mudou, para melhor ou para pior. Os relatos a seguir exemplificam esse tipo de mudança:

P: “Hoje me dia, você responderia da mesma forma?”

R: Não. Hoje eu responderia bom, porque já teve uma melhora em relação a isso.” (IES 4, E2)

P: “Qual o motivo porque mudaria sua resposta?”

R: Por que eu vi que há uma certa dificuldade de encontrar certos livros na biblioteca que são muito importantes para o nosso curso, mas tem um bom acervo para o curso de letras que eu vi, tem várias gramáticas, livros em espanhol, vários de fonética, que minha área é espanhol, eu vi. Tem muita coisa, mas eu acho que poderia ter mais, falta muito ainda.” (IES 9, E2).

Outros estudantes declararam que sua mudança de resposta se deu porque eles próprios mudaram seu ponto de vista sobre o objeto avaliado, conforme o relato a seguir:

P: “Em relação a esta resposta, o que fez você mudar sua resposta?”

R: Talvez, em relação ao crescimento que eu vejo mais no início do curso pra agora; talvez, eu vejo que contribuiu muito para a formação humana e profissional, às vezes o que eu achava chato no início, hoje em dia eu vejo como fundamental. “(IES 9, E2).

Quando questionados sobre se mudariam suas respostas ao AI, um grupo numeroso de estudantes declarou que manteria suas respostas hoje, pois sua avaliação continua a mesma.

E. Motivação para responder ao QAI

Um grupo de respondentes revelou, como motivação para a sua participação na AI, uma crença na importância da avaliação:

P: “Se não é obrigatório, porque você respondeu?”

R: É porque o questionário, prá gente, é uma forma de instrumento de avaliação do que a gente vive. Como se fosse o nosso poder de reclamar de algo por um instrumento oficial; se os professores são satisfatórios, se a infraestrutura está satisfatória... A forma que a gente tem de reclamar e se tornar um dado e esse dado ser visto por quem gerencia a parte administrativa da faculdade e que isso possa ser resolvido”. (IES 3, E2)

P: “Em sua opinião os questionários de Avaliação Institucional são importantes? Para quê?

R: Para a instituição ver a opinião do aluno e, quem sabe, fazer pequenas mudanças no curto prazo e maiores mudanças no longo prazo. O aluno é a base da faculdade. Eles não podem mudar o aluno. Já o aluno pode mudar a faculdade. O aluno pode trancar e ir para outra faculdade que tenha uma avaliação melhor”. (IES 5, E1)

Ainda neste grupo, encontram-se, inclusive, estudantes que esperam que sua avaliação tenha efeito. Por exemplo, encontramos estudantes que acreditam que a suas avaliações sirvam para punir o mau professor:

P: “Se não é obrigatório, porque respondeu?

R: Achei a Faculdade muito atrapalhada. Falta de comunicação e tive uma professora que não é boa e eu quis avaliar.” (IES 4, E1)

P: “Se não era obrigatório, porque respondeu?

R: Porque, na época, a gente... era no começo da faculdade, tinha alguns professores que a gente reclamava muito; porque eram professores que a gente discordava, pelo menos eu discordava de alguns pontos; então, como tinha uma pesquisa eu me senti na obrigação de pôr e esclarecer o porquê daquela minha satisfação. Essa foi a maneira de eu reclamar algum comportamento ou método” (IES 5, E2).

Da análise do material recolhido, pudemos levantar algumas hipóteses interpretativas, tais como a) a existência de uma cultura de avaliação marcada pela desconfiança dos estudantes quanto a aspectos fundamentais do processo, como o respeito pela confidencialidade das respostas; b) algum condicionamento das suas respostas, em função das repercussões que elas têm na classificação das IES e, logo, para os seus diplomados; c) pouca confiança por parte dos estudantes no impacto real da AI, pois não se darem conta de seus efeitos, reais e potenciais, possivelmente por não serem chamados a participar em todos os momentos do processo de avaliação; d) uma crença na avaliação e em seus efeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não estar terminada a análise dos dados, podemos desde já constatar que, nas IES estudadas, a administração de questionários de AI se tornou uma formalidade rotineira do processo de avaliação institucional, sem que dela resultem melhorias no ensino. Em vez de se instaurar uma cultura avaliativa de auto-regulação institucional, como é preconizado pelo legislador, instala-se um ritual de

avaliação em que são utilizados instrumentos e procedimentos avaliativos, porque assim está determinado. As rotinas avaliativas, por si só, não bastam para criar uma cultura de auto regulação institucional sistemática, visando a melhoria, a partir dos resultados da avaliação. Como diz Silva Junior (2014, p. 235), “(...) a despeito das IES poderem manifestar-se contra o processo burocrático que envolve as políticas públicas no seu setor, é cômodo para elas aceitar o processo, uma vez que não envolve mudanças profundas, complexas e delicadas com rebatimentos práticos em seu cotidiano (...)”.

Quando a AI promove a participação dos diferentes grupos da instituição ela torna-se fator de democratização interna. Porém, como os dirigentes não fazem uma utilização sistemática dos resultados da avaliação na sua gestão corrente, eles estão pouco sensibilizados para a importância de promover a participação dos estudantes no processo e na discussão dos seus resultados.

Ainda que o processo de AI possa ter tido alguns efeitos em termos de regulação interna, não detectamos evidências nas IES estudadas, até agora, de utilização da avaliação para uma melhoria da qualidade do ensino. Em nosso entender, essa fraca rentabilidade pedagógica das AEE deve-se, a nível das IES, a não se terem criado os espaços colaborativos entre professores, responsáveis, estudantes e outros atores externos (antigos alunos, empregadores, líderes culturais e sociais) destinados à reflexão (seguida de decisão) sobre os finalidades de ensino no curso e nas disciplinas, sobre a eficiência dos percursos formativos e sobre aquilo que, segundo os contextos, pode melhorar ou dificultar a aprendizagem.

Se, internamente, a falta de confiança no anonimato é uma das condicionantes das respostas dos estudantes, verificamos que fatores externos às IES, tais como a utilização das AEE na avaliação externa e nos *rankings*, acabam, também, influenciando os respondentes.

Porém, independentemente dos efeitos em cada instituição, cabe aqui destacar os efeitos da AI que se fazem sentir no macro-sistema, nomeadamente, o seu efeito normalizador e legitimador.

A normalização dos resultados é um efeito esperado da AI na medida em que os standards de qualidade visados são comuns. A normalização, em princípio, implica uma elevação do nível médio de qualidade das instituições, que têm que passar a atingir os standards fixados. Quando o sistema de avaliação é transparente, contribui também para a sua credibilidade, assim como para a das instituições.

Num contexto em que todos os custos são contabilizados, deve ser referido que a AI tem um custo elevado, para as instituições e para as pessoas envolvidas. É, por isso, necessário para a consolidação da AI que a relação custo/benefício possa ser considerada boa. Para isso, a criação nas IES de processos internos de avaliação visando a melhoria contínua é imprescindível.

No atual contexto nacional, a institucionalização de uma cultura de avaliação formativa e de auto regulação institucional deveria ser uma prioridade das políticas públicas para o setor. Por isso somos da opinião de Silva Junior (2014 p. 235) quando diz: “Acredita-se que a mudança desta realidade passe pela necessidade de mobilização da sociedade para questionar esse modelo de

regulamentação, para que a causa educacional, em termos de qualidade dos serviços prestados pela IES públicas e privadas, seja efetivo e não meramente um discurso formalístico.”

REFERÊNCIAS

Abrami, P.C., d'Apollonia, S. Rosenfield, S. The Dimensionality of Student Ratings of Instruction: What We Know and What We Do Not. In: Perry, R. e Smart, J. C., **The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective**, Springer, 319- 383. 2007.

Baricco, A. **Next**. Paris : Gallimard, « Folio ».2002.

Bettencourt, Beatriz. Les établissements d'enseignement face à l'évaluation: appropriation ou acculturation? **Les dossiers des Sciences de l'Éducation - Revue Internationale des Sciences de l'Éducation**, XIII, 81-94. 2005a.

Bettencourt, Beatriz. **L'évaluation des établissements en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collégial**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, opção Administração da Educação. Montréal: Université de Montréal.2005b.

Brennan, J. & Shah. T., **Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change**. Buckingham: OECD, SRHE and Open University. 2000.

Crozier, Michel. La contribution de l'analyse stratégique des organisations à la nouvelle gestion publique. In: Finger, M. et Ruchat, B (dir.). **Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de Michel Crozier**. Paris : Seli Arslan.1997.

Davidovitch, N. e Soen, D. Myths and facts about student surveys of teaching the links between students' evaluations of faculty and course grades. **Journal of College Teaching and Learning**, Vol 6, 7, 41-49.2009.

Da MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological blues”. In: **A Aventura sociológica** (org) Nunes, E de O. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978.

Finger, M. Le New Public Management: État, administration et politique.. In: Finger, M. & Ruchat, B.(dir.) **Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de Michel Crozier**.Paris: Seli Arslan.1997.

Herrington, C. D. & Kasten, K. **Florida 2001: Educational Policy Alternatives**.

University of South Florida: Technical Report. 2001.

Le Galès, Paul. Régulation, gouvernance et territoire. In : CommailleeJobert (dir.). **Les métamorphoses de la régulation politique**. Paris : Librairie Générale de Droit et Jurisprudence, EJA.1998.

MacBeath, John. **Self-evaluation in European Schools. A story of change**. London and New York : Routledge/Falmer.2000.

Malinowski, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Editora Abril.1976.

Marsh, J. Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In: R. P. Perry e J C. Smart (Ed.), **The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective**. New York: Springer, p. 319-384. 2007.

Neave, Guy. The Evaluative State Reconsidered. **European Journal of Education**. 33(3), p. 276-295.1998.

Penny, A.R. e Coe, R. Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, vol. 74 (2): p. 215-253.2004.

Reynaud, J.-D. **Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale**.Paris : Armand Collin. 1989.

Richardson, J. T. E. e Slater, J. The National Student Survey: Development, findings and implications. **Studies in Higher Education**, 32(5): p. 557-580. 2007.

Romainville, M. **Esquisse d'une didactique universitaire**. Disponível em: <http://www.det.fundp.ac.be/spu/>Consultado em 2/10/2015. 2004.

Sá Earp, Maria de Lourdes. Observação. In: Elliot, L. **Instrumentos de Avaliação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012.

Silva, A C. Da. Entrevista. In: ELLIOT, Ligia G. **Instrumentos de Avaliação e Pesquisa**.Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012.

Silva Junior, A. Políticas públicas para a educação superior: a avaliação, a regulação e a supervisão de IES privadas em debate. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro. v. 22, nº 82, p. 215-240, jan/mar. 2014.

Stake, Robert E.**The art of case study research**. Thousand Oaks, California: SAGE Publications. 1995.

Velho, G. Observando o familiar. In: Nunes, E. de O. (Org) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro. Zahar, 36-46.1978.

Vianna, H. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Plano Editora, (Série Pesquisa em Educação, v. 5). 2003.

Yin, Robert K. **Case study research. Design and methods**. Beverly Hills, California: SAGE Publications. 1984.

Younès, N. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: le tournant du partage. **Evaluer**. *Journal International de Recherche en Education et Formation*, 1(1), p. 79-90. 2015.

Wright, R., & Palmer, J. A comparative analysis of different models explaining the relationship between instructor ratings and expected student grades. **Educational Research Quarterly**, 30(2), 3-18.2006.

ABSTRACT: This article presents partial results of a study carried out in ten higher education institutions (HEI) on student evaluations of teaching (SET). The methodology employed is qualitative and it mainly makes use of interviews with students. This research aimed to understand the meanings and effects of assessments from the student's point of view, within the scope of the institutional self-evaluation process prescribed by the Higher Education Evaluation System in Brazil. The research revealed some factors that influence student responses: the lack of confidence in the confidentiality of the answers and a poor participation of the students. is reduced. Finally, the article includes some recommendations in order to consolidate a formative assessment culture in Brazilian HEI.

KEYWORDS: institutional evaluation; Student Evaluation of Teaching (SET); higher education.

CAPÍTULO II

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES DOS GESTORES ACADÊMICOS

**Wilma dos Santos Ferreira
Edson Francisco de Andrade**

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES DOS GESTORES ACADÊMICOS.

Wilma dos Santos Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco- UFPE - Centro de Educação
Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação
Recife - Pernambuco

Edson Francisco de Andrade

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE - Centro de Educação
Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação
Recife - Pernambuco

RESUMO: Desenvolvemos, neste texto, uma análise sobre as concepções dos gestores da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE acerca da qualidade dos cursos de graduação, à luz das orientações do Sinaes. Problematiza-se o que se apresenta em aporte documental, assim como nas percepções dos sujeitos incumbidos de levar a efeito a ação institucional aqui focalizada. A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa. Realizamos Análise de Conteúdo do material coletado e categorizado no trabalho de realização de entrevistas semiestruturadas e coleta de documentos. Conclui-se que as ações das instâncias envolvidas com a gestão da IES precisam aprimorar processos de autoavaliação institucional em sintonia com a promoção de melhoria da qualidade da Educação nas IES.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade da Educação Superior; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; Universidade Federal de Pernambuco.

1. INTRODUÇÃO

No contexto da Educação Superior, o discurso que realça a imbricação entre avaliação educacional e promoção da qualidade de ensino permeia tanto os problemas sociais como a busca por melhorias no campo educacional, por investimentos, por reflexões a respeito das possíveis intervenções no cenário institucional e social, além de uma gestão acadêmica administrativa amparada em um projeto institucional coerente voltado para a autoconsciência institucional.

Para Oliveira (2004), um crescimento quantitativo deve ocorrer, sobretudo, dentro de padrões mínimos de qualidade. Portanto, aperfeiçoar mecanismos de controle qualitativo deve ser preocupação constante das políticas públicas educacionais, uma vez que apenas disponibilizar vagas não representa necessariamente melhoria na Educação Superior brasileira, embora a melhoria qualitativa venha ocorrendo, em contextos distintos, pois a melhoria em termos

quantitativos e qualitativos são desejáveis e extremamente necessários ao desenvolvimento do país.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, apresenta como proposta a promessa de regulação com o intuito de promover a qualidade, entre outros aspectos que norteiam tal política como constam nos seus primeiros objetivos: “identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da Educação Superior, orientar a expansão da oferta” (BRASIL, 2016).

No campo investigativo, ao analisarmos estudos desenvolvidos sobre o tema, consultados especialmente em bancos de teses e dissertações em âmbito nacional (LEITE, 2005; GATTI, 2005; ARGOLLO, 2010; CRUZ, 2010; BARBOSA, 2011; CUNHA, 2011; SILVA, 2015), observamos que se faz pertinente a realização de pesquisa sobre a qualidade da Educação Superior, com ênfase na sua interface com a avaliação institucional dos cursos de graduação.

Partindo desse entendimento, sistematizamos o trabalho a partir da seguinte questão central de pesquisa: qual a concepção dos gestores da Universidade Federal de Pernambuco acerca da qualidade dos cursos de graduação, à luz das orientações do Sinaes?

Para alcançarmos nosso objetivo investigativo, fizemos uso da abordagem qualitativa em consonância com o que se pretendeu realizar no âmbito da investigação social. O Marco temporal do estudo contemplou os anos de 2009-2014 reconhecendo neste período dois movimentos importantes para nosso estudo, o início da emissão de documentos oficiais referentes à autoavaliação institucional pela UFPE (2009) e a composição da CPA que efetivamente iniciou a atuação de acordo com as orientações do Sinaes e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes (2011).

Em relação a composição do campo empírico da pesquisa, apresentamos as seguintes considerações: a) no âmbito da reitoria, concentramos a coleta em duas instâncias: a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (Proacad), pois esta está diretamente ligada aos cursos de graduação; e a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan), pelo fato desta ter assumido a responsabilidade de conduzir o processo de autoavaliação na UFPE antes da existência da CPA. b) no âmbito do Centro acadêmico: a coleta foi realizada no Centro de Filosofia de Ciências Humanas (CFCH), considerando que este obtivera, no Campus Recife, entre 2010 a 2012, as notas mais baixas em três de seus cursos. Os dados que subsidiaram nosso estudo foram levantados através de realização de entrevistas semiestruturadas e coleta de documentos junto aos gestores responsáveis por estas instâncias na UFPE.

Este texto, além desta introdução, possui outras três seções. Tratamos inicialmente de enfoques teóricos que fundamentam nossa perspectiva analítica a respeito da avaliação da Educação Superior a partir do Sinaes em consonância com a perspectiva de qualidade sobre esta modalidade. Em seguida, abordamos as concepções dos gestores sobre a qualidade dos cursos de graduação na UFPE. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, destacando que a os cursos de graduação da UFPE conheceram-se nas suas potencialidades e fragilidades após as

avaliações institucionais, onde esta passou a ser um processo de retroalimentação das políticas e práticas que se movem na instituição para adaptar-se à proposta do Sinaes.

2. AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No conjunto do discurso produzido pelo Inep (2003), a avaliação é de fato assumida como um importante papel nas políticas de Educação Superior. Dentre as razões que levam a esse reconhecimento, tem-se o entendimento de que os custos com a Educação Superior se tornam cada vez mais elevados, trazendo ao Estado a indispensabilidade da informação, a prestação de contas da qualidade e a amplitude dos serviços que as IES prestam à sociedade em ensino, pesquisa e extensão. Portanto, o que justifica, no discurso oficial, o valor atribuído a concepção e a prática de avaliação com a função de regulação é tanto a necessidade de controle quanto à dimensão formativa que o processo de avaliação promove no âmbito institucional.

Dentre as responsabilidades do Estado com a Educação, o inciso IV do Artigo 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996 trata sobre: autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. A esta respectiva legislação recai a obrigação do Estado em avaliar o sistema de Educação Superior em sua globalidade. Sobre esta tônica da regulação é que a avaliação ganha espaço, não só como fator inerente ao ensino, mas também como forma da gestão educacional, dispor de parâmetros de qualidade dos serviços prestados tanto pelas instituições privadas como públicas.

Nestas últimas décadas, a avaliação tem se tornado um instrumento imprescindível para a gestão e para as ações públicas como formulação e implementação de políticas educacionais. Através da prática avaliativa, são evidenciadas situações, realidades e contextos específicos que norteiam ações diretas e objetivas em prol de ajustes contextuais. Sobre a garantia da qualidade do ensino no Brasil, a Constituição Federal de 1988 já tratava deste tema no artigo 206, inciso VII - garantia de padrão de qualidade. Destinada à Educação Superior encontramos como dispositivo legal amparando a qualidade deste nível de ensino a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Nesta Lei, no primeiro Parágrafo, primeiro Artigo apresenta que “O Sinaes tem por finalidade a melhoria da qualidade da Educação Superior” (BRASIL, 2004).

A este respeito, o Estado incumbido de propor políticas educacionais que garantam além da qualidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, o controle das instâncias privadas como consta na mesma constituição no Art.º209, parágrafo II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder publico. Ainda no Art.º214 é mencionada a melhoria da qualidade do ensino a partir das ações do poder público. A lei diz que estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das acores do poder publico que conduzam à: I - erradicação

do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1988).

É possível perceber a reprodução desse entendimento no fragmento:

a criação de um sistema, combinando regulação e avaliação educativa, em suas dimensões interna e externa, deve ser de responsabilidade compartilhada do Estado e das instituições, mas interessa também, sobretudo à população, que tem os direitos de contar com um sistema educativo que cumpra com os principais anseios e necessidades mais gerais da sociedade, e de saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos que também sejam bons profissionais (BRASIL, 2003).

Atendendo a esta demanda, na política educacional brasileira, os sistemas de avaliação são recentes, ao contrário do Censo escolar que existe há décadas. Entretanto são notórias as dificuldades que a gestão universitária tem passado para acompanhar os padrões básicos de qualidade a partir de políticas públicas não estimulantes. Partindo deste contexto, podemos afirmar que é indispensável incorporar na gestão acadêmica uma cultura avaliativa, onde as instituições se reconheçam e revertam os fracassos educacionais, pois a avaliação pode ser um instrumento de controle, de regulação ou de emancipação.

Para Schlickmann, Melo e Alperstedt (2008, p. 166) “com o Sinaes, a partir do ano de 2003, a lógica do PAIUB retorna. Novamente são levados em conta questões como o contexto em que as IES estão inseridas, suas peculiaridades e a complexidade que envolve cada uma dessas”. Observa-se uma discreta distinção do ato avaliar e regular a Educação Superior. Portanto, a avaliação está como eixo orientador da missão institucional da Educação Superior onde, além de transparência e informação decorrente das aferições que se destinam a valoração da qualidade e dos comprometimentos acadêmicos e sociais das instituições de ensino, caberia ao Estado estar “mais dedicado à tarefa de aprimorar e corrigir os objetivos e o funcionamento das instituições de Educação Superior, visando o desenvolvimento de um sistema de ensino e pesquisa que se coadune com as necessidades e interesses de uma nação” (HORTA, 2014. p. 64). Assim, ressalta a situação democrática e soberana do país onde cabe ao poder público aprimorar sua capacidade de avaliar simultaneamente ao ato regulatório.

Segundo Dias Sobrinho (2010) a estrutura inicial do Sinaes compreende uma visão de “avaliação e de educação global e integradora”, sobre isto, a integração corresponde aos vários instrumentos de avaliação aplicados em tempos diferentes a respeito de um mesmo objeto utilizando o eixo estruturante do sistema. Portanto, o autor ressalta a visão de sistema que compõe o Sinaes, operando em uma relação entre a avaliação e a regulação, onde os instrumentos de avaliação fornecem insumos para o ato regulatório por parte dos órgãos que estão ligados ao Ministério da Educação.

Para Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p. 430) o Sinaes fundamenta-se na necessidade de:

promover a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Ele tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Esta fundamentação está expressa na Lei 10.861, ressaltando seu objetivo e compromisso em assegurar a qualidade do ensino no país através do processo nacional de avaliação da IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. A avaliação utiliza-se dos resultados dos relatórios para realizar os processos de regulação e supervisão a partir das ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, credenciamento e credenciamento de IES.

No que se refere aos aspectos metodológicos e estruturais do Sinaes, Dias Sobrinho (2010, p. 210) compreende como eixo central da avaliação da Educação Superior a avaliação institucional interna e externa. "As avaliações internas e externas forneceriam análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidade sociais, das IES e de seus cursos, nas diversas áreas de conhecimento" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 210).

A demanda social e o Estado esperam resultados eficientes, eficazes no que se refere aos indicadores de qualidade da educação, em especial a universidade, porque se espera a formação de cidadãos capazes de atuar satisfatoriamente perante o cenário mundial. A própria ideia do Sinaes, tem a ver com o interesse coletivo por analisar cada IES com o objetivo de melhorar os serviços prestados a sociedade.

Portanto, o tema qualidade da educação tem se tornado eixo central na luta pela melhoria dos processos que se desenvolvem especialmente nas escolas e universidades, incluindo seus resultados pelas avaliações externas. O Conceito de qualidade na educação pode ter um enfoque complexo, sendo referencial positivo para coletividades, na composição de parâmetros comparativos que expressam a boa ou má qualidade. Portanto, a qualidade no campo educacional está relacionada com a elevação de escores nos resultados provenientes de avaliações padronizadas e em grade escala. É nesse sentido que se realça aqui a interface entre Avaliação e Qualidade da Educação.

Sobre esse aspecto, é pertinente considerar que "avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados" (FREITAS, 2009, p. 78). Compreende-se, com base nessa assertiva do autor, que a avaliação pode tornar-se potencialmente um instrumento em favor da melhoria da qualidade da educação quando os instrumentos e práticas de avaliação não apenas captam dados estatísticos da aprendizagem dos estudantes, mas também tratam dos fatores que viabilizam ações com a finalidade de melhorar a educação.

A discussão em torno da melhoria da qualidade que se pretende alcançar na Educação Superior, se a mesma está cumprindo sua função social, não pode seguir

outro caminho se não pela avaliação e formulação de estratégias para tomada de decisões institucionais eficientes e eficazes. Qualidade não se limita também a expansão da oferta na Educação Superior, não reflete, necessariamente, qualidade. A exemplo disto observa-se que muitos formandos deixam suas cadeiras e partem rumo à vida profissional, carentes de um verdadeiro saber. Portanto, cabe a universidade, além de adequar seus currículos a demanda de conhecimento científico e tecnológico, repensar seu papel enquanto instituição motivada. A este respeito, Dias Sobrinho (2011, p. 73) esclarece que

a democratização da Educação Superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso, criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência, isto é, as condições adequadas para realizarem os seus estudos.

A avaliação das condições de ensino é um dos componentes a serem avaliados pelo Sinaes. Para medir a qualidade do ensino que está sendo oferecido nos diversos cursos das IES atualmente são utilizadas avaliações internas e externas que possibilitam panoramas gerais e comparativos das instituições. É certo que a qualidade de um processo educativo não pode ser aferida num único momento, nem tomada sob uma só medida. É preciso que se tenha controle sobre o processo antes, durante e mesmo após a sua conclusão. É importante, portanto, que se avalie também o próprio processo de mensuração que está sendo utilizado, pois não podemos correr o risco de pressionar as IES de tal forma que elas se tornem mais um setor burocrático do que um centro de excelência acadêmica.

A qualidade e continuidade da qualidade é tema que está inserido nas discussões sobre a Educação Superior e nas políticas públicas federais e setoriais. “A avaliação da educação tornou-se central no desenvolvimento das políticas públicas para o setor. Tanto nas visões mais democráticas como na visão gerencial, ela é compreendida como mecanismo primordial na garantia da qualidade da educação ou pelo menos reveladora das mazelas da educação brasileira” (ROTHEN e BARREYRO, 2011, p. 11).

Sobre esta conduta avaliativa que busca informações quantitativas e em alguns aspectos qualitativas, se faz importante a elaboração de programas, políticas públicas efetivas para contribuírem com uma efetiva gestão educacional de qualidade.

3. CONCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE A QUALIDADE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO¹

A avaliação institucional na UFPE está em um movimento de consolidação, em virtude das exigências estabelecidas pelo Sinaes, portanto, os gestores passaram a dar mais atenção a este processo após a institucionalização do Sinaes (2004), almejando uma prática avaliativa que propiciasse a consolidação desta modalidade avaliativa e trouxesse resultados positivos para a instituição em forma de reconhecimento e melhoria da qualidade da instituição.

A frente deste processo de avaliação da instituição está a Proacad. Esta Pró-Reitoria em 2008 criou o Fórum dos coordenadores de graduação². A Proplan com sua Diretoria de Avaliação Institucional e Planejamento-DAP, trabalham em parceria com a Proacad, juntas acompanham os rankings e as tendências educacionais a nível global. Em 2014 as Pró-Reitorias mencionadas estavam passando por modificações quanto as suas responsabilidades, objetivando uma fluidez nas atividades desenvolvidas por elas. Quando se trata de avaliação institucional a DAP/Proplan concentra todos os dados da instituição, portanto, é o centro da informação da universidade, inclusive da graduação. Desta forma, todos os relatórios de avaliação saem com a participação efetiva da DAP. Por isto, executar a autoavaliação depende das informações institucionais que estão na Proplan, muito mais que na Proacad. A DAP concentra a responsabilidade de transmitir as informações, assume-se como instância de ligação com o MEC, numa posição de interlocutora junto ao MEC e ao tribunal de contas.

Sobre o que pensam os gestores a respeito da qualidade dos cursos de graduação na UFPE, a esse respeito, podemos emblematicamente destacar os seguintes fragmentos das falas:

É muito importante você tentar ver como é a roda pra talvez você aprimorar a sua roda, então, vê o que é que está sendo feito por aí, pra você fazer melhor, melhor que os outros mesmo, porque se não, nós do setor público vamos terminar no médio-longo prazo sendo colocados pra trás, ou quem sabe até, extinguindo mesmo a universidade pública no país por conta das privadas que estão aí chegando de vez no mercado. Então eu acho que essa qualidade é muito importante porque no dia que as privadas conseguirem ficar de tão boa qualidade quanto nós, aí a gente está muito complicado. A gente tem como ganho é a parte do acadêmica, que nós somos superiores a eles, então, a gente tem que está sempre mais ágeis e mais competitivos, pra poder conseguir ganhar mais alunos, de preferência de melhor qualidade e que reflita lá na frente com melhores profissionais no mercado (CDAP, 2014).

O depoimento do CDAP (2014) deixa claro a preocupação da gestão UFPE em

¹ Nesta seção utilizamos as entrevistas dos gestores que estavam no período da pesquisa atuando na gestão da Proacad (Pró-Reitor-PR); Proplan/DAP (Coordenador da DAP-CDDP); e CFCH (Diretor do Centro de Educação-DCE).

²O fórum dos coordenadores de graduação está inserido no organograma da Proacad, ligado diretamente a esta Pró-Reitoria, como também às Coordenações de Áreas de Saúde, Coordenações das Licenciaturas e Coordenações dos Bacharelados.

está dentro das exigências de mercado, assim, valoriza sua colocação nos rankings e as experiências exitosas das universidades renomadas no mundo como expiração para aplicar localmente.

Sobre esta valorização exacerbada dos rankings, Dias Sobrinho esclarece:

Quando tecnicamente mal sustentados e politicamente equivocados, os rankings produzem injustiça e injetam rivalidades entre IES de diversas naturezas e distintos grupos profissionais, competitividade e práticas típicas de mercado e desvios das finalidades essenciais da formação em Educação Superior. A prática de elaboração de rankings foi criticada no documento que apresenta a proposta do Sinaes, pois não contribuiria para a promoção da qualidade científica e social da Educação Superior. Coerente com a concepção geral do Sinaes, não deveria o Enade servir à elaboração de rankings, e sim fornecer elementos de compreensão a respeito da formação ética e técnica dos estudantes e de sua visão sobre a instituição e a vida social. Entretanto, a mídia acabou elaborando equivocadamente rankings, tomando como base apenas o Enade e em uma de suas aplicações, isoladamente, o que já é uma deturpação desse instrumento (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 214).

As avaliações em larga escala para o autor não podem ser o instrumento mais importante de regulação, no entanto, as IES se apropriaram deste instrumento para abarcar propagandas em massa, segundo o autor, melhorar a imagem pública e obter vantagens competitivas no mercado educacional. Mesmo se tratando de uma instituição pública, pensar em melhoria de qualidade é associar à demanda de mercado, não obstante lança para o meio acadêmico a competitividade, a valorização mercadológica, ou até mesmo, como já foi citado, a mercantilização da educação. Por este viés, presume-se uma ideologia empresarial, porque não se pensa em melhoria de qualidade sem associá-la a competitividade. Sendo assim, a avaliação está voltada para classificar ou quantificar as instituições em função da produtividade.

Segundo Silva e Mendes (2012, p. 333) “A avaliação configura-se como um exercício simbólico que não só contribui para visibilizar os rituais acadêmicos como para construir a credibilidade que resulta dos processos avaliativos bem-sucedidos”. Por esta ótica, as instituições utilizam as avaliações para beneficiar-se quanto à sua imagem, o que justifica a avaliação atualmente ser utilizada pelos estabelecimentos educacionais como chamamento para divulgar seu nome, sua marca em função da crença a ela desprendida. Avaliar a partir desta vertente é acompanhar a demanda, é fazer parte da concorrência, se apropriando dos instrumentos avaliativos para propagandas, como sua colocação no Enade, nos rankings locais, regionais, nacionais e mundiais resultantes das avaliações em larga escala, de uma colocação associada a qualidade. Na UFPE não é diferente, há uma preocupação com a imagem numa escala comparativa, concomitantemente, a imagem de credibilidade institucional associada a conquista de melhoria da qualidade está presente no planejamento institucional.

Expomos, na sequência, um extrato de fala que contém uma concepção positiva sobre a avaliação dos cursos em termos de qualidade:

olha, eu vejo que hoje tem um movimento muito bom, quando sai o resultado da avaliação dos cursos tem todo o empenho dos professores, dos colegiados dos cursos e tem assim uma expectativa grande em relação ao resultado do que é bom... O ciclo de avaliação a cada três anos faz com que pelo menos quando se aproxima, os professores e o colegiado já ficam se preparando tentando melhorar. Eu acho que isso é uma coisa boa para a própria universidade (PR, 2014).

Outra perspectiva que os resultados das avaliações trazem para a instituição e conseqüentemente para os cursos é a necessidade de planejamento. O PR (2014) fala da cultura de planejamento que existe atualmente na instituição em contrapartida às exigências da avaliação institucional interna e externa. No entanto, reconhece que a cultura da avaliação não está consolidada, ela só acontece pela demanda externa, a qual impulsiona a prática da avaliação interna na instituição, tendo em vista que os sujeitos não gostam de serem avaliados independentemente da função que exerça. Sendo assim, a avaliação revela as fragilidades da instituição, dos cursos, a fim de revelar à gestão questões que estão ligadas à qualidade dos cursos ou a infraestrutura.

A esta dimensão da avaliação, o planejamento é capaz de delinear metas e objetos, seja eles a longo ou médio prazo, imprescindíveis a preparação dos cursos, almejando um bom resultado e ganhos decorrentes do bom desempenho em forma de reconhecimento e qualidade. Sendo assim, os resultados das avaliações podem estabelecer mudanças no planejamento e na maneira de se pensar o curso, pois os olhares dos avaliadores externos podem revelar fragilidades que não são notadas pelos que estão dentro do processo avaliativo. Ainda sobre esta discussão, o DCE (2014) discorre:

a gente faz o planejamento que precisa, priorizando o PAI, nosso Plano de Ação Institucional, que seria a coluna principal onde a gente vai pensando todas as ações que precisaria no ano seguinte, e claro que os resultados, a gente sempre está pensando nos cursos, no que é que a gente pode fazer diretamente.

Olha, a gente precisa de parâmetros. Eu acho que é importante, até porque a gente vive muito aqui dentro, nesse universo, tentando resolver as coisas da maneira que a gente pode e a gente tem que ter um parâmetro de comparação para entender como é que a gente está em relação aos outros, ao mundo lá fora, até os parâmetros impostos aí pelo MEC, nos seus diversos estágios, não é?

Eu acho que é importante isso mesmo, é importante porque às vezes a gente toma um susto, como foi o Enade, mas a gente entende até o porque do que aconteceu, por isso seria importante essa autoavaliação depois dessa avaliação externa, não é? É isso aí. A avaliação é perfeita, eu acho que é o melhor instrumento para isso.

O DCE (2014) relata sobre o planejamento que é feito pensando nos cursos e nas ações que poderão ser desenvolvidas no âmbito da gestão para contribuírem com a resolução dos problemas existentes. Ressalta a necessidade de parâmetros para nortear as ações que exigem tomadas de decisões, em virtude da pouca visibilidade que se tem quando se está numa gestão que propicia uma visão limitada do todo.

Sendo assim, a avaliação estabelece parâmetros sobre o objeto avaliado por

comissões externas, por isto, deduzimos que o DCE (2014) afirma ser importante a autoavaliação após a avaliação externa, pois esta última revela situações de fragilidades que a gestão do Centro ou mesmo as Pró-Reitorias não tomam conhecimento já que todos estão mergulhados nas atividades demandadas por funções diversas na universidade. Este acúmulo de funções dos gestores nas universidades, podem deixar uma lacuna no tange a forma de conceber a Avaliação Institucional na gestão.

A avaliação institucional deve se constituir, portanto, numa condição importante que possibilita observar de forma analítica as fases do planejamento, execução e controle das atividades que as instituições educacionais desenvolvem e fornecem informações necessárias ao processo de tomada de decisões em cada uma das suas fases, aspectos fundamentais para o processo de gestão das IES (LEMOS, FERREIRA e TENÓRIO, 2011, p. 6).

Os autores Lemos, Ferreira e Tenório (2011) reconhecem a importância da avaliação institucional quando a mesma busca a qualidade a partir dos resultados avaliativos que norteiem as tomadas de decisões sobre as políticas emergentes na instituição e a possibilidade de reflexão que a mesma proporciona aos sujeitos envolvidos na dinâmica acadêmica.

A partir desses dois movimentos que os autores destacam como imprescindíveis ao processo avaliativo institucional, identificamos estes fenômenos nas falas dos gestores, que compuseram esta discussão a respeito da avaliação, da autoavaliação e as perspectivas de resultados das avaliações. Sendo assim, como o autor afirma os gestores assumiram esta mesma postura ao afirmarem que a avaliação contribui para a tomada de decisão e estabelece parâmetros de atuação na gestão. Portanto, a avaliação e o resultado, vistos de forma analítica, propiciam uma reflexão na direção da melhoria da qualidade dos Cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste trabalho, analisar as concepções dos gestores da Universidade Federal de Pernambuco acerca da qualidade dos cursos de graduação orientada pelo Sinaes. Observamos nesta IES uma tendência à valorização dos resultados dos rankings, podendo-se inferir que a boa colocação numa escala comparativa entre as melhores universidades a nível nacional e/ou internacional constitui interesse institucional mais importante do que a atenção a processos institucionais com foco na promoção de qualidade do ensino nos cursos, e até no relacionamento interno no que diz respeito aos procedimentos para se realizar a autoavaliação institucional. Sendo assim, percebemos uma valorização da avaliação externa em detrimento da avaliação interna.

A concordância e aceitação da avaliação do Sinaes mesmo sendo imposta pelos órgãos de regulação da avaliação da Educação Superior, não foi mencionada a partir de aspectos negativos. Os gestores, em seu discurso valorizam a avaliação

como mecanismo de retroalimentação, reorientação da prática gestonária e acadêmica. Dá-se a entender que a avaliação e autoavaliação institucional na UFPE, orientada pelo Sinaes, colocada em prática como determina o Sistema, no entanto, o estudo nos mostrou que esta afirmação não cabe à instituição na sua totalidade, mas a instâncias isoladas.

Mesmo não havendo uma cultura avaliativa consolidada na UFPE, os gestores reconhecem a importância desse processo como meio para alcançar a melhoria da qualidade na Educação Superior. Portanto, as exigências impostas pelos órgãos de regulação da avaliação da Educação Superior, vem proporcionando reflexões a respeito das práticas dos gestores a partir de resultados negativos, onde estes são pressionados a repensar o curso e apresentar um plano de melhorias à Proacad e as instâncias externas de regulação ligadas ao MEC. Nesta direção, tanto as avaliações externas quanto as avaliações in loco, contribuíram para momentos posteriores de reflexão acerca da qualidade dos cursos.

REFERÊNCIAS

ARGOLLO, R. S. N. **Autoavaliação institucional na Rede Federal de Educação Tecnológica: análise da implementação do SINAES. 2010.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

BARBOSA, V. M. **Avaliação Institucional entre políticas e práticas.** Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba: Brasil, 2011.

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

_____. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2004.

_____. **LDB Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 1996.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior.** MEC. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>

CRUZ, C. M. L. **A comunicação interna na perspectiva da avaliação institucional em Universidades no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Comunicação Social, PUCRS.

CUNHA, K. S. **O discurso da avaliação institucional – trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso.** Recife: O autor, 2011. Tese

(Doutorado) UFPE.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao sinaes.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

_____. **Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 253-278, jan./abr., 2011. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, B. A. **Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, maio/ago. 2005.

HORTA, C. E. R. (Org.) **Sinaes: avanços e desafios na avaliação da educação superior.** Brasília: ABMES Editora, 2014. (Cadernos ABMES; 29) INEP- SINAES. Acesso em 12 de junho de 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Acesso: 20 de março de 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.

LEITE, D. **Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LEMONS, I. dos S.; FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. **Usos dos resultados da avaliação institucional para a gestão universitária: o caso de uma IES privadas.** XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des)igualdades. Universidade Federal da Bahia, 2011. Acesso em 20 de dezembro de 2014. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1303328890_AROUIVO_ArtigoconlabUsosdoResultadodaAITenorioFerreiraLemos.pdf

OLIVEIRA, O. J. **Gestão da qualidade.** São Paulo, Pioneira ThomsonLearning, 2004.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BARREYRO, G. B. **SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira.** ENSAIO: Avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2006. p. 425-436.

ROTHEN, J. C. et al. **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas.** Xamã: São Paulo, 2011.

SCHLICKMANN,R.; MELO, P, A. DE, ALPERSTEDT, G. D. **Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros**. Avaliação, v. 13, n. 1 Campinas; Sorocaba, SP, 2008.

SILVA, E. A.; MENDES, M. C. B. **Avaliação institucional na universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal**, perspectivas, práticas e desafios.Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 317-350, jul. 2012.

SILVA, A. L.**Avaliação Institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Recife, 2015. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco.

UFPE. **Universidade Federal de Pernambuco**. Acesso em 25 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.ufpe.br>

ABSTRACT: In this text we have developed an analysis about the conception of the managers of the Federal University of Pernambuco - UFPE about the quality of undergraduate courses, in the light of the Sinaes guidelines. It is problematic what is presented in documentary contribution, as well as in the perceptions of the subjects in charge of carrying out the institutional action focused here. The research was developed through a qualitative approach. We perform Content Analysis of the material collected and categorized in the work of conducting semi structured interviews and document collection. It is concluded that the actions of the entities involved in the management of HEI need to improve processes of institutional self-evaluation in line with the promotion of improvement of the quality of Education in ISE.

KEYWORDS: Quality of Higher Education; National System of Evaluation of Higher Education; Federal University of Pernambuco.

CAPÍTULO III

AUTONOMIA CURRICULAR NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS GLOBAIS LOCAIS

Ângela Cristina Alves Albino

AUTONOMIA CURRICULAR NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS GLOBAIS LOCAIS

ÂNGELA CRISTINA ALVES ALBINO

UFPB/Brasil - angela.educ@gmail.com

RESUMO: O presente texto objetiva analisar o panorama histórico dos discursos da descentralização e autonomia no contexto de reformas na política educacional brasileira, sobretudo a partir da década de 1990. Abordar os textos e contextos globais sobre a autonomia, a partir da proposição curricular docente, se faz a partir do reconhecimento de que as práticas locais são (re)textualizadas também por configurações globais. Avaliar a construção de tais políticas pode ajudar as instituições e professores a refletirem sobre a significação da autonomia na formulação curricular local, por meio do Projeto político-pedagógico.

Palavras chave: Avaliação; política; autonomia.

INTRODUÇÃO

O discurso da autonomia curricular, especialmente no Brasil, é um terreno movediço e permeado de ambiguidades. Temos um currículo prescrito como modelo e referência para as escolas e um sistema de avaliação nacional que acompanha o seu desenvolvimento, mas infelizmente com o mesmo modelo de países bem sucedidos ainda vivenciamos uma busca incessante em reformulá-lo. A insistência em reformular documento, sem uma análise e participação de quem está “na ponta” tem sido um dos fatores que prefiguram um currículo esfacelado e distante da perspectiva de um currículo projeto.

Alguns discursos docentes acerca da autonomia curricular no momento de formulação do projeto político-pedagógico ajudarão a compreender algumas mudanças e permanências na estruturação do currículo escolar. São enunciações políticas extraídas de professores de escolas públicas que vivenciaram a onda reformista em prol de uma maior descentralização e autonomia. As vozes serão apresentadas ao contextualizarmos modelos e gerências políticas da agenda educacional brasileira, como espécies de conversação (PINAR 2004), no qual convergem diversas enunciações presentes na comunicação humana.

Abordar os textos e contextos globais sobre a autonomia a partir da proposição curricular docente se faz a partir do reconhecimento de que as práticas locais são (re)textualizadas a partir também de configurações globais. Considerar os desdobramentos do global nas práticas educacionais, significa assumir uma postura que considera e reconhece a complexidade das formas que direcionam o processo de conhecimento na configuração global. É importante destacar no entanto, que não tenho a intenção de apenas acrescentar a globalização sem referenciar o espacial e seus desdobramentos políticos relacionais. Não fazendo isso, cairia no que Tello

(2013) chamou de “fetichizar o espacial” que é o risco que corremos se não enxergarmos as estratégias que os atores estão utilizando também para construir projetos adicionais, com outros formatos e no contexto de relações profundamente desiguais.

O Estado Moderno, em sua formação, assumiu um papel centralizador em termos de administração e planejamento das políticas públicas. Tal modelo, em seu processo histórico, foi sendo criticado quanto à eficiência e à eficácia. A defesa de sua reorganização coloca no centro dos debates a ideia de descentralização administrativa política e financeira, no intuito de garantir a qualidade de serviços.

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais desenvolvidas após o Consenso de Washington em 1989 formou-se a ideia de que, o Estado, principalmente nos países periféricos, deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira negociadas logicamente, de forma direta, com organismos internacionais. De acordo com Martins (2006, p. 29):

A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos.

A força discursiva mantém-se em torno da descentralização dos sistemas de ensino, utilizando parâmetros de eficiência, eficácia, excelência e competitividade, oriundos da racionalidade econômica. A ênfase no planejamento e na avaliação para controle de resultados da escola, em toda sua multiplicidade, justificaria tal empreendimento. Alguns discursos docentes enunciam a concreticidade de tal fato em simples visita a secretaria de educação de seu município:

Professora1 - Na secretaria tem muita coisa mudando... agora a gente não vai ter mais coordenadora de creche, teremos uma gerente(risos). Na verdade não tem mais coordenações tudo agora lá é gerência. Gerência do Ensino Fundamental, Gerência da educação Infantil...

Esse processo de exaltação à descentralização está significado nas políticas oficiais como maior concessão de autonomia ao espaço escolar. Sobre a escola recai a grande responsabilidade de reconstruir um novo percurso para o ensino com vistas a atender às novas demandas sociais. Fairclough (2001, p.100), analista crítico do discurso, acredita as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente, e por indicar que “os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas”. Para o autor, a Análise crítica do discurso objetiva “tornar visíveis às relações entre linguagem e outras práticas sociais, muitas vezes naturalizadas e opacas” e, portanto, não percebidas pelos indivíduos.

No entanto, a autonomia, sob os princípios da eficiência e eficácia, deve ser entendida a partir do contexto social. Conforme Martins (2006, p.30), a compreensão do processo de autonomia permite que avaliemos a distância e a

tensão existentes entre lutas que consideramos autônomas e as instituições sociais que têm como função garantir a reprodução das relações de produção, pois “suas possibilidades e os limites para seu exercício são dados no conjunto de fatores subjetivos”. Neste entendimento, a autonomia só pode ser definida, portanto, como relação e prática social.

Discursos acerca da descentralização e da autonomia, originárias na produção, permeiam todos os níveis da gestão educacional. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) assumiu a descentralização, como base da gestão educacional, sob a discursividade de aproximar os governos locais das necessidades reais da escola, a partir das regulações impostas pela agenda de financiamento da educação, promovidas por agências multilaterais. Assim procuraremos destrinchar alguns desses caminhos a partir de algumas análises de cunho político e linguístico sobre os discursos da autonomia.

Esse discurso criticava, também, a falta de autonomia da escola e de participação da comunidade na “construção” e “execução” do projeto político-pedagógico. Nesse diagnóstico, fica excluída a formação e a valorização do magistério, como se estas, não fossem também, imprescindíveis à construção da identidade da escola. Um discurso docente bem atual, acerca da construção do Projeto político-pedagógico vai, infelizmente, mostrar que os avanços não foram tão significativos:

P3: Olha a gente sabe que o p.p.p é importante para escola é porque as vezes a gente não se vê muito estimulada mesmo a fazer nada. Sei lá... bate um cansaço de ver que os anos se passam e a nossa profissão só tem sido desvalorizada... e você sabe, que pra gente projetar a própria vida é preciso que a gente esteja muito estimulada, imagine fazer isso com esse desrespeito que sofremos. Até uma piso rasteiro desse ainda não querem pagar a gente!

A discussão no campo da política educacional em torno da autonomia e descentralização dos estabelecimentos de ensino continua, na primeira década dos anos 2000, ressignificada/continuada nos programas do governo Lula. O discurso democrático mediado pela descentralização e autonomia é, ainda, a batuta que rege as políticas educativas na contemporaneidade, mas é pela análise da natureza desses princípios democráticos em instituições concretas que podemos ter condição de avaliar se estes princípios postulados estão sendo respeitados. Se os princípios e valores que o sustentam se encarnam em instituições concretas.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A descentralização educacional, no Brasil, teve início com o Ato Adicional à Constituição do Império e foi assumindo configurações diferenciadas. Ao longo da história, a descentralização e a regulação da gestão educacional (federal, estadual e municipal) dissimulam o tradicional embate entre os setores público e privado.

A Constituição de 1988 (BRASIL, art. 1º e 18, 1988) define a República Federativa como união indissociável dos Estados, Municípios e do Distrito Federal formadores do Estado democrático, com prerrogativa de autonomia para promoverem a organização político-administrativa, de acordo com os princípios instituídos.

Ao atribuir competência à União, aos Estados e aos Municípios, para organizarem, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, a Carta Magna (BRASIL, 1988, art. 211, parágrafo 2º, art. 29), estabelece que “Os Municípios atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na educação infantil”. Estes, por sua vez, deverão reger-se por “lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará”.

As políticas de descentralização, apregoadas não só no Brasil, mas em toda América Latina, enquanto redefinem as funções do Estado e privatizam as relações sociais no interior do sistema público de ensino, tornam mais complexo o quadro de funcionamento das esferas públicas e privadas no âmbito da educação.

As propostas acabaram por revelar duas perspectivas de política educacional: um projeto democrático e outro que expressava a política do capital financeiro internacional. Infelizmente os interesses imediatos do governo, majoritário no Congresso, acabaram desfigurando o projeto originário da sociedade, reduzindo-o a uma “carta de intenções”. Os textos normativos e os documentos oficiais analisados, embora enfatizem a autonomia e a descentralização, foram produzidos por especialistas do Ministério da Educação, que centraliza e controla as decisões, conforme as diretrizes instituídas pelas agências de financiamento da educação.

METODOLOGIA

Como foi discutido anteriormente, os processos são caracterizados por uma desobrigação do poder público aos problemas constituintes da prática pedagógica e, o que é posto como uma maior “conferência de autonomia aos estabelecimentos”, não passa de um engodo para enxugar os quadros profissionais em nome de um trabalho coletivo.

Assim, apresentaremos algumas análises consolidadas a partir das vozes docentes fazendo um articulação com o contexto da políticas que enfatizam a autonomia em seu planejamento político.

Na atualidade, os documentos legais continuam a enfatizar fortemente o discurso sobre autonomia, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (2008). É um documento de prestação de contas, especialmente do governo Lula sobre os feitos gestores dos últimos anos em favor da educação, como também um convite à sociedade civil a colaborar com os destinos educacionais do Brasil.

Outro documento recente que constitui texto final de discussão da Conferência Nacional de Educação - CONAE que foi realizada em abril de 2010, traz como tema central: "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano

nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Tal documento enfatizava do discurso da autonomia em todos os níveis de ensino.

O documento final naquele contexto evidenciava uma compreensão de Sistema Nacional de Educação como provedor da educação obrigatória, direito do indivíduo e dever do Estado e destaca como necessidade:

Projeto Pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão. (p.32).

A gestão democrática, entendida como princípio da educação nacional, segundo documento “deve entrar em sintonia com as formas de participação da comunidade local e escolar”. Assim, o projeto político-pedagógico é referendado como elemento decisivo “na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social”. Esse projeto deverá trazer como fundamento a autonomia como estratégia de um modelo de gestão democrática. (p.42) Temos uma voz docente que indica que ainda há muita centralização local na propositura de um currículo mais emancipador:

P4: Foi alguma coisa feita mais pelos técnicos e que deveria ser entregue na Secretaria de Educação./ Por isso que eu digo que não participei efetivamente/eu estive lá/ouvi algumas reuniões.../ mas dizer assim, da minha palavra mesmo, assim como os demais educadores, não foi levada em consideração(sic), visto que o corpo técnico que elaborou./ É como se fosse o P.P.P dos técnicos.(risos)

Ainda no item 54 do mesmo documento, ao destacar o sistema nacional articulado de educação como modo consistente de conjugar forças em prol da educação, alerta que se deve considerar a promoção da elaboração do Projeto pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão. (P.23).

Atualmente a questão do tempo para discutir coletivamente as questões da escola são evidenciados no discurso docente quando afirma:

P4:O trabalho é sempre tumultuado. Não dá pra gente se debruçar em um questão de cada vez. Tem sempre muito problema pra resolver”. P:5Sei não... a gente tem que ter muito cuidado com o nosso fazer, porque corre tanto de um lado para o outro que daqui a pouco ninguém sabe quem é quem”(T2).

O documento recomenda por fim, que os próprios conceitos de autonomia, democratização, descentralização sejam “coletivamente debatidos” para que seja alcançada “maior legitimidade e concretude no cotidiano”.(P.27)

A autonomia também pode ser vislumbrada no sentido filosófico do sujeito se contrapor e perceber-se sobre ordens e funções que não respondem aos seus anseios, de se enxergar num processo constitutivo coletivo e não individual. Tal evento não indica superação de falsos consensos, dos ideais de mercado criados em torno da autonomia nos espaços educativos, mas indica a natureza de possibilidades de contestação individual de sujeitos que se projetam numa prática e se percebem cerceados por limites que impedem a autonomia almejada.

Diante disso, não se pode deixar de apontar a importância dos processos de formação docente para aprofundamento das perspectivas de visualização da autonomia como movimento de luta e contraposição às leis de mercado e as teorias circulantes em torno de um profissional mais “reflexivo”.

Atualmente, no PNE 2014-2024, a gestão democrática continua a aparecer como condição importante de possibilidade dos sujeitos terem acesso à educação de qualidade como direito universal. A construção do Projeto político pedagógico no texto da CONAE é um mecanismo de participação para configurar um processo de gestão democrática e com isso contribui para “a formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social” (p.59). Dentro desse projeto construído nas instituições haverá, na perspectiva do documento, possibilidades de consolidação dos fundamentos de autonomia, a qualidade social, a gestão democrática participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo.

Assim, além de reiterar a importância do objeto da pesquisa, que são as configurações locais da autonomia, reafirmo a importância dos movimentos sociais e a militância dos intelectuais críticos no processo de compreensão dos (inter)discursos que justificam uma boa educação para sua nação. Conforme Dale (2008, p.18), o currículo tem se tornado um componente crucial da escolarização em função de ser analisado como meio pelo qual os “Estados-nações conseguem ajustar seus sistemas educacionais para atender demandas e preferências em constante mudança.

O currículo tem sido o meio principal mecanismo de “substancialização” de políticas, no entanto adverte Dale (2008) que o Estado no contexto de globalização neoliberal não é instituição e forma de governo exclusiva, pois está nesse conjunto de governação “nacional” o “mercado e a comunidade, a esfera transnacional e a subnacional”. Nesse interim temos forças sociais no contexto de globalização vão operar “supranacionalmente e transnacionalmente, ao invés de internacionalmente, para anular, desmantelar ou passar por cima das barreiras nacionais enquanto reconstrói as relações entre nações”. Nesse sentido para Dale (2008, p.19):

Ontologicamente, a globalização neoliberal pode ser vista como um conjunto de arranjos políticos e econômicos para a organização da economia global, impulsionada mais pela necessidade de manter o sistema capitalista e do que por quaisquer valores. A adesão aos seus princípios se dá pela influência política e econômica e pela percepção dos próprios interesses. Nenhum Estado-nação, nem mesmo os Estados Unidos ou a China, é capaz de controlar ou dirigir a economia global neste momento, e isso tem duas consequências

importantes para nossa compreensão da globalização e do currículo.

A autonomia que vai constituir os discursos no contexto das políticas educacionais em âmbito global como se vê tem uma “ordem”. No contexto da economia global instituições internacionais tem um efeito importante na reconfiguração dos currículos Globais-locais. O interesse global conforme apresentou Dale (2008), estão bem representados para esse fim: (G8, Fórum Econômico Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio-OMC, organizações regionais como a União Europeia-UE e o Acordo de Livre Comércio da América do Norte-NAFTA). É na constituição discursiva contraditória que “os Estados-nações, voluntariamente, cedem parte de seu poder nacional no interesse do controle coletivo da economia global em prol de seus interesses conjuntos”. Ao que parece são os espaços territoriais mais ricos que acabam sendo os agentes com maior força no processo de globalização.

Apesar dos Estados se ancorarem em um discurso de que estão em busca de soluções para seus problemas educacionais, tais organizações internacionais acabam oferecendo um receituário de como podem ser enfrentados e quais são as demandas mais urgentes a serem trabalhadas nesse campo. Se autonomia entendida nesse estudo se dá em um processo de relação social, como está a autonomia do Estado brasileiro em (re)definir suas políticas a partir dos seus problemas? É importante reconhecer, no atual contexto de análise das políticas educacionais e decisões curriculares que esses contornos que são desenhados por agências internacionais que colocam a educação parte do setor mais amplo de serviços no âmbito de uma economia de conhecimento global (ROBERTSON; DALE, 2011).

Os organismos internacionais são difusores de soluções genéricas no âmbito curricular, mas o que é mais importante destacar nesse estudo talvez seja a restrição quanto ao alcance do olhar sobre o local, pois tais políticas de alcance internacional acabam por reforçar esquemas de legitimação de modos de ser e fazer pouco contestados e bem assimilados no contexto da prática.

Assim, reafirmo a constatação de Dale (2008) de que “não podemos compreender o que acontece no nível da prática sem ter uma ideia do que acontece no nível da política, e não significa essencialmente que nós não podemos compreender o que acontece no nível da política sem entender o que se passa no nível da economia política”. Assim, parece ser importante compreender o conceito de autonomia no contexto de descentralização como sentença discursiva que não produziu as melhorias que apontava na qualidade do ensino. Como apontou os estudos de (ZIBAS, CARNOY, CASTRO, 1997) que procuravam elucidar que a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, idealizada pelos organismos internacionais tinha como base o “pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria, nas escolas públicas, um cenário muito próximo àquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por

produtividade representam, em tese, o motor do dinamismo do setor”. (ZIBAS, 1997, p. 67).

Os processos de decisão que são vitais na configuração de um currículo mais vivo e de uma docência mais autônoma e profissional no contexto reformador está tensionado por uma “centralização das estratégias e da epistemologia”. Como acredita Popkewitz (1997, p.176) que argumenta sobre a ênfase dada a “flexibilidade, a individualidade e o pensamento crítico, mas posicionados dentro da ecologia do raciocínio instrumental e do individualismo possessivo”. Nesse sentido “a discussão de padrões universais justapostos contra a determinação local de estratégias pressupõe definições centralizadas”, o que nos move a querer entender melhor o sentido de mudança no contexto reformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As análises desenvolvidas no percurso de pesquisa teórico-empírica nos permitem relacionar os princípios políticos e filosóficos das reformas educacionais em nível macro e micro ao ideário neoliberal e ao positivismo, que distanciam a educação da realidade social.

Na tentativa de compreender a educação numa abordagem contra hegemônica, recorreremos ao discurso acadêmico que identifica o projeto político-pedagógico como mediação de uma prática discursiva, articulada ao processo de transformação.

O projeto regulado, conforme referência anterior, também não se realiza na escola investigada. No entanto, a regulação que incide sobre ele desqualifica o trabalho docente e transforma a escola e seus professores em escravos do tempo do capital.

O discurso político documental traz o que Fairclough (2001, p.129) entende como aparente democratização do discurso, pois envolve “a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre as pessoas com poder institucional desigual”, como é o caso dos professores. Isso costuma ser evidente numa diversidade de domínios institucionais. A autonomia está muito bem demarcada no texto das políticas educacionais, mesmo que de forma ambivalente: autonomia como direito do docente e também dever na construção do PPP. Fairclough (2001, p.152) compreende que a interdiscursividade é basicamente a forma como um tipo de discurso vai sendo constituído por meio de combinação de elementos de ordens do discurso. O discurso docente também apresentou ambivalências na questão da participação da construção do projeto: as professoras têm e não têm autonomia, e isso surge nos questionamentos que fazem ao longo de suas falas.

Algumas tendências de mudança de ordens de discurso apontadas por Fairclough (2001, p.247), como a comodificação, foram verificadas tanto na voz docente como no discurso das políticas educacionais. “Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de

discurso institucionais e mais largamente da ordem de discursos societária por tipos de discursos associados à produção de mercadoria” (p. 255).

A gestão democrática (descentralizada e autônoma), a competência, a habilidade e a comunidade são marcas dos discursos, mas o discurso comodificado costuma ser contraditório, como sugeriu algumas vozes docentes. Ao mesmo tempo em que exteriorizavam o projeto como algo de “dentro para fora”, indicavam que sem ele ficariam como “uma nave sem direção”. Nos documentos como PNE (2001) e LDB (1996) as professoras são colocadas como sujeitos ativos e capazes de pensar a escola, mas historicamente são ignoradas na formulação de políticas de sua própria formação.

Assim, embora a escola seja desafiada a oferecer respostas e condições às novas exigências da reestruturação produtiva “global”, compreendemos que a sua ação se inscreve num local com temporalidades culturais diferenciadas, conforme as subjetividades envolvidas no seu cotidiano. Sem dúvida, o tempo do capital invade o tempo do trabalho e investe na transformação da escola pública numa “organização” movida pelos princípios administrativos da gerência empresarial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos, Brasília, MEC. (primeira versão para debate) 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC. (versão acrescida) 1993a.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1995. Disponível em URL: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9131.htm>

_____. 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.

_____. Fundo de Fortalecimento da Escola _ Fundescola. Brasília: MEC _ BIRD, julho de 1997.

_____. Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001

_____. Ministério da Educação. FUNDESCOLA: O programa. PDE e PDDE. Disponível em: <http://www.fundescola.org.br>. Acesso em: fevereiro de 2008.

_____. Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 19 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação - CONAE. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Secretaria Executiva e Adjunta. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/> acesso junho de 2010.

CHAUI, Marilena. A universidade Operacional. Folha online 9/05/1999. Caderno Mais! Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em julho 2006.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**; trad: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DALE, Roger e ROBERTSON, Susan. Pesquisar a educação em uma era globalizante. **Educação e Realidade**, p. 347-363, 2011.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação & sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenação de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, Jan./Jun. 1998, vol.24, no.1, p.37-69.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra.1996.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto político-pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para todos**. Brasília, 1994.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: Uma discussão da literatura. **Educ. Soc.** Campinas, v. 22, n. 77, 2001.

MOURA, Arlete Pereira. **Qualidade total e qualidade social**: impactos para um novo ensino fundamental. UFRN, Natal: 2001.

_____, Desregulagens nas políticas do conhecimento oficial. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs), **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão mediada pela ideia. In FERREIRA, Naura S. C.(org). **Supervisão Educacional para Escola de Qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.

YOUNG, Michael. **Currículo e democracia**: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". Educação & Realidade, v.14, n.1, p.29, 1989.

ZIBAS, Dagmar M.L. **O reverso da medalha**: os limites da administração industrial participativa. In CARLEIAL, Liana e VALLE, Rogério (orgs.). Reestruturação Produtiva e Mercado de Trabalho no Brasil. São Paulo: Hucitec-Abet, 1997.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, QUAL FUNDAMENTO APRESENTAR COM FOCO NA CIDADANIA?

**Sidelmar Alves da Silva Kunz
Remi Castioni**

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, QUAL FUNDAMENTO APRESENTAR COM FOCO NA CIDADANIA?

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação
Brasília/DF

Remi Castioni

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação
Brasília/DF

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar os fundamentos teóricos e conceituais para a discussão da avaliação da qualidade educacional no cenário atual das políticas públicas de educação básica no Brasil. Em termos metodológicos, é realizada exploração bibliográfica de autores e conceitos-chave consagrados na área de políticas públicas educacionais no contexto do fortalecimento dos processos democráticos e da instrumentalização da sociedade para o exercício da cidadania. O trabalho aponta para a primordialidade de se constituir as bases com vistas à efetivação do direito à educação de qualidade por meio da melhoria das escolas, da primazia do interesse público e da orquestração entre projeto político e projeto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: política educacional; avaliação; qualidade.

1. INTRODUÇÃO

Quais são os fundamentos que podem ser apontados para se abordar a temática qualidade educacional sob o horizonte do fortalecimento dos processos democráticos e da instrumentalização da sociedade para o exercício da cidadania? O esforço para responder a essa questão localiza-se no eixo central que orienta o desenvolvimento deste trabalho e se constitui como motivação em face do momento ao qual a sociedade brasileira está vivendo.

Neste momento histórico marcado pelo meio técnico científico informacional, o Brasil tem conquistado avanços inquestionáveis na cobertura educacional, apesar disso, é incontestável a urgência de se canalizar esforços para não só garantir o direito à educação, mas uma educação de qualidade conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Assinala-se que o presente artigo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos e conceituais para a discussão da avaliação da qualidade educacional no cenário atual das políticas públicas de educação básica no Brasil. Nesse sentido, em termos metodológicos, em harmonia com a compreensão adotada no parágrafo anterior, será realizada exploração bibliográfica de autores e conceitos-chave consagrados na área de políticas públicas educacionais.

2. ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA

A ciência não nos vai fornecer receitas, para as soluções dos nossos problemas, mas o itinerário de um caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios e verificações e revisões, em constante reconstrução, a que não faltará, contudo, a unidade de essência, de fins e objetivos, que estará contida não só em nossa constituição democrática, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores. Será por este modo que melhor nos deixaremos conduzir pelo método e espírito científico (TEIXEIRA, 1956, p. XIX).

Em face do propósito deste estudo manifestado no tópico introdutório, reportar-se-á neste momento do trabalho a uma retomada de posicionamentos e ideias do pensador brasileiro Anísio Teixeira, que em razão de sua envergadura teórica nesse campo não pode estar ausente em reflexões dessa natureza. Anísio Teixeira integra de modo ímpar o arcabouço do conhecimento educacional pátrio e suas contribuições são de grande relevância.

Cabe registrar que as transformações tecnológicas e as mudanças de concepções da sociedade neste início de século tencionam no sentido de pleitear novas posturas e ações com o intuito de garantir não somente o direito à educação, mas que ela seja de qualidade. Portanto, faz-se prioritário assumir valores caros para o fortalecimento de processos democráticos considerados cruciais na sociedade atual. Nessa esteira de ideias, também é substancial se libertar de inconvenientes como aqueles apontados por Anísio Teixeira (1956, p. IX), a saber: “[...] a perda do senso de comunidade, a exaltação dos propósitos individuais ou de grupos, a indiferença ou descaso pelos códigos morais, o gosto pela excitação vazia, senão prejudicial – em detrimento dos valores mais finos e altos da civilização”.

Para Anísio Teixeira (1956) é incontestável que a tardia realização de uma educação popular pela escola no Brasil (ao contrário do que aconteceu em parte significativa do mundo europeu ainda no final do século XIX ou primeiras décadas do século XX) deixou marcas profundas de exclusão que devem ser duramente combatidas com a convergência de esforços no sentido de enfrentar o problema da revisão, da redireção e do refinamento dos valores educacionais e da instituição escola. Esse enfrentamento não encontra outro caminho que não seja a constituição de um “[...] robusto e consistente sistema de educação pública” (TEIXEIRA, 1956, p. X). Como se percebe, a escola pública ocupa lugar privilegiado nas reflexões desse educador.

As fragilidades da política educacional brasileira refletem as ausências de reformas profundas na estrutura social e que resultaram na transformação da escola em um espaço despreparado para atender as demandas e as mudanças no bojo da dinâmica política e social do país. Sustenta-se o entendimento de que no atual momento da sociedade brasileira em busca de consolidar a sua cambiante democracia é preciso romper com a herança de um ensino que era “[...] quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco” (TEIXEIRA, 1956, p. XI).

Esse divórcio é fundamental porque um país que pretende ser democrático não pode preservar tradições arraigadas de um caldo cultural sustentado em práticas coloniais e escravocratas. Assim, a educação deve ser tratada de forma a constituir bases para uma atuação mais informada, consistente e qualificada da população, e nesse sentido é imprescindível assegurar condições necessárias para que o ensino não seja mera ornamentação ou verbalismo (TEIXEIRA, 1956).

A luta por uma educação de qualidade é reconhecida por Anísio Teixeira como sendo uma guerra que se sabe como começa, mas não se sabe como acaba e, nesse sentido, deixa claro a sua postura com afinco em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade. A sua luta é: “Menos do que expansão quantitativa, lutamos por melhorar a qualidade de nossas escolas.” (TEIXEIRA, 1956, p. XIII).

Essa posição evidencia que não se trata somente de ter alunos matriculados; é preciso uma preocupação constante com as condições de realização da educação, porque se não repensarmos a escola ela continuará injetando na “[...] sociedade o veneno de suas decepções ou dos seus desajustamentos”. Para evitar a dissolução dos avanços, assevera que alguns passos são inevitáveis:

Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professores, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será mais frisante a falta de professores capazes. Se não podemos fazer o menos, como podemos fazer o mais? Para restabelecer o domínio deste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais. (TEIXEIRA, 1956, p. XVII)

Avaliar a educação básica é um exercício de julgamento que deve ser conduzido com o máximo de cautela, haja vista que essa avaliação não pode ser delegada a incautos que não têm compromisso com o interesse público. Esse julgamento precisa de métodos que expressem o esforço em se alcançar ações articuladas e sistêmicas, demonstrando a maior segurança possível na construção da medida. Para tanto, é obrigatório considerar os objetivos educacionais e ter em vista as dimensões do planejamento para atingi-los.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PROJETO, RELAÇÕES E NATUREZA

A política é feita na própria política. Não há outro caminho para construir uma nova política, independente de qual política seja, sem ser por meio do enfrentamento da política que aí está. É na política e por meio dela que as alternativas surgem e que se desenha o futuro a partir do passado e, necessariamente, condicionado pelo presente.

Na visão de Miguel (2015), a atividade política está presente em todas as sociedades humanas e essa categoria é considerada basilar para a vida social. Ela alcança, portanto, os mais distintos planos e torna difícil “[...] produzir um conceito conciso, inequívoco e satisfatório de política” (MIGUEL, 2015, p. 7), mas é inexoravelmente uma necessidade humana.

Ao se pensar a política sob o viés das políticas públicas é importante ter ciência de que tais políticas “[...] são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos” (GOMES, 2011, p. 19). Assinala-se que no recorte aqui estabelecido das políticas educacionais os bens educativos compõem o capital que serve de mecanismo para o processamento das condições que conduzem a geração da desigualdade por meio da concentração do poder social.

Essas políticas são na verdade resultantes da construção política/social e estão relacionadas aos interesses humanos que movimentam as ações. Em conformidade com as ponderações de Gomes (2011, p. 22), se trata de “[...] produto da ação humana interessada”. Nessa perspectiva, constata-se que as relações interessadas são manifestadas no ambiente educacional por meio da ocorrência de disputas sociais que revelam os interesses, anseios e visões dos distintos grupos inseridos no plano da política e da economia.

Outro aspecto que merece ser considerado é o fato de que o Estado é uma estrutura de poder capaz de mover a força política da classe dominante. De acordo com a leitura de Araújo e Almeida (2010, p. 102), o Estado moderno é “[...] apenas um comitê para administrar os assuntos comuns da burguesia, o que torna um mecanismo destinado a reprimir a classe oprimida e explorada” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 102). Assim, se constitui como uma organização que cuida da burocracia a serviço da dominação via jogo dos aparelhos institucionais. Essa crítica deixa evidenciado o fato de que o Estado tem a responsabilidade primordial de garantir as condições para a maximização das ações da classe dominante.

É bom lembrar que a “[...] classe dominante, muitas vezes, sacrifica parte dos seus interesses imediatos e supera o horizonte corporativo na busca de articular alianças e construir uma hegemonia ética e política” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 103). Isso porque, sob a perspectiva de Gramsci (2011), o Estado é ocupado por diversos grupos com interesses conflitantes e que a classe dominante precisa fazer concessões que permitem a sua manutenção, já que é imprescindível revestir a força de consenso (coerção e hegemonia).

Então, em face desses processos, qual o significado de se constituir políticas que assegurem a qualidade educacional? A promoção de uma educação de qualidade assume também o objetivo de fortalecer os mecanismos na sociedade para poder encampar o enfrentamento de forças de governos que fazem uso da opressão, da exclusão social e da suspensão da liberdade como instrumentos para sua vida política.

Discutir qualidade é também preocupar-se com a edificação de uma sociedade que se baseie nos princípios da ética e do pluralismo que devem “[...] orientar o governo das ‘coisas comuns’ a todos e pautar as ações e políticas do

interesse de todos” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 105). Como se percebe, é possível construir plataformas para os grupos dominados no sentido de promoverem meios que lhes permitam superar sua condição na sociedade e galgar o comando do conjunto da sociedade. Para tanto, é necessário articulações que interfiram nas instituições que promovem a hegemonia ética e política.

As políticas educacionais precisam ser compreendidas a partir do projeto político delineado pelo Estado, tendo em vista as contradições de acordo com o instante histórico. De uma forma ou de outra, as políticas públicas sociais são “[...] produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 106). Logo, dizem respeito a consensos e dissensos conforme o movimento e jogo de interesses e possibilidades de se fazer prevalecer entre os distintos grupos integrantes de uma dada sociedade.

Diante disso, a escola é vista como um lugar privilegiado para a realização ou reprodução de valores, posicionamentos, ideias, conceitos e entendimentos que são manifestações da relação entre intervenção estatal e a estrutura da organização social. Assim, fica patente que a política educacional é realizada nas relações sociais e históricas. Para Araújo e Almeida (2010, p. 107), elas “[...] são reflexo das relações de dominação e poder que se estabelecem na sociedade, mas, também, espaço de embates e contradições, de lutas pela hegemonia do controle da vida política”.

Cabe lembrar que a educação é elemento marcante para a sociedade humana, “[...] uma vez que tem como tarefa a renovação do mundo” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 109). A humanidade precisa pensar continuamente como ela deve recepcionar as novas gerações que são responsáveis pela renovação. Certamente, esse é um grande desafio para as políticas públicas educacionais: construir uma educação adequada às novas realidades da contemporaneidade.

A diversidade de condições e oportunidades de formação dos indivíduos no seio social não pode servir de argumento para que o Estado se furte da responsabilidade precípua de garantir coeficiente educacional com padrão de qualidade para o exercício pleno da cidadania.

A discussão da política deve ser pautada na reflexão sobre os direitos educacionais, porque para sua garantia é preciso vontade política e apoio da sociedade com uma participação efetiva. Para tanto, as práticas devem ser repensadas com vistas a se assegurar distribuição equitativa dos recursos em respeito aos princípios e objetivos determinados na Constituição de 1988.

Faz-se necessário, nesse contexto, discutir a natureza da política e da educação. A esse respeito, Gomes (2011, p. 24) entende que são “[...] ciências aplicadas interdisciplinares das áreas sociais e humanas, são disciplinas normativas, e o ‘corpus’ que delas confluem forma a política pública de educação”. Como pressuposto, a política pública tem em seu imaginário a vontade de promover o bem comum ou o atendimento do interesse público, portanto, é coerente se trabalhar vigilante com as questões que envolvem as limitações e implicações de ordem metodológica e epistemológica.

A consideração presente no parágrafo anterior é pertinente porque a “[...] ilusão de um conhecimento objetivo politicamente neutro persiste como argumento

preponderante nas práticas altamente competitivas e privatizantes que marcam a corrida da produção de conhecimento e inovação tecnológica” (GOMES, 2011, p. 26). Haja vista que as políticas podem ser realizadas a serviço da manutenção da desigualdade de poder assim como com vistas a promover a transformação social e, deste modo, podem contribuir para a distribuição de poder da sociedade.

Desta forma pode-se dizer, para os defensores e praticantes da teoria crítico-relacional, que os ‘dados quantitativos’ não são propriedade dos praticantes das correntes positivistas ou neopositivistas ou pós-positivistas, assim como não definem se os mesmos ancoram dimensão crítico-emancipadora ou, ao contrário, dimensão a-crítico-conservadora. [...] Aliás, alimentar o debate polar qualidade/ quantidade é prolongar por interesse, má-fé ou ingenuidade a negação do pressuposto da interdependência e da múltipla determinação das políticas públicas. (GOMES, 2011, p. 27)

A visão de que é preciso consolidar a qualidade da educação coaduna com a perspectiva apontada por Dias (2007) no sentido de que a educação é um direito humano fundamental, não somente como um direito da pessoa, mas figura, em essência, como elemento constitutivo do ser. Na Convenção Nacional Francesa de 1793, em seu artigo XXII, dispõe-se que “A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

Por sua vez, consta na Declaração de 1948, que “Toda pessoa tem direito a instrução” (ONU, 1948, artigo XXVI). Pontua-se, ainda, na Declaração de 1993, que é preciso “[...] garantir que a educação tenha o objectivo de reforçar o respeito pelos Direitos do homem e as liberdades fundamentais” (ONU, 1993, item 33)

Como se percebe pela exposição dos regramentos internacionais, a educação assume o papel essencial no sentido de promover a articulação entre as comunidades, viabilizando o fomento do desenvolvimento social e econômico assim como as condições necessárias para a edificação de uma cultura voltada para a paz e o respeito mútuo. Sem dúvida, a educação é um caminho para o acesso a outros direitos sociais e, por conseguinte, uma educação de qualidade pode contribuir para a redução das desigualdades que estão materializadas especialmente em nosso país.

De fato, essas condições sociais são a expressão de um contexto de acumulação de capital que marca nos momentos atuais a distribuição do poder do Estado na figura de um aparelho regulador. Assim, verifica-se no Brasil um “[...] crescente processo de desresponsabilização do Estado para com o provimento das condições estruturais de garantia dos direitos sociais do homem, mediante processos de desregulamentação e de flexibilização” (DIAS, 2007, p. 443).

A título de desdobramento desses processos tem-se notado a ampliação das ações de movimentos sociais, bem como de programas governamentais, com o intuito de cristalizar os direitos humanos, visualizando em seu conjunto o direito à educação.

De acordo com um dos principais protagonistas da Campanha em Defesa da

Escola Pública, o pioneiro Anísio Teixeira (1957), a educação deve ser prioridade do Estado, não podendo ser relegada a particulares porque estes vão privilegiar os que podem pagar por ela. Assim sendo, o Estado deve assumir a educação como direito humano e caminho para reduzir as desigualdades materializadas espacialmente. Dado o exposto, é importante lembrarmos das palavras de Anísio Teixeira (1957, p.80), as quais afirmam que “A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras”.

4. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE: DIREITO, DEMARCAÇÕES E ORIENTAÇÃO

Os desafios apresentados ao Estado, sob a égide da Constituição Federal, no que tange ao resguardo da qualidade da educação, faz com que ele tenha que se repensar e se aparelhar com vistas à consecução do direito à educação. Para Dias (2007, p. 447), “Todas as demais normas do sistema constitucional devem ser interpretadas com o fim precípua de efetivar a realização plena do direito à educação”. Essa consideração ganha relevância porque nem sempre o que se proclama em termos de direitos é efetivamente usufruído pela população.

O simples acesso não é suficiente para configurar o respeito a uma educação em conformidade com o que se declara na legislação brasileira. Nesse tom, Dias (2007, p. 449) manifesta que “[...] do anúncio do direito à educação à efetivação deste, há uma grande distância”. Para romper com essa distância é preciso substanciais investimentos nas políticas públicas na área da educação. A garantia do acesso público e gratuito por parte do Estado é o meio para a universalização, tendo como amparo o imperativo constitucional do direito público subjetivo.

A questão da permanência e da qualidade ofertada para a população é uma lacuna que precisa ser corrigida urgentemente no Brasil, já que entram no rol das persistentes desigualdades no que se refere ao acesso a direitos básicos. O ataque dessa dura realidade tem que considerar a necessidade de aprendizagem dos distintos estudantes, discutindo as metodologias de ensino e, necessariamente, investindo na formação e na valorização dos professores – a matéria prima do processo educacional.

Nesse movimento de meditar sobre a política educacional brasileira e a garantia do direito à educação tendo como orientação a concepção de qualidade, Dias (2007) advoga que qualidade educacional exige, necessariamente, investimentos substanciais em infraestrutura das instituições escolares, acesso a materiais didáticos, assim como salários e formação de professores em harmonia com suas funções no projeto de sociedade. Isso porque qualidade, em sua visão, é representada pelo “[...] provimento dos meios necessários para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos socialmente produzidos em sua cultura (DIAS, 2007, p. 451)”.

A partir dessas reflexões, argumenta-se que o direito à educação é fundamental e inalienável, estando historicamente relacionado à concepção de

direitos humanos. Relaciona-se ainda mais a ideia de direito à educação que recebeu, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a adjetivação de qualidade. Isso demonstra que não basta estar na escola, é preciso que o ensino seja de forma qualificada, porque no discurso da inclusão social a igualdade aparece como um paradigma. Dias (2007, p. 453) esclarece que “[...] a igualdade não pode ser tomada como uniformidade que acaba desconsiderando a diversidade”.

As políticas públicas voltadas para a área de educação são responsáveis por alterações substanciais no interior da escola, como são os casos da “[...] quantidade de dias letivos, o conteúdo e a metodologia trabalhada no interior de cada sala de aula” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 97). Além disso, é importante ter a clareza de que os problemas que afligem a educação estão engendrados em aspectos que abarcam o contexto de uma sociedade em sentido lato, com todas as suas contradições, e as melhorias nesse campo são refletidas no conjunto da sociedade.

Por tudo isso, a avaliação da qualidade educacional deve ser colocada em uma instância que merece uma ampla preocupação e cuidado porque, para a sua ocorrência, dentre outros aspectos, é preciso ter informações consistentes e uma definição de critérios/referências que permitam a adequação para o juízo a ser emitido. Assim,

[...] a ideia de avaliação associada a julgamento ressalta os “riscos e perigos” da própria avaliação, o que nos leva a considerar que nem sempre precisamos avaliar; e, em decorrência, a importância de que o levantamento de informações esteja apoiado em técnicas, instrumentos e procedimentos bem organizados e aplicados, e que os critérios sejam os mais objetivos possíveis. Tudo isso para se evitar julgamentos sem a devida consistência. (ALAVARSE, 2014, p. 52)

Nota-se, a partir desse posicionamento, que a avaliação tem como pressuposto oferecer mecanismos ou subsidiar a intervenção e, desta forma, provoca consequências que estão associadas aos julgamentos realizados que contaram com o levantamento de informações e a delimitação de critérios. Logo, a avaliação é inerentemente relacionada à tomada de decisão.

Alavarse (2014) considera que é importante, em termos de avaliação, as demarcações de quem é o sujeito (quem a conduz), o objeto (o que será avaliado), a finalidade (para que se destinam os juízos da avaliação), o usuário (quem usará os resultados) e a metodologia (procedimentos e instrumentos utilizados).

A avaliação para a aprendizagem é apresentada por Villas Boas (2014) como aquela que é utilizada na tomada de decisões com repercussões para o ensino em curto espaço de tempo. Esse tipo de avaliação assume uma feição formativa e se compromete com a aprendizagem de todos os estudantes. Por outro lado, a avaliação da aprendizagem tem sua ênfase na coleta de informações do que foi aprendido no passado com conotação somativa em que o foco “[...] são os resultados e não o processo de aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2014, p. 58).

Dito isso, salienta-se que o cuidado com a avaliação é fundamental porque manifestações de fragilidades envolvem sentimentos. A avaliação tem que ser

constituída com o intuito de ajudar o estudante a se desenvolver e avançar. Por isso, situações constrangedoras não são aceitáveis. Villas Boas (2014, p. 62) alerta para o fato de que a avaliação deve servir para encorajar e não para desencorajar o estudante. Nesse sentido, rótulos que desvalorizem devem ser suprimidos. O objetivo deve ser o aprimoramento e as melhorias das condições educacionais.

A ampliação da aplicabilidade do direito à educação tem consonância com a sua relação com a condição de cidadão. Essas implicações se tornam mais explícitas pelo reconhecimento desse direito como direito público subjetivo, uma vinculação entre o Estado (dever) e o cidadão obrigando a imediata ação em caso de negativa do direito, até mesmo porque na LDB a educação tem como finalidade o desenvolvimento pleno do educando.

A efetivação desse direito depende da mobilização social em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade que consiga romper com fatores prejudiciais à qualidade como os que são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Fatores prejudiciais à qualidade da educação no Brasil

Fatores prejudiciais à qualidade da educação no Brasil
Diminuição do tempo de aulas
Privação do apoio de material pedagógico
Baixos salários dos professores
Precária qualificação dos professores
Inadequação das instalações materiais
Elevado número de alunos nas salas de aula
Insuficiência do acesso aos bens culturais

Fonte: Elaboração nossa a partir de Sacavino (2007).

É imperativo estabelecer instrumentos orientadores das ações educativas para que se torne possível a construção de uma cidadania sustentada em valores democráticos que contemplem a educação básica como um direito social inalienável e, portanto, exige a promoção de políticas públicas capazes de assegurar a qualidade do serviço prestado. Na contramão de tudo isso,

[...] as políticas educacionais, no modelo neoliberal dos últimos anos, no país, fizeram com que se reforçasse uma tendência a manter um “pobre” sistema público de ensino para os pobres, agora de forma extensiva, e um sistema privado paralelo, cada vez mais sofisticado para os ricos. Uma nova forma de exclusão social na educação vem ocorrendo, não mais fundamentalmente pela ausência de vagas, mas pela qualidade do ensino oferecido, que afeta, particularmente, aos grupos excluídos, fazendo com que o aluno/a não consiga aprender o que é necessário aprender. (SACAVINO, 2007, p. 466).

Para Jesus (2012), a definição de qualidade na educação básica envolve múltiplas dimensões, não podendo ser restrita aos insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, por mais que não se possa negligenciá-los. Na perspectiva desse autor, o marco constitucional explicita a relevância de se garantir a equalização das oportunidades educacionais e o padrão

mínimo de qualidade definido nacionalmente. Cabe assinalar que esta matéria ainda não foi regulamentada, ainda que figure como exigência na LDB. Ao refletir acerca da qualidade na educação, Jesus (2012, p. 220) entende que a qualidade

se fundamenta no conceito de “qualidade social”, pois possibilita: o respeito ao Estado de Direito; a democratização das relações político-sociais; entender que as desigualdades regionais, sociais e educacionais estão inseridas no próprio contexto de contradições históricas do Brasil; permitir a participação na gestão; e interligar quantidade e garantia de sucesso.

Com o processo de revitalização das políticas educacionais durante os anos 1990 a avaliação ganhou centralidade sobretudo na educação básica. A crescente racionalização desses processos para servir de insumos para a tomada de decisões ampliou a necessidade de coleta e produção de informações educacionais. Alavarse, Bravo e Machado (2012) sinalizam que a avaliação tem assumido no Brasil o papel de centralidade e serve como diretriz para o desencadeamento das políticas educacionais governamentais.

Esse movimento se dá por meio da implantação de sistemas de avaliação externa, que de acordo com Alavarse, Bravo e Machado (2012, p. 1) “[...] pode ser definida como o processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”. Cabe lembrar também, que a implementação de um sistema de avaliação das escolas é sempre externa. Outro ponto que merece esclarecimento é a respeito da avaliação em larga escala que se refere à dimensão dos participantes, podendo fornecer subsídios para ações e políticas educacionais. Nesse sentido, a avaliação em larga escala serve de instrumento para o acompanhamento das redes, verificação de tendências e tem como escopo a reorientação das políticas públicas (FREITAS, 2009). Esses instrumentos devem ser utilizados com discernimento e ancorados em princípios democráticos.

A LDB, em seu artigo 9º, determinou a centralidade do processo de avaliação sob a responsabilidade da União. De fato este ente não tem conseguido estabelecer a coordenação ou o diálogo com os distintos entes, até mesmo porque há uma preocupação excessiva com a lógica de regulação e isso tem impossibilitado o desenvolvimento a contento do papel de articulação dos sistemas federal, estadual, distrital e municipal.

Na Conferência Nacional de Educação, de 2014, explicitou-se que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) materializa essa necessidade de articulação das políticas de avaliação por meio da organização e regulação em nome de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que permita a reorganização das ações dos entes federados com definições específicas das atribuições de cada ente, considerando o regime de colaboração e a atuação da educação privada.

5. CONCLUSÃO

A avaliação da qualidade educacional é um mecanismo que atribui robustez para as tentativas de assegurar o direito à educação de qualidade nos marcos da legislação brasileira e constitui-se como elemento-chave para a política pública educacional. Isso porque ter clareza das bases conceituais e das concepções em disputa quanto ao projeto de sociedade que se pretende, assim como o aperfeiçoamento de conhecimentos nesse campo torna possível “[...] medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam” (TEIXEIRA, 1956, XVIII). Enfim, se deve constituir o suporte para a efetivação do direito à educação de qualidade por meio da melhoria das escolas, da primazia do interesse público e da combinação entre projeto político e projeto educacional.

Por isso tudo, saber o que se está fazendo viabiliza ou potencializa a capacidade de promover avanços de ordem qualitativa. Ainda sob a inspiração de Anísio Teixeira, o encorajamento faz-se relevante porque uma transformação educacional sustentada em princípios democráticos é urgente e a produção de diagnósticos válidos subsidiam a intervenção e o controle social das políticas públicas sociais que não podem ser pensadas sem considerar a escola que é proclamada por Anísio como a máquina que opera a democracia e que, enquanto tal, deve ser pensada em suas condições de funcionamento e contexto socioespacial.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação escolar: características e tensões. In: **Cadernos de Educação**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Ano XVIII, n.26, p. 41-56, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/03-avalia%C3%A7%C3%A3o-escolar.pdf> Acesso em: 09 dez. 2015.

ALAVARSE, Ocimar; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: **Trabalho aprovado para apresentação no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf Acesso em: 25 ago. 2015.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/1247/863>

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf Acesso em: 18 ago. 2015

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Alfredo. Políticas públicas, discurso e educação. In: _____(Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas - SP: Mercado das Letras, p. 19-34, 2011. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos**. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JESUS, Wellington Ferreira de. Do valor/aluno/ano ao custo-aluno-qualidade-inicial: o controle social na consolidação dos fundos constitucionais como política de Estado. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 38, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/530/432> Acesso em: 19 abr. 2016.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. Expressão espacial e indicadores socioeconômicos: em busca da compreensão do espaço geográfico. In: KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; OLIVEIRA, Nathan Belcavello de. (Orgs.). **Elementos de Teoria do Espaço Geográfico**. Brasília-DF: ACLUG, p. 133-172, 2013.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. **Qualidade educacional e perfil socioeconômico: expressão espacial do ensino público no Distrito Federal**. 2014. Xviii, 189 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15475> Acesso em: 20 jul. 2016.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; VITORIANO, Helciclever Barros da Silva. A concepção de desenvolvimento humano como liberdade: diálogos com o espaço geográfico. **Revista Geoaraguaia**, v. 4, p. 179-203, 2014. Disponível em: http://revistas.cua.ufmt.br/geoaraguaia/index.php/geo/article/view/93/pdf_12 Acesso em: 09 dez. 2015.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; CAMPOS, Neio Lúcio de Oliveira. Expressão espacial da qualidade educacional no Distrito Federal. **Revista Com Censo**: revista de estudos educacionais do DF, v. 1, p. 63-81, 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/revista_comcenso/artigo_expressao_espacial_da_qualidade_educacional_no_df.pdf Acesso em: 09 dez. 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. **O nascimento da política moderna**: de Maquiavel a Hobbes. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm> Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. **Declaração de Direitos Humanos**. Viena, 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html> Acesso em: 14 abr. 2016.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as. In: **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 457-467, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/27_cap_3_artigo_05.pdf Acesso em: 19 abr. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 3a. Atualidades Pedagógicas, v. 64, 1956.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. In: **Cadernos de Educação**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Ano XVIII, n.26, p. 41-56, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/05/cadernos_de_educacao_n.26_2014_final_web.pdf Acesso em: 03 jan. 2016.

ABSTRACT: The objective of this article is to present the theoretical and conceptual foundations for the discussion of the evaluation of educational quality in the current scenario of public policies of basic education in Brazil. Methodologically, a bibliographical exploration of authors and key concepts is carried out in the area of public educational policies in the context of strengthening democratic processes and the instrumentalization of society for the exercise of citizenship. The work points to the primordality of establishing the bases for the realization of the right to quality

education through the improvement of schools, the primacy of the public interest and the orchestration between political project and educational project.

KEYWORDS: educational policy; evaluation; quality.

CAPÍTULO V

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PARA A GESTÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Edileuza Fernandes da Silva

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PARA A GESTÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Edileuza Fernandes da Silva

Programa de Pós-Graduação FE/UnB

Brasília-DF, Brasil

edileuzafe.unb@gmail.com

RESUMO: Este texto trata da experiência de formação de coordenadores pedagógicos, na modalidade de educação a distância (EaD), no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela Fundação Universidade de Brasília em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, no período de 2014 a 2015 no Distrito Federal. O objetivo é analisar desafios e possibilidades que permeiam a gestão dos profissionais responsáveis pelo trabalho pedagógico nas escolas, no que se refere à discussão acerca da avaliação educacional no contexto da coordenação pedagógica, incluindo a avaliação que lhe é inerente, articulando-a aos demais níveis em que a avaliação se desenvolve – aprendizagem e em larga escala.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação educacional; coordenador pedagógico; gestão.

1. INTRODUÇÃO

Este texto relata experiências de formação vivenciadas por coordenadores pedagógicos de escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, na modalidade de educação a distância (EaD), no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Escola de Gestores, ofertado pela Fundação Universidade de Brasília (FUB) em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), de 2014 a 2015.

O texto objetiva: a) analisar desafios e possibilidades da gestão dos profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica da escola, na condução de processos formativos que se desenvolvem nesse espaço-tempo; b) acenar as possibilidades da formação continuada para a gestão pedagógica dos processos de avaliação formativa na escola, considerando ser esta função avaliativa defendida nos documentos da Secretaria de Estado de Educação (SEDF), nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas e predominante nos discursos dos profissionais.

A coordenação pedagógica nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, prevista em Portaria, é conquista política dos professores, por meio de lutas históricas travadas durante anos, sob o argumento de que contribuiria para a melhoria da qualidade da educação pública. (DISTRITO FEDERAL. ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS, 2014, p. 29-30). Com esse intuito, 15 horas semanais da carga horária de 40 horas do professor, são destinadas à formação continuada, estudo, discussão,

planejamento e avaliações.

O Distrito Federal é referência da conquista de um tempo para a coordenação pedagógica, integrante da carga horária de trabalho docente, em relação aos demais estados e municípios brasileiros. No entanto, desde a sua instituição na década de 1990, este espaço-tempo vem perdendo seu sentido político-pedagógico, aspecto que, por si só, justifica a necessidade de investimento na formação dos professores que assumem a função de coordenadores pedagógicos, considerando-se ser esta desempenhada por profissionais concursados para a carreira magistério, não havendo concursos específicos ou outras exigências legais para que assumam o cargo de coordenador pedagógico.

O estudo acerca da avaliação educacional foi contemplado no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, com o objetivo de compreendê-la em seus três níveis: avaliação dos estudantes realizada pelo professor; avaliação institucional ou autoavaliação da escola; e avaliação externa, em larga escala ou de redes, sendo estes desenvolvidos de forma articulada e em perspectiva formativa, ou seja, voltados à promoção das aprendizagens de todos.

As informações analisadas neste texto foram extraídas dos fóruns de discussão da disciplina “Avaliação Educacional” sob minha responsabilidade e serão analisadas à luz do referencial teórico adotado no curso.

Na primeira parte do texto, discutirei as perspectivas de avaliação educacional e de qualidade da educação, evidenciando a reciprocidade presente na relação entre esses processos.

Na segunda parte, identificarei os desafios e as possibilidades apresentados à gestão escolar, especificamente aos coordenadores pedagógicos, na condução da formação continuada dos seus pares que implica na proposição e encaminhamento de momentos de estudos, debates, planejamentos e processos avaliativos no âmbito da escola.

O texto finaliza recuperando documentos da Secretaria de Estado de Educação que, por defenderem a avaliação formativa como a que melhor atende aos propósitos de formação integral dos sujeitos, demanda, daqueles que a concretizam, empenho no sentido de atender, senão transcender ao proposto institucionalmente, visando um projeto de educação e avaliação emancipatório.

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, PARA QUAL QUALIDADE?

Até o final da década de 1980, o foco das pesquisas e dos debates acerca da avaliação educacional era a avaliação do desempenho dos estudantes pelos professores. A partir da década de 1990, outros níveis de avaliação educacional têm assumido centralidade na legislação, nas políticas educacionais brasileiras e no cotidiano escolar, demandando de gestores escolares e coordenadores pedagógicos a gestão dos processos avaliativos como mais uma de suas atribuições. Isso ocorre porque são eles os articuladores do trabalho pedagógico no contexto escolar, sendo a avaliação componente de singular importância no exercício dessa atividade. Os

depoimentos abaixo, no entanto, revelam que a gestão desses processos é repleta de dúvidas, inquietações e desafios:

O maior desafio é reorganizar o trabalho pedagógico a partir dos dados das avaliações. [...], rever as ações a partir dos resultados. Tenho a impressão de que todos esperam por um milagre, um “outro” que virá de fora e dará respostas para as nossas necessidades. (Ana Lúcia - Coordenadora pedagógica).

[...]. Ainda não percebi como a avaliação, principalmente em larga escala, pode contribuir para o aprimoramento das questões da educação. Como inserir o tema para a sociedade, visto que é uma modalidade nova e, ao mesmo tempo, é um dos grandes anseios desta sociedade. (Adriano - Coordenador pedagógico).

Como categoria do trabalho escolar e pedagógico, a avaliação tem a função de subsidiar professores, estudantes, gestores, equipes de apoio, pais e mães com informações para reorganizá-lo. O cumprimento dessa função requer dos envolvidos identificar o que fazer a partir dos resultados das avaliações realizadas pelos professores em sala de aula, articulando-as aos resultados das avaliações institucionais ou autoavaliação da escola e das avaliações externas, de forma crítica, reflexiva e propositiva. Essa busca por caminhos que possibilitem a todos o direito de aprender continuamente passa, necessariamente, pela análise do trabalho realizado pela e na escola, uma vez que as informações sobre o desempenho dos estudantes, sejam eles gerados em sala de aula ou a partir dos testes em larga escala, dependem, em grande parte, do modo como esse trabalho é organizado e conduzido. A autoavaliação realizada na e pela escola constitui, assim, processo que permite articular os níveis avaliativos, visando garantir a todos a conquista permanente de aprendizagens, qualificar a atuação dos profissionais da educação e imprimir qualidade à educação escolar.

Nesse sentido, Freitas et. al. (2009, p. 34) chamam a atenção para a necessidade de produzirmos escolas reflexivas, “recolocando a questão da avaliação do professor e dos outros profissionais que atuam na escola como uma tarefa coletiva”, orientada por um Projeto Político-Pedagógico, construído, implementado e avaliado coletivamente.

Diante dessa realidade, convém ressaltar que a Constituição Federal de 1988 aponta a educação como direito público subjetivo e a “garantia do padrão de qualidade” – Art. 206, inciso VII, como um dos princípios nos quais o ensino deve se embasar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça o princípio da qualidade no art. 3º, inciso IX. O Plano Nacional da Educação (PNE, 2014) apresenta a qualidade da educação como meta a ser alcançada no período de 10 anos, até 2020.

A perspectiva de “qualidade negociada” defendida e estudada no curso de formação dos coordenadores pedagógicos, conforme Bondioli,

[...] não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à

rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (2004, p. 14)

Essa visão de qualidade se contrapõe à qualidade total que orientou a educação pública na década de 1990, lógica mercantilista focada no resultado, na eficácia e na produtividade com o objetivo de

tornar os serviços educacionais integrantes da lista de produtos comercializáveis e sujeitos às normas da OMC, ou seja, tratar a educação pública no campo dos interesses comerciais, ofertada por empresas de educação e disponibilizando-a para compra no mercado. (NAVIA; VELASCO, apud, SILVA, 1995, p. 86)

A defesa dos educadores progressistas é pela “qualidade negociada”, que recupera a educação como prática social e considera os processos de construção coletiva e a pluralidade sociocultural, tendo como objetivo a garantia das aprendizagens para todos.

Essa perspectiva de qualidade, decorrente de processos participativos e processuais, coloca a avaliação no centro do debate, uma vez que é por meio dela que serão conquistadas as condições que possibilitarão requerer do Estado o cumprimento do seu papel como responsável pela implementação de políticas públicas promotoras de melhorias educacionais.

A conquista da qualidade constitui, portanto, processo de “negociação e responsabilização bilateral” (FREITAS, 2007, p. 975). Não compete exclusivamente ao gestor a responsabilidade pelas decisões que nortearão o trabalho desenvolvido pelo coletivo. Não é ele o operador do “milagre” ao qual se refere a coordenadora. Também não compete ao “outro, que virá de fora”, normalmente, profissionais dos níveis central e intermediário das secretarias de educação e de regionais/delegacias de ensino e/ou especialistas das universidades, “dar as respostas” para os problemas das escolas. Isso ocorre porque a avaliação

é um processo de reflexão coletivo e não apenas a certificação de um resultado pontual. Essa é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. (FREITAS et. al., 2009, p. 78)

A coordenação pedagógica como espaço-tempo primordial de formação continuada da e na escola deve se constituir como “processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100). Exigências essas que, no atual contexto, têm sido pautadas fortemente por políticas avaliativas como mecanismo de regulação do Estado. Exemplo disso são as avaliações externas adotadas como uma das formas de controle dos rendimentos dos estudantes por

meio de testes padronizados fundamentados em modelos internacionais. Utilizada dessa forma, a aplicação de testes padronizados e em larga escala se mostra insuficiente para a promoção de melhorias na qualidade do ensino, uma vez que polariza responsabilidades fazendo recair sobre a escola o que, em grande medida, cabe ao Estado prover, abrindo caminhos para a privatização da educação.

A “qualidade negociada via avaliação institucional” (FREITAS, 2007, p. 975, grifos do autor) emerge nesse contexto como prática capaz de se contrapor a essa lógica e a coordenação pedagógica como espaço de singular importância para o seu desenvolvimento e para a formação dos profissionais que a viabilizarão. Pensar a avaliação no espaço da coordenação pedagógica foi uma das atividades requeridas aos estudantes do curso, conforme especificado a seguir.

3. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR HÁ DESAFIOS, MAS TAMBÉM POSSIBILIDADES NA GESTÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Uma das atividades desenvolvidas no curso propôs aos coordenadores pedagógicos que planejassem e realizassem debates na coordenação pedagógica, a partir de questionamentos aos professores, com o objetivo de problematizar a articulação entre a avaliação realizada pelo professor em sala de aula e a avaliação externa por meio da avaliação institucional. Os relatos das atividades foram apresentados e discutidos no fórum da disciplina “Avaliação Educacional” e serão aqui analisados, procurando identificar os desafios e as possibilidades da gestão dos coordenadores pedagógicos na condução de processos formativos voltados à avaliação educacional.

3.1. OS DESAFIOS

Alguns depoimentos caracterizados como desafios são apresentados cotidianamente aos coordenadores pedagógicos, na condução de processos formativos que visam discutir a avaliação educacional. Quando o foco é a avaliação praticada pelo professor, as reações tendem a surpreender, como é perceptível nos relatos dos coordenadores pedagógicos:

A atividade me pareceu muito interessante e, embora todos a tenham realizado, ouvi, logo no início, o seguinte comentário: "lá vêm as ideologias que não funcionam e as críticas ao nosso trabalho realizado em sala". (Amanda – coordenadora pedagógica)

Muitos disseram que tinham muitos anos de carreira e estavam calejados dessas utopias educacionais que só funcionam na teoria, que quem está fora de sala de aula vive criando novos mecanismos, mas que, na prática, são inviáveis. (Antônio – coordenador pedagógico)

A avaliação é categoria do trabalho pedagógico orientadora de todo o processo de ensino e aprendizagem que envolve professores e estudantes. Ela o

inicia, o acompanha e o conclui, é justamente por isso que compreender suas finalidades é fundamental para problematizar o campo das práticas avaliativas, desvelando as contradições e, ao mesmo tempo, propondo intervenções que contribuam para transformar concepções e práticas, sempre com o objetivo de dar centralidade às aprendizagens dos estudantes.

Ao avaliar, o professor revela as suas concepções de mundo, educação, ensino, aprendizagem e de cidadão que se pretende formar. Talvez seja esse um dos motivos das resistências dos professores às discussões que colocam em “xeque” suas práticas; quando se trata de práticas avaliativas, a situação é ainda mais complexa. Para Giroux (1981), subjaz à resistência a existência concreta de contradições na realidade social, “são os comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas presentes na realidade social que permitem que tal resistência apareça.” (LEITE & ANDRÉ, 1986, p. 45)

As reações dos professores, além de expressarem contradições e resistências, podem ser vistas também como mecanismos de defesa diante da dificuldade que sentem ao avaliar os estudantes e da incompreensão quanto à importância de se autoavaliar. Ao mesmo tempo, dão mostras do enorme desafio apresentado aos coordenadores pedagógicos na promoção de espaços formativos que objetivam pensar e repensar a avaliação concebida e praticada pelos docentes.

Em relação ao nível da avaliação institucional, foi possível apreender das discussões realizadas pelos coordenadores pedagógicos nos fóruns da disciplina “Avaliação Educacional” uma frágil apropriação do tema pelos professores, bem como a pouca adesão das escolas à prática autoavaliativa. Os depoimentos a seguir são elucidativos em relação a isso:

[...] não houve ainda avaliação institucional ou autoavaliação da escola. **O orientador educacional apresentou o Projeto Político-Pedagógico** em meados de abril, a discussão foi bem acirrada e disseram que haveria algumas alterações no atual projeto, no entanto, **até o momento não obtivemos o retorno.** (Almir – coordenador pedagógico). Grifos meus.

Em minha escola, a **avaliação institucional e o Projeto Político- Pedagógico se relacionam, mas de forma externa, para inglês ver.** Faz-se uma avaliação, lembra-se da existência do PPP sem que haja uma articulação entre os dois, tem-se a avaliação como feita e ponto final. (Amélia – coordenadora pedagógica). Grifos meus.

Essa avaliação feita pela escola, que se destina a identificar as potencialidades e as fragilidades e, ainda, refletir e realinhar suas ações permanentemente com a intenção de promover a aprendizagem não existe em minha escola. O que lá se vê é meramente o **cumprimento de um calendário** organizado pela Secretaria de Educação da forma mais superficial possível, simplesmente para executar ordens superiores. (Ana – coordenadora pedagógica). Grifos meus.

Em 2014, participei pela primeira vez de uma autoavaliação na Secretaria e na minha primeira temporada lá, isso não existia. Primeiramente, reuniram-se: professores, servidores, direção, terceirizados e duas mães de alunos no pátio da escola e cada setor era avaliado pelos outros. Tudo terminou em **avaliação de pessoas**, exaltando uns e diminuindo outros. Fiquei constrangida com o show. O que aconteceu foram ataques e autodefesas sem que houvesse reflexão com o intuito de reorganizar os processos e melhorar as concepções e as práticas da instituição. Quanto ao Projeto Político- Pedagógico, só citaram o seu nome, dizendo que era

responsabilidade de todos, mas nunca presenciei uma oportunidade para uma discussão a respeito dele. Não posso considerar nada que tenha sido proveitoso nesse momento. (Aldo - coordenador pedagógico). Grifos meus.

Dos relatos dos coordenadores pedagógicos emergem algumas categorias relevantes para análise. A primeira, a avaliação institucional não gera feedback, ou seja, há evidência de que avaliação institucional e PPP da escola não se articulam nem se relacionam reciprocamente inviabilizando um processo que serviria para retroalimentá-los. Mesmo quando o projeto é avaliado, não há uma sistematização, registros e retorno aos pontos analisados e discutidos, assim, o que se pode denominar feedback do processo autoavaliativo da escola não ocorre verticalizando o trabalho desenvolvido sendo a avaliação posta ao final desse processo. Na percepção da coordenadora Amélia, a articulação é “para inglês ver”, “a avaliação é feita e ponto final”. Nesse caso ela serve à constatação do que foi feito, perdendo sua principal função de (re)orientar o que está por vir.

A segunda, a avaliação institucional cumpre função burocrática, é realizada em atendimento a exigências institucionais prevista em calendário escolar, emanado da gestão central das Secretarias de Educação, apresenta-se na contramão da compreensão expressa pela coordenadora pedagógica Ana, de que a autoavaliação da escola objetiva a “[...] identificar as potencialidades e fragilidades e, ainda, refletir e realinhar suas ações permanentemente com a intenção de promover a aprendizagem [...]”. O automatismo que caracteriza o processo avaliativo realizado por imposições superiores limita a avaliação a análises superficiais ou artificializadas do trabalho realizado, esquivando-se da possibilidade de, junto com seus pares, aprimorá-lo.

A terceira, a personificação da avaliação institucional, serve à exposição e constrangimento dos que dela participam. Avalia-se as pessoas e não o trabalho por elas desenvolvido, o que gera, inevitavelmente, “ataques e autodefesas”, como relatado pelo coordenador pedagógico Aldo. Nesse sentido, Sordi (2009) adverte que é importante que a avaliação do trabalho da escola não seja voltada para a avaliação de pessoas, com vistas à exclusão, punição ou premiação, no entanto o desconhecimento da real função da avaliação institucional tem reverberado nessas práticas que pouco contribuem para a constituição de um projeto de escola pensado e refletido pelos seus atores. Vale destaque para o fato de que o coordenador também demonstra compreensão da real função da avaliação institucional, como processo de avaliação da escola por ela mesma, de forma reflexiva e propositiva. A autoavaliação da escola é uma prática em constituição e desafiadora pelas possibilidades que oferece para a organização do trabalho escolar, representa “a apropriação da escola pelos seus atores” permitindo a eles

identificarem as iniciativas em que se encontram envolvidos, o impacto das mesmas, bem como, e por consequência, os pontos fortes e as vulnerabilidades dessas iniciativas e da racionalidade pedagógica que as sustenta e, por outro, projectarem o futuro, em termos das iniciativas que se deve continuar a prosseguir, a reformular ou a realizar. (COSME e TRINDADE, 2010, p. 37)

A avaliação institucional deve tomar como referência o PPP da escola, constituindo-se prática em que todos os sujeitos envolvidos no trabalho escolar o analisam, localizam seus problemas e refletem acerca deles, orientando as decisões coletivas para a sua melhoria, tendo sempre em vista as aprendizagens de todos os envolvidos, especialmente dos estudantes. Este nível da avaliação promove o encontro dos dados da avaliação feita pelos professores em sala de aula com as informações levantadas por meio da aplicação de exames externos aos estudantes, permitindo, assim localizar disfunções e buscar soluções capazes de extirpá-las ou ao menos minimizá-las. Quando o olhar sobre a avaliação se limita ao trabalho desenvolvido em sala de aula, são desconsideradas as influências advindas do contexto maior – escola e sociedade – que, muitas vezes, comportam grande parte dos problemas que comprometem o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Quanto à avaliação externa ou de redes, os estudos propostos no curso tiveram o propósito de subsidiar os coordenadores pedagógicos na compreensão das relações existentes entre os seus resultados e o trabalho que realizam na escola, bem como as relações entre investimentos e implementação de políticas para a melhoria da qualidade da educação, na perspectiva de se fazer gestão dos processos educativos de forma consciente, intencional, planejada, comprometida ética, política e pedagogicamente com as aprendizagens de todos os estudantes.

Não foi possível, entretanto, apreender dos relatos apresentados no fórum aspectos que sugerem a compreensão da função desse nível de avaliação na escola, o que mostra sinais de que é ainda pouco explorado e compreendido por gestores, professores, estudantes, pais, mães e demais profissionais da educação. Recupero o relato feito no início deste texto pelo coordenador pedagógico Adriano, por ser a expressão dessa constatação: [...]. Ainda não percebi como a avaliação, principalmente em larga escala, pode contribuir para o aprimoramento das questões da educação.

Conforme discutido, a avaliação externa é adotada como uma das formas de controle, pelo Estado, dos rendimentos dos estudantes por meio de testes padronizados fundamentados em modelos internacionais,

[...], em que se demonstrariam os níveis de eficácia e eficiência dos sistemas de ensino e que, portanto, remeteriam às próprias escolas autônomas o sucesso ou o peso do fracasso, seriam justificadas as ações intervencionistas do Estado. (NAVIA; VELASCO, apud, SILVA, 1995, p. 59)

Embora instituídas como mecanismo de regulação e controle visando responsabilizar unilateralmente as escolas pelos resultados alcançados, as avaliações externas e os dados por ela gerados podem e devem ser utilizados pelos profissionais da educação para qualificar os processos didáticos – ensinar, aprender e avaliar; reorganizar o trabalho escolar; além de orientar a elaboração de políticas públicas educacionais de modo a possibilitar a aprendizagem de todos os estudantes. Isso significa que o uso que se faz dos resultados obtidos a partir da aplicação de testes em larga escala é definidor da função que cumprem junto aos

que dele se utilizam, podendo servir a propósitos formativos e inclusivos ou classificatórios e excludentes.

No Brasil tem sido frequente o uso da avaliação de redes para aferir escolas e o trabalho do professor em sala de aula. Um exemplo disso é a disponibilização dos resultados em sítios ou o envio para as escolas sem uma preparação das equipes gestoras, pedagógicas e docentes para fazerem uso desses resultados, ou seja, interpretá-los com vistas a proposições de ações que visem à melhoria do trabalho da escola e de seus profissionais. A simples divulgação dos resultados não contribui para que sejam reconhecidos como pertencentes à escola. Estaria, assim, assegurada apenas a dimensão técnica da disponibilização dos resultados às escolas, aspecto que se mostra importante, porém insuficiente, uma vez que é a dimensão política que garante o uso formativo desses dados pelo coletivo das escolas. (FREITAS, et. al., 2009)

Assim, não basta avaliar e divulgar resultados, é preciso que eles subsidiem a tomada de decisões, no sentido de intervir para melhorar a qualidade da educação pública.

3.1. AS POSSIBILIDADES

Apontar possibilidades implica sinalizar aspectos da gestão dos coordenadores pedagógicos favoráveis à instauração de movimentos nas escolas que qualifiquem as práticas avaliativas e contribuam para a adoção de uma perspectiva formativa de avaliação.

Inicialmente, é preciso destacar a percepção dos coordenadores participantes do curso quanto ao seu papel do coordenador pedagógico na condução de processos de formação continuada que contribuam para a promoção das mudanças urgentes e necessárias no campo avaliativo, do protagonismo que assumem na organização do trabalho pedagógico e na condução de processos de avaliação educacional voltados para as aprendizagens dos estudantes.

O coordenador - **articulador do trabalho pedagógico** - deve incentivar a prática coletiva no sentido de se usar todos os instrumentos/procedimentos que podem potencializar as estratégias de avaliação formativa: avaliação por pares ou colegas, provas, portfólio, registros reflexivos, autoavaliação, seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos, sem desconsiderar outros adotados na unidade escolar. (Alline – coordenadora pedagógica). Grifos meus.

Aprendendo a usar seus resultados, compreendendo os fatores que interferem na qualidade dos processos educacionais e subsidiando a proposição de políticas públicas comprometidas com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Não basta avaliar e divulgar resultados, é preciso que esses resultados orientem a **tomada de decisões, no sentido de intervir para melhorar a qualidade da educação**. (Angela – coordenadora pedagógica). Grifos meus.

Se hoje me fosse dada a incumbência de ser a diretora de minha escola, começaria por convocar uma avaliação institucional extraordinária, [...]. Seria uma chamada geral, pais, alunos, professores e servidores. Teria em mãos dados do primeiro bimestre, relatos do conselho de classe acerca de

rendimento e comportamento das turmas, além do mal falado PPP, feito sem muita reflexão. Começaria por ele, apresentaria seus objetivos e seu plano de ação e **proporia uma reflexão a respeito de cada item apresentado, sua relevância e aplicabilidade naquela comunidade, enfim, partiria para a sua reformulação geral.** (Andréia – coordenadora pedagógica). Grifos meus.

Ao se perceberem como agentes de mudança, os coordenadores pedagógicos contribuem para a superação da coordenação pedagógica como ordenação, que se constitui como espaço-tempo de trabalho fragmentado, alienado e alienante, com foco no emergencial e no procedimental, o que leva à burocratização da função, ou seja, como lugar de tradução das exigências institucionais como instrumento de adaptações. Assumem, em contrapartida a coordenação pedagógica como (co)ordenação em que a ação dos coordenadores pedagógicos é reflexiva e impulsionadora, propositiva e de ação solidária. (FERNANDES, 2012)

Destaco, ainda, a compreensão que a coordenadora Alline demonstra dos estudos relativos à avaliação formativa, realizados no curso. Aparentemente fundamentada por Villas Boas (2008), a cursista reforça que a intenção de avaliar formativamente os estudantes pressupõe, por parte dos professores, a adoção de diversificados procedimentos e instrumentos avaliativos. Para justificar seu posicionamento, Ângela reconhece que “medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar acerca do dado com vistas ao futuro.” (FREITAS, et. al., 2009, p. 48)

Andréia sugere que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos pode contribuir também para a construção de outra relação entre o PPP da escola e a avaliação institucional, ressaltando a natureza reflexiva de ambos na análise dos desempenhos dos estudantes como expressão do desempenho da própria escola e, conseqüentemente, do cumprimento de sua função social.

Ressalto que, embora o coordenador pedagógico seja o articulador do trabalho pedagógico, é preciso considerar que mudanças nos processos internos da escola partam do conjunto dos atores da escola, sob o risco de centralizarmos as ações, personalizando-as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fecho provisoriamente a análise, tendo em vista a impossibilidade de concluí-la, considerando a diversidade de olhares que se lançarão sobre o curso, a gestão dos coordenadores pedagógicos acerca dos processos avaliativos vivenciados internamente na escola, e os desenvolvidos mediante atuação de atores externos a ela. Estou consciente de que as análises apresentadas se complementarão com o objetivo de melhor compreender como a gestão pedagógica dos processos avaliativos se efetivam no âmbito das escolas, podendo repercutir na sua organização política e pedagógica, teço aqui minhas considerações finais.

A coordenação pedagógica, como espaço e tempo primordial de articulação

do trabalho pedagógico coletivo, ou seja, de formação continuada, de reflexão acerca das práticas pedagógicas e práticas avaliativas e de elaboração, implementação e avaliação e outros, requer o envolvimento de todos os responsáveis pela escola. A articulação desse trabalho pelo coordenador, em conjunto com a equipe da direção, contribui para instaurar um processo de tomada de consciência dos problemas e das questões que emergem no contexto escolar e de organização de meios para solucioná-los, em um movimento autoavaliativo constituindo-se, assim, desafio à escola como um todo.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal orienta os processos avaliativos nas escolas da rede pública de ensino por meio das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2014) e da Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014). No entanto, embora as diretrizes e as orientações emanadas do sistema, sejam relevantes para dar suporte didático-pedagógico e teórico-metodológico para o planejamento, o desenvolvimento, a organização e a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e fortalecer o sentido de “rede”, são insuficientes para concretizar as intenções explicitadas nos documentos e nos discursos de professores e gestores. É preciso avançar, criando as condições favoráveis, para que, de fato, a avaliação assuma a centralidade dos processos educativos em todos os níveis de gestão educacional: central, intermediário e local. Para isso, todos precisam se perceber como corresponsáveis e protagonistas na construção de um projeto de escola e de avaliação que sejam emancipatórios e formativos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P.A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação** – A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Ano CXXXIV, nº 248, 23 dez. 1996.

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

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional

promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos nºs 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

COSME, A.; TRINDADE, R.. Avaliar as escolas: para quê e porquê? In: **Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização**. Elo, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 33-4, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica**. Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas. Brasília-DF, 2014.

FERNANDES, R.C.de A. **Coordenação de curso de graduação**: das políticas públicas à gestão educacional. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

FREITAS, L.C. de. [et. Al.]. Avaliação de redes de ensino: a responsabilidade do poder público. In: FREITAS, L.C. de. [et. Al.]. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p.965-987, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2016.

GIROUX, H.A. "Hegemony. Resistance and the Paradox of Educational Reform" in **Curriculum and Instruction**. H.A. Giroux, A.N. Penna e W.F. Pinar (Eds) Berkeley, Mc Artchan Publishing Co., 1981.

LEITE, S.B.; ANDRÉ, M.E.D.A. **A Aprendizagem da Subordinação e da Resistência no Cotidiano Escolar**. Perspectiva; r. CED. Florianópolis 3(6). 39-52. Jan./Jun. 1986.

SILVA, M.A. Dívida externa e gestão educacional: as formas de intervenção do Banco Mundial. In: **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, - nº 1 (dez. 1995) – Brasília, DF: UnB.

_____. SEDF. **Diretrizes de avaliação educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília-DF, 2014.

SORDI, M.R.L.. Avaliação institucional participativa em Escolas de Ensino Fundamental: Lições de um processo apoiado por pesquisadores da Universidade. In: SORDI, M. R. L. de.; SOUZA, E. da S. (Orgs.). **A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública**. A rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas – SP, Millennium, 2009.

VILLAS BOAS, B.M.F.. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ABSTRACT: This text deals with the experience of training of pedagogical coordinators, in the distance education modality (EaD), in the Specialization Course in Pedagogical Coordination, offered by the Fundação Universidade de Brasília in partnership with the Ministry of Education / Secretariat of Basic Education, in the period From 2014 to 2015 in the Federal District. The objective is to analyze the challenges and possibilities that permeate the management of professionals responsible for the pedagogical work in schools, regarding the discussion about the educational evaluation in the context of pedagogical coordination, including the evaluation that is inherent to it, articulating it to the other levels In which assessment takes place - learning and on a large scale.

KEYWORDS: educational evaluation; pedagogical coordinator; management.

CAPÍTULO VI

GOVERNANÇA TRANSNACIONAL E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO NACIONAL: RELAÇÕES E IMPACTOS

**Antonio Cardoso Oliveira
Maria de Fátima Cossio**

GOVERNANÇA TRANSNACIONAL E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO NACIONAL: RELAÇÕES E IMPACTOS

Antonio Cardoso Oliveira

IFSul, Pelotas -RS

Maria de Fátima Cóssio

UFPel, Pelotas -RS

RESUMO: Neste artigo defende-se que há confluência entre as orientações do Banco Mundial e as políticas de avaliação em larga escala na educação básica brasileira, como parte da agenda neoliberal globalmente definida para os países ocidentais. Destaca-se o atual modelo de gestão pública ou governança, que consiste em novos arranjos institucionais e implicam, sobretudo, na inserção de novos atores (terceiro setor), para além do Estado, inclusive organismos internacionais, na formulação e implementação de políticas públicas, e na mudança no papel do Estado, passando de ator/provedor para avaliador. Conclui-se que os mecanismos de avaliação têm se intensificado e se diversificado nos últimos anos, dando mostras de que os resultados educacionais se sobrepõem aos processos educativos, repercutindo nos currículos (padronização curricular), no trabalho docente (conformação aos indicadores e currículos prescritos) e na gestão escolar (responsabilização pelos resultados alcançados), alterando os princípios da educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Governança; Avaliação em larga escala; Políticas educacionais

1. INTRODUÇÃO

É perceptível que o modelo orientador das políticas educacionais no Brasil está diretamente ligado às reformulações do capitalismo e às orientações preconizadas pelo Banco Mundial. Foi através de concepções difundidas principalmente com o surgimento do neoliberalismo, e mais recentemente, com o modelo neoliberal da terceira via, que surgem e se consolidam conceitos como política de resultados, accountability, performatividade, gerencialismo e outros slogans (EVANGELISTA, 2014), que estão ligados à tentativa de reformular e criar um novo formato de gestão do Estado, com o objetivo de abrir espaço para utilização de estratégias utilizadas pela iniciativa privada, como solução para alcançar uma maior eficácia do setor público, nesse caso específico, da educação brasileira, além de estabelecer vínculos, cada vez evidentes, chamados de “parcerias”, com o terceiro setor, em que estão presentes boa parte das instituições privadas que prestam serviços educacionais.

Presencia-se cada vez mais, um modelo de educação que direciona suas ações na busca de resultados, a partir de metas previamente definidas, nas avaliações em larga escala, incentiva a competitividade entre escolas e alunos, e utiliza os índices escolares como o “fim” e não o “meio” de um processo de aprendizagem que envolve muitas variáveis.

A justificativa apresentada para a ampliação da avaliação no sistema educacional brasileiro é a busca pela qualidade da educação pública do país. O problema está diretamente ligado ao significado de qualidade pretendido pelos defensores dessa política, pois a redução do custo/aluno, a ampliação do número de alunos por professor, o fechamento de escolas, ou a obtenção de resultados em mecanismos de avaliação, por exemplo, não são exatamente reflexos de um ensino de qualidade, pelo menos no sentido de qualidade que se pretende através do ensino.

Percebe-se que essa iniciativa busca centrar as avaliações em alguns componentes curriculares (Português e Matemática), o que tem resultado em estreitamentos e reduções significativas do que é relevante estar presente no dia a dia das salas de aula. Reduz os custos em prol da eficiência e eficácia na gestão dos recursos, estes cada vez mais condicionados a aspectos quantitativos e não qualitativos, e responsabiliza gestores e professores das instituições de ensino pelo sucesso ou fracasso nas avaliações, criando um ambiente de extrema competitividade entre as escolas, entre professores e até mesmo entre os alunos.

O objetivo deste trabalho é apresentar as principais avaliações em larga escala em desenvolvimento na educação básica no Brasil, relacionando essas políticas às recomendações preconizadas pelo Banco Mundial para a condução do sistema de ensino público brasileiro. Salienta-se que este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que busca os nexos entre a governança transnacional (organismos internacionais), governança nacional (políticas nacionais) e local (gestão de sistemas), e as implicações das relações público-privadas para a gestão democrática dos sistemas e escolas, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NEPPE.

O estudo primeiramente apresenta os conceitos de governança transnacional e educacional, salientando o papel do Banco Mundial na definição da agenda para a educação em escala global, com destaque para as orientações que reforçam os sistemas de controle e avaliação externos. No segundo subitem, apresenta-se alguns aspectos da política nacional de avaliação em larga escala, demonstrando o seu avanço, aperfeiçoamento e amplitude, bem como alguns de seus desdobramentos para o currículo e para o trabalho docente e, por fim, estabelecem-se as relações entre as recomendações do BM, a lógica da governança e a política nacional traduzida, neste caso, pela avaliação em larga escala.

2. GOVERNANÇA TRANSNACIONAL: O PAPEL DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO NACIONAL.

O conceito de governança é útil para compreender as transformações no papel e funções do Estado, em diferentes escalas, sobretudo a relação entre o público e o privado e as implicações para as políticas educacionais, mas também do Estado com os organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, principal formulador de políticas para a educação no atual contexto.

De acordo com Reis (2013), foi Ronald Coase que, num artigo intitulado «The nature of the firm», em 1937, que trata pela primeira vez ao termo *governance*, referindo aos dispositivos adotados pelas empresas para reduzir os custos de transação, resultantes da coordenação econômica. Mas é em 1975 que este conceito se formaliza com o trabalho do economista americano Oliver E. Williamson, *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*. A partir de então, o conceito de *governance* difunde-se, mas também se diferencia, no âmbito das análises econômicas à problemática da coordenação. O significado de *governança* não é sinônimo de governabilidade nem tem como objeto de estudo a arquitetura institucional de um dado sistema jurídico-político. O seu significado é mais aberto e distintivo, na medida em que se refere à análise dos padrões de articulação e cooperação entre os atores e os arranjos institucionais que coordenam os sistemas sociais.

A autora destaca que é possível encontrar nove abordagens de *governança* em que se cruzam diferentes disciplinas, com abordagens metodológicas e analíticas distintas. No primeiro grupo destaca:

a (i) *good governance*, (ii) *good governance* – nova gestão pública e (iii) *governança* empresarial. Neste caso, o termo *governança*, quer como paradigma científico, quer como referencial político, afirma-se nos anos de 1990, surgindo como um potente motor de reformas ao nível de métodos de decisão e de ação coletiva que tem em conta a evolução do papel do Estado. Face aos processos de «globalização», à emergência de novas categorias de atores (diversas organizações mundiais) e à integração econômica de várias zonas e regiões do globo, impõe-se uma redefinição do lugar e do papel do Estado, cujas configurações possíveis confrontam a sua legitimidade e o seu tradicional princípio de soberania (REIS, 2013, p. 13)

Para Amos (2010)

O debate sobre *governança* é proveniente da ciência política e das ciências sociais e foca as mudanças ligadas às novas constelações das relações do Estado com os interesses sociais no sentido mais amplo possível. Sob essa perspectiva, *governança* adquiriu o status de novo termo para analisar essas mudanças tanto no contexto interno de um Estado-nação como no âmbito das relações internacionais (p.25).

O termo “*governança transnacional*” se refere ao fortalecimento dos mecanismos de regulamentação transnacionais e não globais, conforme afirmam as editoras Marie-Laure Djelic e Kerstin Sahlin-Andersson, na introdução à *Transnational Governance* (2006), citadas por Amos (2010, p. 34) e caracteriza-se pelo declínio da confiança, portanto, pelo aumento do uso de mecanismos de monitoramento e ações de auditoria, baseados em evidências, como é o caso das políticas de avaliação em larga escala e dos indicadores educacionais.

É transnacional porque ultrapassa as fronteiras nacionais, e não é global, pois não se trata de acordos entre nações, mas de arranjos, projetos e políticas, sob a coordenação de entes supranacionais (Banco Mundial, OCDE).

Reis (2013) conclui que

Governança pode traduzir-se pelo modo de coordenação dos diferentes tipos de arranjos institucionais presentes num dado sistema social de produção, Mercados, Hierarquias, Estado, Redes, Associações e Comunidades, cujas ordens relacionais, diversas e parciais, configuram uma dada forma institucional dominante ou prevalecente.

Para Robertson (2013), Governança educacional (DALE, 1996) é um termo mais recente, usado para descrever atividades do governo que cada vez mais não são realizadas pelo governo sozinho, mas também por atores não governamentais. A governança como conceito também se tornou uma forma de englobar as atividades de governo daquelas organizações e empresas multilaterais, transnacionais e internacionais que cada vez mais operam acima e através das fronteiras territoriais nacionais. É neste cenário que se situa o Banco Mundial, como entidade com poder de definir a agenda educacional de diferentes países.

É importante entender os modelos de governança como: (i) formas distintas de atividade educacional (financiamento, oferta, propriedade, política, regulação); (ii) tipos especiais de entidades ou agentes com interesses diferentes (Estado, mercado lucrativo/sem fins lucrativos, comunidade, residência); e (iii) diferentes plataformas ou escalas de regra (local, subnacional, nacional, supranacional) (ROBERTSON, 2013, p. 686). Entretanto, a autora salienta que as “formas atuais de privatização na e da governança educacional, e na globalização da educação como setor de serviços, estão ligadas a um projeto político comum, o do neoliberalismo” (p.681).

Desta forma, a *good governance* proposta pelo Banco Mundial é, seguindo esta lógica, entendida como um novo processo de governar em que os Estados nacionais atuam como reguladores e não como atores. O que significa dizer que outros atores entram em cena: mercado e sociedade civil, atuando em áreas estratégicas que antes eram exclusiva do Estado, como é o caso da Educação. O papel de regulador atribuído ao Estado, implica em, como já referido, desenvolver o espírito da desconfiança e desenvolver mecanismos cada vez mais sofisticados de controle à distância.

Os organismos internacionais tornaram-se mais presentes nas relações internacionais a partir da 2ª Guerra Mundial em decorrência do aumento dos conflitos entre os países por disputas territoriais, das divergências comerciais nas relações nacionais e internacionais, além das exigências de cooperação e de aproximação dos governos para tratar das questões que ultrapassam fronteiras, o que gerou a criação de instituições de abrangência internacional acima dos Estados para regular as relações de cooperação econômica, financeira e tecnológica entre países-membros (CÓSSIO, 2015). Mas é o Banco Mundial - BM que nos últimos anos tem assumido o protagonismo na definição da agenda para a educação em escala global.

Na opinião de Mundy (2002), o BM se constitui como a única organização internacional com uma concentração plausível de ambição, poder e recursos para coordenar iniciativas globais no campo da educação.

A leitura e análise do Resumo Executivo do Documento Estratégia 2020 do

Grupo Banco Mundial pode elucidar a atual focalização das políticas nacionais. Mantendo o slogan de Educação para Todos, centrada na aprendizagem, o BM define algumas estratégias, quais sejam:

Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global (BM, 2011, pp 4-5).

Quanto a reformar os sistemas de educação o documento é claro e reforça a ideia de responsabilização e resultados. Nesse sentido, o “Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objectivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada” (BM, 2011, p. 6). O que reitera a perspectiva de acirrar o controle sobre os resultados educacionais através de medidas (testes).

Neste caso, a responsabilização ou accountability de sistemas, gestores, professores, tem sido uma estratégia potente, vinculada à avaliação, para implantar a reforma proposta. Mesmo que não sejam utilizados sistemas de bônus, prêmios ou punições, a divulgação de resultados das avaliações, os ranqueamentos das escolas, a escolha dos melhores, funciona como tal.

3. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: POLÍTICA E DESDOBRAMENTO

A política de avaliação brasileira, que se configura com mais vigor a partir de 1995, engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Exame Nacional de Cursos – ENC, o inicialmente conhecido como “provão” e, posteriormente substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – ENCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, a Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Werle (2011, p.775) ressalta que a Lei Nº. 9.394 (BRASIL, 1996) reafirma o papel da avaliação externa e torna imperativo o processo de avaliação, exigindo sua universalização.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

No final da década de 1990, início dos anos 2000, é que o Brasil se insere

em projetos internacionais de avaliação em larga escala. Primeiramente participando de ações coordenadas pela Oficina da Unesco-Orelac (Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe), e posteriormente, fazendo parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, que é fomentado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Se no início da efetivação dos métodos de avaliação em larga escala o MEC incentivava a participação de boa parte dos atores envolvidos no sistema de ensino, a partir da adesão a orientações dos organismos internacionais, é que a implementação dos processos avaliativos toma um novo formato, onde o processo de formulação da avaliação é centralizado, terceirizado e reforçado pelo surgimento de outros modelos criados pelos próprios estados e municípios (WERLE, 2011).

Fazendo referência ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Inep descreve que este

é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (BRASIL, 2016).

As três avaliações externas em larga escala que compõem o Saeb estão apresentadas no organograma abaixo:



Fonte: Inep/2016

O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, avalia em larga escala a cada dois anos, o desempenho acadêmico e o rendimento escolar, através de amostras de escolas e alunos de 4ª a 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Apresenta, como principal objetivo, avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais.

Outro mecanismo de avaliação em larga escala que assumiu outros fins mais recentemente é o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, foi implantado em caráter voluntário pelo MEC em 1998, para avaliar o desempenho individual do aluno ao término do Ensino Médio, baseado em matriz de competências especialmente definidas para o exame. Expandiu-se a partir do ano 2000, e se popularizou em 2004, quando o MEC instituiu o PROUNI – Programa Universidade para Todos,

fortalecendo-se em 2010, quando o governo federal o transforma na forma de seleção unificada nos processos seletivos das Universidades Federais.

Em 2008 foi criada a Provinha Brasil, aplicada em sua 1ª edição no mês de abril, visando avaliar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos pretende propiciar aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico do processo de aprendizagem dos alunos, notadamente em leitura, dentro do período avaliado. Já está em vias de implantação, prevista para novembro deste ano, uma nova prova para medir a qualidade da alfabetização: a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, como parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que prevê a alfabetização até os oito anos de idade.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, lançado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, em 2007, fornece informações sobre o desempenho de cada uma das escolas de Educação Básica brasileiras. Reúne, em um só indicador, dois conceitos considerados relevantes para medir a qualidade da educação: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nas avaliações, baseando seus cálculos nos dados de aprovação apurados no Censo Escolar e nas médias de desempenho obtidas nas avaliações nacionais.

Os resultados, divulgados a cada dois anos, permitem que Estados, Municípios e escolas possam acompanhar os avanços ou retrocessos em relação aos seus pontos de partida e as metas definidas. Entretanto, o que se observa é que a avaliação parece ter se tornado central na política do governo. As metas para a educação e as ações direcionadas à Educação Básica tem como suporte o IDEB, servindo de elemento de comparação entre regiões, sistemas e escolas, com o inevitável ranqueamento e, tendo como uma das suas consequências, a ampliação da competitividade e da concorrência entre sistemas, escolas e professores.

Desta forma, compreende-se que a análise de políticas públicas para a educação não pode desconsiderar a compreensão do contexto mais amplo em que se produzem as macropolíticas e do contexto local, onde a significação, interpretação e a recriação de tais políticas se materializam e resultam em novas políticas.

No caso específico da avaliação, é notável a ampliação crescente dos seus mecanismos (provas) nacionais e algumas locais (estaduais e municipais), em geral preparatórios para as avaliações nacionais, e a centralidade desses resultados na formulação de políticas educacionais que visam à indução da qualidade, pela via de melhorias na gestão.

Neste panorama de supremacia dos indicadores e da falta de análise dos elementos condicionantes dos resultados, os gestores das escolas, via de regra, se viram constrangidos a perseguir melhores resultados nas provas e no fluxo escolar, repercutindo não só na definição dos currículos, em consonância com os conteúdos das provas, mas, sobretudo, reduzindo a abordagem curricular e a importância relativa dos componentes curriculares, na medida em que as provas medem os conhecimentos dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa, com impactos

evidentes na organização do trabalho pedagógico.

Segundo CASTRO (2009), um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo.

Entretanto, a autora alerta que, apesar do Brasil ter avançado na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, ainda não aprendemos a utilizá-lo em seus resultados para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores, as aprendizagens dos alunos, em suma, a qualidade da formação básica oferecida. Houve avanço nas formas de controle e avaliação, mas questiona-se até que ponto esses mecanismos têm produzido reflexos reais na melhoria da educação.

Cóssio, Oliveira e Souza (2014) assinalam que:

Um dos pontos de tensionamento gerado pelas avaliações em larga escala é o uso dos resultados obtidos, pois não raro são usados como forma de ranqueamento entre regiões, sistemas, instituições, professores e alunos. Além do estímulo à competitividade, muitas vezes reforçada por medidas locais, como prêmios e sanções, observa-se que o objetivo anunciado de subsidiar a formulação de políticas públicas que visem melhorar a qualidade do ensino pode produzir medidas centradas majoritariamente nos resultados, como uma forma de prestação de contas (accountability), o que não significa que o ensino, entendido como formação ampla, em diversas áreas e sob diversos aspectos, seja de fato contemplado.

Estratégias pontuais, contratação de assessoramento de empresas privadas, premiação às escolas “vencedoras”, penalização às escolas deficitárias, entre outras propostas são desenvolvidas por Municípios e Estados para alcançar os índices desejados, mas parece que pouco ou nada contribuem para solucionar os problemas estruturais da educação.

4. PAPEL DO BANCO MUNDIAL NA DEFINIÇÃO DA AGENDA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A alegação neoliberal de que o Estado é incompetente para administrar seus recursos públicos, pois não possui capacidade gerencial e técnica para isso, e que a saída para uma maior eficiência e eficácia deste setor está na adoção de modelos de gestão oriundos da iniciativa privada, são argumentos apresentados também pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e pelo Banco Mundial - BM, para que o Estado efetive a política de gestão por resultados visando uma elevação em termos de cobertura, sem o aumento relevante de recursos públicos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.132).

Enfatizando a utilização deste formato de gestão pública preconizado pelo BM, Shiroma e Evangelista (2011) esclarecem que este modelo é

...calcado no estabelecimento de acordos de resultados entre órgãos formuladores de políticas públicas e entidades voltadas à prestação de serviços. Tais acordos têm por base o binômio “autonomia e responsabilização”, por meio do qual a entidade prestadora de serviços se compromete a obter determinados resultados em troca de algum grau de flexibilidade em sua gestão (p.133).

Essa reestruturação organizacional e de funcionamento do Estado foi aderida por várias nações, dentre os objetivos pretendidos estão a utilização de diferentes mecanismos de avaliação de resultados, promoção de incentivos à elevação de desempenho individual através da meritocracia, a busca pela performatividade e a efetivação da transparência e responsabilização pelos resultados – accountability.

Afonso (2005) abordando a concepção neoliberal de assegurar o Estado enquanto Avaliador e esclarece que

Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (p. 49).

É através das orientações recomendadas pelos organismos internacionais, que o gerencialismo dissemina-se no campo educacional de muitos países, como, por exemplo, no Brasil. Modelo este que enfoca no replanejamento dos processos, buscando a priorização de um melhor desempenho financeiro, mesmo em se tratando de educação. De acordo com as essas concepções, a figura do gestor das instituições escolares é central, onde o papel dos diretores começa a ser orientado em direção a melhor administração dos recursos disponíveis, ficando em segundo plano a qualidade do ensino e o atendimento a variáveis que fazem parte do processo de educação em sentido lato.

Clarke e Newman (1997) descrevem o discurso gerencialista como aquele que

Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se à ação mais que à reflexão. [...] Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que o debate sobre os meios suplanta o debate sobre fins (p.148).

O estado gerencialista foi adotado primeiramente por países como EUA e Grã-Bretanha, como cerne para a implementação de concepções neoliberais, visando liberar as forças do mercado, reduzir o tamanho e o poder do Estado, e ao mesmo tempo, elevar a eficiência do setor público e reduzir suas despesas.

É relevante observar que o gerencialismo apresentou diferentes facetas ao longo dos anos, e o que se visualiza no período contemporâneo é o que os autores chamam de novo gerencialismo. Uma das importantes concepções desse novo modelo é a redução e dispersão do poder de atuação do Estado. É determinante para o seu desenvolvimento que exista a denominada liberdade para gerenciar, isto é, para que surjam novas e mais eficientes possibilidades de gestão é fundamental que

se reduza o controle e a execução governamental na prestação dos serviços públicos para a sociedade.

É através da dispersão do poder, que o gerencialismo combinado ao modelo neoliberal da terceira via, fortalece a criação de uma nova sociedade civil, com participação efetiva do terceiro setor e do empresariado em áreas que são essenciais para população, como, por exemplo, no campo da educação e da saúde, onde não se tem mais como o único protagonista o Estado. A consolidação cada vez maior das parcerias público-privadas reflete claramente essa transferência de responsabilidades.

Cóssio et al (2012) descrevem o atual cenário brasileiro a respeito das alterações evidenciadas na estrutura organizacional do Estado e, conseqüentemente, no formato que este adota para induzir as políticas educacionais nos últimos anos, argumentando que

Apesar de se identificar atualmente a restauração do protagonismo do Estado na formulação e provimento das políticas educacionais, não se pode negar o viés gerencialista, enfatizando a figura do gestor e o planejamento estratégico como instrumentos de alcance da qualidade da educação, e performativo pelo controle dos resultados por meio da intensificação dos instrumentos de avaliação e pela valorização dos indicadores e rankings educacionais (p.07).

Contribuindo também com a discussão sobre este modelo que sustenta a materialização das políticas no campo da educação brasileira, Peroni (2011) descreve que

A política educacional em curso em tempo em que sustenta a democracia como princípio no âmbito da concepção, contraditoriamente, na sua materialização vem priorizando resultados avaliativos, competitivos, centralizadores e recorrendo a formas corporativas/coercitivas como mecanismos de controle (p.7).

Corroborando com essa observação, Costa (2009) evidencia o objetivo das propostas oriundas do BM

Medir para concorrer, para rivalizar. Este ao fim e ao cabo é o ideal preconizado pelo neoliberalismo e que passa a ser imposto por meio dos seus organismos. Disso resultará a excelência e a credibilidade da educação escolar, que formará sujeitos cada vez mais competitivos (p.18).

Referenciando outro documento produzido pelo BM em 2006, o Education Sector Strategy Update (ESSU): achieving Education For All, broadening our perspective, maximizing our effectiveness - ESSU, Shiroma e Evangelista (2011, p.136) descrevem que este busca atualizar as orientações recomendadas na década de 1990, visando apresentar atuais estratégias de ampliação dos efeitos provindos do campo educacional em termos de desenvolvimento econômico, redução da pobreza e consolidação de modelos de gestão, com ênfase na avaliação dos resultados, para os países da América Latina e Caribe. As autoras reforçam que

O tema enfatizado neste documento é a introdução de uma nova cultura de acompanhamento dos projetos com foco nos resultados. A implantação da lógica de maximização do impacto da educação nas economias nacionais e locais dar-se-á por meio de um acompanhamento dos resultados durante a execução dos projetos financiados pelo Banco e não mais após sua conclusão. O BM justifica sua posição afirmando que inculcar essa nova cultura de resultados é necessário para dar respostas mais imediatas aos países “doadores” sobre os retornos de seus “investimentos” e também para que os países da região possam efetuar os ajustes necessários e atingirem resultados e metas mais rápida e eficazmente (SHIROMA et al., 2008). O Banco é contundente ao afirmar que a nova cultura depende de uma mudança de comportamento e requer uma evolução nas mentalidades. Novas habilidades devem ser desenvolvidas, de um lado, pelo próprio staff do Banco e, de outro, pela criação de um contexto de influências que permeiem as reformas educacionais em curso nos países que desenvolvem projetos financiados pelo BM (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, P.137).

Considerando as recomendações elencadas pelo BM (2006), percebe-se de forma clara a influência dos organismos internacionais nas políticas públicas locais, nesse caso, identifica-se as razões pelo surgimento desenfreado de muitos mecanismos de avaliação no contexto educacional brasileiro. O foco na gestão por resultados recomendado pelo BM, remete a criação de indicadores de desempenho e sistemas de avaliação cada vez mais sofisticados, ou seja, “uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados deve permear o trabalho no setor” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 9).

Problematizando essa política educacional que evidencia os resultados de forma isolada, sem considerar os contextos onde estes foram produzidos, tornando-se a razão e não o “meio” das iniciativas voltadas para educação, nos remete a questionar qual o real valor desse tipo de avaliação em termos de qualificação do ensino e de contribuição para sociedade. Shiroma e Evangelista (2011) esclarecem tais argumentos quando afirmam

Sabemos quão falaciosa pode ser a argumentação que estabelece entre a avaliação de resultados pautada em indicadores quantitativos e a qualidade da educação uma relação de causa e efeito. Um projeto para educação de um país não pode se limitar à perseguição de índices e metas; ao contrário, precisa explicitar a que projeto de sociedade se vincula. Ações que pretendem mudar resultados ou índices sem considerar e investir na melhoria das condições materiais para que sejam produzidos podem ser inócuas para a relação ensino-aprendizagem, mas são bastante eficazes para operar profundas reorganizações no interior das instituições educacionais – competição, concorrência, segmentações são efeitos da implantação dessa avaliação que produz rankings (p.144).

Levantando a hipótese de que as políticas de avaliação estão sendo desenvolvidas com intuito de “responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados”, Werle (2011, 790) aponta que o projeto de avaliação que vem sendo estruturado desde o final da década de 1980, ganhou solidez a partir de 2005 “Reforçado pela criação de novos índices e

sistemas de seleção que valorizam os resultados de outras avaliações”, instituindo assim novos modelos de comparações e disseminando a cultura da concorrência e da competitividade nas redes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo apresentado, pode-se evidenciar a influência das recomendações dos organismos internacionais nas políticas educacionais no Brasil. As orientações providas do Banco Mundial contribuem para consolidação de um modelo de governança educacional, baseada nos princípios neoliberais, que transfere a responsabilidade de ampliação dos resultados educacionais para as escolas, por meio de programas de assessoramento técnico e financeiro, não raro utilizando-se de parcerias com entidades privadas, que privilegiam a gestão e o planejamento estratégico, em detrimento de questões relacionadas à educação como um bem público e na perspectiva social.

Estas estratégias, além de serem propostas sem qualquer processo de discussão, fazem com que o principal foco da educação passe a ser a obtenção de bons resultados no desempenho dos alunos, vinculados à padronizações curriculares que priorizam algumas competências e habilidades, desconsiderando, portanto, currículos e práticas que favoreçam a formação de cidadãos que possam repensar e encontrar possibilidades para os diversos conflitos que estão presentes na sociedade.

Observando o nível de apreensão que boa parte das escolas brasileiras tem com a falta de participação nos principais mecanismos de avaliação em larga escala, bem como, com a urgência no preparo dos estudantes para as provas, a fim de que alcancem bons resultados, pode-se perceber uma flagrante distorção pedagógica e do que se pretende com a educação do povo brasileiro.

Assim, ao mesmo em tempo que os programas de governo anunciam a ampliação da democracia: pelo aumento do acesso à escolarização, pelos mecanismos de participação na escola, pela autonomia financeira dos sistemas e escolas, propiciada pelos programas de transferência de recursos, entre outras; definem currículos, estabelecem modos de gestão, conformam práticas docentes e avaliam os resultados; regulando, regulamentando e controlando a educação nacional.

Entende-se que a avaliação de sistemas e redes apresenta um potencial importante em termos de informações e que poderia contribuir para a qualificação das políticas educacionais, mas para isso seria necessário uma reestruturação do atual modelo, mas, sobretudo, da lógica subjacente.

Analisando o contexto atual das avaliações, observa-se que a criação de vários mecanismos fortalece a regulação e consolida o Estado-Avaliador, legitimando, através da divulgação ampla dos baixos índices escolares obtidos, a condução das políticas públicas através de modelos de gestão adotados no setor privado, apesar deste último ter como principais finalidades o lucro, a exploração da

mão de obra e a acumulação de capital, deixando em segundo plano aspectos relevantes para o bem da coletividade.

Sendo assim, pode-se compreender que esse conjunto de medidas efetivadas no sistema educacional brasileiro, está relacionado diretamente com a organização de um novo modelo de gestão da educação pública do país (good governance), do que propriamente com aspectos educativos que visem a qualificação do sistema de ensino para uma aprendizagem emancipatória e preocupada de fato com a formação para cidadania.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 023-038, 2010.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Education sector strategy update: achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness**. Washington, DC, 2006. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Nota de conceitos sobre a estratégia para o setor da educação 2020**. 2010. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_BR.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo**. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em : 20 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do

Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 4 nov. 2011.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e desafios**. Revista perspectiva., v. 23, n. 1, jan/jun 2009.

COSSIO, Maria de Fátima; RODRIGUEZ, Rita de Cássia; LEITE, Maria Cecília Lorea. Políticas Educacionais: entre a autoria e o controle. IX Seminário Internacional de Etapa e Rede, Redestrado, **Anais**. Santiago do Chile, Chile, 18 a 20 de julho de 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Antonio Cardoso ; SOUZA, Aisllan Augusto . Gerencialismo e avaliação em larga escala: análise da política de resultados na educação básica. **Educação (Rio Claro. Online)**, v. 24, p. 137-155, 2014

COSTA, D. M. **Avaliação educacional em larga escala: a opção pela democracia participativa**. Jornal de Políticas Educacionais. nº 6, p. 12-21, jul./dez. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2014.

LIMA, L.; AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto, PT: Afrontamento, 2002.

MUNDY, Karen. Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank. **International Journal of Educational Development**, v. 22, n. 5, 2002, p.483-508.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **The Managerial State**. London: Sage, 1997.

NEWMAN, Janet. **Gerencialismo**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (orgs.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora da UFPEL, 2011.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectiva e conceitos. In: **Educação, Sociedade e Culturas**, n.39, 2013.

ROBERTSON, Susan. As implicações em justiça social da privatização nos modelos

de governança da educação: um relato relacional. In: **Educação e Sociedade**, v.34, n.34, jul-set 2013.

SHIROMA, Eneida O. et al. Indicadores de qualidade: o fetiche da gestão por resultados. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED-Sul)**, 7., 2008, Itajaí. Anais... Itajaí: UNIVALI, 2008. 1 CD-Rom.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados**: atualizações nas formas de gestão de professores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

WERLE, F. O. C. **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.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ABSTRACT: In this article, it is argued that there is a convergence between World Bank guidelines and large-scale evaluation policies in Brazilian basic education, as part of the globally defined neoliberal agenda for Western countries. The current model of public management or governance, which consists of new institutional arrangements and involves, above all, the insertion of new actors (third sector), in addition to the State, including international organizations, in the formulation and implementation of public policies, And in the change in the role of the state, moving from actor / provider to evaluator. It is concluded that the evaluation mechanisms have intensified and diversified in recent years, demonstrating that educational outcomes overlap educational processes, affecting curricula (curricular standardization), teaching work (compliance with prescribed indicators and curricula) And school management (accountability for results achieved), changing the principles of public education.

KEYWORDS: Governance; Large scale evaluation; Educational policies.

CAPÍTULO VII

NORMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NO CAp UFRJ: UM ESTUDO AVALIATIVO COM PADRÕES DE QUALIDADE

**Marcos Vinícios Pimentel de Andrade
Lucí Hildenbrand**

NORMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NO CAP UFRJ: UM ESTUDO AVALIATIVO COM PADRÕES DE QUALIDADE

Marcos Vinícios Pimentel de Andrade

Colégio de Aplicação da UFRJ

Lucí Hildenbrand

Fundação Cesgranrio

RESUMO: O estudo avaliou as normas de avaliação do desempenho escolar, no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos níveis de ensino fundamental e médio, segundo a percepção de professores. Adotou abordagem centrada em objetivos. A partir de lista de verificação validada, submeteu as normas a julgamento frente a três categorias de padrões adaptados. As normas mostraram-se úteis à comunidade e fragilizadas quanto às suas adequação e precisão, pois não expressam o que o CAP considera justo e ético frente ao jubramento e reprovação, nem embasam decisões coletivas do conselho de classe quanto à aprovação, reprovação e processos pedagógicos, nem favorecem que estas decisões sejam respeitadas à cultura e ao contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Normas de Avaliação; Objetivos da Avaliação Escolar; Padrões em Educação

1. A CENTRALIDADE E O LOCUS DA AVALIAÇÃO

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAP UFRJ - é órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, tendo representação política em instâncias colegiadas diversas. Sua estrutura administrativa consta de diretor geral, vice-diretor, sete diretores adjuntos (cinco de ensino e dois de licenciatura, pesquisa e extensão). Pedagogicamente, dispõe de 17 setores curriculares ocupados do ensino fundamental I - do 1º. ao 5º. anos; do ensino fundamental II - do 6º. ao 9º. anos; do ensino médio - da 1ª. a 3ª. séries, além de acolher e acompanhar a formação de estagiários dos Cursos de Licenciatura da UFRJ. O quadro efetivo funcional consta de 60 técnicos administrativos e 94 professores, sendo 95% com dedicação exclusiva e formação em nível de pós-graduação (31% doutores, 51% mestres, 14% especialistas e 4% graduados), permitindo-lhes conceber, desenvolver, implementar e/ou avaliar projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão (UFRJ, 2015). As principais finalidades do CAP são:

- (a) proporcionar condições para que o seu aluno vivencie experiências que favoreçam o crescimento bio-psico-social, estimule o espírito crítico, propicie conhecimentos e habilidades que o situem no mundo e promovam a oportunidade de se assumir criticamente;
- (b) proporcionar aos licenciandos da UFRJ prioritariamente campo adequado para observação, prática de ensino e estágio supervisionado, complementando a formação de professor de ensino fundamental e médio, bem como a do orientador

educacional com o instrumental didático indispensável ao bom desempenho de suas atividades no campo da Educação e (c) promover a pesquisa e a experimentação pedagógica com o objetivo de apontar novas direções para o processo educacional. (UFRJ, [s. d.]).

O Projeto Político Pedagógico do CAp está diretamente relacionado à formação de seus setores curriculares, bem como a outros elementos: à tríade ensino, pesquisa e extensão, e aos espaços democráticos de debate e deliberações onde se procede desde a reflexão de temas didático-pedagógicos à tomada de decisões político-administrativas relevantes para o Colégio e sua comunidade (UFRJ, 2015). Em 2015, 798 alunos achavam-se matriculados, 498 no ensino fundamental e 300, no ensino médio. O número de licenciandos da UFRJ, em Prática de Ensino, era 400. Para fins de preenchimento das vagas, desde 1999, o CAp realiza sorteio público anual, processo estendido para a classe de alfabetização a partir de 2000. Atualmente, a disponibilidade de vagas para sorteio tem número fixo para candidatos à classe de alfabetização e à 1^{as}. série do ensino médio. Junto a estas turmas, bem como às de 2^a. séries do ensino médio, o processo seletivo é misto de nivelamento: inclui perfazer, no mínimo, 50% das provas de Língua Portuguesa e de Matemática, para poder participar do sorteio das vagas. Nas turmas do ensino fundamental II e na 2^a. série do ensino médio, o sorteio preenche apenas vagas ociosas.

Na escola, todo o processo avaliativo é rígido por um sistema que articula leis, portarias, resoluções, normas tendo em vista orientar e regular, dentre outros, a avaliação do desempenho escolar. Muito especialmente, tem-se constatado que a falta de entendimento comum sobre as normas diretoras de uma instituição de ensino acarreta diversos prejuízos ao andamento da rotina da escola, favorecendo desde a desestruturação do calendário pré-definido de avaliações até o surgimento de conflitos internos. Durante o quadriênio 2009-2013, na condição de diretor adjunto de ensino do CAp UFRJ, Andrade (2015, p. 15) constatou que a comunidade escolar apresentava dúvidas e divergências quanto à precisa aplicação das normas de avaliação de aprendizagem, evidenciadas a partir de(a,o):

alterações nas datas de avaliações em desacordo ao pré-definido pelo calendário escolar; (b) aplicação de avaliações em número diferente do estabelecido para cada período letivo; (c) descontentamento quanto à organização do calendário de aulas e/ou provas, em especial, nos períodos de recuperação; (d) comunicação aos alunos de eventuais alterações em dias e horários de aulas, sem a devida anuência da Direção Adjunta de Ensino; (e) críticas decorrentes de autorizações administrativas para aplicação de provas de segunda chamada, por motivo alheio ao estabelecido pelas normas; falta de clareza sobre a forma pela qual se calculam as médias de notas e/ou conceitos trimestrais e anuais.

Tais eventos apontaram para a necessidade de as referidas normas serem avaliadas formalmente quer porque se constituem elemento essencial na definição da identidade institucional, quer porque interferem diretamente na progressão, ou não, da vida escolar do aluno e até na sua permanência, ou não, na Instituição. Em razão disto, o objetivo estabelecido para o estudo foi avaliar a qualidade das normas de avaliação do desempenho escolar [Resolução 02/2008], no CAp UFRJ, nos níveis

de ensino fundamental e médio, segundo a percepção dos professores. Em decorrência, o objeto da avaliação passa a ser apresentado.

2. O OBJETO DO ESTUDO, A RESOLUÇÃO 02/2008

A Resolução Nº 02/2008 (UFRJ, 2008) trata das normas de avaliação do desempenho escolar nos ensinos fundamental e médio do CAp UFRJ, e está em vigor desde 2009. Confrontando o teor desta Resolução ao de sua anterior, a de Nº 01/2008, constata-se que as modificações introduzidas incluíram: (a) redução do número de períodos letivos do calendário escolar e de conselhos de classe; (b) ampliação do número de períodos destinados à recuperação paralela; (c) diminuição da média para aprovação no período letivo; (d) elevação da média da recuperação final; (e) flexibilização das condições para recusa da renovação de matrícula para o ano/série subsequente (a jubilação). No tocante ao quesito, ressalta-se: “Não será computada, para efeito de jubramento, retenção no 1º ano do ensino fundamental.” (UFRJ, 2008, s/p.). Na sequência, caracterizam-se, em destaque e continuamente, os elementos normativos que regulam a avaliação do desempenho escolar no CAp.

Avaliação contínua. Caracteriza-se por ser progressiva e cumulativa; informa acerca do “[...] desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (BRASIL, 1996). Deve ser realizada durante o desenvolvimento das atividades relativas à(s) disciplina(s). A Resolução Nº 02 (UFRJ, 2008) orienta que a continuidade da avaliação se expressa a partir das três notas trimestrais, que, por sua vez, devem resultar de, pelo menos, duas avaliações de aproveitamento. A escala de notas pode ser numérica (de 0 a 10) ou conceitual (de Muito Bom – MB a Insuficiente - I), aplicável à Oficina das Palavras, Música, Artes Visuais e Cênicas. Para os alunos do 1º ano do ensino fundamental, os resultados da avaliação contínua são descritivos e registrados em relatórios individuais com particularidades definidas. **Segunda chamada.** Consiste na oportunidade de aferir o desempenho do aluno que tenha faltado a uma das avaliações previstas pelo calendário escolar. Para usufruir dela, precisa comprovar a ocorrência de doença impeditiva ou dificuldade legal, no dia previsto para a realização da prova. **Composição da Média Anual.**

No CAp, a média anual corresponde à média aritmética das três notas trimestrais. No caso das disciplinas que atribuem conceitos, o conceito anual resulta dos conceitos trimestrais e de critérios específicos, definidos pelos setores curriculares correspondentes. **Conselhos de Classe (COC).** Os conselhos de classe são realizados ao final de cada trimestre e após a recuperação anual. Visam avaliar o desempenho do aluno e o processo pedagógico. Seus membros são o diretor adjunto de ensino, membro do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e professores da turma. Licenciandos podem participar, na condição de observadores. A partir do 6º ano do ensino fundamental, alunos representantes de turmas compõem o Conselho. A decisão em promover ou reter o aluno que não aferiu média suficiente para aprovação no respectivo ano letivo é competência do COC final.

Recuperação. Os três períodos de recuperação (duas paralelas e uma anual) são seguidos de avaliações de aproveitamento. As recuperações acham-se assim concebidas: “a) um período de orientação de estudos presencial, coordenado pelo professor da disciplina; b) estudos de recuperação desenvolvidos pelo aluno; c) avaliação de aproveitamento” (UFRJ, 2008).

O encaminhamento do aluno para atividades de recuperação paralela depende de seu desempenho, no trimestre -igual ou inferior a 6,0 (seis) ou ao conceito D. A recuperação anual é aplicável, ao aluno que: (a) em qualquer disciplina tenha frequência anual igual ou superior a 75% e média ou conceito anual igual ou superior a 3,0 ou D, respectivamente; (b) média anual menor que 6,0 ou conceito anual igual a D; (c) nota inferior a 3,0 ou conceito igual a I, no 3º. trimestre; (d) frequência inferior a 75%, em qualquer disciplina. Após a recuperação anual, a média ou conceito final são recalculados com base no desempenho obtido na recuperação anual e em notas ou conceitos anteriores. A aprovação requer média ou conceito final igual ou superior a 6,0 ou R.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A condução de toda avaliação pressupõe a escolha de uma ou mais abordagens; no caso, a abordagem centrada em objetivos. Para tal, os padrões de avaliação de programas, estabelecidos pelo Joint Committee on Standards for Education Evaluation, foram estudados, pois apresentam em “[...] linguagem clara e de fácil apreensão, diretrizes capazes orientar a elaboração de projetos avaliativos de programas ou de outros objetos de avaliação, quanto para a execução deles próprios.” (ELLIOT, 2011, p. 950). Das cinco categorias de padrões, três foram selecionadas ao mostrar afinidade com o propósito do estudo: a de utilidade, ocupa-se do nível de satisfação das necessidades dos interessados (stakeholders) no programa, considerando processos e produtos envolvidos; a de adequação, diz respeito àquilo que é apropriado, válido, legal, correto, aceitável e justo na avaliação; e a de precisão, tem a ver com a exatidão das representações, proposições e resultados decorrentes do estudo avaliativo, especialmente aqueles que dão suporte a julgamentos relativos à qualidade do programa e/ou de seus componentes. Na sequência, as análises textual e temática (SEVERINO, 2013) serviram de base à plena compreensão do teor de todos os padrões destas categorias, favorecendo a identificação dos mais compatíveis ao estudo. Em decorrência, foram selecionados quatro padrões de utilidade, dois de adequação e três de precisão. A adaptação destes padrões ocorreu com base nos pressupostos da análise interpretativa.

A partir do conteúdo inerente a cada padrão, estabeleceram-se aproximações e associações entre as ideias comunicadas por eles e aquelas relacionadas ao conteúdo implicado na avaliação, isto é, conteúdos relativos à avaliação contínua do desempenho escolar, prova de 2ª chamada, composição das médias trimestrais e final, conselhos de classes, promoção, reprovação e jubramento. Desta etapa, os nove padrões originais deram origem a 10 padrões adaptados.

O instrumento de medida e avaliação construído no estudo foi uma lista de verificação: “instrumentos psicométricos convenientes, econômicos e versáteis e [podem] ser adaptados na medição de uma ampla gama de condutas, características pessoais e outros objetos, acontecimentos e condições.” (AIKEN, 2003, p. 364). Construída a partir dos padrões adaptados, a lista constou de 23 declarações, com opções de respostas (atende; atende parcialmente e não atende) capazes de informar o grau de atendimento das normas aos padrões. A inclusão de campo livre garantiu o registro de considerações, nos casos de atendimento parcial ou não atendimento ao padrão. A estrutura da lista incluiu título, introdução, instruções e itens (COLTON; COVERT, 2007).

Na redação dos itens, os critérios de clareza, precisão e compreensibilidade; concisão e simplicidade do vocabulário; relevância, sequenciação e suficiência dos itens foram observados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A sua versão inicial obteve validações técnica e de conteúdo; esta “refere-se ao grau em que um instrumento reflete o domínio específico de conteúdo daquilo que se mensura.” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 219); aquela se relaciona ao fato de o instrumento apresentar qualidade de construção em atenção às regras da literatura da área (ELLIOT; HILDENBRAND; BERENGER, 2012). O estabelecimento da validade de conteúdo ocorreu a partir da consulta a dois especialistas em Educação, que afirmaram serem os conteúdos dos itens suficientes para cobrir os padrões adaptados; o da validade técnica, a partir da consulta a especialista em Avaliação, integrante do corpo docente do Mestrado em Avaliação, da Fundação Cesgranrio.

As contribuições propostas foram incorporadas à versão final do instrumento, pré-testado por três professores do CAp UFRJ (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 34). Procedidas as modificações na versão pré-testada, obteve-se a versão final do Instrumento. Autorizada pela Direção Adjunta de Licenciatura e Pesquisa, e Conselho Pedagógico, a administração da forma impressa do instrumento ocorreu no período de 11 a 17 de novembro de 2015, junto a 32 professores respondentes: os cinco membros da Direção Adjunta de Ensino, 21 dos 87 professores efetivos, e seis dos 54 substitutos, lotados nos setores pedagógicos do Colégio. À exceção do grupo de diretores, a escolha dos demais professores foi aleatória e correspondeu a 22,7% da lotação do CAp. A devolução dos instrumentos respondidos ocorreu uma semana após a sua distribuição e foi mediada pela Direção Adjunta de Ensino.

A análise e a interpretação se fizeram a partir dos dados quantitativos e qualitativos: os primeiros apresentados por tabelas e gráfico, possibilitando conhecer o atendimento das normas aos padrões adaptados; os segundos, lidos com base na análise de conteúdo sintetizadora, técnica que condensa as declarações dos respondentes em formulações mais amplas, de modo a sintetizar as ideias a um nível de abstração mais elevado (FLICK, 2014).

3. RESULTADOS

A princípio, apresentam-se, em linhas gerais, dados de caracterização dos 37 professores, em 52, que devolveram o instrumento de avaliação: (a) sexo: feminino (24) e masculino (13); (b) faixa etária: de 21 a 30 anos, seis; de 31 a 40 anos, de 41 a 50 anos, e de 51 a 60 anos, 10 em cada; acima de 61 anos, um; (c) vínculo funcional: 31, efetivos e seis, substitutos; (d) tempo de serviço no CAp: de 0 a 2 anos, sete; de 3 a 6 anos, oito; de 7 a 10 anos, cinco; de 11 a 15 anos, dois; acima de 16 anos, 15; (e) formação acadêmica: graduação, dois; especialização, cinco; mestrado, 16; doutorado, 14; (f) atuação/nível e/ou segmento de ensino: fundamental I e II, respectivamente, 10 e cinco; ensino médio, sete; ensinos fundamental II e médio, 12; ensinos fundamental I, II e médio, um.

Em seguida, os resultados da avaliação mostram o julgamento das normas de avaliação frente aos padrões adaptados, representados por itens do instrumento. O atendimento efetivo a cada padrão dependeu do atingimento ao ponto de corte arbitrado, 22, que, em um total de 37 respostas por item, corresponde a 0,84 de concordância, o que justifica a importância das normas para a orientação do processo avaliativo, no CAp UFRJ.

3.1. ATENDIMENTO AOS PADRÕES DE UTILIDADE

Da Tabela 1, consta o julgamento das normas frente aos padrões de utilidade.

Tabela 1 – Julgamento em relação aos padrões de Utilidade

Padrões	Itens avaliados	A	AP	NA
Atenção aos Interessados (stakeholders)	1) As normas de avaliação orientam, de forma suficiente, a comunidade escolar quanto ao processo avaliativo do CAp UFRJ.	21	15	1
	2) As normas de avaliação contêm informações indispensáveis à composição das médias trimestrais, anual e final.	34	3	0
Informação Relevante	3) As normas de avaliação contêm informações indispensáveis sobre os tipos de atividades previstas para os períodos de recuperação paralela e anual.	17	14	6
	4) As normas de avaliação fornecem informações essenciais para o estudante solicitar prova de segunda chamada.	31	4	2
	5) As normas de avaliação especificam as condições necessárias para que se autorize a realização de prova de segunda chamada.	29	6	2
Processos Significativos	6) As normas de avaliação contêm informações significativas para orientar o cálculo da composição de médias trimestrais.	31	5	1
	7) As normas de avaliação contêm informações significativas para orientar o cálculo da	35	2	0

	composição da média anual.			
	8) As normas de avaliação contêm informações significativas para orientar o cálculo da composição da média final.	34	3	0
Preocupação com Consequências	9) As normas de avaliação explicitam as condições que garantem a promoção do estudante para o ano ou série seguinte.	32	4	1
	10) As normas de avaliação explicitam as condições que levam o estudante ao jubramento.	32	3	2
	11) As normas de avaliação explicitam as condições que levam o estudante à reprovação no ano ou série escolar.	30	6	1

Fonte: ANDRADE (2015).

Legenda: A=Atende, AP=Atende Parcialmente, NA=Não atende

A partir da Tabela 1, constata-se o atendimento a dois dos padrões da categoria: processos significativos (itens 6, 7 e 8) e preocupação com consequências (itens 9, 10 e 11). O padrão informação relevante foi atendido em parte: dos seus quatro aspectos, três tiveram julgamento favorável: composição das médias trimestral, anual e final, (item 2), solicitação e autorização para realização de provas de segunda chamada (itens 4 e 5). O aspecto não atendido (item 3) evidencia que as normas não explicitam todo o conjunto de informações indispensável ao desenvolvimento das atividades nos períodos de recuperação paralela e anual. Os comentários são ilustrados em cinco segmentos de falas de professores:

As normas levam em conta apenas as aulas e a provas, esquecendo-se de outros instrumentos como trabalhos etc. 2. As atividades de estudo não são bem compreendidas por alguns pais e professores. 3. As atividades são tratadas de forma ampla e genérica [...]. 4. Existem lacunas sobre as possibilidades de atividades previstas e da concepção do processo em si. 5. Há certa indeterminação de quais procedimentos qualitativos podem ser combinados com a prova de recuperação paralela.

Submetidos à análise sintetizadora, os comentários permitiram identificar que as normas não ilustram possíveis atividades didáticas capazes de integrar o período de recuperação. Neste sentido, compreende-se que, havendo amplo conjunto de possibilidades pedagógicas, deve a coordenação pedagógica do setor curricular correspondente fornecer ao professor as orientações necessárias. Outros pontos evidenciaram a necessidade de: (a) o professor apropriar-se dos procedimentos metodológicos que lhe permitam transitar entre as abordagens qualitativa e quantitativa da avaliação; (b) as normas serem do amplo conhecimento da comunidade escolar, incluindo todos os seus segmentos específicos. Entende-se que o suprimento destas lacunas requeira a colaboração de setores especializados do CAP, a exemplo da Direção Adjunta de Ensino.

Na categoria, o único padrão de atendimento parcial foi atenção aos interessados (item 1). As razões que justificaram o julgamento de 15 (em 37) professores acham-se ilustradas nos três segmentos de fala:

1. É necessária maior clareza quanto aos artigos 12º b [reprovação] e 13º b [recuperação anual]. 2. As Normas se baseiam muito na estrutura da composição das notas, o que não é suficiente para o processo geral. 3. As Normas [...] mencionam no artigo 1º que serão considerados os aspectos quantitativos e qualitativos. No entanto, trata apenas dos aspectos quantitativos.

As falas evidenciam dúvidas dos professores quanto às normas; outros as acusam de pouco claras ou de valorizarem o quantitativo. Na primeira delas, a inquietação refere-se ao teor de artigos relativos a elementos essenciais da avaliação; nas seguintes, à prevalência de orientação de caráter conteudista.

3.2. ATENDIMENTO A PADRÕES DE ADEQUAÇÃO

A Tabela 2 exibe julgamento das normas frente a padrões da categoria.

Tabela 2 – Julgamento em relação a padrões de Adequação

Padrões	Itens avaliados	A	AP	NA
Orientação Responsiva e inclusiva	12) As normas de avaliação orientam, de forma responsável, todo o processo avaliativo na escola.	22	11	1
	13) As normas de avaliação incluem todas as possíveis situações relacionadas à avaliação do desempenho escolar.	10	16	11
Clareza Textual	14) As normas de avaliação têm redação simples e precisa.	29	7	1
	15) As normas de avaliação apresentam informações claras.	26	10	1
Orientação Justa	16) As condições estabelecidas pelas normas de avaliação, em relação à aprovação do estudante para o ano ou série seguinte, são justas.	20	12	2
	17) As condições estabelecidas pelas normas de avaliação, em relação à reprovação do estudante, são justas.	15	13	6

Fonte: ANDRADE (2015).

Legenda: A=Atende, AP=Atende Parcialmente, NA=Não atende

A leitura da Tabela 2 evidencia que, na categoria, o único padrão atendido foi clareza textual (itens 14 e 15). O padrão Orientação Responsiva e inclusiva foi atendido em parte; apenas um de seus aspectos teve julgamento favorável: “As normas de avaliação orientam, de forma responsável, todo o processo avaliativo na escola.” (item 12); o outro aspecto foi parcialmente atendido: “As normas de avaliação incluem todas as possíveis situações relacionadas à avaliação do desempenho escolar.” (item 13). Seguem comentários ilustrativos:

De fato, [as normas] não atendem, pois não trazem uma conceituação sobre o que é avaliação para a escola. A aferição aparenta ser meramente formal e técnica. 2. Nem sempre são dadas as informações que, realmente, não “cabem” nas “normas”, mas que deveriam ser trabalhadas pela escola internamente e com as famílias e alunos também. 3. Falta uma reflexão sobre as possibilidades das atividades avaliativas em um Colégio

de Aplicação – de experimentação. 4. Há necessidade de maior esclarecimento quanto aos aspectos qualitativos e seu peso.

Parte do que subjaz à discussão refere-se à amplitude com que as normas orientam o processo avaliativo; como lembra a declaração de docente: “Especificidades são especificidades e na maioria das vezes não podem ser contempladas nas normas.” Outra parte aponta para a necessidade de o CAP: (a) conceituar amplamente a avaliação; (b) ousar em metodologias inovadoras em relação à ela; (c) rever a sua posição ante as dimensões objetivas e subjetivas do processo avaliativo; (d) adotar estratégias pedagógicas que deem conta de necessidades especiais. Em decorrência, a ampla reflexão deste conjunto de argumentos aponta a importância de o CAP investir na conceituação da avaliação, pois, com isto, estará abrindo caminho para atender aos demais aspectos julgados relevantes pelos professores.

O padrão Orientação Justa não foi atendido: nenhum dos três aspectos que avaliaram justiça das normas frente a situações de aprovação (item 16), reprovação (item 17) e jubramento (item 18) foi julgado favoravelmente. Relacionam-se três comentários:

1. Não atendem às diferenças entre os alunos no que se refere a capital cultural, experiência escolar acumulada, diferenças no aproveitamento, dificuldades de aprendizagem etc.
2. Não acho que cabe jubramento por rendimento em um Colégio de Aplicação.
3. [É preciso] entender o limite do jubramento enquanto ‘fracasso’ da escola e descaso do indivíduo.

Por ocasião da análise sintetizadora, a apreciação dos comentários dos professores evidenciou rejeição à prática do jubramento, considerada ou injusta ou limitada ante às diferenças imbricadas no processo de avaliação.

3.3. ATENDIMENTO A PADRÕES DE PRECISÃO

A Tabela 3 apresenta o julgamento das normas frente aos padrões de Precisão.

Tabela 3 – Julgamento em relação aos padrões de Precisão

Padrões	Itens Avaliados	A	AP	NA
Decisões Justificadas	18) As normas de avaliação informam as condições que devem ser consideradas pelo Conselho de Classe para deliberar sobre a aprovação e reprovação de estudantes	11	11	15
	19) As normas de avaliação informam as condições que devem ser consideradas pelo Conselho de Classe para avaliar o processo pedagógico nas turmas.	8	11	18
	20) As normas de avaliação favorecem decisões que respeitam a cultura e o contexto escolar	11	12	12

Informação Válida	21) As normas de avaliação contêm informações válidas para orientar o processo avaliativo na escola.	21	10	5
Informação Fidedigna	22) As normas de avaliação contêm informações precisas para orientar o processo avaliativo na escola	15	18	3
	23) As normas de avaliação contêm informações precisas para orientar o processo avaliativo na escola.	14	18	4

Fonte: ANDRADE (2015)

Legenda: A=Atende; AP=Atende Parcialmente; NA=Não atende; SR= Sem resposta

Os dados da Tabela 4 revelam que, segundo a opinião dos professores, apenas um dos padrões da categoria foi atendido: informação válida. Em relação ao padrão decisões justificadas, desdobrado em três aspectos, os dois primeiros, evidenciaram que as normas de avaliação não especificam as condições a serem consideradas pelo Conselho de Classe para: (a) deliberar sobre a aprovação e reprovação de alunos (item 19) e (b) avaliar o processo pedagógico nas turmas (item 20). Ilustram-se opiniões registradas:

Esse é um ponto que o CAp deveria trabalhar melhor. A ausência, escrita ou mesmo compartilhada, oralmente, dessas condições, tem gerado problemas crescentes. 2. Não. Fica a critério de cada Conselho decidir, o que pode prejudicar a alguns e a outros não. Até quem pode votar a reprovação do aluno, muda de acordo com o Conselho. 3. O Conselho final delibera de acordo com a subjetividade de cada professor e não por normas.

Ao proceder a análise de conteúdo sintetizadora, constata-se que, segundo os professores, as normas não explicitam as condições necessárias quer à deliberação dos casos de aprovação e reprovação de alunos, quer à avaliação do processo pedagógico. Os entendimentos distribuíram-se em dois polos: em um, entende-se que não cabe às normas determinar todas as condições relativas a cada caso; no outro, que a ausência de diretrizes mínimas para subsidiar a tomada de decisão tem gerado conflitos, posições instáveis do COC e, por vezes, antagônicas, dificultando o tratamento igualitário das situações. O terceiro aspecto, expresso pelo item 21, busca saber se as normas respeitam o contexto e a cultura escolar. A distribuição equilibrada dos professores pelos níveis de julgamento demonstra que os respondentes não têm posição definida em relação a ele. Diante disto, importa ao CAp refletir acerca da necessidade de as normas espelharem a própria cultura e contexto.

O último padrão da categoria, Informação Fidedigna, não foi atendido; os professores declararam que as normas não contêm informações suficientemente precisas para orientar o processo avaliativo na escola (item 23). De modo geral, os comentários enfatizaram a importância de as normas precisarem os pontos centrais da avaliação:

1. É preciso uma redação mais específica no art.16 [condições das normas em relação à aprovação são justas], de modo a evitar que não ocorra isonomia nos critérios adotados para turmas que não possuem o mesmo

corpo docente.

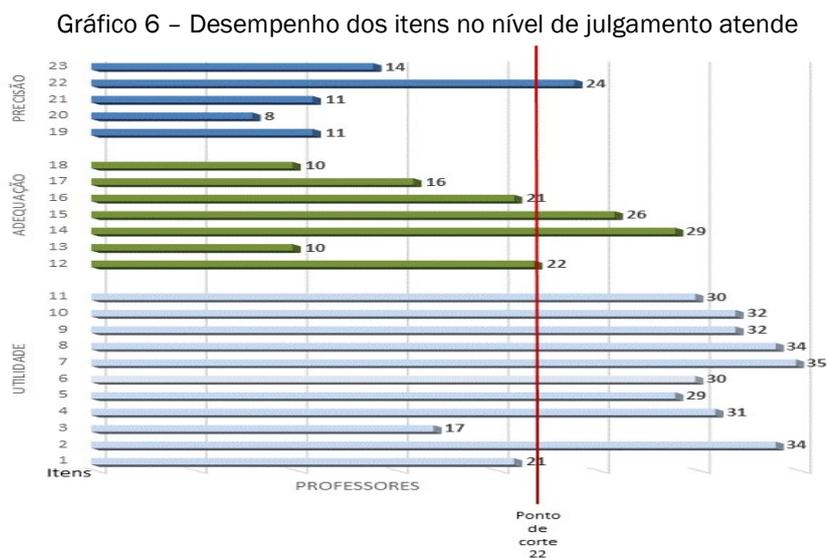
2. Acho problemático também a avaliação final ficar no mesmo patamar da média resultante do aproveitamento do aluno ao longo do ano. [...] uma nota no final do ano pode não traduzir o desempenho do aluno no decorrer do ano.

3. As normas ficam presas às questões burocráticas. 4. É preciso discutir como avaliar turmas diferentes. 5. Precisas não, já que há pontos a serem mexidos. 6. A precisão é apenas quantitativa.

A análise de conteúdo sintetizadora evidencia que, para serem efetivamente precisas, as normas necessitam de ajustes e exemplificações. Além disso, torna-se notória a necessidade de a avaliação qualitativa ser valorizada no contexto da avaliação escolar.

3.4. SÍNTESE DO DESEMPENHO DOS ITENS NO NÍVEL ATENDE

O Gráfico 6 mostra o desempenho dos 23 itens frente aos padrões das três categorias.



Fonte: ANDRADE (2015).

O Gráfico 6 mostra que, do conjunto dos itens, 13 deles atenderem aos padrões considerados, atingindo ou excedendo o ponto de corte, 22. A categoria utilidade foi a que obteve o mais alto desempenho: nove entre 11 itens atenderam aos padrões a que estavam relacionados. A categoria adequação, com o segundo maior desempenho, três dos sete itens atenderam aos padrões a que se referiam. O mais baixo desempenho foi o da categoria precisão: apenas um item, em um grupo de cinco, atingiu o ponto de corte.

4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

As conclusões do estudo respondem à questão avaliativa: Em que medida as

normas de avaliação da aprendizagem escolar, do Colégio de Aplicação da UFRJ, atendem a padrões de utilidade, adequação e precisão?

As normas de avaliação do CAp UFRJ atendem diferentemente às categorias de padrões consideradas: os de utilidade foram atendidos em maior número que os demais, evidenciando que o documento normativo mostra-se útil para a comunidade, pois, em grande parte, supre as suas necessidades de informação quanto a aspectos do processo avaliativo escolar. Em menor grau as normas revelaram-se adequadas, pois “não expressam aquilo que a comunidade considera justo e ético em relação às condições estabelecidas, especialmente, para as decisões que levam à jubilação e reprovação de alunos.” (ANDRADE, 2015, p. 48). A falta de amplitude das normas para orientar suficientemente todo o processo avaliativo foi outro aspecto responsável pela fragilização do seu julgamento. O pior desempenho das normas de avaliação ocorreu junto à categoria precisão; as normas não se mostraram consoantes a sua visão geral: “precisão resulta da exatidão das representações, proposições e resultados, em especial aqueles que fundamentam julgamentos acerca da qualidade dos programas [normas] [...]” (JOINT..., 2001, p. 1). Por conseguinte, na categoria, a qualidade das normas mostrou-se vulnerável quando “nem embasam as decisões coletivas tomadas pelo COC, em relação à aprovação, reprovação e processos pedagógicos desenvolvidos nas turmas, nem favorecem decisões que respeitem a cultura e o contexto escolar.” (ANDRADE, 2015, p. 48).

As recomendações do estudo avaliativo são as que se apresentam: (a) promoção de debates, junto aos setores envolvidos, acerca da suficiência das normas de avaliação e de sua estrutura constitutiva (avaliação contínua, provas de segunda chamada, períodos de recuperação paralela e final, aprovação, reprovação e jubilação), privilegiando, inclusive, as competências atribuídas aos Conselhos de Classe; (b) revisão dos setores específicos quanto à propriedade e adequação dos critérios utilizados para fins de avaliação, observados seus tipos (quantitativa e qualitativa), pesos e fórmulas que servem à composição de médias (trimestral, anual e final); (c) apresentação textual das normas de avaliação em consonância ao contexto e à cultura do CAp; (d) acréscimo às normas de todas as informações que se fizerem necessárias, a exemplo daquelas indispensáveis à realização das atividades previstas nos períodos de recuperações paralela e final; inserção das normas de avaliação na página eletrônica da escola, tornando-as públicas para toda a comunidade interna e externa.

REFERÊNCIAS

AIKEN, Lewis R. *Tests psicológicos y evaluación*. 11 ed. México: Pearson Educación, 2003.

ANDRADE, Marcos Vinícios Pimentel de. *Normas de avaliação do desempenho escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: um estudo avaliativo*. 59 f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação)-

Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. 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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 maio de 2015.

COLTON, David; COVERT, Robert W. Designing and constructing instruments for social research and evaluation. São Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2007.

CRUZ, Marly; MOREIRA, Elizabeth. O que são Modelos de Avaliação?. [Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015?]. Disponível em: <http://brasil.campusvirtualsp.org/sites/default/files/Aula%203%20Texto_apoio.Marly_Beth.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

ELLIOT, Lígia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez. 2011.

ELLIOT, Ligia Gomes; HILDENBRAND, Lucí; BERENGER, Mercedes Moreira. Questionário. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). Instrumento de Avaliação e Pesquisa: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FLICK, Uwe. Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor, 2005.

GRESLER, Lori Alice. Introdução à pesquisa: projetos e relatórios. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. The Program Evaluation Standards. 3. ed. Canadá: JCI, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática educativa: processo versus produto. Revista ABC Educatio, São Paulo, n. 52, jan. 2006. Disponível em:< http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_52_processo_educativo_pratica_versus_produto.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. Metodología da pesquisa. 5. ed. São Paulo: Penso, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Conselho Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFRJ. Resolução nº 2, de 9 de dezembro de 2008. Dispõe sobre as normas de avaliação no CAp. Normas de Avaliação para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. Disponível em: <<http://www.cap.ufrj.br/normasavaliacao.pdf>>. Acesso em: 25 maio de 2015.

_____. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Anteprojeto. Rio de Janeiro: UFRJ, [s.d.]. (no prelo).

_____. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Caderno de Estágio 2015: estrutura administrativa do CAp UFRJ, gestão 2014-2015. Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas; Colégio de Aplicação-UFRJ, 2015.

ABSTRACT: The study evaluated the norms of evaluation of school performance in the College of Application, Federal University of Rio de Janeiro, at the levels of elementary and secondary education, according to the teachers' perception. Adopted goal-focused approach. From validated checklists, he submitted the standards to trial against three categories of adapted standards. Norms have proved useful to the community and fragile as to their appropriateness and precision, since they do not express what the CAp considers fair and ethical in the face of retirement and disapproval, nor do they support collective decisions of the class council regarding approval, disapproval and pedagogical processes, nor favor those decisions that are respectful to the culture and the school context.

KEYWORDS: Evaluation Norms; Objectives of the School Evaluation; Standards In Education.

CAPÍTULO VIII

O USO DA AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA EXPERIÊNCIA

Hercules Guimarães Honorato

O USO DA AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA EXPERIÊNCIA

Hercules Guimarães Honorato

Escola Naval, Centro de Estudos de Ensino

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

RESUMO: Este artigo é uma experiência de ensino com o uso dos portfólios, de abrangência qualitativa, que teve por objetivo refletir sobre o sentido da avaliação no ensino superior militar, bem como apresentar algumas reflexões iniciais a partir do uso desta ferramenta pedagógica como alternativa do processo de ensino e aprendizagem. A disciplina escolhida foi a de Cultura Organizacional Militar, porque teve o apoio de sua docente e a turma era pequena, doze alunas. A metodologia contou ainda com uma entrevista semiestruturada com a referida professora. O portfólio é uma coleção dos trabalhos realizados pelos estudantes, de construção de conhecimentos de forma contínua e reflexiva, além de uma ferramenta inovadora de aprendizagem e de avaliação, que procura, por meio de diálogos e de um acompanhamento das atividades propostas, buscar caminhos para o que não foi ainda aprendido pelo aluno, superando as tradicionais avaliações por provas. O ensino superior militar é considerado de qualidade, porém ainda utiliza a avaliação excludente e hierarquizadora. Ao final, essa experiência foi considerada importante e positiva, pois a docente ousou, desafiou e estimulou suas alunas a construírem conhecimento através dos trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula, e a se autoavaliarem. O uso do portfólio ainda não é muito estudado e explorado no Brasil, por isso mesmo espera-se que este estudo seja relevante no desenvolvimento de alternativas formativas inovadoras, saindo de uma visão pontual da avaliação apenas como medida classificatória e excludente.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ensino superior militar. Escola Naval. Portfólio.

1. INTRODUÇÃO

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2008, p.47).

Estamos imersos em um mundo de rápidas mudanças em diversos contextos, principalmente motivadas pela chamada revolução das tecnologias de informação e conhecimento, advindas em especial da grande rede e dentro de uma sociedade complexa e diversificada. O homem plural, oriundo e dentro desse meio incerto e globalizante, procura crescer e buscar sua melhor formação, instrumentalizando sua transformação social. O que Paulo Freire em seu livro "Pedagogia da Autonomia" concorda, que "o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido" (FREIRE, 2008, p.139).

O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida, ele necessita dos seus pares para a sua formação. A gênese da formação sócio-política do homem se encaminha por intermédio da educação, uma mediação que vai ser desenvolvida para a sua autonomia e para a sua integração social. Libâneo (2005, p.23) argumenta que "não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador" dessa sociedade.

Nesse caminho, a pedagogia – como ciência dessa educação – se ocupa das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais, cabendo ao professor enfrentar essa realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e até econômicas, além de utopias educativas. Assim, a pedagogia "há de se abrir para que toda a contribuição ajude a explicitar as peculiaridades do fenômeno educativo e do ato de educar em um mundo em mudança" (LIBÂNEO, 2005, p. 18).

Na sequência da relação do professor-aluno temos o ensino e a aprendizagem, sendo que a avaliação seria o acompanhamento desse processo acadêmico. É importante que o professor "possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimentos de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente [...]" (GATTI, 2003, p.99), procurando retirar o efeito negativo dos exames e provas pontuais e excludentes, pois "a avaliação não é uma tortura medieval" (PERRENOUD, 1999, p.9).

O ensino superior militar nas Forças Armadas brasileiras, composto pela Escola Naval (EN), Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e Academia da Força Aérea (AFA), tem como tarefa principal a formação dos seus oficiais para os primeiros postos da carreira militar. Os oficiais formados obtêm a certificação em áreas específicas do seu emprego, tornando-se, ao término da graduação, bacharéis em "Ciências Militares", com reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC). Porém, o sistema avaliativo do seu ensino ainda está ancorado na avaliação somativa tradicional, sendo as provas e testes seus pontos de checagem da aprendizagem durante o ano letivo.

Em 2014, em uma disciplina específica da matriz curricular da EN, denominada "Cultura Organizacional Militar" (COM), a professora resolveu fazer a experiência de utilizar uma alternativa pedagógica, que teve como foco a avaliação formativa na construção desse conhecimento escolar, colocando as Aspirantes como responsáveis por seu processo de aprendizagem. Assim, o portfólio foi utilizado pela primeira vez no meio acadêmico desta academia.

O objetivo deste estudo é refletir sobre o sentido da avaliação em uma instituição de ensino superior (IES) militar, bem como apresentar algumas considerações iniciais a partir de uma experiência sobre o uso de portfólio como alternativa de avaliação do processo de aprendizagem.

Espera-se que este estudo seja relevante no desenvolvimento de outras formas de avaliação em uma graduação militar, como alternativa formativa na

relação ensino-aprendizagem e na construção da relação professor-aluno, procurando sair da tradicional avaliação utilizada apenas como medida classificatória e excludente.

Para uma melhor compreensão do que foi pretendido, o presente artigo está organizado em cinco seções principais, além da Introdução e das Considerações Finais. A primeira apresenta a metodologia empregada no desenvolvimento deste estudo. Em seguida são apresentados os principais conceitos envolvidos na temática de avaliação. A quarta seção apresenta como está sendo efetivada a avaliação da aprendizagem no ensino superior militar. O portfólio, seu conceito, seus óbices e potencialidades verificados em pesquisas no ensino superior são apresentados na quinta parte. A última seção, antes das Considerações Finais, apresenta a experiência realizada na Escola Naval, as análises do instrumento de coleta de dados e os principais achados verificados.

2. METODOLOGIA

Este texto é uma pesquisa de abordagem qualitativa com procedimento técnico uma experiência de ensino. Segundo Ivenicki e Canen (2016), a abordagem qualitativa de investigação rejeita a neutralidade do pesquisador, apresentando ênfase na interpretação e na motivação que movem os sujeitos e que dão significado à realidade estudada, porém seus achados não podem ser generalizados. A coleta de dados foi descritiva e contou com uma entrevista semiestruturada com a professora responsável pelo uso do portfólio na instituição em tela.

Inicialmente, a docente conversou com a turma e apresentou as orientações por escrito, onde constava uma explicação sobre o portfólio e seus benefícios, os objetivos da atividade e como a unidade de ensino seria desenvolvida, as atividades envolvidas, as responsabilidades dos grupos e o posicionamento da instrutora como orientadora de todo o processo. Expôs os critérios de avaliação, seus instrumentos e um cronograma de eventos. A avaliação constaria de uma média aritmética composta de três notas: uma da professora, outra da turma e por último a autoavaliação do discente.

Além das orientações, foram proferidas duas palestras sobre os programas e projetos sociais desenvolvidos no âmbito do Serviço de Assistência Social da Marinha, a primeira por um Oficial da Diretoria de Assistência Social da Marinha, e a segunda com o Capelão da EN, de modo a fornecer elementos e estimular ainda mais o estudo do tema. As Aspirantes participaram com perguntas e colocações, demonstrando interesse pelo assunto.

3. AVALIAÇÃO DA "ENSINAGEM": AVALIAÇÕES SOMATIVA E FORMATIVA

Em primeiro lugar é preciso esclarecer o neologismo ensinagem, um termo que foi "adotado para significar uma situação da qual necessariamente decorra

aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental [...] (ANASTASIOU, 2004, p.15). O que se desejou ao introduzir o termo na discussão foi desvelar que a ação do ensinar do professor tem que ter retorno no aprender do aluno, em um processo contratual, que Perrenoud (1999) citou como "contrato didático", uma parceria implícita ou explícita na construção do conhecimento escolar, decorrentes de ações efetivas em sala de aula ou até mesmo fora do chão da escola.

O caminhar pela construção de um sujeito autônomo, histórico e social tem na prática educativa uma possibilidade de propiciar seu crescimento, transitando pela escola e pelo contrato didático, que passa obrigatoriamente pelo ensino e aprendizagem e continua na avaliação como "um ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo, [...] na obtenção dos resultados desejados e definidos, e não de quaisquer resultados que sejam possíveis" (LUCKESI, 2011, p.150, grifo do autor).

O que se procura e se deseja na avaliação é acompanhar os processos de aprendizagem escolar do aluno, o que Gatti (2003, p.99) assevera ser "uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino". Segundo Perrenoud (1999, p.11, grifo do autor), a avaliação "é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelências. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência [...]".

Avaliar não é medir, porém, como descreve ainda Perrenoud (1999, p.11), a avaliação "regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação". A avaliação somativa ou tradicional permite uma certificação da atividade. No caso do estudante, a sua aprovação ou reprovação deve estar em consonância com os resultados obtidos, em uma prova final, por exemplo, ou em uma média de várias notas.

O que se pode verificar é que este tipo de avaliação é classificatória, excludente e que dizem, sobretudo, se o aprendente é melhor ou pior do que seus colegas. Perrenoud (1999, p.12, grifo do autor) trata o assunto da nota como uma mensagem para o aluno de que "ele sabe, mas o que pode lhe acontecer se continuar assim até o final do ano". A certificação final das aquisições do discente é outra função da avaliação tradicional, pois um diploma garante, sem precisar de novos exames, que seu portador recebeu a formação devida.

Chueiri (2008, p.62) explica que o contexto escolar já aponta para um esgotamento do modelo teórico-epistemológico, procurando ultrapassar os limites da teoria da métrica e "implementando práticas pedagógicas com novos significados". Para se evitar a lógica excludente dominante em nossa sociedade, procura-se avaliar para qualificar, exigindo que a questão metodológica da avaliação seja tratada com maior pluralidade e flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças.

A avaliação formativa ou emancipatória introduz, segundo Perrenoud (1999), uma ruptura na relação professor-aluno, porque se propõe a uma renovação global da pedagogia, da centralização agora sobre o aluno, transformando o professor em criador de situações de aprendizagem, tornando a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica (HADJI, 2001). Ela auxilia o aluno a aprender e a se

desenvolver, colaborando para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento de um projeto educativo.

Luckesi (2011, p.210) argumenta que ainda estamos vinculados ao modelo de exames, provas e notas no cotidiano da avaliação, pois nossa prática de "acompanhamento dos educandos em sala de aula ainda tem por base a perspectiva da aprendizagem passada, da classificação, da seletividade, da prática pedagógica autoritária e, por isso, não dialógica". Porém, a prática da avaliação da aprendizagem precisa de um conceitual novo, assim como recursos tecnológicos atuais. Exige também uma nova atitude dos educadores.

4. O ENSINO SUPERIOR MILITAR

O artigo nº 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estipula que o ensino militar é regulamentado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino. Cada uma das Forças Armadas tem sua lei específica, mas no trato da avaliação da aprendizagem de seus discentes, em especial o do ensino superior, tem como metodologias específicas as tradicionais provas e testes.

O critério de classificação, que é determinante para toda a carreira militar, vai de encontro a uma avaliação somativa, já mencionada como excludente e hierarquizadora. Só conseguem ser certificados com os diplomas de bacharéis em ciências militares, navais e aeronáuticas, os formados pela AMAN, pela EN e pela AFA, respectivamente. Os formandos têm o reconhecimento dos respectivos comandos militares para exercerem cargos e funções em suas organizações militares, mesmo atingido o nível mínimo satisfatório de suas capacidades acadêmicas.

O cenário da nossa pesquisa foi a Escola Naval, instituição que está localizada na histórica Ilha de Villegagnon, na cidade do Rio de Janeiro. Esta IES militar tem como missão formar os oficiais da Marinha do Brasil para os postos iniciais da carreira, nos corpos da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes da Marinha. Para o cumprimento desse propósito a instituição ministra curso de graduação.

O curso regular é de quatro anos. Ao final, o aluno titulado como Aspirante durante o ciclo escolar, passa ao posto de Guarda-Marinha, continuando sua formação no chamado ciclo pós-escolar, que culmina com uma viagem, de cerca de cinco meses pelo exterior, na qual é posto em prática o aprendizado obtido na instituição. Ao término desse último período acadêmico, os jovens se formam e, como segundos-tenentes, são designados para as diversas organizações da Marinha em todo o território nacional – em terra, no mar e nos rios.

5. O PORTFÓLIO

Como visto anteriormente, avalia-se sempre com o escopo de agir, sendo que a avaliação não é um fim em si mesma, deve ter como pano de fundo a verificação, com reflexão, se os alunos adquiriram os conhecimentos que foram ministrados por seus mestres. Perrenoud (1999, p.146, grifo do autor) afirma que para mudar a avaliação não é coisa fácil, "para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino".

O uso do portfólio, principalmente no ensino superior, ainda é pouco explorado. Centra (1994 apud ALVES, 2004, p.103) afirma que "o portfólio vem sendo apontado como uma das mais recentes contribuições para uma avaliação eficaz do ensino". Corroborando com esta afirmação, MacLaughlan e Mintz, citados ainda por Alves (2004, p.105), participam "que mais de 500 faculdades e universidades nos Estados Unidos começaram, a partir de 1990, a utilizar portfólios de ensino para a avaliação, tanto formativa quanto somativa".

O termo portfólio, originalmente vem do italiano "portafoglio", que significa "recipiente onde se guardam folhas soltas, e começou a ser empregado em artes plásticas, quando o artista fazia uma seleção dos seus trabalhos que exprimiam sua produção" (TORRES, 2008, p.551). Sendo, portanto, uma coletânea ou conjunto de excertos seletos de diversos trabalhos. Exige, com isso, um planejamento cuidadoso por parte do aluno para determinar o que deve ou não conter em sua pasta, para que reflita ou evidencie as competências e/ou habilidades previstas no início do curso (ARAÚJO; ALVARENGA, 2006, p.193).

O Portfólio é uma ferramenta pedagógica, que segundo Ambrósio (2013, p.24), "permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, não desviando a atenção da carga de efeitos inerentes à situação de aprendizagem". O que pode ser conceitualmente resumido por Sá-Chaves (1998 apud AMBRÓSIO, 2013, p.25) como "um instrumento de construção de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem".

Fernandez (2001 apud RANGEL, 2003, p.147) argumenta que o seu uso no ensino superior é um dos recursos possíveis, "pois coloca o aluno como responsável pelo seu processo de aprendizagem, favorecendo a postura reflexiva que envolva o reconhecer-se pensante e, ao mesmo tempo, um sujeito desejante". Nesse caminho, Vieira e De Sordi (2012) acreditam que o portfólio, no contexto da pedagogia universitária, é um procedimento de avaliação participativo entre professores e alunos.

No ensino superior, o seu uso deve ser tratado como meio e não como fim, e tratá-lo como inovação e não como novidade, exige do docente uma postura vigilante e participativa, implicando em alterar a compreensão de conhecimento e valorizar a capacidade produtiva do estudante (VIEIRA; DE SORDI, 2012). Assim exposto, Ambrósio (2013, p. 89) ratifica e concorda que é uma tentativa de "remarcar a ligação da avaliação com a importância de relações interativas, de trocas e

negociações entre os sujeitos envolvidos com um determinado objeto".

Algumas dificuldades foram levantadas para sua implementação no ensino superior, como retratou Bruzzi et al. (2001) em três pontos principais: o impossível portfólio, alunos perdidos em sua elaboração; o portfólio como cronologia de vida, tendência de dividi-lo segundo uma cronologia de vida, relatando apenas o que de mais importante fizeram, sem autoavaliar; o portfólio como colcha de retalhos, sendo apenas os trabalhos significativos do aluno, sem nenhum desenvolvimento da construção do conhecimento.

Segundo Vieira e De Sordi (2012), o portfólio, na visão dos alunos, inicialmente se apresentou com as características de ser trabalhoso, resistente, adequado e complexo. Outro ponto realçado pelas autoras foi a compreensão que ficou de um fazer burocrático, ele não apresenta como um instrumento acabado e de fácil aplicação, pois ele exige planejamento, fundamentação teórica e preparo de alunos e professores. Ponto realçado por Rangel, Nunes e Garfinkel (2006, p.179) foi o da sobrecarga do professor durante a experiência do uso do portfólio no curso de Odontologia da Universidade Estácio de Sá (UNESA), a partir de 2001. Os autores realçaram que o quantitativo de 30 alunos ou mais demandaram uma disponibilidade de tempo para um acompanhamento constante, "de forma a cumprir sua função informativa e de redirecionamento de estratégias, cujo potencial está na formação deste sujeito cidadão".

6. O PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: A EXPERIÊNCIA

Todo início de uma pesquisa requer uma motivação para o seu desenvolvimento, e em especial a sua relevância para a academia e para o campo em que o autor está trabalhando. Ao saber do uso do portfólio na EN, a inquietação por um melhor entendimento e o que existia do estado da arte dessa metodologia pedagógica, fez com que este autor fosse inicialmente desenvolver uma pesquisa em três bancos de dados científicos da internet, o sítio do Banco de Teses da Capes, o Google Acadêmico e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as seguintes palavras-chave, respectivamente: "portfólio", "portfólio no ensino superior" e "portfólio no ensino superior militar". Os achados estão mostrados na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Número de documentos encontrados

Palavras-chave	Google	Capes	BDTD
Portfólio	65.800	215	664
Portfólio + ensino superior	21	7	35
Portfólio + ensino superior militar	0	0	0

Fonte: Internet. Elaboração própria.

Como se pode verificar, nenhum artigo, dissertação ou tese foi encontrado quando associamos o ensino superior militar ao uso do portfólio. Este fato constatado e a relevância em apresentar a experiência que foi realizada em uma IES

militar para o meio acadêmico foi o que Alves (2004, p. 118), retratou em suas considerações finais sobre o uso dos portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem, que "experiências precisam ser divulgadas, publicadas e submetidas a críticas".

O currículo da EN, em 2014, contemplava uma disciplina denominada Cultura Organizacional Militar, criada de modo a atender as necessidades surgidas com a admissão das Aspirantes do sexo feminino, no primeiro ano, para o Corpo de Intendentes da Marinha. A unidade de ensino 4, "O Sistema social militar na sociedade moderna", constante desta disciplina, possuía, dentre outros, o seguinte objetivo: "Descrever os programas e projetos sociais desenvolvidos pela Marinha do Brasil, junto ao seu público interno e no âmbito externo (população)".

Este tema estimulou a professora da disciplina a empregar uma técnica diferenciada e o portfólio foi considerado uma ótima opção para seu desenvolvimento e avaliação. A educadora já havia preparado um portfólio por ocasião de seu curso de mestrado e a experiência tinha sido interessante. Além disso, estudos consideram que a ferramenta possibilita a aquisição do conhecimento de forma processual e reflexiva, estimula a responsabilidade do discente pelo seu processo de aprendizagem, desperta a criatividade, dentre outras vantagens. O que é assegurado por Ambrósio (2013, p.24) ao afirmar que "o seu caráter compreensivo, de registro longitudinal, permite verificar dificuldades e agir em processo, no tempo da aprendizagem, ajudando ao estudante".

A proposta de elaboração do portfólio foi bem aceita pelas alunas e grupos no WhatsApp foram criados para acompanhamento, troca de experiência, sugestões e esclarecimentos, quase sempre em tempo real. Para os contatos gerais foi organizado um grupo com toda a turma. As orientações específicas foram fornecidas de forma individual para cada equipe, de modo a preservar as ideias de seus integrantes. Os trabalhos poderiam contemplar o mesmo conteúdo, mas a forma de apresentação seria diferenciada, de acordo com a criatividade, e isto era reservado. O uso do aplicativo telefônico de mensagens tornou o processo de estudo e construção do portfólio interativo e dinâmico.

No dia da entrega dos portfólios, cada grupo fez a apresentação oral do tema em sala de aula. Em cumprimento às orientações da docente, quanto à necessidade da turma aproveitar todas as oportunidades para treinar falar em público, as voluntárias que apresentaram os trabalhos foram as aprendentes com mais dificuldades nessa habilidade, o que denota o interesse das mesmas em melhorar sua prática oral. Assim, mais um aspecto positivo foi verificado com a execução da atividade.

De maneira geral, os trabalhos elaborados, em formato de álbuns ilustrados com fotografias, pequenos textos e esquemas, foram de excelente qualidade, graças à dedicação e empenho das Aspirantes. O tema foi abordado de forma criativa e interessante por todas as equipes. A pesquisa foi realizada em diferentes fontes, incluindo entrevistas, sítios da internet, periódicos, revistas, boletins publicados pela Marinha etc.

As alunas demonstraram encantamento com o trabalho social desenvolvido

pela Força Armada em questão e isto, certamente, serviu de estímulo para prosseguirem na carreira militar. Dessa forma, além da aquisição de conhecimentos significativos para as suas carreiras e da oportunidade de estreitamento dos laços de amizade entre as integrantes da turma, o trabalho estimulou ainda mais o amor à profissão militar-naval.

É importante também destacar as principais dificuldades encontradas pelos grupos. A coleta de informações foi prejudicada por falta de facilidades de acesso à internet na instituição, houve também falta de tempo para o estudo do tema, reuniões e entrosamentos para tomada de decisão, confecção do álbum e para preparação da apresentação oral do trabalho. Sabe-se que os Aspirantes da EN têm uma rotina atribulada, principalmente os do primeiro ano, e isto compromete o cumprimento das tarefas escolares propostas para fora de sala de aula. Assim, é preciso analisar com cuidado todas as variáveis que podem servir de entraves à consecução de atividades desse tipo por parte dos discentes. A instituição precisa disponibilizar meios que facilitem a adoção, pelo professor, de novas técnicas de aprendizagem e avaliação.

Finalizando, a professora destaca que, considerando todos os entraves e os aspectos positivos com a realização do trabalho, usaria a ferramenta portfólio como metodologia e avaliação da aprendizagem. Com o intuito de aprimorar o processo de elaboração do trabalho, por parte dos grupos, solicitaria autorização para as Aspirantes usarem a biblioteca no horário das aulas da disciplina, para reuniões e pesquisas na internet, com a supervisão da docente. Para tanto, os computadores do local deveriam ter o acesso liberado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior militar é reconhecido como de qualidade. Porém, ainda se utiliza da avaliação somativa, excludente e hierarquizadora, tendo as provas e testes como ferramentas de aferição do aprendizado dos seus alunos, classificando-os e certificando-os ao final da graduação com os seus respectivos diplomas de bacharéis, qualificando-os a exercerem atividades dos "homens das armas". Os seus docentes são profissionais qualificados e que têm numa relação de força e poder perante o seu aprendente, caracterizada pelo seu juízo de valor. Fatos carregados de limitações do aprendizado, mas com possibilidades de reconstruções pedagógicas estratégicas interessantes.

A avaliação formativa é interessante na medida em que o aluno se torna o centro do processo de ensino e aprendizagem, e tem como parceiro o seu professor, no que se convencionou chamar de contrato didático. Ensinar, como relatado, não é apenas uma mera transferência de conhecimentos de uma pessoa mais velha para uma mais nova, é muito mais. É incitar o discente, motivá-lo para que se sinta parte da relação dialógica criada, que culminará com a reflexão, com a autoavaliação e com o seu crescimento como pessoa socialmente incluída.

A experiência do uso do portfólio como metodologia de aprendizagem e

avaliação pedagógica de um pequeno grupo de Aspirantes do primeiro ano da Escola Naval foi muito importante, pois permitiu, com a sua divulgação perante os demais docentes da instituição, a possibilidade de também inovarem em suas didáticas e, em especial, na avaliação de suas disciplinas. Procurou-se uma alternativa inovadora no trato da relação professor-aluno e mais especificamente no ensino e aprendizagem. A docente ousou, desafiou e estimulou suas alunas a construir conhecimento a partir da pesquisa, da discussão, da relação coletiva, por intermédio de seus trabalhos.

O uso do portfólio, como estratégia inovadora e efetiva de avaliação formativa, ainda não está muito estudado e difundido no Brasil. Porém, com o que pode ser verificado, tanto na experiência realizada em uma IES militar quanto nos achados acadêmicos em artigos e livros sobre o foco do ensino superior, pode-se apontar, mesmo que sejam achados iniciais e acanhados, que o uso do portfólio tenta combater a inércia de procedimentos e avaliações excludentes e classificatórias, procura caminhar num ambiente de aprendizagem propício para a construção do conhecimento. É importante reforçar a emancipação e ampliação da autonomia discente, acompanhada lado a lado pela parceria do educador.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3.ed. Joinville, SC: Ed.UNIVILLE, 2004. p. 101-120.

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: _____; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3.ed. Joinville, SC: Ed.UNIVILLE, 2004. p.11-38

ARAUJO, Z. R.; ALVARENGA, G. M. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n.35, p.187-210, set./dez. 2006.

BRASIL. 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, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2016.

BRUZZI, R. C. V. et al. Auto-avaliação no ensino superior: um espelho chamado portfólio. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v.7, n.13, p.289-303, jul./dez. 2001.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.39, p.49-64, jan./abr. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.27, p.97-114, jan./jun. 2003.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IVENICKI, A; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: _____.; SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005. cap.1, p.16-58.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Tradutora Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANGEL, J. N. M. O portfólio e a avaliação no Ensino Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.28, p.145-160, jul./dez. 2003.

_____. NUNES, L. C.; GARFINKEL, M. O portfólio no ensino superior: práticas avaliativas em diferentes ambientes de aprendizagem. **Pro-posições**, v.17, n.3, p.167-180, set./dez. 2006.

TORRES, S. C. G. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.8, n.24, p.549-561, maio/ago. 2008.

VIEIRA, M. L.; DE SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, p.1-27, abr. 2012.

ABSTRACT: This article is a teaching experience with the use of portfolios, qualitative scope, which aimed to reflect on the meaning of evaluation in higher military education as well as present some initial considerations from an experience on using the portfolio as an alternative assessment teaching and learning process. The target subject to realize this experience was the organizational culture Military, because I had the support of the teacher and the class was small, just twelve students. The research methodology also had a semi-structured interview with the teacher. The portfolio is a collection of works by students, acquiring knowledge of continuous and thoughtful way, as well as an innovative strategic tool for learning and assessment, which seeks, through dialogue and monitoring of proposed activities, finding new ways to what the students didn't learn yet, overcoming the traditional assessment tests. Higher military education is considered quality, but still uses the exclusive and hierarchical evaluation. In the end, this experience was deemed important and positive, because the teacher dared, challenged and encouraged her students to build their knowledge through the work done inside and outside the classroom and their self-assessment. The use of portfolio isn't still well studied or explored in Brazil, so it is expected that this study is relevant to the development of innovative training alternatives, leaving an exact view of evaluation as qualifying and exclusionary measure.

KEYWORDS: Evaluation. Higher Military Training. Brazilian Naval School. Portfolio.

CAPÍTULO IX

PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA E CURRÍCULO: QUALIDADE E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Olenêva Sanches Sousa

PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA E CURRÍCULO: QUALIDADE E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Olenêva Sanches Sousa

Secretaria da Educação do Estado da Bahia

Salvador - Bahia

RESUMO: Partindo da consideração de que o currículo é um conjunto de estratégias da Educação, este artigo busca contribuir para o debate teórico, ao trazer reflexões acerca da relação entre currículo, qualidade e gestão da Educação, fundamentadas, prioritariamente, no Programa Etnomatemática. Decorre de estudos de um Doutorado que, qualitativamente, investigou o corpus conceitual deste Programa, uma teoria geral do conhecimento que propõe uma visão integral do Ciclo do Conhecimento e um novo trivium curricular. Visa ao aprofundamento das reflexões, ao apresentar-se como um hiperdocumento com oferta de links de acesso às referências disponíveis na internet.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Programa Etnomatemática; Qualidade da Educação.

1. INTRODUÇÃO

O currículo pode ser considerado um conjunto de estratégias para atingir as metas educacionais. De sua organização, depende a qualidade da Educação, e da concepção de qualidade de Educação, depende a sua organização. Nesse sentido e tomando como base alguns aspectos político-pedagógicos que justificavam os parâmetros curriculares do Brasil, neste artigo, trazemos reflexões acerca da relação entre currículo, qualidade e gestão da Educação, em vias de contribuir para o debate teórico e seus reflexos na prática pedagógica.

A discussão estende estudos de um Doutorado em Educação Matemática, que investigou o corpus conceitual do Programa Etnomatemática e reconheceu a amplitude de seus conceitos-chave para fazer interfaces conceituais com diversas áreas de conhecimento. Nessa investigação, alimentávamos a expectativa de uma adequada difusão da sua concepção epistemológico-cognitiva e teórico-filosófica, na Educação em geral.

Etnomatemática é um programa de pesquisa, no sentido lakatosiano, que critica a epistemologia vigente e busca compreender, integralmente, a relação do Ser Humano e da sociedade com o conhecimento, desde a sua geração à sua difusão, configurando-se como uma teoria geral do conhecimento conceitualmente ampla, de caráter transdisciplinar e com grande flexibilidade ao diálogo com estudos relativos à Educação em geral, dentre eles, o currículo e a gestão. Apoia-se, criticamente, em múltiplos aspectos desta relação, dos quais destacamos os sociais, os históricos, os culturais e os políticos.

O Programa Etnomatemática foi organizado, intelectualmente, pelo

pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio. Preocupa-se com as grandes metas da Educação e entende o currículo como sua estratégia-chave para atingi-las. Além disso, tem respeito à diversidade, defendendo uma dinâmica dos encontros culturais, uma ética da diversidade e uma Educação para a Paz. Com base nessas considerações e na Transdisciplinaridade, propõe um novo trivium curricular, que pretende o uso crítico dos instrumentos comunicativos (literacia), analíticos (materacia) e materiais (tecnoracia) presentes nas diversas realidades socioculturais. Essas características lhe conferem, sob nosso ponto de vista, um potencial para estabelecer relações entre discursos mais amplos e práticas com referência à realidade e para orientar quaisquer intenções pedagógicas.

O texto desenvolve-se tendo em vista três percursos reflexivos: Programa Etnomatemática: aspectos epistemológico-cognitivos de uma teoria geral do conhecimento, no segundo subtítulo, a seguir, no qual fazemos uma apresentação do Programa Etnomatemática, a partir dos conceitos-chave que o caracterizam como uma teoria geral do conhecimento; no subtítulo 3, Programa Etnomatemática: concepção de Educação e currículo, discutimos sua proposta curricular e concepção de Educação; e no subtítulo seguinte, Programa Etnomatemática e currículo: qualidade e gestão da Educação, fazemos um elo reflexivo com pontos abordados para sinalizar aspectos que julgamos, teórico e praticamente, relevantes à qualidade e gestão da Educação.

Ao dar ao artigo um caráter de hiperdocumento, com a inserção de links para acesso aos seus textos de referência livres na internet, visamos à oferta ao leitor de oportunidades de aprofundamento conceitual dos pontos discutidos e à adequada difusão do Programa Etnomatemática como uma teoria geral do conhecimento.

2. PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICO-COGNITIVOS DE UMA TEORIA GERAL DO CONHECIMENTO

O Programa Etnomatemática é uma teoria geral do conhecimento porque seu objeto de estudo é todo o processo epistemológico-cognitivo da relação entre o Ser Humano, individual e social, e o conhecimento, considerando a sua geração, organização intelectual e social e difusão, bem como os seus aspectos sociais, históricos, filosóficos, culturais, políticos e educacionais. Seu corpus conceitual é, portanto, muito amplo, mas nossos estudos de Doutorado apontam que alguns conceitos são essenciais à sua caracterização como teoria do conhecimento e muito relevantes à inibição da inferência de 'Matemática das etnias', geralmente decorrente de uma leitura precipitada e equivocada do seu nome. Nesse subtítulo, priorizaremos esses três conceitos essenciais: Etno+Matema+Tica, o Ciclo Vital e o Ciclo do Conhecimento.

Na concepção etnomatemática, o conhecimento é o saber-fazer que alimenta o comportamento para dar respostas a problemas e situações de um contexto natural, social e cultural, garantindo ao Ser Humano a sobrevivência e transcendência, conforme D'Ambrosio (2012, p. 24, grifos do autor), "por meio de

maneiras, de modos, de técnicas ou mesmo de artes (techné ou tica) de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver (matema) com a realidade natural e sociocultural (etno) na qual [...] está inserido”, isto é, por meio da Etno+Matema+Tica.

O entendimento adequado de Etnomatemática, uma palavra conceitual, é condição básica para que o Programa Etnomatemática possa servir de orientação político-pedagógica para a Educação em geral. Reiteramos que é necessária uma desassociação de Etnomatemática da disciplina Matemática, cuja hegemonia nos currículos é criticada pelo Programa, pois este, como explica D'Ambrosio (2011a), objetiva eliminar a dicotomia entre conhecimento e habilidades, herdada do período colonial da História da humanidade, quando o modelo de Matemática consequente da concepção dicotômica da Ciência Moderna, e ainda vigente na escola, foi imposto pelos colonizadores aos colonizados. Embora aqui não caiba um aprofundamento, julgamos relevante esclarecer que essa concepção etnomatemática transgressora atraiu diversas contestações ao Programa de Pesquisa Etnomatemática, conforme consideramos em Sousa (2014), que abalaram “valores da cultura matemática hegemônica a partir de reflexões acerca da sua reconstrução histórica” (p. 16), mas que acabaram fortalecendo o seu núcleo firme, do qual fazem partes os conceitos que aqui trazemos como essenciais, e podem fortalecer também as “políticas educacionais e curriculares, especialmente em relação ao alargamento dos gargalos que se formam, persistentemente, impedindo a construção de concepções que venham inovar e impactar a educação com melhores resultados.” (p. 20).

Para o Programa Etnomatemática, o conhecimento é vital a todo indivíduo, e pode ser descrito por meio de um ciclo permanente, no qual ocorre a sua interação com os fatos e fenômenos naturais e artificiais de uma realidade complexa, o que dá ao Programa um caráter transdisciplinar. Mas, como diz D'Ambrosio (2009, grifos do autor), “o indivíduo não é só. Há bilhões de outros indivíduos da mesma espécie com o mesmo ciclo vital... → Realidade que informa o Indivíduo que a processa e executa uma Ação que modifica a Realidade que informa o Indivíduo → ...”. (p. 30). No caso do Ser Humano, que é dotado de vontade e potencial para a Comunicação Social, a interação comum gera um conhecimento comum, a Cultura, que “é o que vai permitir a vida em sociedade.”. (p. 32).

D'Ambrosio elabora, então, uma proposta epistemológica para o entendimento integral do Ciclo do Conhecimento, ao qual é inerente o Ciclo Vital, que não só destaca os conhecimentos gerados pelos grupos de indivíduos para a sua sobrevivência e transcendência, escolhidos por responderem a interesses comuns do grupo, mas também as estruturas de poder nele presentes. D'Ambrosio (2009, p. 141) afirma que “a escolha é orientada pela ética. Em contraposição, a imposição de uma forma de ação sobre as demais é o ponto de partida para as estruturas de poder”, que expropriam o conhecimento comum e, conforme explica em D'Ambrosio (2011a), “através de mecanismos institucionais impregnados de controle, de mistificação e de filtros, é devolvido ao povo, que em primeira instância é o responsável pela origem desse conhecimento [...] para a sobrevivência dos indivíduos e sua servidão ao poder” (p. 54), fazendo com que o conhecimento gerado

fique inacessível a quem o gerou e que o sistema escolar e outros “funcionem de acordo com regras de códigos que, em si, constituem novos corpos de conhecimento.” (55). Nesse sentido, concordamos com o autor que o papel da Educação não é servir ao poder e que “o trabalho do educador não é servir a esse sistema de filtros, mas sim estimular cada indivíduo a atingir sua potencialidade criativa e também estimular e facilitar a ação comum (55).

Em sua obra, D'Ambrosio tem enfatizado essas questões que envolvem a relação do Ser Humano com o conhecimento e apresentado um esquema, o Ciclo do Ciclo, ilustrado na Figura 1, extraída de recente obra de Machado e D'Ambrosio (2014, p. 104):

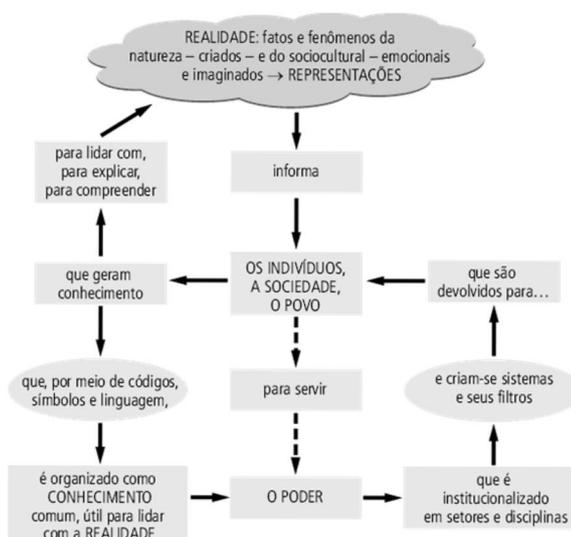


Figura 1 – Ciclo do conhecimento.

Em nossos estudos de Doutorado, tínhamos a expectativa de difundir adequadamente a concepção epistemológico-cognitiva e teórico-filosófica do Programa Etnomatemática. Enquanto expectativa, consideramos como produto da pesquisa alguns instrumentos que supostamente teriam o potencial para contribuir para essa difusão, bem como sua popularização na Educação em geral. O esquema Ciclo do Conhecimento foi um dos quatro instrumentos-produto escolhidos, pela simplicidade e criticidade com que contempla a complexidade e dinâmica do ciclo do conhecimento e considera os seus múltiplos e diversos aspectos, dentre os quais os epistemológicos, cognitivos, teóricos, filosóficos, sociais, históricos, culturais e políticos. A figura 1, portanto, busca atender essa expectativa e, em especial, neste artigo, provocar reflexões acerca da qualidade da Educação e do papel de sua gestão no desenvolvimento das estratégias-chave educacionais, que, na concepção etnomatemática, é o próprio currículo.

3. PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

“Transdisciplinaridade é uma característica do Programa Etnomatemática”, explica D'Ambrosio (2006, p. 79). O Ciclo do Conhecimento, apresentado na Figura 1, sinaliza uma contestação ao modelo disciplinar que persiste nos sistemas escolares, ao expor a relação complexa e integral do Ser Humano com a realidade e ao destacar a influência do poder na expropriação e institucionalização de conhecimentos comuns, úteis à sociedade, para serem prescritos nos sistemas escolares como conteúdos conceituais obrigatórios e inquestionáveis, nas diversas disciplinas.

Se o conceito já está completamente abstraído, dentro de um procedimento cuja lógica se refere a quem os abstraiu, parece-nos que cabe ao professor, por mais inovador que queira ser, a transmissão desses conceitos e procedimentos, mesmo que eles se mostrem pouco ou nada significativos e úteis aos estudantes, em suas atitudes na sua realidade próxima e no exercício plena de suas cidadanias. D'Ambrosio (2011b, p. 12) entende que o princípio da concepção transdisciplinar é “reconhecer as dimensões sensorial + mística + emocional + intuitiva + racional do conhecimento e a integridade mente + corpo + cosmos, dando suporte a um comportamento subordinado à ética maior de respeito, solidariedade e cooperação”, haja vista, em D'Ambrosio (2005, p. 103), sua defesa à Transdisciplinaridade como recurso de apoio “na recuperação das várias dimensões do Ser Humano” e sua explicação que

A ciência moderna, ao propor “teorias finais”, isto é, explicações que se pretendem definitivas sobre a origem e a evolução das coisas naturais, esbarra numa postura de arrogância, que tem como conseqüência inevitável comportamentos incontestáveis. Como questionar o comportamento de quem está convencido de saber? Ao contrário desta postura, a transdisciplinaridade é um enfoque holístico ao conhecimento, baseado no reconhecimento da impossibilidade de se chegar ao conhecimento total e final e, portanto, permanentemente buscando novas explicações e novo conhecimento e, conseqüentemente, modificando comportamentos. Ela substitui a arrogância mencionada acima, pela humildade da busca incessante, cujas conseqüências são respeito, solidariedade e cooperação. Portanto, deve se apoiar, necessariamente, na recuperação das várias dimensões do ser humano. (p. 103).

Na introdução aos parâmetros curriculares nacionais, não encontramos nenhuma defesa à Transdisciplinaridade, mas o livro coautoral de D'Ambrosio com Weil e Crema, Rumo à nova transdisciplinaridade, lhes serve de referência. Em Brasil (1997a, p. 51), a preocupação que inspira esse enfoque para a Educação parece-nos diluída nas três categorias que propõe aos conteúdos: “conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.”. Uma breve garimpagem dessa abordagem, adiante destacada, pode sinalizar a sua intenção transdisciplinar e uma comunhão de ideias com o Programa Etnomatemática.

Brasil (1997a) esclarece que os conteúdos conceituais se referem “à

construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade.” (p. 51). Para o autor, há um equívoco na abordagem dos conteúdos procedimentais, pois se ensinam “procedimentos acreditando estar-se ensinando conceitos”, o que o leva a concluir que “a realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito.”. (p. 52). Para ele, ao serem considerados espontâneos, os conteúdos procedimentais não são tratados como objeto de ensino e o exemplo que traz como mais evidente da abordagem é da área da Educação Matemática:

o fato de uma criança saber resolver contas de adição não necessariamente corresponde à compreensão do conceito de adição. É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. (p. 52).

Ainda segundo mesma obra, é necessária uma clara deliberação sobre os ensinamentos dos conteúdos atitudinais, a partir da consideração das atitudes, valores e normas como conteúdos escolares, uma vez que permeiam todo o conhecimento escolar e é a escola um contexto socializador e gerador de atitudes.

Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico. Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes. (BRASIL, 1997a, p. 53).

Sob nosso ponto de vista, essas considerações acerca das abordagens dos conteúdos no currículo da escola brasileira pelos seus parâmetros oficiais apontam um despertar para a Transdisciplinaridade, há quase duas décadas, que ainda não se consegue efetivar, na prática, até os dias atuais. Suspeitamos que, embora o documento-referência tente apresentar uma visão integral dos conteúdos eleitos para serem trabalhados pedagogicamente e contemplar até o aspecto crítico que envolve sua seleção e metodologia, os parâmetros se traem pela especificidade e ênfase que dão às disciplinas, e a gestão da Educação, pressionada também pelos exames nacionais externos com base em medidas de conceitos, não consegue pôr em prática a criticidade para questionar a “pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico”, sequer ter clareza e consciência sobre o quê e como ensinar, mencionados por Brasil (1997a).

Entendemos que as ideias do Programa Etnomatemática, que só é sugerido

no livro específico para a disciplina Matemática (BRASIL, 1997b), se mostram convergentes às dos parâmetros curriculares brasileiros, em Brasil (1997a), no que se refere: às capacidades intelectuais para operar com as ticas (citadas como símbolos, ideias, imagens e representações) que permitem intervir nos diversos etnos; à contestação à aprendizagem mecânica; à construção discente de instrumentos para a autonomia e análise de resultados; à consideração de atitudes no processo pedagógico; à criticidade que é inerente à própria Transdisciplinaridade e que traz como consequência o olhar atento aos objetivos educacionais, conteúdos e métodos. No entanto, considera D'Ambrosio (1993, s.p.) que

Para se levar então o Programa Etnomatemática às suas amplas possibilidades de pesquisa e de ação pedagógica um passo essencial é liberar-se do padrão eurocêntrico e procurar entender, dentro do próprio contexto cultural do indivíduo, seus processos de pensamento e seus modos de explicar, de entender e de se desempenhar na sua realidade.

Na concepção etnomatemática, D'Ambrosio (2012, p. 63) conceitua “educação como uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja o seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com outros em ações comuns na busca do bem comum” e define currículo como “a estratégia chave para a ação educativa”. O Programa Etnomatemática questiona o currículo com base no 'ler, escrever e contar', que ainda é praticado, pois, segundo D'Ambrosio (2005, p. 99), “é, em sua concepção e detalhamento, obsoleto, desinteressante e pouco útil”. Propõe, então, uma organização das estratégias de ensino, como já mencionamos, a partir do trivium Literacia-Materacia-Tecnoracia, com base no entendimento de D'Ambrosio (2011a, p. 50) de que conhecer é saber-fazer e que “as práticas ad hoc para lidar com situações problemáticas surgidas da realidade são o resultado da ação de conhecer.”. Com base nas obras de D'Ambrosio (2005, 2011a, 2013), elaboramos uma síntese da proposta curricular etnomatemática, ilustrada na figura 2, na qual destacamos os instrumentos de currículo, suas principais características, finalidades e funções:

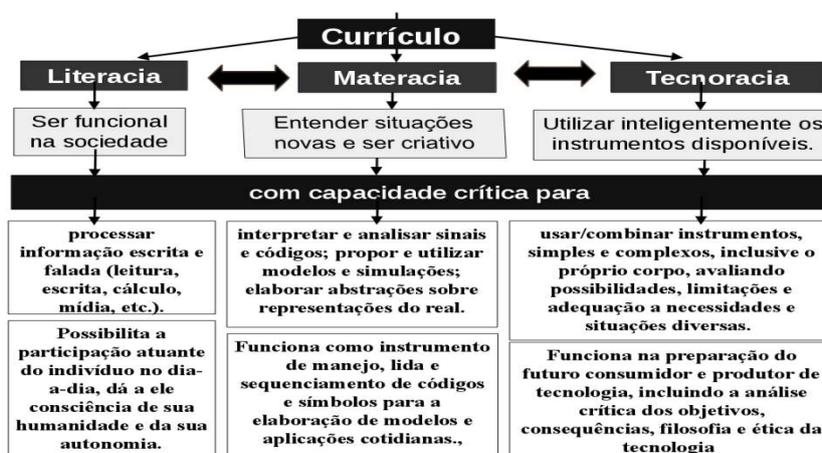


Figura 2 – Currículo etnomatemático: características, finalidades e funções.

Para compreendermos a figura 2, devemos estar cientes de que, para o Programa Etnomatemática, a Educação deve ter metas maiores, nas quais se destacam o desenvolvimento de potencial e o favorecimento da ação comum, em vias do bem comum e do pleno exercício da cidadania e de que é por não conceber um currículo fragmentado em disciplinas, com base na hegemonia dos saberes acadêmicos sobre os demais, que defende como alternativa funcional a Transdisciplinaridade. Além disso, o seu entendimento de que o conhecimento é vital e decorrente de informações colhidas de uma realidade, que é inevitavelmente modificada a partir de ações de quem as colhe, impõe foco na relação indissociável do indivíduo com sua realidade, tendo em vista as tica de matema nos distintos etnos.

Desse modo, o Programa propõe que as estratégias educacionais – o próprio currículo – reflitam e acompanhem a dinâmica sociocultural, fazendo uso, crítica e inteligentemente, dos seus instrumentos disponíveis e úteis para ser funcional na sociedade e para entender situações novas e ser criativo. De fato, segundo D'Ambrosio (2011a), “embora tendo o indivíduo como ponto de partida, o conhecimento se organiza e toma corpo como um fato social, resultado de interação entre indivíduos.” (p. 76).

Nesse sentido, julgamos que os projetos de trabalho são bem-vindos à proposta etnomatemática, pois, como afirma Hernández (1998, p. 61), tanto podem considerar a intensa produção da sociedade atual, quanto possibilitam “dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos”, contribuindo, sob nosso ponto de vista, para tornar o currículo interessante, atual e útil aos que devem dele se beneficiar, como também, conforme afirma Brasil (1997a), para a ocorrência do devido posicionamento sobre o quê e como proceder a Educação escolar.

Sinteticamente, o Programa Etnomatemática sustenta-se em propósitos de uma Educação para a Paz, e os sustenta. Nesses ideais, os objetivos se ampliam e as metas se engrandecem, para além das estratégias de viabilização do acesso a conhecimentos básicos para o seu uso funcional em situações planejadas previamente, prescindindo de uma visão humana integral de Ser Humano - sensível, criativo, emocional, racional, individual, social... - que está em permanente interação com outro Ser Humano, num determinado contexto – diverso e complexo - no qual suas ações se concretizam como um fato social criativo, útil e significativo ao seu grupo. À gestão da Educação cabe, então, o debruçar sobre esses elementos, fatos, situações e o planejamento de estratégias para ações que, por sua vez, otimizem a concretização de fatos sociais, em vias do bem comum.

4. PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA E CURRÍCULO: QUALIDADE E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Ao longo do texto, apresentamos alguns aspectos epistemológicos, cognitivos, teóricos, filosóficos, sociais, históricos, culturais, políticos e educacionais do corpus conceitual do Programa Etnomatemática. Visávamos à sua caracterização como uma

teoria geral do conhecimento, transdisciplinar, ampla, flexível e, como dissemos, com potencial para orientar quaisquer intenções pedagógicas. Em relação a este artigo, especificamente, visávamos também discutir a relação entre currículo, qualidade e gestão da Educação, no sentido de contribuir para o debate teórico e, com Hernández (1998), consideramos a possibilidade dos projetos de trabalho como recurso viável à transgressão e mudança na Educação.

No entanto, havemos de concordar com D'Ambrosio (2012) de que “não há teoria e prática desvinculadas” (p. 74), uma vez que pesquisa “é o elo entre teoria e prática.” (p. 84). Nesse sentido, nossa experiência docente na Educação Básica e de formação de seus professores nos impõe a responsabilidade de apontar alguns elementos da prática que, sob nosso entendimento, podem mostrar-se contributivos à finalidade de levar o assunto em pauta ao debate teórico.

Com base no Programa Etnomatemática, podemos considerar como 'boa qualidade da Educação' aquela que é coerente com o conceito de Educação de D'Ambrosio (2012), já apresentado. Em consequência, a gestão dessa Educação deve teoricamente concebê-la para atuar na prática pedagógica. Nessa perspectiva, entendemos por gestão da Educação toda ação político-pedagógica que inspira, motiva, avalia, fundamenta, orienta, investiga e viabiliza as estratégias para as ações educativas que relacionam, interativa e participativamente, todos os segmentos escolares, seja ela no exercício da função de professor, coordenador ou gestor escolar. Desse modo, sob nosso ponto de vista, é necessário que todos os segmentos façam um esforço de sinergia para que as ações educativas representem interesses comuns e, de fato, se concretizem como fatos sociais relevantes a toda a comunidade escolar. Esse entendimento não é novo, pois a base da gestão democrática, preconizada oficialmente para a nossa Educação escolar, é a participação que, como explica Veiga (2010, p. 5),

implica criação e ampliação de canais e espaços públicos para o diálogo, a discussão e o debate a serviço de um projeto político-pedagógico de qualidade que, assentado no pilar da educação emancipatória, considere os determinantes sociais e as possibilidades concretas da escola. A participação é o princípio básico da democracia.

Assim, elaboramos, na figura 3, um esquema que visa à apresentação dos projetos de trabalho como uma estratégia factível às ações educativas etnomatemáticamente orientadas.

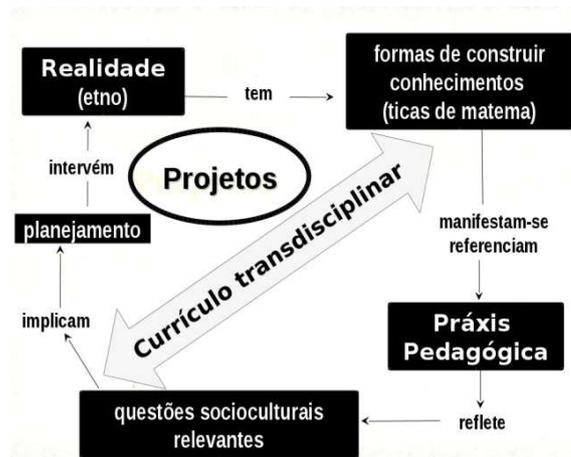


Figura 3 – Uma perspectiva etnomatemática de gestão da Educação

Na figura 3, vemos uma perspectiva etnomatemática de gestão da Educação em bases democráticas. A participação, como princípio democrático, revela-se na amplitude da proposta, que contempla a realidade e suas questões socioculturais relevantes à comunidade escolar. Na concepção etnomatemática, a realidade é o etno, no qual estão disponíveis as informações relativas às formas de construir conhecimentos, isto é, as ticas de matema desse etno específico. Essas ticas de matema representam instrumentos comunicativos, analíticos e materiais – Literacia-Materacia-Tecnoracia – valiosos ao exercício pleno da cidadania e à vida em sociedade, que se renovam continuamente nas inevitáveis ações de todos em seus viveres e conviveres, nesse etno.

A escola, como instituição sociopolítica responsável por promover a Educação, deve lançar mão desses instrumentos, fazendo com que os mesmos se manifestem no contexto escolar, referenciando a práxis pedagógica. A própria dinâmica de renovação constante inviabiliza o conforto da prática da transmissão das ticas de matema, bem como a hegemonia do conhecimento científico em relação aos demais conhecimentos que com ele contracenam naquele etno, como cultura de poder que ainda persiste na escolarização, pois que, como diz D'Ambrosio (2013, p. 19), as “culturas estão em incessante transformação, obedecendo ao que podemos chamar uma dinâmica cultural.”. Por conta disso, o Programa Etnomatemática defende, enfaticamente, uma dinâmica do encontro cultural.

Uma vez consideradas as ticas de matema do amplo etno escolar, a práxis pedagógica passa a refletir a dinâmica sociocultural e as suas questões mais relevantes começam a ser evidenciadas no currículo, norteando-o e trazendo como principal implicação planejamentos que, em consequência, têm foco de intervenção na própria realidade. Esse ciclo pedagógico, similarmente ao Ciclo Vital, sob o nosso ponto de vista, dá ao currículo um sentido e uma utilidade à prática pedagógica, pois, além de partir de uma situação real julgada relevante por uma comunidade participativa, supostamente tem maior potencial para munir educandos e sua comunidade dos instrumentos que lhe garantem a sobrevivência e transcendência, com a consciência dos reflexões que as suas ações, individuais e de grupo, têm na

modificação da realidade. Nesse sentido, a criatividade e criticidade tornam-se elementos fundamentais da ação educativa, nas quais entram em jogo, respectivamente, a consciência do ato de criação e a criticidade na construção de um modelo social que melhor satisfaça a convivência de todos e o bem comum da comunidade em geral.

Os projetos de trabalho, ao partirem de um fato, fenômeno ou situação real, passam a objetivar também uma intervenção real, ampliando os objetivos da Educação e imbuindo-se da diversidade e da complexidade da realidade, tornando-as elementos-chave do currículo. Nessa perspectiva, o currículo ganha uma nova concepção, uma vez que não pode mais ser ditado por conceitos e procedimentos disciplinares, mas pelo desejo de resolver uma situação que, por sua vez, demanda a utilização de conceitos, procedimentos e atitudes em relação a um problema específico. Os conhecimentos escolares, então, perdem o sentido em si mesmos, promovendo reflexões intradisciplinares e diálogos de caráter interdisciplinar, e vão além das especificidades de quaisquer áreas de conhecimento, dando às ações educativas uma função social relevante e caracterizando o currículo em ação como transdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nossas reflexões, reunimos argumentos à consideração do Programa Etnomatemática nos debates teóricos sobre qualidade e gestão da Educação em geral, a partir de quatro aspectos: nos aspectos epistemológico-cognitivos do Programa, buscamos os conceitos essenciais ao seu caráter de teoria geral do conhecimento; no seu Ciclo do Conhecimento, evidenciamos os aspectos político-pedagógicos que envolvem a relação entre o(s) indivíduo(s) e sua(s) realidade(s); nos aspectos teórico-filosóficos, encontramos aportes à sua concepção de Educação; nos aspectos sócio-histórico-culturais, destacamos a sua concepção de currículo; e, tendo em vista todos os aspectos mencionados, elaboramos uma análise a partir de um esquema elaborado para mostrar a exequibilidade prática de um projeto pedagógico etnomatematicamente orientado.

Tomando por base nossa experiência acadêmica e de gestão na Educação, em um país como Brasil, rico em diversidade e pobre no que se refere aos resultados oficiais de aprendizagem, estamos certos de que novas teorias de orientação devem ser investigadas e levadas ao debate teórico, como modo de complementarem ideias de Educação preconizadas por grandes pensadores brasileiros, a exemplo dos ideais democráticos de Anísio Teixeira e do sentido de qualidade da Educação defendida por Paulo Freire. O Programa Etnomatemática mostra-se como uma possibilidade a novas reflexões e ações e esse breve texto não passa de uma provocação nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEC, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A Transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **Terceiro Incluído**, v. 1, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2011b. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/14393/15310>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23 ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Educação para uma sociedade em transição**, 2. ed. Ed. EDUFRRN, 2011a.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Etnomatemática: um programa. **Educação Matemática em Revista**, ano 1, n. 1, 1993. Disponível em <<http://web.archive.org/web/20080917143653/http://www.rpi.edu/~eglash/isgem.dir/texts.dir/ubi.htm#n8>>. Acesso em 20 abr. 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MACHADO, Nilson José; D'AMBROSIO, Ubiratan. **Ensino de Matemática: pontos e contrapontos**. Maria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2014.

_____. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan/abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. The Program Ethnomathematics and the Challenges of Globalization. **Circumscribere: International Journal for the History of Science**, n. 1, p. 74-82, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/circumhc/article/viewFile/552/1007>>. Acesso em 20 abr. 2017.

_____. **Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

SOUSA, Olenêva Sanches. Ubiratan D'ambrosio e Etnomatemática: um panorama teórico-epistemológico-metodológico. In: II JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2014, Curitiba. Disponível em: <<http://www.jornadasrelepe.com.br/down.php?id=692&q=1>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ABSTRACT: Based on the consideration that the curriculum is a set of educational strategies, this article seeks to contribute to the theoretical debate by bringing reflections about the relationship between curriculum, educational quality and management, primarily, grounded in the Program Ethnomathematics. It derives from a Doctorate study that, qualitatively, investigated the conceptual corpus of this Program, a general theory of knowledge that proposes an integral view of the Knowledge Cycle and a new curriculum trivium. It aims at deepen the reflections, by presenting itself as a hyperdocument that offers links to references available on the internet.

KEYWORDS: Curriculum; Program Ethnomathematics; Quality of Education.

CAPÍTULO X

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E OS ESPAÇOS ESCOLARES: UM TEMA PARA A AGENDA DAS POLÍTICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

**Raquel Dallagnol
Maria Silvia Cristofoli**

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E OS ESPAÇOS ESCOLARES: UM TEMA PARA A AGENDA DAS POLÍTICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Raquel Dallagnol

Secretaria Municipal de Educação de Erechim/RS – Brasil

raquedallagnol@hotmail.com

Maria Silvia Cristofoli

Universidade Federal da Fronteira Sul – Brasil

mscristofoli@uffs.edu.br

RESUMO: Este texto apresenta um entendimento do espaço físico escolar como um aspecto de qualidade para a educação básica. Apresenta uma breve reflexão em torno do conceito de qualidade e como este se relaciona com o espaço físico escolar. Identifica essa dimensão do espaço escolar na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, bem como dados elencados pelo Censo Escolar do Ensino Fundamental de 2010 e 2013. Diante dos dados nacionais, os quais mostram dificuldades na qualidade da educação quanto ao critério do espaço físico escolar, as autoras apontam, no texto, questionamentos e desafios para a política educacional no sentido de articular ações em busca de equidade e qualidade das estruturas físicas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: qualidade da educação; política educacional; espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, a preocupação com a qualidade da educação pública e suas múltiplas possibilidades e perspectivas nos levou a desenvolver estudos que relacionaram os espaços físicos escolares, enquanto dimensão da infraestrutura escolar, e a qualidade da educação básica, e, neste artigo, apresentamos algumas dessas reflexões. Em um primeiro momento, discutiremos sobre o conceito de qualidade, expondo sua polissemia e seu caráter histórico. Na sequência, apontaremos os fatores intraescolares como a concepção teórica que orienta nosso texto, sobretudo por destacar a relevância das estruturas físicas escolares na efetivação de um processo educacional de qualidade.

Na segunda parte, mostraremos como o conceito de qualidade na educação é tratado, no Brasil, pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Também teceremos algumas considerações acerca do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, e como a temática concernente a qualidade da educação e espaço escolar é tratada no referido documento. Ainda, apresentaremos algumas considerações e reflexões sobre o chamado Custo Aluno Qualidade (CAQ), que se mostra como um parâmetro para o financiamento para a educação básica, e observações em torno das estruturas

físicas escolares.

Na terceira e última parte do artigo, tomaremos os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar de 2010 e 2013 relativos ao ensino fundamental, propondo identificar as condições de infraestrutura dessa etapa de ensino no contexto atual e relacionar os indicadores apontados pelos censos com os objetivos, metas e anseios propostos na legislação e pelos pesquisadores que se debruçam sobre o espaço físico escolar.

1. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM CONCEITO POLISSÊMICO

Um dos debates relacionados à educação na atualidade refere-se aos desafios em busca de uma educação de qualidade. Esse conceito se mostra presente em inúmeros documentos normativos e legais, sinalizando-se como um objetivo norteador de diversas ações no âmbito da política educacional. Contudo, salientamos que o conceito de qualidade expõe sua complexidade à medida que nos deparamos com a polissemia em torno de sua definição (ESTEVÃO, 2013). Tal polissemia se deve, sobretudo, ao caráter histórico do citado conceito, o qual veio a adquirir dimensões específicas com o passar do tempo.

Essa historicidade do conceito de qualidade foi trabalhada por Oliveira e Araújo (2005), que a subdividiram em três períodos principais. O primeiro período, entre 1920 e 1970, compreendeu o acesso das massas à educação. No segundo período, compreendido entre 1970 e 1980, a qualidade se articulou à questão relativa aos fluxos educacionais. A partir da década de 1990, período caracterizado pelo acesso massivo dos sujeitos à escola, apresentou-se o cenário do terceiro indicador de qualidade, marcado, sobretudo, pela mensuração da capacidade cognitiva dos alunos por exames de larga escala (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Tomada a breve compreensão de algumas nuances percorridas pelo conceito de qualidade na educação, expomos que este deve ser entendido para além de um discurso articulado à racionalidade técnica, e sim teorizado e relacionado ao contexto político e social que o envolve (ESTEVÃO, 2013). Através desses pressupostos, não definimos nossa leitura do conceito de qualidade pautado em uma pedagogia de resultados (SAVIANI, 2007), mas buscamos entender esse conceito como ampliação do acesso e como a própria equalização de oportunidades educacionais dos sujeitos (MERLE, 2002). Apontamos que a escola deve ser compreendida como uma das instâncias mais relevantes no processo de democratização social, essa democratização que se dá através de uma aprendizagem amparada na formação cultural, científica e cidadã, e não restrita a condições mínimas (LIBÂNEO, 2012).

Com esses argumentos e direcionando preocupações com o espaço físico escolar, amparamo-nos nos estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007), os quais apresentam uma definição conceitual de qualidade ligada a fatores intra e extraescolares. A dimensão extraescolar detém sua atenção a ações relacionadas à

superação das condições de vida de camadas sociais menos favorecidas. Nesse sentido, problematizam-se as condições de vida e a sua respectiva influência no processo de aprendizagem dos estudantes na escola. Com relação à dimensão intraescolar, são pensados os elementos que impactam de maneira direta a vivência escolar. Quanto ao espaço físico escolar, podemos elencar as condições de salas de aula compatíveis com as atividades e a clientela; bibliotecas; laboratórios; equipamentos em quantidade e qualidade; acessibilidade; ambientes de recreação e práticas comunitárias, esportivas e culturais; salas de recurso, apoio e orientação escolar, segurança, dentre outros. Conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007), esses elementos, presentes na dimensão intraescolar, são aspectos infraestruturais fundamentais na efetivação de uma educação com qualidade.

Em acordo com as considerações elencadas na dimensão intraescolar, a arquiteta Doris Kowaltowski (2011) reafirma a relevância dos espaços físicos escolares adequados. Segundo a pesquisadora, os espaços físicos das escolas deveriam ter como parâmetros materiais didáticos, em quantidade e qualidade, salas de aula de diversos fins compatíveis com o número de estudantes, mobiliários ergonômicos, quadras de esporte, laboratórios, conforto térmico e acústico, iluminação, higiene, áreas de alimentação, tecnologia distribuída, conexão com a comunidade, espaços livres e acessibilidade compatíveis com a função social da escola.

Kowaltowski (2011) aponta valores arquitetônicos, baseados nos estudos de Hershberger (1999), que servem de apoio para a elaboração dos projetos físicos escolares:

- Humano: adequação funcional, física, social, fisiológica e psicológica
- Ambiental: local, clima, contexto, fontes e gastos
- Tecnológico: material, sistemas e processos
- Econômico: financeiro, construção, operações, manutenção e energia
- Segurança: estrutural, fogo, químico, pessoal e vandalismo
- Temporal: crescimento, mudança e permanência
- Estético: forma, espaço, cor e significado
- Cultural: histórico, institucional, político e legal

Segundo as considerações de Kowaltowski (2011), esses valores são elementos que impactariam de forma direta o desempenho e a vida escolar dos estudantes. Do mesmo modo, a pesquisadora considera a escola o locus privilegiado do processo de ensino-aprendizagem e a sua estrutura física revela a visão de educação, assim como o próprio papel que ela possui no desenvolvimento de uma sociedade (KOWALTOWSKI, 2011). Entendemos que a estrutura física escolar deve garantir condicionantes objetivos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Como condicionantes, destacamos os fatores intra e extraescolares trazidos por Dourado, Oliveira e Santos (2007) e as considerações apresentadas por Kowaltowski (2011). Diante disso, ressaltamos que os elementos discutidos são fundamentais para se pensar e planejar os espaços físicos escolares, bem como promover uma educação pautada no conhecimento e na formação humanística.

2. QUALIDADE DOS ESPAÇOS FÍSICOS ESCOLARES NA LEGISLAÇÃO

Ao falarmos de espaço físico escolar e qualidade da educação, devemos primeiramente evidenciar que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reconhecem a educação como um direito, incluindo aspectos de qualidade. Na Constituição Federal, no artigo 206, inciso VII, fica estabelecido que a educação será ministrada com base na garantia de padrões de qualidade. No artigo 208, fica assegurada a educação básica como obrigatória, sendo garantido, no parágrafo 1º do mesmo artigo, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 afirma, em seu artigo 3º, inciso IX, que o ensino será ministrado tendo em vista a garantia do padrão de qualidade educacional. O inciso IX do artigo 4º destaca que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia da qualidade de ensino, definida como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O artigo 74 da LDB também expressa que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno capaz de assegurar um ensino de qualidade (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 pela Lei n.º 13.005/14, articula inúmeras vezes o conceito de qualidade em suas metas e estratégias, sendo muitas destas relacionadas à temática do espaço físico escolar. Como estratégia da Meta 1 do PNE, verifica-se a preocupação com o levantamento da demanda por creches para a população de até 3 anos, a fim de planejar seu atendimento. Prevê-se ainda a manutenção, ampliação e reestruturação das escolas públicas de educação infantil, respeitadas as normas de acessibilidade para, desse modo, melhorar os padrões de qualidade dessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014).

O PNE também expõe que a manutenção e a ampliação da escola de educação infantil devem ser projetadas na perspectiva da educação integral. Esse processo abrange a expansão da rede em regime de colaboração, assegurando a acessibilidade, assim como a aquisição de equipamentos, com vistas à expansão e à melhoria dos espaços físicos das escolas públicas de educação infantil. Nesse sentido, garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária. A ampliação do tempo requer atenção às estruturas físicas, pois estas servem de elementos qualificadores para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas (BRASIL, 2014).

Busca-se igualmente a universalização do ensino fundamental, de forma que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PNE. Coadunada às estratégias dessas metas, encontra-se a ampliação das estruturas físicas, equipamentos, espaços e materiais didáticos adequados, que servirão de instrumentos para equalizar os fluxos educacionais.

De acordo com a Meta 6 do PNE, a qual trata da oferta de educação em tempo

integral, há a proposta de instituir, em regime de colaboração, programas de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, acessibilidade à pessoa com deficiência, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; e adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Um dos pontos de destaque no PNE é a elaboração de novos padrões arquitetônicos direcionados à escola básica e às adequações necessárias interligadas às novas necessidades e propostas educacionais. É de destaque a concepção de educação de tempo integral, que visa à efetivação de uma nova relação entre tempo e espaço na escola, exigindo uma readequação da estrutura física atual. Cabe ressaltar que a LDB de 1996 já indicava, no parágrafo 2º do artigo 34 e no parágrafo 5º do artigo 87 (BRASIL, 1996), a progressiva ampliação do tempo integral para o ensino fundamental, reafirmada no atual PNE.

No artigo 5º, parágrafo 5º, da Lei n.º 13.005/14, é expresso que serão direcionados à educação os recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, como a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, assegurando, dessa forma, o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal. De acordo com a Meta 20 do PNE, a qual prevê a ampliação do investimento público em educação pública, esses valores serão vinculados de modo gradual, sendo que, ao final de 10 anos, se espera atingir um valor equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. Com isso, ao falar em qualidade, falamos igualmente em disponibilidade de recursos para a educação. Em se tratando da estrutura física escolar, o aumento de receitas relativas aos 10% do PIB para a educação demonstra um avanço importante para a aplicação de recursos na melhoria dos espaços e das condições físicas escolares (DOURADO, 2010).

Outro ponto de destaque no PNE é o chamado Custo Aluno Qualidade (CAQ), que se apresenta como um parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse parâmetro é determinado a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais em vários setores da educação, inclusive na aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, assim como com a obtenção de material didático escolar (BRASIL, 2010). A partir de tais especificações, podemos afirmar que o espaço físico escolar também é considerado no Custo Aluno Qualidade, visto que integra a estrutura de instalação escolar. O CAQ

pode ser entendido como um conjunto de padrões mínimos de qualidade do ensino estabelecido na legislação educacional (DOURADO, 2010).

Reafirmando as considerações acima, o documento Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2006, considerou, ao tratar do CAQ, que uma escola de qualidade deve englobar, dentre outros fatores, o custeio adequado e meios de garantir a aquisição de insumos em quantidades e qualidade para assegurar condições objetivas no desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2006).

Entendendo o PNE como uma política de Estado, verificamos sua atenção ao espaço físico escolar, reconhecendo-o como um fator condicionante de qualidade na educação. Com o PNE, verifica-se que o conceito de qualidade se desdobra em preocupações referentes à ampliação das redes físicas escolares, assim como a equipamentos, materiais didáticos e demais instrumentos que possibilitem a elevação da qualidade em toda a educação básica. Aponta-se a ampliação e a melhoria das escolas do campo, quilombolas e indígenas, além do atendimento que priorize a acessibilidade. Esses direcionamentos que impactam a estrutura física buscam a melhoria dos fluxos educacionais, estabelecendo um equilíbrio na relação idade-série, bem como na universalização dos níveis da educação básica. Apresenta ainda inovações com relação ao financiamento da educação ao propor uma definição de Custo Aluno Qualidade que assegure condições de oferta de educação de qualidade, considerando as especificidades da educação básica e incluindo todas as etapas e modalidades de educação (BRASIL, 2014).

3. INFRAESTRUTURA FÍSICA ESCOLAR NO RESUMO TÉCNICO DO CENSO ESCOLAR 2010 e 2013

Buscando identificar as condições infraestruturais do ensino fundamental público brasileiro, analisamos comparativamente os dados dos Censos de 2010 e 2013 relativos a esta etapa de ensino, a qual, no ano de 2013, contava com o maior número de matrículas na educação básica (INEP, 2014). Observamos esses dois censos com o intuito de verificar uma possível alteração de dados no recorte e apontar quais foram os elementos identificados pelo Censo Escolar. Segundo o Resumo Técnico, a infraestrutura escolar é um aspecto de grande relevância para a plena efetivação de um processo educacional e deve estar em consonância com os padrões de qualidade expressos pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação.

O Censo Escolar de 2010 apresentou indicadores de infraestrutura escolar referentes a quadra de esportes, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, acesso à internet e dependências e vias adequadas (INEP, 2011).

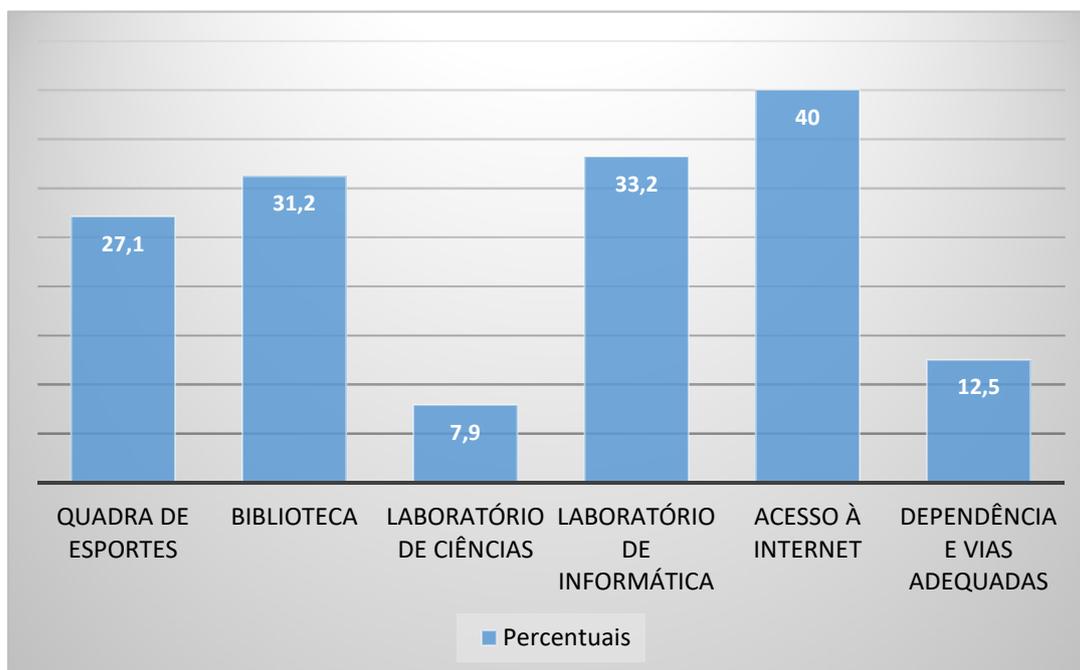
Com relação aos anos iniciais do ensino fundamental, os números mostraram baixos percentuais referentes à infraestrutura, sendo que nenhum dos quesitos superou a margem dos 50%. O percentual mais baixo foi identificado para o espaço

laboratório de ciências, o qual revelou que apenas 7,9% das escolas de ensino fundamental dos anos iniciais contavam com essa estrutura. O percentual mais alto apresentou que 40% das escolas possuíam acesso à internet (INEP, 2011), conforme pode ser observado no Gráfico 1.

Os espaços destacados pelo levantamento do Resumo Técnico do Censo Escolar para os anos iniciais do ensino fundamental constataram a carência da escola pública de ambientes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Outra problemática apontada se relaciona à questão das vias de acesso ao espaço escolar. Elas se mostraram anacrônicas em relação às políticas de inclusão, uma vez que somente 12,5% das escolas dos anos iniciais possuíam dependências e vias de acesso adequadas.

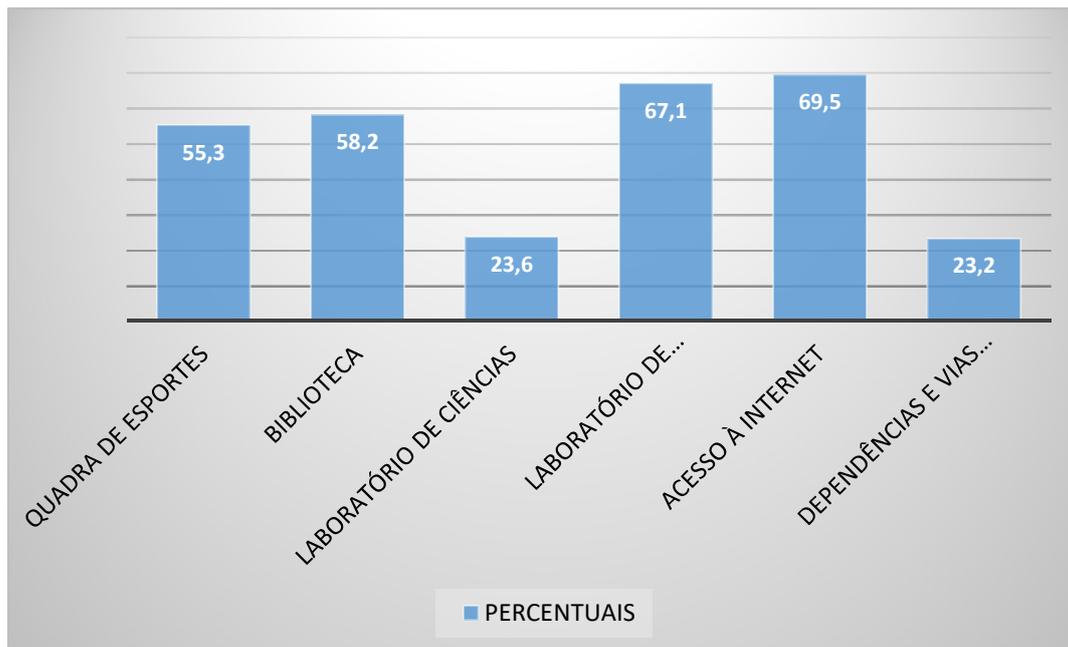
Os números referentes à etapa final do ensino fundamental (Gráfico 2) mostraram indicadores mais elevados. O percentual mais baixo se deu para dependências e vias adequadas, com 23,2%; contudo, novamente, o espaço laboratório de ciências apresentou baixos percentuais, fazendo-se presente em apenas 23,6% das escolas de ensino fundamental – anos finais. O percentual mais elevado, assim como nos anos iniciais, foi o de acesso à internet, com 69,5%. Mesmo apresentando percentuais insuficientes, os anos finais do ensino fundamental mostraram, no Censo Escolar de 2010, uma elevação dos números quando comparado aos anos iniciais (INEP, 2011).

Gráfico 1 – Infraestrutura das escolas de ensino fundamental – anos iniciais no Censo 2010



Fonte: Elaborado por Dallagnol (2015), a partir dos dados do Inep (2011).

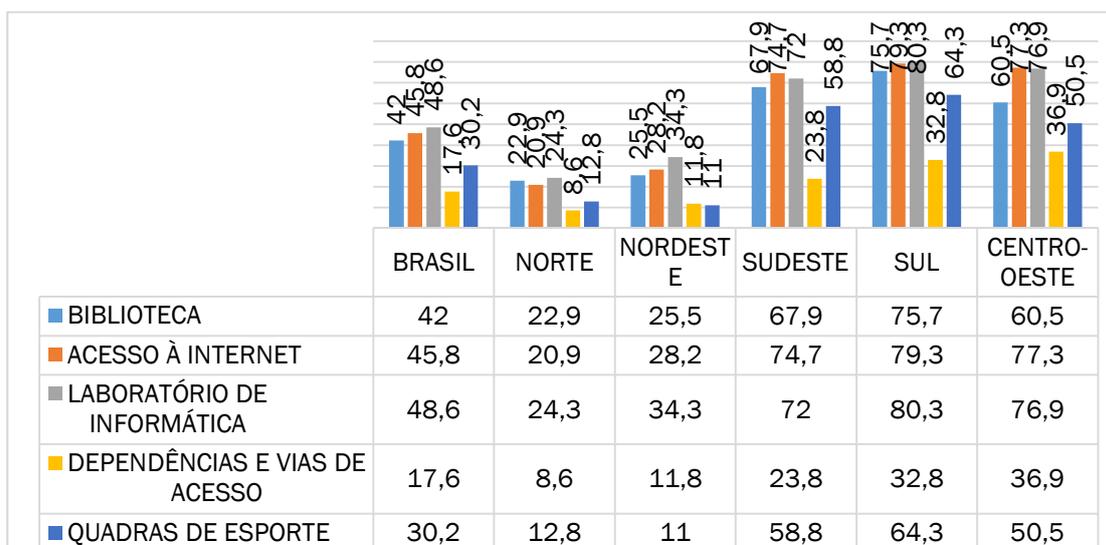
Gráfico 2 – Infraestrutura das escolas de ensino fundamental – anos finais no Censo 2010



Fonte: Elaborado por Dallagnol (2015), a partir dos dados do Inep (2011).

O Resumo Técnico relativo ao Censo de 2013 sofreu inúmeras alterações quando comparado ao Censo de 2010. Primeiramente, podemos destacar que o Relatório Técnico de 2013 apresentou os dados de uma forma mais minuciosa ao especificar os indicadores de cada região brasileira (Gráfico 3) e um indicador nacional. Contudo, o item laboratório de informática exposto no Censo de 2010 deixou de constar como indicador a partir de 2011.

Gráfico 3 – Infraestrutura do ensino fundamental da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis – Censo 2012



Fonte: Elaborado por Dallagnol (2015), a partir dos dados do Inep (2014).

Observando a média nacional apresentada pelo Censo de 2013 e comparando-a ao Censo de 2010, podemos constatar algumas mudanças significativas. Primeiramente, devemos destacar que o Censo de 2010 mostrou somente indicadores nacionais, sendo que o ensino fundamental apontou índices relativos aos anos iniciais e finais, como expusemos anteriormente. Confrontando os dados gerais de 2010 com os elencados pelo Resumo Técnico de 2013, verificamos as informações expostas na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1 – Comparação entre o Censo Escolar 2010 e 2013 em relação à infraestrutura do ensino fundamental

INFRAESTRUTURA APONTADA PELO CENSO	ANOS INICIAIS NO CENSO 2010 E 2013	ANOS FINAIS NO CENSO 2010 E 2013
BIBLIOTECA	Aumento de 12,8%	Diminuição de 14,2%
ACESSO À INTERNET	Aumento de 7,6%	Diminuição de 21,9%
LABORATORIO DE INFORMÁTICA	Aumento de 17,1%	Diminuição de 16,8%
DEPENDÊNCIAS E VIAS DE ACESSO	Aumento de 6,9%	Diminuição de 3,8%
QUADRA DE ESPORTES	Aumento de 5%	Diminuição de 23,2%

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras, a partir dos dados do Inep.

Comparando os resultados dispostos pelos Resumos Técnicos do Censo Escolar de 2010 e 2013, podemos constatar dois indicadores diferenciados. Em primeiro lugar, ao compararmos os dados dos anos iniciais do Censo Escolar 2013 com os do Censo Escolar de 2010, verificamos uma relativa elevação dos indicadores, sendo que o quesito laboratório de informática apresentou a maior elevação nos percentuais, com 17,1%. Nesse sentido, observa-se uma evolução na infraestrutura escolar do 1º ao 5º ano do ensino fundamental público. Contudo, ao observarmos os números relativos aos anos finais do ensino fundamental, constata-se um cenário diferenciado. Nenhum dado apresentado supera os números correspondentes ao Censo de 2010, sendo que o quesito quadra de esportes apresentou decréscimo de 23,2%.

Entretanto, destacamos que o Censo de 2010 não organizou os indicadores do ensino fundamental em anos finais e anos iniciais, portanto nossa comparação se baseia nos números nacionais mostrados no referido contexto. Do mesmo modo, salientamos que o documento do Inep de 2010, mais simplificado, não apresentou dados específicos de cada região. Outro aspecto que deve ser enumerado é o desaparecimento do indicador relacionado ao laboratório de ciências, presente no Censo de 2010, sendo que este havia sido apontado com o menor percentual no referido documento.

Tratando-se especificamente do Censo de 2013, o menor indicador foi o de fatores de acessibilidade, com percentual de 19,4%. O melhor resultado foi relacionado aos laboratórios de informática, disponibilizados em 50,3% das escolas de ensino fundamental (INEP, 2014).

Observando os dados por região, vê-se que, na Região Sul, 82,2% das escolas de ensino fundamental possuíam acesso à internet. Na Região Centro-Oeste, 39,6% das escolas tinham dependências e vias de acesso adequadas, revelando o maior índice para esse recurso. As bibliotecas ainda se mostraram como espaços com visíveis problemáticas, pois, na Região Norte, somente 24,5% das escolas de ensino fundamental possuíam essa estrutura. Com relação à acessibilidade, essa mesma região apresentou, no ano de 2013, um cenário em que apenas 9% das escolas possuíam vias acessíveis. As quadras de esporte variaram entre 14% na Região Norte e 66,1% na Região Sul (INEP, 2014).

Os dados dos Censos de 2010 e 2013 revelaram um aumento dos indicadores na maioria dos recursos de infraestrutura. Contudo, os mesmos números expõem as carências que impactam as redes públicas de educação básica. A falta de espaços físicos adequados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a existência de milhares de escolas com uma ou duas salas de aula, a falta de bibliotecas, materiais didáticos, espaços para recreação e atividades externas dos estudantes são realidades postas no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

Amparadas na análise de Dourado, Oliveira e Santos (2007), destacamos que o espaço físico escolar se mostra como um aspecto fundamental para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Essa qualidade, tão debatida, se efetiva à medida que se oferecem aos sujeitos inseridos na escola condições de desenvolvimento pleno, e essas condições se dão conforme se garante uma infraestrutura adequada para as múltiplas atividades educacionais. Esse fator se destaca se considerarmos as atuais políticas e ações em torno da educação integral, com o aumento da jornada escolar, a qual vem requerer uma adequação dos espaços físicos das escolas. Mesmo com a ausência de novas pesquisas sobre a melhoria da qualidade da educação com o aumento do tempo na escola, acreditamos que este possibilita um maior aprofundamento de experiências e de conhecimentos para os estudantes, e, para que essa possibilidade se efetive, é necessária uma maior atenção nos aspectos intraescolares, muitos destes contemplados pelo Censo Escolar.

Ao observarmos os dados nacionais relacionados ao ensino fundamental do Censo de 2013, podemos verificar que somente o quesito laboratório de informática ultrapassa os 50% de abrangência nas escolas públicas. Este é um elemento agravante quando pensamos o aumento da jornada escolar e, sobretudo, a melhoria da qualidade da educação no Brasil (INEP, 2014). Nesse sentido, precisamos de ações políticas que repensem as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleçam através de melhores equipamentos, enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e representativo de crescimento na qualidade do trabalho educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando estabelecer uma relação entre as temáticas questionadas, apontamos a complexidade do conceito de qualidade e como este deve ser compreendido para além de uma pedagogia de resultados ou por estatísticas relacionadas ao acesso dos sujeitos à escola. Defendemos que a qualidade da educação também se estabelece por meio dos espaços físicos escolares adequados.

Por esse ângulo, nossa compreensão de espaço físico escolar adequado se configura na interface das análises teóricas elaboradas por Doris Kowaltowski (2011) e Dourado, Oliveira e Santos (2007). Diante dessas perspectivas, apontamos que as considerações relacionadas aos fatores intra e extraescolares e aos parâmetros e valores arquitetônicos se mostram como elementos fundamentais para pensar e planejar os espaços físicos escolares, bem como para a promoção de uma educação pautada no conhecimento, na formação humanística, assim contemplando o que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1966 asseguram sobre o direito à educação e a promoção de garantia de padrão de qualidade.

Do mesmo modo, podemos observar, entre os pressupostos elencados por Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Kowaltowski (2011), uma articulação: os fatores intraescolares estabelecem pleno diálogo com os parâmetros e valores arquitetônicos, mostrando que a materialidade física e a infraestrutura escolar não só podem, como devem ser alvo de debates e preocupações de diferentes áreas do conhecimento. Esses mesmos debates apontam para a relevância do espaço físico escolar enquanto um espaço privilegiado no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação ao PNE, procuramos apresentar a relevância que a qualidade do espaço físico escolar assumiu nesse documento. Com o PNE, verificamos que o conceito de qualidade se desdobra em preocupações referentes à ampliação das redes físicas escolares, assim como à existência de equipamentos, materiais didáticos e demais instrumentos que possibilitem a elevação da qualidade em toda educação básica. Aponta-se a ampliação e a melhoria das escolas do campo, quilombolas e indígenas, além do atendimento que priorize a acessibilidade. Esses direcionamentos que impactam na estrutura física buscam a melhoria dos fluxos educacionais, estabelecendo um equilíbrio na relação idade-série, bem como na universalização dos níveis da educação básica.

Damos destaque igualmente ao fato de o PNE propor o estabelecimento de novos padrões de qualidade para a educação básica. Essa ação, além de vir ao encontro das necessidades de infraestrutura da escola básica brasileira, poderá influenciar a elaboração de projetos de espaços físicos escolares com vistas à dinâmica estabelecida pela educação integral. Tratando-se dos padrões de qualidade, devemos mencionar que o PNE também apresenta inovações com relação ao financiamento da educação ao considerar a ampliação do investimento público em educação e ao mencionar o CAQ enquanto um parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica. Além disso, apresenta considerações circunstanciais ao espaço físico escolar (BRASIL, 2014).

Nesses apontamentos em torno do financiamento da educação, entendemos como sendo elementos importantes para qualificar a educação. Esse fato se torna claro ao observarmos os dados do Censo Escolar de 2010 e 2013 respectivos ao ensino fundamental de forma comparativa. Por meio da apreciação dos Resumos Técnicos do Censo Escolar, foi possível constatar que a infraestrutura escolar ainda passa por sérias limitações. Nos anos iniciais do ensino fundamental de 2010, nenhum indicador superou os 40% e, nos anos finais, os dados apresentaram uma elevação. Contudo, em ambos os casos, o melhor índice se refere ao acesso à internet, que pode estar presente nas escolas somente nas salas de direção, secretaria e coordenação. Ainda em comparação a 2010, o Censo de 2013 apresenta dados mais minuciosos, os quais indicam uma assimetria entre as regiões do país, sendo que as Regiões Norte e Nordeste apresentam os menores indicadores.

Finalizamos ressaltando a importância da aprovação do PNE, o qual estabeleceu considerações de destaque ao espaço físico escolar, relacionando-o como um fator necessário na efetivação de uma educação de qualidade. Da mesma forma, salientamos que o PNE, como política de Estado, sinaliza um passo fundamental na efetivação de uma maior organicidade nas ações referentes a gestão, financiamento, programas e políticas educacionais que impactam na ampliação do acesso, obrigatoriedade e universalidade da educação, as quais devem prever uma maior preocupação com a estrutura física escolar. Somente com espaços adequados e compatíveis com os objetivos da educação na contemporaneidade se conseguirá efetivar um ensino, de fato, de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Censo da educação básica: 2013 – resumo técnico**. Brasília: Inep, 2014.

_____. Lei n.º 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.

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

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006. (Relatório de pesquisa).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Questão Federativa e a Educação Escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 149-168.

DALLAGNOL, Raquel. **Política Educacional e Espaço Físico Escolar: a Infraestrutura como Dimensão na Garantia de Padrão de Qualidade**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

DOURADO, Luiz Fernando (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições = The quality of education: concepts and definitions**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão)

DOURADO, Luiz Fernando. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

_____. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013

ESTÊVÃO, Carlos V. A Qualidade da Educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAE**, v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013.

HERSHBERGER, R. **Architectural programming and predesign manager**. Tucson, Estados Unidos: McGraw-Hill, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2010 – resumo técnico**. Brasília: Inep, 2011.

JÚNIOR, F. T.; FARIA, V. B.; LIMA, M. A. de. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, maio/ago. 2012.

KOWALTOWSKI, Dóris. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MERLE, Pierre. **La Démocratisation de l'Enseignement**. Paris: Éditions la Découverte, 2002.

MINER, Barbara. Why I Don't Vouch for Vouchers. **Educational Leadership**, v. 56, n. 2, p. 40-42, 1998.

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

SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

ABSTRACT: This text presents an understanding of the school physical space as an aspect of quality for basic education. It presents a brief reflection about the concept of quality and how it relates to the school physical space. It identifies the school space dimension in the Federal Constitution of Brazil, in the Education Law and in the National Education Plan, as well as data collected by the School Census of 2010 and 2013. Before the national data, which show difficulties in the quality of education as to the school physical space criterion, the authors indicate, in the text, questions and challenges for education policies in an effort to articulate actions in search of equity and quality of the school physical structures.

KEYWORDS: quality of education; education policy; school space.

CAPÍTULO XI

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO MARANHÃO: AÇÕES E PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES

**Felix Barbosa Carreiro
Mônica Piccione Gomes Rios**

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO MARANHÃO: AÇÕES E PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES

Felix Barbosa Carreiro

SEDUC – MA

São Luís - MA

Mônica Piccione Gomes Rios

PUC-Campinas

Campinas - SP

RESUMO: Esse estudo, com objetivo de investigar ações desencadeadas pelos gestores escolares das escolas públicas estaduais do estado do Maranhão, em prol da melhoria da qualidade da educação, em uma abordagem qualitativa, considerou pesquisa documental, questionário misto e entrevista semiestruturada, tendo como participantes da pesquisa gestoras escolares e professoras de duas escolas públicas estaduais que tiveram resultados do Ideb crescentes ou iguais, em relação à meta projetada entre os anos de 2007 e 2011. Com base nos autores referendados, observamos que as práticas pedagógicas exitosas constatadas na gestão das escolas públicas pesquisadas têm a potencialidade de induzir políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos. Constatamos, com base na percepção das entrevistadas que, a partir dos resultados do Ideb foram desencadeadas ações relacionadas à infraestrutura física escolar; recursos pedagógicos; gestão escolar e formação continuada de professores e gestores escolares. A pesquisa apontou, ainda, a necessidade de se considerar condicionantes intra e extraescolares, o que implica redefinir políticas públicas educacionais, em prol da melhoria da qualidade da educação pública maranhense.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino fundamental; Gestão escolar; Ideb; Políticas públicas de avaliação; Qualidade da educação.

1. INTRODUÇÃO

A construção da qualidade sociocultural da educação básica supõe um projeto societário com base em princípios democráticos, o que implica repensar o processo histórico de educação pública para todos.

A qualidade sociocultural da educação, para Arroyo citado por Rios (2001),

Passa pela construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças' e, mais especificamente na contemporaneidade, pela 'renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais', pela 'resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento', pelo 'alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar. (ARROYO apud RIOS, 2001, p.74-75).

O conceito de qualidade sociocultural da educação pública nos termos de

Gadotti (2010, p. 9),

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica.

Para este autor, a educação pública de qualidade sociocultural enseja a formação integral do educando. A educação básica da rede pública requer qualidade social, conquanto abrange as dimensões administrativa, pedagógica e técnica, está atrelada às políticas públicas em educação reconhecendo-a como direito social.

Consideramos que é necessário, no atual contexto histórico da educação pública brasileira, que as políticas públicas educacionais sejam direcionadas para a construção de uma educação pública com qualidade sociocultural, o que implica considerar condicionantes intra e extraescolares. Contudo, não basta reconhecer a relevância da construção de uma educação pública de referência sociocultural. É preciso criar condições para a qualidade da aprendizagem se traduza em sucesso escolar com equidade. Antes é preciso superar os obstáculos que impedem as políticas públicas educacionais de se concretizarem, pois, o que percebemos é um distanciamento entre o que é proclamado pelas políticas públicas em educação e o cotidiano escolar. Assim, faz-se necessário considerar os condicionantes extraescolares que implicam os processos de ensino e aprendizagem, pois, é possível que os alunos de famílias em situações socioeconômicas desfavoráveis obtenham aprendizado escolar inferior. Chama, pois, atenção que a origem social dos alunos não seja considerada como um dos fatores que implicam nos resultados das avaliações em larga escala. Esse e outros condicionantes similares não podem ser desprezados, pois, conforme aponta Oliveira (2014, p. 239):

A origem social dos alunos, comumente identificada nos testes, mas relegada nas análises dos resultados obtidos, é a principal determinante da trajetória escolar. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares e não podem ser desprezadas.

Em relação à educação pública, nas últimas décadas, no estado do Maranhão, o desempenho acadêmico tem gerado debates entre os educadores e os gestores públicos. Desde a criação do SAEB, em 1995, seguido da aplicação da Prova Brasil, a partir de 2005, os resultados dessas avaliações têm sido insatisfatórios, se for considerado o resultado das unidades escolares individualmente, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A valorização do papel do gestor da escola pública, no exercício de uma

gestão democrática, a parece ter sido o caminho encontrado por alguns sistemas de ensino em suas políticas para melhorar a qualidade do ensino. Corrobora para essa ideia a assertiva de Paro (1998, p. 6):

A democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se ao limites do próprio estado, — promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior — mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

Nesse sentido, definiu-se como problema: quais são as ações, em prol da melhoria da qualidade da educação, desencadeadas pelos gestores escolares das escolas públicas estaduais do Estado do Maranhão que apresentam Ideb crescente entre os anos de 2007 e 2013. Constitui objetivo dessa pesquisa: investigar as ações e estratégias desencadeadas pelos gestores escolares das escolas públicas estaduais do Estado do Maranhão que apresentam Ideb igual ou crescente entre os anos de 2007 a 2013, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Em uma abordagem qualitativa, optou-se pela pesquisa documental dos projetos políticos pedagógicos das duas escolas pesquisadas, pela aplicação do questionário misto e pela realização da entrevista semiestruturada com as gestoras escolares e professoras de português e matemática do 5º ano do ensino fundamental.

O questionário misto foi aplicado às gestoras escolares das escolas pesquisadas, considerando as seguintes dimensões: infraestrutura física e recursos pedagógicos, planejamento e gestão, formação de professores, práticas pedagógicas para o ensino de português e matemática.

Quanto às entrevistas, realizadas com as gestoras escolares e professoras, concordamos com Lüdke e André (2012, p. 35), sobre a concessão de voz aos gestores escolares e professores:

Tratando-se pesquisa sobre o ensino, a escola, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com muita facilidade.

O roteiro de questão das entrevistas foi elaborado a partir das respostas obtidas nos questionários, com formulação de novas questões no processo da entrevista. Para efeito desse artigo, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

O critério de seleção das escolas considerou o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (Ideb), entre os anos de 2007 e 2013, dos anos iniciais das escolas públicas estaduais do ensino fundamental, precisamente dos 5º anos com Ideb igual ou superior à meta estabelecida, sem que tenha havido decréscimo. Observou-se que duas escolas cumpriram o referido critério, sendo localizadas nos municípios de Caxias e Cajari

Os municípios de Caxias e Cajari pertencem, respectivamente, à Unidade Regional de Educação (URE) de Caxias e à URE de Viana, da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. As UREs fazem parte da organização da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA).

A URE Caxias está localizada na região Leste Maranhense A escola pesquisada, localizada no município de Caxias, identificada nesse estudo, por escola A, apresenta como Ideb observado: 2007: 4.1; 2009: 4.1; 2011: 4.3; 2013: 5.1. A URE Viana está localizada na região dos Lagos Maranhenses. A escola pesquisada, localizada no município de Cajari, identificada, nesse estudo, por escola B, apresenta como Ideb observado: 2007: 3.6; 2009: 3.9; 2011: 4.3). Vale lembrar que a escola B não participou da Prova Brasil em 2011 e, portanto, não apresenta Ideb em 2013, referente aos 5º anos, em função da escola não ter sido convocada, possivelmente devido ao número reduzido de alunos.

Os sujeitos participantes da pesquisa, todas do sexo feminino, foram as gestoras escolares das escolas pesquisadas, totalizando duas, e as professoras que atuam nos 5º anos ministrando as disciplinas de português e matemática, totalizando quatro. Em relação à experiência em gestão escolar, a gestora da escola do município de Caxias totaliza cinco anos e a gestora do município de Cajari totaliza vinte e um anos. As professoras participantes da pesquisa possuem graduação.

A escolha dos aspectos e dimensões, focos das questões, pautou-se no estudo de Dourado, Oliveira e Santos (2009), em que os autores apresentam as dimensões intraescolares em quatro planos, destacando elementos que devem compor cada uma delas, a saber:

O plano do sistema – condições de oferta do ensino – diz respeito a: garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade; ambiente escolar adequado à realização de atividades em geral; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; a biblioteca com espaço físico apropriado; laboratórios de ensino; apoio e orientação aos estudantes; acessibilidade e atendimento às pessoas com deficiência; condições de segurança, entre outros.

O plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar – trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; mecanismos adequados de informação e de comunicação; gestão democrático-participativa; mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos; projeto pedagógico coletivo; disponibilidade de docentes para todas as atividades curriculares; definição de programas curriculares relevantes ; métodos pedagógicos apropriados; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados e mecanismos de participação do aluno.

O plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica –

relaciona-se com o perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira; ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais; garantia de carga horária adequada, entre outros.

O plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar – refere-se, entre outros aspectos, ao acesso e condições de permanência e desempenho satisfatório dos estudantes; processos avaliativos, centrados na melhoria das condições de aprendizagem; percepção positiva dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 208-210).

A análise dos dados, fruto da produção de material empírico, deu-se no diálogo, considerando as vozes dos sujeitos pesquisados e dos autores referendados nesse texto.

2. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Na década de o Estado Regulador passa a atuar como Estado Avaliador (AFONSO, 2009), ou seja, há o aumento de interferência e controle da educação por meio da avaliação sistêmica.

Do ponto de vista da análise do Estado, a avaliação foi considerada uma estratégia útil para a gestão.

A introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social. Essa agenda apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do Estado e dos caminhos da modernização do País (NEPP, 1991). A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social. (FREITAS, 2005, p. 9).

A avaliação, indispensável no processo educativo, necessita estar inclinada à emancipação e garantia ao aluno do direito de aprender. As avaliações externas concebidas como instrumento regulador da organização do trabalho escolar se opõem aos princípios de uma educação emancipatória, pois inviabilizam as políticas públicas democráticas e mais precisamente a autonomia escolar. As escolas públicas, influenciadas pelos paradigmas neotecnistas e positivistas das avaliações em larga escala, são pressionadas política, social e economicamente por resultados. Estes, não indicam uma educação pública com qualidade social e cultural.

Segundo Oliveira, (2014, p. 239), a orientação universal atribuída à educação ao ensino fundamental tende a ser excludente, sobretudo quando se trata da avaliação em larga escala na educação básica:

A avaliação em larga escala para o modelo republicano precisa estar orientada a corrigir desequilíbrios e assimetrias inerentes ao próprio sistema, que deve ter orientação universal. (...) O sistema meritocrático não permite que a maioria possa alcançar bons resultados.

Entre as avaliações em larga escala, no Brasil, importa a esse estudo a Prova Brasil que integra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A Prova Brasil foi criada em 2005, decorrente do desdobramento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A Prova Brasil foi criada em 2005, decorrente do desdobramento do SAEB. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado formalmente em 27 de dezembro de 1994. O objetivo do SAEB é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo indicações sobre a qualidade do ensino ofertado. Daí sua importância social.

Em acordo com o site do INEP, o SAEB sofreu reestruturação em 2005, passando a ser integrado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Prova Brasil é aplicada aos alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental. A Prova Brasil avalia os aspectos cognitivos dos alunos mediante as provas de português e matemática. No momento de aplicação da prova, os alunos respondem a questionários sobre suas características socioculturais e suas habilidades de estudo.

O Ideb, conforme citado, surge oficialmente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n. 6.074, de 24 de abril de 2007. Todo esse processo é de responsabilidade do Inep. Para estabelecer a meta de desempenho tomou-se como base o Programa de Avaliação Internacional de Alunos (Pisa), projetando o desempenho médio dos países desenvolvidos para chegar ao índice 6 em 2021 e ser divulgado no bicentenário da independência em 2022. Como observamos o alcance da média a ser atingida é inferior à nota mínima para aprovação na maioria dos sistemas de ensino em avaliação da aprendizagem escolar, que exige a média 7 para aprovação.

O estado do Maranhão avalia a qualidade da educação pública mediante os resultados do Ideb. A Supervisão de Avaliação Educacional (SUAVE), órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), é responsável pela organização e formação das equipes de aplicação da Prova Brasil. É interessante mencionar que a cada edição do Ideb os resultados são analisados no evento denominado: Seminário Educacional de Cooperação Estado e Municípios – análise do desempenho do Maranhão e utilização pedagógica dos resultados pelas escolas.

Ainda que o Ideb encerre dados quantitativos, não elimina o fato de que constitua contributo para o diagnóstico da educação brasileira, com possibilidades de subsidiar a elaboração de políticas públicas educativas. Reafirmamos que não somos contrários às avaliações externas, pois essas podem se tornar instrumentos de gestão quando os resultados são democraticamente analisados pelos docentes e comunidade escolar. Estamos cientes de que as avaliações de qualquer natureza

potencializam mudanças de rumos dos planejamentos e currículos escolares, Contudo, aliá-la à autoavaliação institucional, associada ao diagnóstico das fragilidades pedagógicas e consciência política do corpo docente, constitui condição indispensável para a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

3. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR EM QUESTÃO

Na década de 1990, segundo Oliveira (2000, p. 15) “ocorreram discussões acerca de um padrão de qualidade emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia”. Os debates mais importantes a esse respeito foram realizados na Conferência Mundial de Educação Para Todos. Este evento reuniu autoridades do mundo inteiro ligadas à educação a exemplo dos organismos e agências multilaterais, dos membros de governos, das organizações não governamentais (ONGs). Ao final, os governos presentes, em número de cento e cinquenta e cinco, assinaram a declaração já aprovada e comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade para todos. Para obter assistência técnica e financeira do BIRD, o Brasil promoveu reformas na gestão pública com vistas a redução das desigualdades, superação da pobreza, pela distribuição de renda. O objetivo era criar condições para que os pobres produzam mediante a força de trabalho e assim tornar os níveis de pobreza e desigualdade toleráveis.

A educação pública com qualidade social é incompatível com a exclusão educacional. Ela é sempre expressão e resultado de um “conjunto de fatores e insumos que podem se articular, ou não, traduzindo concepção, valores, prioridades e discursos específicos” (DOURADO, 2013, p. 8). Enfatizamos, com base no autor, que a discussão sobre a qualidade da educação é polissêmica e complexa porque implica um projeto societário de justiça social com equidade.

Em acordo com Dourado, Oliveira, Santos (2007, p. 15), o significado de uma escola pública de qualidade social implica “qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social”. Vale ressaltar que a legislação assegura uma educação pública de qualidade como direito social. Este resulta da participação política e democrática da sociedade civil organizada no processo de conquista da verdadeira cidadania.

No movimento de redemocratização do país, na década de 1980, a sociedade brasileira lutou pela consolidação dos preceitos democráticos, mas também exigiu a democratização na educação e na escola, impactando a gestão pública educacional. Este processo consolidou-se na Constituição Federal e na lei complementar nº 9394/96 (lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), reafirmando a gestão democrática escolar. A partir da década de 1990 as políticas educacionais são norteadas pela gestão de abordagem participativa.

Na década de 1990, a luta dos movimentos e organizações dos educadores reivindicava por qualidade do ensino público. O foco era a qualidade do aprendizado. Doravante, discutia-se que não bastava o acesso ou a oferta de matrícula. O

importante agora é a implantação de políticas públicas que garantam a permanência e o sucesso do aluno na instituição escolar.

As lutas em favor da redemocratização e as discussões na educação em torno de temas, tais como: democratização, transparência de gestão e qualidade impeliram que esse processo ocorresse de forma descentralizada e com a participação das secretarias de educação e dos técnicos do Ministério da Educação (MEC).

Duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação. Por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público. (WERLE, 2011, p. 774).

Assim, as avaliações externas adquirem destaque no contexto da reforma educacional na década de 1990, quando, por meio das políticas descentralizadoras, atribui-se autonomia financeira e administrativa às escolas, mas exigindo dos gestores escolares exaustiva eficiência técnica, responsabilizando-os pelos resultados. Dessa forma, não se conseguiu impedir que um novo paradigma de administração pública chegasse à escola implicando em mudanças na forma de gestão escolar: a gerencialista. Seguindo, porém, o raciocínio de Freitas (2005), podemos inferir que o termo gestão não se aplica ao chamado gerencialismo. Para o autor (2005), não existe gestão gerencialista. O termo gestão se define pelo aspecto político, que a racionalidade técnica omite. Assim, a intervenção do Estado neoliberal em escolas públicas onde já se praticava a gestão escolar democrática pode ser considerada de ingerência porque a despolitiza.

A gestão escolar, na perspectiva de uma educação democrática, dispõe de mecanismos legais que asseguram a participação da comunidade educativa nas decisões da escola. O mais importante deles é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que implica o processo coletivo de elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do PPP, de modo que haja compromisso de toda a comunidade escolar. A respeito da expectativa da sociedade em relação a uma educação pública de qualidade e os conflitos em torno da responsabilidade do gestor escolar pelos resultados do aprendizado, nos reportamos a Nardi; Schneider e Rios (2014, p. 386), ao afirmarem que:

É possível referir que esses indicativos constituem mostra de uma tensão entre meios (e quiçá opções) internos às escolas e expectativas externas a elas no tocante à produção de um ensino de qualidade, mesmo com certa permeabilidade das políticas recentes à abordagem da qualidade social da educação.

Para que a gestão escolar pública seja de qualidade democrática é importante não só proporcionar a participação da família do aluno, mas também tenha o respaldo da do Estado para garantir os insumos indispensáveis para o exercício de uma administração de qualidade e, que esta seja compartilhada em

suas responsabilidades.

4. AÇÕES EM PROL DA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO: A VOZ DAS GESTORAS E PROFESSORAS

Retomamos que, para efeito desse artigo, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, apresentando as convergências e especificidades constatadas no processo de análise. A identificação dos participantes da pesquisa, salvaguardando as suas identidades, utiliza as letras G1 para a gestora escolar da escola A, localizada o município de Caxias e G2 para a gestora escolar da escola B, localizada no município de Cajari. As professoras entrevistadas estão identificadas como PAp e PAm, referente à escola A e PBp e PBm, referente à escola B. As letras p e m referem-se às disciplinas de português e matemática.

Em relação às entrevistas, reiteramos que as questões que integraram os respectivos roteiros foram elaboradas a partir das respostas dos questionários dirigidos aos gestores escolares das escolas pesquisadas, que tiveram como foco as dimensões intraescolares, a saber: infraestrutura física escolar; recursos pedagógicos e tecnologias de informação e comunicação; gestão escolar; formação continuadas de professores e gestores escolares; e outras ações não contempladas nas dimensões e aspectos mencionados. Ainda, nas questões abertas, às gestoras escolares foi solicitado que apontassem três desafios para a construção de uma qualidade de educação e três aspectos para a melhoria da educação do estado do Maranhão.

Constatamos que ambas as escolas pesquisadas atribuíram a elevação do Ideb às ações pedagógicas desenvolvidas nos projetos e oficinas de leitura. A professora de língua portuguesa da escola A relatou uma das iniciativas da gestão escolar em relação à alfabetização: “nós temos o armário de livros que levamos pra sala de aula, onde fazemos roda de leitura e conhecemos vários gêneros literários” (PAp). A professora de português da escola B apontou na entrevista que a escola “tinha o projeto de leitura”. E acrescenta: “eu fiz uma confecção de livros com textos diferentes, diversificados, eu usei bula de remédios, usei histórias, usei vários tipos de textos e formei um livro” (PBp). Essa professora se importava também com a escrita, sobretudo entre os alunos com mais dificuldades. Nesse sentido, (PBp) relatou o seguinte episódio:

Tinha uma aluna com dificuldade, aí chamei a mãe ela e pedi para comprar um caderno de caligrafia... Fiz tudo isso escondido dos colegas para não constrangê-la. Aí a criança melhorou com esse caderno de caligrafia. Aí eu tive de trabalhar muito a escrita. Somente eu e ela sabendo. Ela sabia ler mais não sabia escrever, inclusive usando o recurso do ditado relâmpago. Aí ela melhorou.

Não basta ao aluno ler e escrever. O aprendizado razoável exige que ele desenvolva a habilidade de interpretar o texto e a capacidade de escrever

corretamente. Essas competências a professora de língua portuguesa da escola “B” parece desenvolver nos alunos quando adverte:

Eu mandava um aluno ler um parágrafo, quando terminava ele dava o entendimento dele daquele parágrafo. Às vezes um aluno dizia: professora não tá certo – o que o colega dizia – mas eu dizia: está certo sim, é o entendimento dele. Por isso, eu tenho de aceitar o entendimento dele (PBp).

Talvez consideremos a gestão de sala de aula da docente em relação ao preocupar-se com o sucesso de todos os alunos, como uma dimensão da equidade na aprendizagem, à medida que considera o ritmo de aprendizagem do aluno. Indiretamente, este fator pode influenciar o resultado da Prova Brasil refletindo no Ideb.

As docentes de português das escolas públicas pesquisadas não detalharam a operacionalização dos referidos projetos e oficinas de leitura. Apenas relatam as criatividades consideradas por eles como inovadoras. Grosso modo, sabemos que o hábito da leitura tende a enriquecer o vocabulário sendo de grande valia à produção textual, mas também torna a imaginação mais fértil. Implicitamente o foco pedagógico na alfabetização tem ainda a potencialidade de formar para a investigação acadêmica e, concomitantemente, gestar o espírito de pesquisa na escolaridade. Demo (2011, p.21) reforça essa ideia ao afirmar a relevância do professor nesse processo: “significa habituar o aluno a ter iniciativa em termos de procurar livros, textos, fontes, dados, informações. Visa-se superar a regra comum de receber as coisas prontas, sobretudo apenas reproduzir materiais existentes”.

Ambas as diretoras apontaram a precariedade dos prédios escolares e relataram ações para conseguir, junto aos poderes públicos, as reformas dos prédios.

Em relação à formação dos professores, as gestoras G1 e G2 concordaram de que o professor do ensino fundamental precisa ser educador e alfabetizador, por isso, a importância de se investir na qualificação inicial desses profissionais. Ambas as gestoras lamentaram não poder contar com professores alfabetizadores em suas escolas, “como aquelas que existiam antigamente”. (G1/G2). G1 foi mais enfática quanto a esse desafio da gestão escolar,

Atribuo à elevação do Ideb desde quando tínhamos aqueles professores antigos: estes alfabetizaram mesmo. Só que aposentaram. Elas se preocupavam. Hoje, esses que estão aí, se agente não tiver em cima cobrando, a coisa não acontece. Quando eu cheguei aqui era uma turma de professores indo e voltando. Agora eu estou preocupada.

G2, por exemplo, reclamou na entrevista semiestruturada, do apoio restrito do Estado na formação docente em sua gestão e, quase desdenhando diz: “a supervisora que vem para sessão de estudos com os professores, mas a formação do Estado não tem”. E manifesta a expectativa: “o que eu queria eram estratégias para desenvolver a aprendizagem dos alunos”. (G2). G1, por sua vez, reforça a crítica quando responsabiliza o próprio sistema de ensino de não colaborar com a qualidade

docente.

Agora, o problema de gestão mesmo é que eles (SEDUC) jogam o professor pra cá e não tenho nem o direito de dizer que não quero. Chegou uma professora para ensinar no 5º ano e me deu muito trabalho. Logo nessa série. Minha insistência é que continuemos trabalhando Projetos (G1).

Num contexto de corresponsabilidade na formação continuada em relação à educação especial, a professora de português da escola A fala em formação compartilhada discorrendo como de dá esse processo,

Olha na escola essa formação continuada ela não vem de fora da secretaria. O que acontece aqui é uma escola de inclusão. Os próprios professores se dispõem a dar esses minicursos pra gente sobre essas deficiências. A última foi sobre crianças com autismo. Foi muito bom e importante. Tem muito proveito. Os próprios professores da escola dão. É uma formação compartilhada. Muita troca porque a gente tem inclusão e tem que está preparada porque é uma necessidade atual de conhecer mais a criança especial (PAp).

No entendimento da gestora G1 a formação docente passa pela atualização de conhecimentos pedagógicos, dinâmicas e legislação educacional através da participação em cursos, os quais atraem os professores. De fato, a professora de matemática (PAm) confirma a participação num dos momentos formativos indicados pela gestão escolar: “cursos fora da escola. Recentemente, eu participei de uma videoconferência na outra escola do ensino médio. Aqui nós tivemos uma formação no início do ano sobre as diretrizes curriculares”. A esse respeito a gestora G1 assim se expressa

Tem sim! Eles participam! Agora mesmo, no começo do ano fizemos aqui na escola e teve também uma videoconferência para o EF MAIOR, para todas as áreas aconteceram aqui no Centro Tecnológico do Maranhão (CETECMA) e eles (professores) gostaram. Eles vêm de São Luís. É importante por eles (professores) vão ver como é trabalhado a dinâmica, a LDB, as Diretrizes, que foram reformuladas agora. Esses cursos só têm a contribuir para a prática deles. Todos os professores participaram.

G1 e G2, conforme evidenciado na produção do material empírico, tomaram para si a responsabilidade pela elaboração de um projeto pedagógico como elemento integrante da organização e do planejamento escolar. A gestora G1 da escola destacou a participação dos professores no processo de reelaboração do projeto político pedagógico.

Sim, participaram sim, até porque tem que ter a participação deles (professores). Eles que têm que trabalhar em conjunto. Nós trabalhamos com as normas. Tudo que é colocado dentro do PPP é trabalhado. Foi professor, o gestor e a Edileusa, que não é coordenadora, mas ela auxilia bastante. Eles ajudaram sim. Tem uma parte no PPP que trabalha a educação especial, que antes não tinha no PPP. Agora com a nova reelaboração nós tivemos que colocar. Até as moças que trabalham com educação especial, as professoras, elas ajudaram sim. Mas elas participam sim da reelaboração (G1).

É possível que o sucesso das ações e inovações da gestão escolar seja

atribuído à construção do projeto pedagógico com a participação de todos os envolvidos no processo educativo. No contexto da gestão escolar das públicas pesquisadas, admitimos características de gestão escolar democrática, pelo compartilhamento das decisões. Veiga, (2002) destaca o caráter dialético na construção do PPP no ambiente escolar supostamente democrático:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupasse em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2002, p. 2).

G1 relata o esforço para manter a qualidade dos mecanismos de participação na gestão escolar:

Aqui não decido nada sem a participação de vocês (professores). Temos o Conselho Escolar onde os pais participam. Tentamos uma Gestão Democrática. Temos o Colegiado Escolar: tem a eleição. É obrigatório para a prestação de contas. Ajuda nas decisões. Tem uns que não gostam de participar... Porque são humildes, dizem: o que vocês resolverem eu aceito.

A professora de língua portuguesa da escola A retrata que uma das dificuldades na consolidação da gestão participativa escolar, possivelmente seja a ausência do espírito coletivo de alguns professores, que parecem não acreditar nas mudanças via processo de reflexão e discussão:

Quanto ao regimento interno da escola, eu não participei. Eu não estava aqui. A elaboração eu conheço, porque tudo que é feito a coordenadora coloca no e-mail do professor. Eu já li, mas eu não participei. Na minha sala nos somos três professores. Eu sou a chefe da sala. Tem a intérprete com as crianças deficientes auditivas e tem a professora que trabalha com as crianças especiais. Nós temos seis alunos de inclusão na minha sala, que não era pra ter, mas devido à escassez dos professores especializados. Na minha sala ficaram seis alunos. Como tinha outras professoras chefe de sala, a professora intérprete tinha que participar para expor suas necessidades, então ela tinha que participar. Todos os professores tem acesso a essa construção mesmo que indiretamente (PAp).

PBm admitiu a participação na elaboração do PPP da escola “Participei da elaboração. Teve também a convocação da presença dos pais dos alunos para participar, de todos os professores, dos funcionários daqui da escola”, acrescentando que houve impacto desse processo na prática pedagógica “na elaboração dos projetos, no planejamento também que nós participamos ajuda bastante também são ações do PPP. E também os materiais que nós temos aqui na escola”.

A professora (PAm) argumentou sua indiferença perante na reelaboração do projeto pedagógico por ter-se sentido excluída do processo.

Essa reelaboração foi recentemente. Eu diretamente não participei. Foram feitos seleções de alguns professores por área da educação especial. Eu não participei. Eu fui convidada aí de início, na primeira reunião que foi marcada para começar esse trabalho. Eu estava impossibilitada de participar nesse dia. Eu disse que não poderia participar, mas mesmo assim fizeram a reunião sem minha presença. Eu acabei ficando de fora. Eu participei indiferente, ao ver a construção dos meus colegas (PAm).

O gestor G2 ressalta que o sucesso das ações de sua gestão deve-se ao trabalho pedagógico em parceria com os professores, cujo foco é a aprendizagem do aluno mediante a execução de projetos didáticos, os quais favorecem a participação qualitativa dos alunos. Trata-se de uma dimensão implícita da gestão democrática na escola pública. Visivelmente emocionada a gestora esclarece

Sou gestora até hoje porque tenho o apoio de todos os funcionários da escola e também da participação dos pais. Porque tem que caminhar juntos. Porque se os professores não desenvolverem suas habilidades e se os pais não contribuírem, não se atingiria o foco, que é a aprendizagem dos alunos. A escola só tem esse resultado porque todos trabalham em parceria. Sou gestora até hoje porque tenho o apoio dos professores. Assim, tudo o que eles fazem estou pronta para ajudar. Apoio os projetos... porque tem diretor que não gosta de projeto. Ah! Quando vem! É porque o professor não quer sala de aula. Eu não, eu sempre fui incentivando os professores a desenvolverem projetos. Porque acho que os alunos passam a participar. Eles se sentem úteis, se sentem responsáveis... num projeto desses, elaborados por eles (G2).

O depoimento de G2 reflete o prescrito no projeto pedagógico da escola B, que a elaborou “com a colaboração de todas as pessoas que fazem a educação”. (SEDUC/MA, 2012, p. 6), possibilitando “mudanças planejadas compartilhadas pressupondo um compromisso com a aprendizagem do aluno e como uma educação para a cidadania”. (Idem, 2012, p. 7). Essas considerações nos remetem a Paro (2015, p.15), ao afirmar que:

Na verdade, se o administrativo é a boa medição para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir.

No entendimento da escola A, o papel da escola de construir coletivamente o projeto pedagógico prevalece aos demais insumos escolares,

Não basta que a escola tenha apenas as condições mínimas de funcionamento e atendimento para que os resultados sejam satisfatórios, faz-se pertinente que ela estabeleça coletivamente um projeto pedagógico que identifique as demandas dos alunos para a melhoria do desempenho escolar, visando intensificar os esforços tendo em vista a superação das mazelas do processo de aprendizagem e de ensino. (SEDUC, 2014, p. 2).

Os resultados da aprendizagem verificados no rendimento escolar da escola

B revelam coerência entre as ações planejadas e objetivos do projeto pedagógico os quais destacamos a) elevar o desempenho dos alunos b) melhorar as práticas pedagógicas e c) modernizar a gestão escolar. Na compreensão de G2 modernizar a gestão significa utilizar os recursos tecnológicos a serviço da aprendizagem escolar e inovações pedagógicas.

A escola A descreve no projeto pedagógico as ações da gestão escolar desenvolvidas com o objetivo de superar as dificuldades surgidas dos fatores intra e extraescolares (carência de professores em algumas disciplinas, desestruturação familiar, que gera alunos sem acompanhamento familiar adequado, indisciplina, violência, déficit de aprendizagem e distorção idade série...).

Em ambas as escolas pesquisadas o projeto político pedagógico foi valorizado pela gestão escolar como um instrumento de gestão participativa e possibilidade de melhoria da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou pesquisar as ações e estratégias desencadeadas pelos gestores escolares das escolas públicas estaduais do Estado do Maranhão que apresentam Ideb igual ou crescente entre os anos de 2007 a 2013.

Identificamos na gestão das escolas públicas pesquisadas práticas pedagógicas comprometidas com qualidade do ensino e da aprendizagem. Em acordo com a literatura a respeito desse tema, as gestoras escolares reconheceram que os investimentos na infraestrutura e no espaço físico contribuem para a qualidade da aprendizagem, haja vista que propiciam o desenvolvimento dos projetos educativos, tornando as aulas vivas e dinâmicas.

A noção de qualidade da escola pública articulada à permanência e ao sucesso do aluno necessita ser incorporada pelas políticas públicas educacionais. Estas, para que se efetivem exigem, entre outros, investimentos na formação continuada do professor. Mas, os momentos formativos serão úteis, à medida que fizerem sentido para a prática pedagógica do professor. Nessa perspectiva, cabe à gestão escolar desencadear ações pedagógicas primordialmente intraescolares que garantam o acesso, a permanência, o sucesso escolar e a qualidade da aprendizagem.

Cabe enfatizar o elemento político e educativo dos resultados do Ideb, o que implica a análise dos dados pela comunidade escolar. Esta, havendo maturidade política, pode mobilizar a sociedade para pressionar o gestor público municipal, quando o município apresentar o índice do Ideb inferior à meta estabelecida.

Nessa direção, é relevante um gestor escolar cujo perfil propicie a articulação entre ações técnicas específicas da administração escolar e as ações da estrutura e da organização do trabalho escolar, que primem pela aprendizagem do aluno. Sobretudo na construção, execução e avaliação, no coletivo, do projeto político pedagógico, entendemos que esse seja um caminho para a construção de uma educação de qualidade, a partir da própria escola pública.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. O desafio da pesquisa educacional na educação básica. Campinas, SP: Autores Associados, 8ª ed. 2011.

DIRETRIZES CURRICULARES/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, **SEDUC**, 3. ed. São Luís, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. **Brasília -DF**, 2007. pp. 6-32.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas: v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela Anpae**, v. 29, n. 2, 2013.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2012.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pascal; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v. 39, n. 2, p. 359-390, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 1Esp., 2014.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, p. 300-307, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar educador ou gerente?** Editora CORTEZ, 2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14ª edição, Papirus, 2002.

WERLE, Flávia Obino Côrrea. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

ABSTRACT: This study, with the objective of investigating actions taken by the school administrators of the state public schools of the state of Maranhão, in favor of improving the quality of education, in a qualitative approach, considered documentary research, mixed questionnaire and semi-structured interview, having as research participants School administrators and teachers from two state public schools that had higher or equal Ideb results compared to the projected goal between 2007 and 2011. Based on the refereed authors, we observed that the successful pedagogical practices observed in the management of the public schools studied have the potential to induce educational policies aimed at improving the quality of student learning. Based on the perception of the interviewees, based on the results of the Ideb, actions related to the school physical infrastructure were triggered; pedagogical resources; School management and continuing education of teachers and school administrators. The research also pointed out the need to consider intra and extracurricular determinants, which implies redefining educational public policies in favor of improving the quality of public education in Maranhão.

KEYWORDS: Elementary school; School management; Ideb; Public policies for evaluation; Quality of education.

CAPÍTULO XII

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP): EM BUSCA DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

**Viviani Fernanda Hojas
Iraíde Marques de Freitas Barreiro**

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP): EM BUSCA DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Viviani Fernanda Hojas

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília – São Paulo

Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília – São Paulo

RESUMO: Este estudo teve como objetivo delinear novos encaminhamentos para as pesquisas desenvolvidas no âmbito das políticas educacionais, em especial, para aquelas que tratam do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para tanto, inicialmente, tecemos algumas considerações acerca da criação dos sistemas de avaliação da educação básica nacional e paulista. Na sequência, apresentamos um panorama das pesquisas que tiveram o sistema de avaliação paulista como foco de investigação e destacamos suas contribuições e limites. Por fim, com base nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores e nas publicações de autoria única do pesquisador inglês, indicamos uma nova perspectiva de análise que incorpora as dimensões macro e micropolítica, ou seja, deixa de focalizar apenas a ação estatal e valoriza as ações exercidas pelos profissionais que atuam no contexto da prática.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. SARESP. Sistema de avaliação.

1. INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de reflexão conjunta realizada com o objetivo de delinear novos encaminhamentos para as investigações no âmbito das políticas educacionais, em especial, para aquelas que tratam do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

O interesse em desenvolver o presente estudo originou-se da constatação de que os diferentes pesquisadores que estudaram o sistema de avaliação paulista dedicam parte considerável de suas atenções aos impactos negativos causados pelos SARESP nas escolas e não buscam compreender como os atores escolares lidam com esse sistema avaliativo.

De acordo com Bonamino e Franco (1999), as primeiras ações voltadas à institucionalização de um sistema de avaliação da educação básica para verificar a cobertura e, principalmente, o desempenho dos alunos foram iniciadas no país no final da década de 1980. O sistema nacional de avaliação da educação básica, explicam os autores, tem sua origem relacionada à demanda do Banco Mundial (BM) de desenvolvimento de um sistema para avaliar o impacto do Programa Nordeste, promovido mediante um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Tal demanda, aliada ao

interesse do MEC em instituir um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP).

Bonamino e Franco (1999) destacam ainda que, após algumas alterações promovidas em meados dos anos 1990, o referido sistema passou a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sua consolidação estimulou também o desenvolvimento de sistemas avaliativos no âmbito dos estados e em alguns municípios do país.

A trajetória paulista, conforme Gatti (2009), teve início em 1992, quando foi realizada uma avaliação dirigida aos alunos das Escolas Padrão, projeto de inovação curricular promovido em algumas escolas com vistas a abranger, gradativamente, toda a rede estadual de ensino. Tal avaliação, que pretendia ser longitudinal, foi descontinuada por mudança na administração da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

Simultaneamente, acrescenta a autora, entre 1992 e 1994, outra proposta de avaliação, de caráter amostral, também foi desenvolvida nas escolas da rede estadual de ensino paulista: o Projeto de Avaliação de Impacto do Ciclo Básico e da Jornada Única na Área Metropolitana de São Paulo. E, posteriormente, como parte das ações do governo paulista introduzidas no estado, foi criado o SARESP.

Acompanhando o disposto na LDBEN, a Resolução SEE/SP nº 27/1996 dispõe em seu artigo 1º (incisos I e II) que a instituição do sistema de avaliação paulista tem como objetivos: desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à política educacional do estado e verificar o desempenho dos alunos de modo a fornecer informações para a capacitação dos recursos humanos do magistério, a reorientação da proposta pedagógica e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola (SÃO PAULO, 1996).

Vale indicar que, desde a primeira edição do SARESP, realizada em 1996, até o momento de finalização deste texto, o estado de São Paulo esteve sob o comando de governadores pertencentes ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), são eles: Mário Covas (1995-1998); Mário Covas/Geraldo Alckmin (1999-2002); Geraldo Alckmin/Ciáudio Lembo (2003-2006); José Serra/Alberto Goldman (2007-2010); e novamente Geraldo Alckmin (2011-2018).

Em decorrência dessa continuidade político-partidária e devido a pouca rotatividade de responsáveis pela SEE/SP, o sistema de avaliação paulista adquiriu certa estabilidade no estado e os processos avaliativos têm sido desenvolvidos de forma permanente nas escolas, embora com delineamentos distintos ao longo das edições.

Entre 1996 e 1998, o SARESP foi realizado no início do ano letivo com o intuito de coletar informações sobre o desempenho dos alunos relativo à série anterior. Em 1999, a avaliação não foi aplicada e, a partir de 2000, o sistema de avaliação paulista passou a ser realizado ao final do ano letivo com a finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos na série cursada durante aquele ano. No ano de 2001, os resultados do SARESP foram utilizados para

a decisão sobre o encaminhamento dos alunos para a continuidade dos estudos ou para a recuperação de ciclos. Devido a uma série de críticas, tal medida foi extinta na edição do ano seguinte.

Em 2003, 2004 e 2005, diferentemente das edições anteriores que avaliaram apenas algumas séries do ensino fundamental e médio, o SARESP abrangeu todas as séries da rede estadual de ensino paulista. No ano de 2006, a avaliação foi novamente suspensa e retomada em 2007, quando voltou a ser aplicada somente em algumas séries. A partir desse ano também, o SARESP foi adequado à escala do SAEB de modo a permitir a comparação entre os resultados de ambas as avaliações. No ano de 2008, a SEE/SP introduziu uma base curricular comum a todas as escolas, que passou a ser utilizada como referência para o sistema de avaliação. Nesse ano ainda, foram instituídos o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e a Bonificação por Resultados (BR). A partir de 2010, o desempenho dos alunos no SARESP e os aspectos socioeconômico e de infraestrutura passaram a ser utilizados como critérios para a identificação das escolas nas quais haveria prioridade na intervenção e no monitoramento.

Com base no percurso descrito acima, é possível observar que o SARESP tornou-se um elemento importante da política educacional desenvolvida no estado de São Paulo a partir de meados dos anos 1990. Neste sentido, consideramos que tal sistema avaliativo constitui um importante suporte para investigar a maneira como os profissionais das escolas se organizam, compreendem e lidam com as diretrizes propostas para a educação. Antes de apresentar o referencial que pode subsidiar esse tipo de investigação, no entanto, convém examinar de forma pormenorizada as análises realizadas por diferentes pesquisadores que trataram do sistema de avaliação paulista.

2. PANORAMA DAS PESQUISAS ACERCA DO SARESP

Mediante a realização de um levantamento junto aos bancos digitais de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação das principais universidades paulistas (Universidade de São Paulo-USP, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Universidade Federal de São Carlos- UFSCar e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP), identificamos um volume considerável de trabalhos acadêmicos relacionados à temática.

Com base na leitura dos resumos, no entanto, observamos que boa parte das pesquisas utilizou as provas e os dados do SARESP apenas para discutir questões pedagógicas ou curriculares relativas a uma determinada disciplina. Sendo assim, a revisão de literatura concentrou-se apenas nos trabalhos acadêmicos (quinze dissertações de mestrado e três teses de doutorado) produzidos entre 1998 e 2013 e que focalizam o SARESP como um elemento da política educacional desenvolvida no estado de São Paulo. As datas correspondem, respectivamente, à primeira e à

última pesquisa localizada no momento em que foi realizada a revisão sistemática.

Em algumas pesquisas analisadas (SILVA, 2006; RIBEIRO, 2008; ALCANTARA, 2010, NALLO, 2010), notamos que a tendência entre os pesquisadores é se deter em questões mais amplas, relacionadas aos aspectos contextuais que envolvem a criação do SARESP, e apresentar considerações acerca dessa avaliação de fora das escolas e do sistema de ensino.

Silva (2006) destaca que a criação de sistemas de avaliação está inserida no bojo das medidas governamentais de ajuste das despesas com políticas sociais, realizadas no Brasil especialmente a partir da década de 1990. Em sua concepção, a avaliação deve configurar-se numa experiência negociada e envolver toda a comunidade escolar de modo a proporcionar reflexões quanto aos princípios perseguidos pela escola. Nas conclusões, a pesquisadora afirma que os instrumentos avaliativos e as análises efetuadas com base no sistema de avaliação paulista apresentam caráter marcadamente reducionista.

De acordo com Ribeiro (2008), os sistemas de avaliação de nível nacional e estadual constituem mecanismos de regulação da educação. O SARESP, em seu entendimento, vem favorecendo uma política educacional que coloca a educação a serviço do capitalismo, em detrimento da constituição de uma escola pública voltada aos reais interesses da população que a frequenta.

Alcantara (2010), inicialmente, analisa documentos oficiais e legislações que norteiam algumas ações adotadas pela SEE/SP a partir de meados dos anos 1990, são elas: o SARESP, a Bonificação às classes docente e de suporte pedagógico do magistério paulista, o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Esse conjunto de ações, segundo ela, representa uma nova forma de gestão educacional voltada para a satisfação do mercado econômico e das determinações das agências internacionais de financiamento da educação. Entre outras questões, a autora alerta que o discurso meritocrático de valorização do magistério exclui aqueles que apresentam desempenho aquém do esperado e desconsidera fatores que são determinantes para o sucesso ou fracasso do processo pedagógico.

Nallo (2010) sustenta que as reformas educacionais promovidas no país nos anos 1990 e a criação de sistemas de avaliação buscaram atender as exigências das agências internacionais, que há várias décadas vêm influenciando a definição de políticas para a educação brasileira. Após apontar as principais características dos sistemas nacionais de avaliação da educação básica, a autora concentra sua atenção no SARESP com o intuito de refletir sobre como a SEE/SP vem se apropriando dos resultados dessa avaliação. Em sua concepção, a criação do IDESP e o estabelecimento da meta que cada escola deve cumprir para que seja contemplada com o bônus financeiro, revelam uma visão produtivista de educação e uma concepção de avaliação pautada no modelo de responsabilização que transfere a responsabilidade pela qualidade da educação somente para as escolas.

Repetindo algumas discussões desenvolvidas nas pesquisas anteriores, as análises e reflexões presentes em outro conjunto de trabalhos acadêmicos (OLIVEIRA, 1998; MACHADO, 2003; CAMBA, 2011), ficam circunscritas aos relatórios

produzidos no interior das escolas e Diretorias de Ensino ou a outras produções acadêmicas que abordam a temática.

Oliveira (1998) efetua uma análise focada na viabilidade funcional e nas possibilidades de efetivação do SARESP na rede estadual de ensino paulista. Inicialmente, apresenta a transcrição de diversos trechos de textos legais e documentos oficiais utilizados na divulgação, treinamento e implantação do SARESP e destaca que o principal argumento desses materiais é o de que, com resultados da avaliação, as escolas podem redirecionar seu trabalho em busca da melhoria da qualidade do ensino. Na sequência, ao analisar os relatórios elaborados pelas escolas nas duas primeiras edições, conclui que os profissionais apresentam uma série de dificuldades na análise e interpretação dos resultados. Em seu entendimento, a fragilidade dos relatórios se deve a ausência de orientação nos treinamentos realizados pela SEE/SP.

Machado (2003) destaca que as iniciativas de avaliação nacional e paulista apresentam consonância com o movimento mundial de reformas, empreendidas nos anos 1990, com o objetivo de reestruturar o papel do Estado. Em seguida, discute a política educacional paulista proposta no primeiro ano da gestão Mário Covas e aponta que tal política tem como diretriz principal a racionalização do uso de recursos públicos. Mediante a análise das propostas de ações formuladas com base nos resultados do SARESP/2000 no âmbito das Diretorias de Ensino e sistematizadas nos relatórios de avaliação, a pesquisadora conclui que as ações formuladas não são fundamentadas em evidências avaliativas e que não são levantadas hipóteses explicativas para os resultados alcançados pelas escolas. Neste sentido, afirma que é preciso oferecer uma melhor orientação às Diretorias de Ensino no que diz respeito à análise e à interpretação dos resultados da avaliação.

Camba (2011) explica que as políticas de avaliação educacional, intensificadas no Brasil nos anos 1990, estão associadas ao movimento de abertura para o mercado e foram influenciadas por instituições financeiras internacionais. Para refletir acerca da política de avaliação desenvolvida no estado de São Paulo, a pesquisadora examina cinco produções acadêmicas que tiveram como foco o sistema de avaliação paulista. Apoiando-se nesses estudos, pontua que apesar de o nível socioeconômico ser uma variável relevante na análise dos resultados da avaliação, o SARESP continua a ter a mesma condução na divulgação de seus resultados e na responsabilização de alunos, professores e escolas quanto ao desempenho alcançado.

Em um último grupo, o qual reúne o maior número de pesquisas (ESTEVES, 1998; FELIPE, 1999; KAWAUCHI, 2001; TÚBERO, 2003; HERNANDES, 2003; BAUER, 2006; CARVALHO, 2008; ARCAS, 2009; RODRIGUES, 2011; PEIXOTO, 2011; COSSO, 2013), os pesquisadores analisam dados reunidos por meio de observação, entrevistas e questionários realizados em diversas instâncias que integram o sistema estadual de ensino paulista. Contudo, apesar da incorporação de um conjunto de informações reunidas juntos aos atores envolvidos com o SARESP, as análises tendem a enfatizar os efeitos negativos do sistema avaliativo e das medidas governamentais ligadas a ele e não levam em conta as diferentes ações produzidas

pelas escolas.

Esteves (1998), com o intuito de verificar se os resultados do SARESP induziram os professores, particularmente os de Língua Portuguesa, a modificar suas práticas com vistas à melhoria da qualidade do ensino, realizou observações, questionários e entrevistas com diversos segmentos (diretores, professores-coordenadores, professores e supervisores de ensino) de cinco escolas. Com base no estudo efetuado, a autora pontua que as informações fornecidas pelos diferentes profissionais são geralmente contraditórias e que as discussões e reflexões se dão somente no período em que as atividades relativas ao sistema avaliativo se desenvolvem e depois são esquecidas ou desconsideradas.

Felipe (1999), valendo-se do estudo de documentos produzidos pela SEE/SP que tratam do SARESP, destaca que esse tipo de avaliação é apresentado como um instrumento a serviço da melhoria da qualidade da educação, pois possibilita a comparação entre os resultados obtidos pelos alunos e os objetivos definidos inicialmente e contribui para aumentar o poder da escola de analisar seus problemas e buscar meios para superá-los. Entretanto, com base na realização de questionários e entrevistas com a dirigente regional, supervisores de ensino e diversos segmentos (diretores, professores, alunos e pais) de quatro escolas, observa que as respostas são permeadas de contradições. Em sua concepção, os relatos dos professores, diretores e dos profissionais da Diretoria de Ensino apresentam visões de avaliação, de escola e de mundo que precisam ser repensadas.

Kawauchi (2001) discute as possíveis implicações do SARESP. A mais grave delas, em sua concepção, é a possibilidade de as escolas substituírem um projeto pedagógico adequado à realidade de seus alunos por outro em consonância com as avaliações externas. Para analisar em que medida as intenções do sistema avaliativo de promover o repensar a prática pedagógica foram compreendidas por professores de História, realiza entrevistas com profissionais responsáveis pela disciplina em escolas da Grande São Paulo. A análise dos dados evidencia que o sistema de avaliação paulista foi percebido e vivenciado de diferentes formas pelos entrevistados. Entretanto, ao invés de estudar com maior profundidade esses diferentes pontos de vista, a autora apenas pontua que, a exemplo do que tem ocorrido em outros países, o SARESP parece caminhar em direção a uma situação futura na qual o desempenho dos alunos nas avaliações externas seria vinculado aos ganhos salariais dos educadores.

Túbero (2003), ao analisar a porcentagem de acertos nas provas de Língua Portuguesa de doze escolas, identifica que o desempenho dos alunos negros foi inferior ao dos brancos e argumenta que a variável “cor da pele” não pode ser ignorada na análise dos resultados da avaliação. Em sua concepção, um dos aspectos que interfere negativamente no rendimento escolar de alunos negros é a maneira como essa população tem sido representada nos livros didáticos. Mediante entrevistas realizadas com professores, identifica que a maioria deles não reconhece o preconceito e a discriminação no ambiente escolar e alega que os baixos resultados no SARESP são decorrentes de problemas financeiros e de estrutura das famílias. De acordo com a pesquisadora, apesar das diferenças de desempenho no

sistema de avaliação paulista entre alunos brancos e negros, não houve mudanças curriculares, reuniões para discutir as variáveis que interferiram nos resultados e os professores não receberam orientações de como tratar o preconceito e a discriminação em sala de aula.

Hernandes (2003) destaca que a criação de sistemas de avaliação em larga escala no país está diretamente vinculada às determinações de agências financeiras internacionais e que tais processos avaliativos são mais voltados ao atendimento das necessidades econômicas do que das demandas educacionais. Na sequência, a autora explica as alterações promovidas na edição do SARESP/2001, foco de sua análise. Para o trabalho analítico, realiza entrevistas com pais, alunos, professores e diretor de uma determinada escola e com uma profissional da equipe de avaliação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Ao analisar esses dados, concentra-se, sobretudo, no impacto que a iniciativa da SEE/SP de utilizar os resultados do SARESP para decidir acerca da aprovação/reprovação dos alunos teve sobre a escola. Neste sentido, os relatos apresentados destacam as insatisfações, os descontentamentos, as reclamações, os desconfortos provocados pela mudança de procedimento introduzida naquela edição e não exploram como os atores escolares enfrentaram essa mudança.

Bauer (2006), para realizar a avaliação da política avaliativa da rede estadual de ensino paulista, analisa documentos oficiais que tratam do SARESP e dos programas de formação de professores produzidos no período de 1995 a 2005. Segundo a autora, apesar da intenção de utilizar os resultados do sistema de avaliação paulista na orientação de programas de formação de professores ser amplamente divulgada nos documentos oficiais, tais publicações não apresentam informações acerca da utilização que tem sido feita dos resultados das avaliações. Na sequência, realiza entrevistas com supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos (Língua Portuguesa), coordenadores da oficina pedagógica e dirigentes de ensino de cinco Diretorias de Ensino e com técnicos da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Após a análise dos relatos, a autora pontua que a articulação entre os resultados do sistema de avaliação paulista e as políticas de formação contínua de professores, da forma como vem sendo realizada, parece pouco efetiva.

Carvalho (2008), para investigar o direcionamento dado ao SARESP/2005 em uma escola, descreve e analisa dados reunidos por meio de observação de reuniões e atividades escolares relacionadas ao sistema de avaliação, documentos disponíveis na escola, questionários aplicados aos professores e discussões realizadas com os professores, diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Após traçar um paralelo entre o previsto nos documentos oficiais em relação ao SARESP e a forma como o referido sistema de avaliação paulista foi desenvolvido na referida escola, conclui que a unidade escolar não se utilizou da avaliação da forma esperada.

Arcas (2009) sustenta que existem lógicas conflitantes entre a concepção de avaliação formativa, inerente à progressão continuada, e a avaliação externa, que tem seu foco no desempenho dos alunos em testes padronizados. Para investigar

como a Progressão Continuada e o SARESP têm influenciado a avaliação escolar, o autor analisa dados reunidos por meio de questionários e entrevistas realizadas com professores-coordenadores de um conjunto de escolas. Entre outras considerações, destaca que a tensão que poderia ser criada pelos dois modelos de avaliação (formativa e externa) não tem a força esperada nas referidas escolas.

Rodrigues (2011) argumenta que há uma carência de estudos que se proponham a examinar os usos dos resultados do SARESP no cotidiano da sala de aula. Com o intuito de preencher parte dessa lacuna, realiza a coleta de dados por meio de questionários aplicados junto a professores de diferentes unidades escolares. De acordo com o pesquisador, entre outras questões, os professores relatam que a maneira como os resultados da avaliação são apresentados dificulta a interpretação e não contribui para o planejamento do processo de ensino. Segundo ele, os professores criticam ainda o uso dos resultados feito pela SEE/SP, que efetua o pagamento de bônus aos servidores das escolas que atingem a meta estabelecida.

Peixoto (2011), após citar e comentar brevemente os diversos sistemas de avaliação externa criados no país, centraliza as atenções no SARESP e critica as iniciativas mais recentes da SEE/SP de padronizar o currículo e estabelecer metas para as escolas. Em sua concepção, tais iniciativas retiram a autonomia do professor que se torna mero executor e é culpabilizado quando os alunos apresentam resultados negativos nas avaliações. Na sequência, ao analisar os dados coletados por meio de observação, questionários e entrevistas, aponta que as repercussões do SARESP na prática pedagógica dos professores observadas foram as seguintes: 1) mudança no currículo de modo a enfatizar os conteúdos das provas; 2) foco no ensino apenas para tirar boas notas; 3) sentimento de pressão nos professores; 4) uso dos resultados apenas para a divulgação e superação da meta; 5) pressão nos alunos para terem boas notas.

Cosso (2013) destaca que, quando o SARESP foi introduzido nas escolas, parecia ter uma finalidade diagnóstica. Entretanto, a partir do momento que passou a ser utilizado para classificá-las, o sistema de avaliação paulista revelou sua função reguladora do aparato governamental. Para investigar os fatores que podem influenciar uma escola a obter resultados diferenciados nos indicadores educacionais, a pesquisadora utiliza os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionário, entrevista e observação. Após uma descrição minuciosa dos dados reunidos, conclui que o fio condutor da organização do trabalho pedagógico na escola pesquisada é a avaliação.

Diante do exposto, observamos que embora ainda seja recorrente no meio acadêmico a ideia de que são poucos os estudos que procuram estabelecer maior aproximação com o sistema de ensino e com escola, a revisão sistemática evidenciou que a maioria das pesquisas analisadas adota o cotidiano escolar como locus central de investigação.

O foco na base onde são desenvolvidas as políticas educacionais, no entanto, não vem acompanhado da compreensão desse espaço como um local marcado por dinâmicas produtivas e heterogêneas. Como consequência, os posicionamentos assumidos pelos atores escolares em relação ao SARESP não são valorizados nas

análises, pois as ações locais são consideradas incapazes de interferir no desenvolvimento de uma política. Ademais, as análises tendem a enfatizar apenas as consequências negativas produzidas pelo sistema de avaliação paulista nas escolas, como se tais consequências ocorressem de maneira homogênea nas diferentes unidades escolares que integram a rede estadual de ensino.

Na sequência, portanto, com base nos trabalhos de Stephen Ball e colaboradores e nas publicações de autoria única do pesquisador inglês, sinalizamos uma nova perspectiva de análise com o intuito de ampliar o conhecimento produzido em torno do SARESP (em particular) e das políticas educacionais (em geral).

3. NOVOS ENCAMINHAMENTOS PARA A ANÁLISE DO SARESP E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A necessidade de criar modelos analíticos por meio dos quais a trajetória das políticas educacionais possa ser investigada de maneira mais complexa constitui uma das principais preocupações presentes nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball. A análise de políticas educacionais, segundo o estudioso inglês, não pode se limitar à óptica do controle estatal e precisa focalizar como a lógica e a racionalidade predominantes nas políticas educacionais se articulam com os interesses, valores, experiências e visões de mundo dos atores escolares.

Em sua concepção, é importante que os pesquisadores busquem o afastamento daquilo que ele denomina de “territorialismo metodológico” – que se baseia na compreensão da política educacional como algo ligado somente ao Estado, à burocracia e ao governo – e compreendam a política educacional como movimento, isto é, como um conjunto de ações que acontecem em diferentes espaços microglobalizados.

A “policy cycle approach” (abordagem do ciclo de políticas), formulada por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992), constitui uma proposta de análise tem como eixo central o entendimento de que as políticas educacionais não são produzidas de forma isolada ou unilateral, mas em uma circularidade capaz de articular discursos elaborados em diferentes contextos e por múltiplos atores sociais.

Neste sentido, seus formuladores propõem que a trajetória de uma política educacional seja analisada com base em ciclo contínuo composto por cinco contextos interrelacionados e permeados por relações de poder e disputas (influência, produção de texto, prática, resultados/efeitos e estratégia política). Conforme os pesquisadores ingleses ainda, os profissionais que atuam no contexto da prática são responsáveis por atribuir sentidos aos textos políticos e, conseqüentemente, exercem um papel importante na resignificação de uma política educacional:

Em publicação de autoria única, Ball (1994) argumenta que as análises de políticas educacionais precisam ir “além do Estado”, ou seja, deixar de se concentrar apenas na ação estatal e valorizar outras dimensões do processo político. O próprio entendimento acerca do papel do Estado é reconfigurado pelo estudioso inglês, pois

ele considera o Estado como ente que participa da produção de políticas educacionais, mas incapaz de direcionar toda a ação que acontece no interior das escolas.

Após a formulação da abordagem do ciclo de políticas, no entanto, os estudiosos ingleses passaram vários anos sem escrever sobre o assunto. Em entrevista concedida a pesquisadores brasileiros em 2007, durante a “British Educational Research Association” (Reunião da Associação Britânica de Pesquisa Educacional), e publicada posteriormente, Stephen Ball comenta seu interesse em retomar algumas questões apresentadas no “ciclo de políticas” e explica que pensa a referida abordagem de forma diferente daquela formulada na década de 1990.

Em sua concepção, o contexto dos resultados (efeitos) deveria ser incluído no contexto da prática, tendo em vista que “[...] os resultados são uma extensão da prática.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306). Já o contexto da estratégia política pertence ao contexto da influência, pois nele “[...] as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas, ou pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306).

Em contrapartida, o pesquisador inglês continua defendendo que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas (ou não implementadas) no contexto da prática:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

A retomada e expansão das ideias presentes na “abordagem do ciclo de políticas” deu-se anos mais tarde com a publicação do livro “How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools” (Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias), escrito por Stephen Ball em coautoria com outras pesquisadoras.

Um aspecto dessa obra que merece destaque é a oposição à noção de “implementation” (implementação), que consiste na análise de políticas com base em um esquema linear e vertical – da elaboração à aplicação –, e a introdução do conceito de “policy enactment” (atuação ou encenação política), que corresponde à investigação da especificidade de cada escola e de como seus distintos atores interpretam e traduzem as políticas no cotidiano escolar.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012), em muitos escritos de política educacional, os professores, os diferentes profissionais que trabalham nas escolas, sem mencionar os estudantes, são excluídos do processo político ou vistos simplesmente como “implementadores” de políticas educacionais. Em contraposição a essa visão, os autores argumentam acerca da necessidade de ir “além da implementação” e propõem que as políticas educacionais sejam analisadas tendo como base a “theory of policy enactments” (teoria da atuação política).

A análise de políticas educacionais fundamentada na referida teoria assenta-se na ideia de que aqueles que atuam nas escolas são, ao mesmo tempo, sujeitos (submetidos) e atores (agentes) das políticas educacionais. Tal proposta de análise pressupõe também que o contexto seja levado a sério, uma vez que as escolas possuem diversas dimensões contextuais (histórias específicas, prédios e infraestrutura, perfis de funcionários, experiências de liderança/gestão, situações orçamentárias, desafios de ensino aprendizagem, entre outras) atuando sobre elas.

Ball, Maguire e Braun (2012) explicam ainda que a “atuação política” consiste no movimento no qual a política é colocada em ação – tal como em uma representação teatral ou em uma performance. Esse movimento, segundo os autores, envolve processos criativos de interpretação e tradução.

Para o desenvolvimento do conceito de tradução, os pesquisadores ingleses se apoiam, principalmente, em Lendvai e Stubbs (2012), os quais argumentam que as políticas não são processos lineares, racionalmente construídos e sim processos complexos, múltiplos e fluidos de produção de conhecimento e significados e de criação de reivindicações que acontecem em diferentes espaços, inclusive transnacionais. A alegoria da tradução, conforme esses autores, busca enfatizar as alternativas e os processos de interação que produzem histórias, vozes muito diversas e, como resultado, significados e práticas nos processos políticos.

Em síntese, podemos afirmar que, para os formuladores da “abordagem do ciclo de políticas” e da “teoria da atuação política”, o contexto da prática deve ser um foco importante da análise de políticas educacionais tendo em vista que nele as políticas ganham novos sentidos e se abre uma distância entre os textos políticos e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo efetuado, consideramos que as formulações presentes na “abordagem do ciclo de políticas” (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e na “teoria da atuação política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) apresentam grande potencialidade para fazer avançar as análises de políticas educacionais, pois encorajam os pesquisadores a adotarem uma nova perspectiva de análise que incorpora as dimensões macro e micropolítica, ou seja, deixa de focalizar apenas a ação estatal e valoriza as ações exercidas pelos profissionais que atuam nas escolas.

Tal perspectiva de análise se mostra particularmente interessante para aqueles que se dispõem a pesquisar o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), pois os autoriza a operarem com a ideia de que, simultaneamente à tentativa de regulação e controle do trabalho escolar por meio desse sistema avaliativo e de outras iniciativas governamentais atreladas a ele, são produzidas experiências micropolíticas que podem se colocar à margem dessas lógicas.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, M. S. **Políticas de bonificação de professores e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ARCAS, P. H. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, tendências e dilemas**. 2009. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.
- BAUER, A. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.
- 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, Brasil**. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- CARVALHO, L. R. da S. **SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- COSSO, D. C. de M. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- ESTEVES, M. E. de P. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP: uma ação planejada**. 1998. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, São Paulo, 1998.

FELIPE, J. P. **Uma análise crítica do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: SARESP**. 1999. 54 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009.

HERNANDES, E. D. K. **Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP**. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2003.

KAWAUCHI, M. **SARESP e ensino de história: algumas questões**. 2001. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MACHADO, C. **Avaliar as escolas estaduais para quê? Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000**. 2003. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

NALLO, R. de C. Z. **Avaliação externa: estratégias de controle ou inclusão?** 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010.

OLIVEIRA, D. A. F. de. **Uma avaliação política do SARESP**. 1998. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PEIXOTO, J. S. **Políticas públicas de avaliação do estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: SARESP em foco**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, D. da S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo**. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RODRIGUES, R. F. **Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. **Resolução SEE/SP nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm> Acesso em: 20 de maio de 2016.

SILVA, H. M. G da. **Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

TÚBERO, R. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba**. 2003. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ABSTRACT: This research aims to delineate new directions for the research developed in the scope of educational policies, especially for those dealing with an educational system of evaluation called Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). For this, initially, we made some considerations about the creation of the national and São Paulo educational system of evaluation. In the sequence, we present an overview of the researches that had the São Paulo educational system of evaluation as the focus of research and highlight their contributions and limits. Finally, based on the work developed by Stephen Ball and collaborators and in the publications of sole authorship of the english researcher, we indicate a new perspective of analysis that incorporates the macro and micropolitical dimensions, that is, it stops focusing only the state action and values the actions carried out by professionals working in the context of the practice.

KEYWORDS: Educational policy. SARESP. Evaluation System.

CAPÍTULO XIII

USOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO MATO GROSSO DO SUL: O QUE DIZEM OS AUTORES?

Lucas Gabriel dos Santos Sayão

USOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO MATO GROSSO DO SUL: O QUE DIZEM OS AUTORES?

Lucas Gabriel dos Santos Sayão

Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação
Dourados, MS

RESUMO: O trabalho objetiva socializar reflexões sobre as publicações científicas que discutem “os usos” da avaliação em larga escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Estado do MS. A metodologia se pauta em levantamento bibliográfico com mapeamento e análise de textos publicados no período de 2009 a 2015. Concluiu-se que sobre “os usos dos resultados das avaliações em larga escala” não foram encontrados estudos no período estipulado, portanto, o tema ainda é pouco elucidado na literatura, no contexto do MS. A hipótese é que as normativas do SAEB quanto às avaliações em larga escala não evidenciam o processo educacional como política articulada entre o nacional e o local.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala. Usos da avaliação em larga escala. SAEB.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo socializar reflexões sobre o levantamento bibliográfico efetivado em publicações científicas que discutem “os usos” das avaliações em larga escala decorrente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Estado do Mato Grosso do Sul (MS), desenvolvidas e aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Neste estudo faz-se uso dos termos avaliação em larga escala e/ou avaliação sistêmica como sinônimos de avaliações realizadas por meio de testes e exames desenvolvidos, com ampla cobertura territorial, no âmbito de sistemas e/ou redes de ensino. A escolha termos é justificada pela falta de uniformidade na literatura da área de avaliação educacional, que se utiliza de termos como: avaliação em larga escala (SOUSA, 2014; FREITAS, 2012); avaliação externa (MACHADO, ALAVARSE, 2014), avaliação por desempenho e performance (ALMEIDA, 2015), avaliação sistêmica (COELHO, 2008), entre outros.

Metodologicamente, foi utilizado o levantamento bibliográfico em diferentes bancos de dados, com vistas ao mapeamento e análise de textos científicos publicados. A investigação decorre de Projeto Pesquisa em andamento, inserida na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

De acordo com Azevedo (2000), o Brasil já demonstrava interesse pela avaliação dos sistemas de ensino desde 1930, porém, só por volta de 1990, que o interesse pela avaliação da educação se concretiza balizado pelas diretrizes apontadas na Constituição Federal de 1988, postulados pelos acordos internacionais e posteriormente, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Nesse sentido, se faz necessário apreender o processo de expansão das políticas públicas nacionais de avaliação da educação básica no Brasil, que por sua vez repercutem no âmbito estadual e municipal.

A lógica explicativa para tantas avaliações em larga escala está no discurso de que o objetivo é promover a qualidade do ensino, como também à melhoria da gestão dos sistemas educacionais, por meio de levantamento de dados censitários e do rendimento escolar que essas avaliações procuram promover; que auxiliariam os governantes a obterem dados concretos para a elaboração e execução de políticas educacionais (INEP, 2015). Porém pesquisadores dessa temática como Freitas (2012), Gatti (2007), Oliveira (2010), Sousa (2014), questionam a vinculação dos resultados das avaliações do SAEB, balizadas principalmente por meio de índices como Ideb, e, mais recentemente sobre a alfabetização por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), como requisitos para se medir a qualidade educacional.

As críticas incidem quanto à definição do padrão de qualidade da educação ofertada pelo setor público, por estar atrelada de forma restrita e enfática aos resultados do desempenho dos alunos.

A implementação de políticas públicas de avaliação da educação, ampliadas no governo FHC (1995-2002) e continuadas no governo Lula e Dilma (2003-2014), constituem como uma política de Estado (HOFLING, 2001), contribuindo ainda, com o delineamento do que se convencionou a chamar de Estado Avaliador, focando mais nos resultados do que no processo (AFONSO, 2003).

Desde então, as principais iniciativas de avaliação em larga escala para a educação básica são promovidas pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dessa forma, este estudo tem como questão norteadora: O que as publicações científicas apresentam sobre os usos das avaliações em larga escala no Estado do Mato Grosso do Sul?

Como procedimentos metodológicos de investigação, foi realizado o levantamento bibliográfico em diferentes bancos de dados, com vistas ao mapeamento e análise de textos. Segundo Aranda (2014, p. 267) é um tipo de pesquisa que:

[...] que se propõe a organizar e discutir certa produção acadêmica, em diferentes campos do conhecimento. É uma avaliação sistemática da produção do conhecimento e está intimamente ligada ao progresso científico, contribuindo para o aprimoramento do conhecimento e direcionamento específico de uma determinada área, permitindo destacar

a análise da produção científica como veículo capaz de revelar e expressar o que tem sido investigado, conhecendo, assim, o particular, o singular e assim ver manifestada a universalidade do conhecimento, em síntese, possibilita detectar avanços teóricos, bem como determinar lacunas e vieses, rupturas e descontinuidades.

Neste ensejo, o trabalho está organizado em duas seções. A primeira mostra como a pesquisa se organizou metodologicamente e as análises das publicações pertinentes à temática. A segunda identifica e traz algumas reflexões sobre os trabalhos encontrados que tratam da temática da avaliação em larga escala e a indicação de uso ou não da mesma no Estado do Mato Grosso do Sul. Por fim, apresentam-se alguns apontamentos finais.

2. PARÂMETROS PARA AS BUSCAS E ANÁLISES DOS ESTUDOS PERTINENTES À TEMÁTICA “OS USOS” DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO MATO GROSSO DO SUL

Nesse sentido, é pertinente verificar estudos que abordam os usos da avaliação em larga escala no estado do Mato Grosso do Sul (MS) para uma melhor compreensão do processo que intenta melhorar a qualidade do ensino por meio das avaliações em larga escala, compreendendo suas implicações, limites e possibilidades. Dessa forma, a busca para investigação foi dividida em três etapas.

Na primeira etapa, a partir da busca parametrizada, iniciou-se o levantamento bibliográfico com a temática “avaliação externa” e as palavras chaves: “avaliação em larga escala”, “avaliação externa”, “uso da avaliação em larga escala” e “uso da avaliação externa”. Os bancos e bibliotecas pesquisados foram: Banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca digital da USP e Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, nos bancos de dissertações e teses da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

Em relação à busca dos artigos na temática sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a escolha focou nas palavras chaves “Avaliação da Alfabetização” e restringiu a busca apenas nos bancos de teses da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) por meio do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Associação Nacional da Pós Graduação e Pesquisa (Anped).

O recorte temporal foi definido no período de 2009 a 2015, por delimitar o primeiro ano em que a Provinha Brasil é destinada as escolas públicas como instrumento de avaliação da alfabetização pelo Governo Federal, completando assim uma proposta de avaliação em larga escala para todas as etapas do ensino básico pelo SAEB, ainda que a Provinha Brasil seja um instrumento apenas para uso das escolas.

As buscas dos trabalhos iniciaram-se no mês de e novembro de 2015 e a escolha dos bancos de teses citados acima, se deu mediante os critérios de idoneidade de bibliotecas digitais, facilidade de acesso e número amplo de dissertação, teses e artigos, além representarem fontes diversificadas de divulgação da pesquisa acadêmica na área de conhecimento.

O resultado do levantamento da quantidade das publicações sobre as palavras chaves: “avaliação em larga escala”, “avaliação externa”, “uso da avaliação em larga escala” e “uso da avaliação externa” estão apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Quantitativo de pesquisas sobre avaliação em larga escala nos Bancos de Dados

Bancos de Dados	Quantitativos
CAPES	60
Scielo	16
Biblioteca digital da USP e UFMG	80
Bancos de dissertações e teses da UCDB, UFGD e UNICAMP	19

Fonte: Elaboração própria; dados extraídos do Scielo, Biblioteca digital da USP e UFMG e Banco de dissertações e teses da CAPES, UCDB, UFGD e UNICAMP, 2015.

A temática “avaliação em larga escala” se destaca pelo quantitativo de trabalhos encontrados, porém outro destaque que se observou foi o desdobramento de temas que são discutidos por meio da avaliação em larga escala, como mostra o quadro 2 no agrupamento por assunto.

Quadro 2 - Agrupamento dos assuntos encontrados

Grupos temáticos	Assuntos abordados	Quantidade
Grupo 1 - Avaliação externa e Gestão da Educação/Sistema/ Rede	Gestão democrática, gestão nos sistemas de ensino, conselhos escolares, qualidade, políticas educacionais, políticas de formação de professores, ação gestora, desempenho, análise e divulgação dos resultados, monitoramento, PAR, eficácia escolar, impactos, Pisa, Ideb, Inesp, Idesp, Proalfa, Proeb, Simave, Saers, Sinesp, Saem, Saresp	65
Grupo 2- Avaliação externa e Ações Pedagógicas	Trabalho docente; práticas pedagógicas, Paic, Alfa, Prova Brasil, Provinha Brasil, competência leitora, Saep, Enem, Ideb, Pisa, políticas públicas de alfabetização, Anresc, impactos, formação continuada	94
Grupo 3 - Avaliação externa e Aspectos teóricos ou filosóficos	Qualidade; IDEB, PISA, accountability, TRI, desigualdade social, Autoconceito, gênero do discurso, eficácia e equidade	15
Grupo 4 - Outros	O Ideb a e educação escolar indígena	01

Fonte: Elaboração própria; dados extraídos do Scielo, Biblioteca digital da USP e UFMG e Banco de dissertações e teses da CAPES, UCDB, UFGD e UNICAMP, 2015.

O levantamento sobre a temática “avaliação da alfabetização” totalizou 171 trabalhos na Anped, 107 na Capes e 10 na Ibcit. Esses trabalhos foram apurados e selecionados por meio dos resumos. Os selecionados em termos quantitativos estão apresentados no quadro 3.

Quadro 3 - Agrupamento por ano, por estado, por instituição e quantitativo de trabalhos (ANPED, IBICT e CAPES)

Ano	CATEGORIA NORM/PEDAG	ANPED	BDTD/ IBICT	CAPES	ESTADO	UNIVERSIDADES ANPED/n/c
GERAL						
2008		1	-	-		n/c
2009		-	-	-		-
2010		4	1	-	MG	2 UFMG
2011		4	-	5	CE PE ES DF MG	UFC- 2 UFPE-UNESP - UNB -UNIVALI
2012		3	1	13	MG SE CE SP RS RJ DF MG BA	3 UFJF - 3 UFS -2 UFC - USP -UFRGS - UFF -UCB - UFMG -UCSAL
2013		1	2	-	PE RJ	UFPE - UERJ
2014		2	-	-		
2015		-	1	-	SP DF	USP - UNB
TOTAL		15	5	19		

Fonte: Elaboração própria com dados dos bancos: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>;
<http://bdttd.ibict.br/vufind/>; <http://www.academicoo.com/anped/>

Ao analisar o Quadro 2, infere-se que há uma maior quantidade e diversidade de assuntos abordados no Grupo temático 1: Avaliação externa e Gestão da Educação/Sistema/Rede. O mesmo apresenta uma menor quantidade de estudos em comparação ao Grupo temático 2: Avaliação externa e Ações Pedagógicas. Depreende-se que há uma maior tendência em pesquisas que abordam as questões relacionadas às ações pedagógicas do que estudos sobre a avaliação externa articuladas à gestão escolar, de sistemas e redes.

Os trabalhos investigados apontaram como a pesquisa está disseminada, fortalecendo o processo de análise das políticas públicas formuladas e implementadas com foco na avaliação da alfabetização, porém sobre “os usos da Avaliação Nacional da Alfabetização”, por se tratar de uma avaliação recente, não registra nenhuma publicação, nas buscas realizadas nos citados bancos de teses. As buscas realizadas procuraram a temática avaliação da alfabetização nos títulos nas palavras chaves e nos resumo.

A segunda etapa dessa pesquisa consistiu em elaborar catalogação por meio dos títulos, objetivos, problemáticas, justificativas, metodologia, hipóteses, constatações, conclusões e outras informações convenientes para a análise dos trabalhos encontrados, com vistas a identificar como/se são discutidas as questões dos usos das avaliações externas identificado nos trabalhos.

Por fim, a terceira etapa, trás uma análise mais aprofundada nos textos

encontrados para trazer reflexões e identificar os limites e possibilidades que essas publicações apresentam.

Diante do exposto, a seção seguinte mostrará o que apontou a pesquisa sobre usos da avaliação em larga escala no Estado do Mato Grosso do Sul, como/se autores discutem sobre os usos dos resultados das avaliações em larga escala.

3. USOS DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO MS: O QUE INDICAM AS PESQUISAS?

Quando o assunto abordado é “os usos da Avaliação em Larga Escala no Mato Grosso do Sul” ou “Uso da Avaliação Nacional da Alfabetização”, não há nenhuma publicação com essa temática no título de publicações nos bancos pesquisados. De modo geral são poucos os trabalhos encontrados que tratam sobre o resultado das avaliações externas ou em larga escala aos processos de gestão da educação, gestão dos sistemas e gestão de redes de ensino, articulados, ainda, às ações desencadeadas a partir dessas avaliações. E, se relacionarmos o uso dos resultados das avaliações em larga escala no Mato Grosso do Sul, a quantidade de trabalhos encontrados é ainda mais escassa. É ainda mais restrito, se incluirmos na busca o uso da ANA no MS; o resultado é nulo. Isso reflete a urgência de pesquisas sobre esse tema.

No quadro 4 estão apresentadas os títulos das publicações encontradas no Estado do Mato Grosso do Sul que se aproximam da discussão concernentes a avaliação externa ou de larga escala.

Quadro 4 – Publicações do Estado do Mato Grosso do Sul cuja temática se aproximam da discussão concernentes à avaliação externa ou de larga escala

ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2011	A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses	Nataly Gomes Ovando	UFGD
2012	A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007 -2010).	Vera de Fátima Paula Antunes	UCDB
2012	Monitoramento e gestão do ensino fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras	Márcia Bueno Gomes	UFGD
2013	Avaliação de gestão da alfabetização: usos da Provinha Brasil no município de Dourados – MS	Franciele Priscyla Pott	UFGD

FONTE: Elaboração própria com dados dos bancos do Scielo, Biblioteca digital da USP e UFMG e Banco de dissertações e teses da CAPES, UCDB, UFGD e UNICAMP, 2015.

As publicações ajudam a apreender o cenário e alguns impactos das avaliações externas no Mato grosso do Sul. Os dois últimos trabalhos apresentados

no Quadro 4 - orientados pela Prof^a. Dra^a. Dirce Nei Teixeira de Freitas da UFGD - ajudam a apreender o cenário e alguns impactos das avaliações externas no Mato grosso do Sul. E apesar de não tratarem especificamente do SAEMS, apontam as mesmas possíveis implicações que as práticas (que também se pode chamar de “certos” usos dos resultados) de avaliações em larga escala estão produzindo na escola. São elas: responsabilização da escola; pressões sociais, políticas e profissionais no cumprimento de metas; acúmulo de trabalho para os atores escolares; pouco tempo para reflexão e análise; excesso de testes/provas; a indução do trabalho da gestão escolar; a regulação por resultados, sobrepondo-se à gestão e a não apropriação das avaliações na gestão do ensino, mas a redução à mensuração do desempenho dos estudantes e adequações curriculares em favorecimento ao teste.

Em contrapartida, a pesquisa de OVANDO (2011) - que estudou 10 redes escolares municipais distintas no Mato grosso do Sul que apresentaram resultados mais elevados e variações positivas mais expressivas no IDEB de 2007 - concluiu que a apropriação da avaliação em larga escala por esses municípios ocorrem de forma ativa, porém reprodutora, restrita, nem sempre sistemática e regular, mas visando melhoria da qualidade do ensino e defesa da autonomia de cada rede de ensino.

No estudo de ANTUNES (2012), que teve como um dos objetivos a investigação sobre a divulgação e análise dos resultados da avaliação externa nos municípios de Campo Grande e Coxim, a partir dos impactos do Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros objetivos, concluiu que os dois municípios limitaram-se a informar os resultados da avaliação externa à comunidade escolar; promoveram a introdução de exames simulados e preparação dos professores; reproduziram os instrumentos nacionais segundo a metodologia da Prova Brasil; e a ação voltada para a divulgação dos resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações externas vem intensificando a perspectiva de responsabilização dos resultados pelas escolas.

Essa perspectiva, do uso restrito dos resultados das avaliações em larga escala, já havia sido apontada na tese de doutoramento de LOPES (2007) intitulada: Cartografia da avaliação Educacional no Brasil. Esta pesquisa coletou informações documentais e depoimentos dos 26 estados e do Distrito Federal, mapeando a avaliação da educação básica do país no período 1996/2007. O estudo concluiu que há mais semelhanças que diferenças nas ações desencadeadas pelas avaliações em larga escala nos diferentes sistemas estaduais de educação, mas que o ponto positivo do direcionamento nacional que o Saeb procura induzir - que seria o de constituir um mecanismo potente de regulação e gerenciamento, que é imprescindível para a política educacional - não tem sido considerado favoravelmente pelos sistemas estaduais.

Porém, o ponto negativo do uso restrito dos resultados dessas avaliações, também foi disseminado pelo próprio MEC, como se pode aferir nesse trecho do mesmo estudo:

[...] Na Perspectiva gerencialista adotada pelo MEC, os resultados das avaliações serviriam para corrigir as escolhas, os rumos e os programas implementados pelas políticas. No entanto, não tem sido essas as notícias da educação nos últimos anos. Embora o MEC divulgue informações sobre as proficiências dos alunos e suas possíveis relações com condicionantes variados, são poucas as ações que tem se mostrado competentes para enfrentar as desigualdades do sistema. Ao contrário, o que se tem verificado é o estabelecimento da competição entre os entes federativos e entre as escolas quando da divulgação dos resultados de avaliações. [...] (LOPES, 2007, p.329).

Entretanto, o estudo de Fontanive (2013), que analisou o impacto da divulgação dos resultados das avaliações em larga escala nos sistemas escolares, conclui que algumas iniciativas realizadas por agentes públicos, na busca por promover a melhoria na aprendizagem por meio de criação de materiais estruturados para alunos e professores que incluam questões de avaliações e exercícios, podem produzir, a curto e médio prazo, impactos positivos no desempenho dos alunos.

O processo de implementação de sistemas de avaliações estaduais e municipais estimulados e assessorados pelo MEC contribuiu para se criar uma cultura e uma consciência de avaliação no país. Mas que, apesar do desenvolvimento da avaliação em larga escala nos últimos 20 anos, da quantidade de dados e da ampla divulgação dos resultados e, principalmente, “[...] a evolução do desempenho dos alunos na série histórica do SAEB/Prova Brasil, não se constata grandes ganhos de aprendizagem nos anos / séries escolares e disciplinas avaliadas” (FONTANIVE, 2013, p.90).

As publicações investigadas em nível de Mato Grosso do Sul, apresentaram um prisma semelhante ao que observamos nas publicações de outros estados, como na pesquisa de Filgueiras (2012), encontrada na investigação sobre a temática avaliação da alfabetização. A autora afirma que não faz descaracterização das avaliações externas em larga escala. Ao contrário, o que se pretendeu no decorrer da pesquisa, foi apontar as inúmeras vantagens dessa avaliação. Porém, os usos que se tem feito dos resultados é que devem ser relativizados.

Tais resultados não são analisados de modo a impactarem nas práticas pedagógicas dentro da sala de aula, são apenas apresentados estatisticamente. A tentativa é que se reverta para a elaboração e proposição de políticas públicas adequadas à realidade da educação nacional. Avaliar é necessário para se fazer diagnóstico e orientar as ações educativas, no sentido de esclarecer os problemas da Educação, permitindo o impacto nas ações da sala de aula, ou seja, as avaliações devem ser voltadas para a ação educacional.

Algumas questões que não foram respondidas nessa pesquisa e que apontam para pesquisas futuras seriam: como é feita a utilização dos Boletins Pedagógicos pela escola? Eles são utilizados como um instrumento mediador? Quais os seus usos? As avaliações externas têm por objetivo conhecer o sistema educacional e formar gestores, orientando políticas públicas para a educação e, principalmente, para as políticas de responsabilização, devendo aprofundar nas discussões sobre a eficácia escolar e nos modelos de valor agregado, considerando os efeitos da prática

educativa na sala de aula, incluindo a análise não somente dos alunos, mas das turmas, da escola e da comunidade como um todo.

Propor uma reflexão sobre os usos dos resultados e leitura dos dados quantitativos gerados por avaliações quantitativas e a representação dos dados [...] pelos docentes e corpo administrativo, poderá ser um fator que contribuirá para as propostas pedagógicas futuras que impactarão nas práticas de sala de aula (FILGUEIRAS, 2012, p. 144).

Concordamos com a autora sobre a necessidade de ampliar as pesquisas com as questões apontadas e com perspectiva de ampliação do questionamento, para se compreender de fato, qual a finalidade das avaliações sistêmicas.

Contudo, a aplicação de avaliações em larga escala já é uma realidade (im)posta na educação escolar. A questão é saber como/se ocorrem os usos da avaliação externa para a gestão educacional e que implicações agregam para os envolvidos no processo educacional em âmbito nacional e local? Pois, para os gestores de políticas educacionais, os objetivos das avaliações sistêmicas parecem ser muito claros: apresentar dados concretos para implementação de políticas públicas que induzam alterações no processo de produção de melhoria da qualidade da educação. Porém, essa melhoria está sendo forjada por meio das avaliações em larga escala na crença de que as mesmas possuem potencial indutor de qualidade educacional (SOUSA, 2014).

Observa-se que apesar da autonomia que a legislação garante para que os entes federados implantem políticas educacionais próprias, a avaliação em larga escala acaba por centralizar a formulação dessas políticas.

[...] De um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a “otimizar” o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo. A avaliação torna-se então um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade [...]. (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 874-875).

Nos objetivos descritos para as avaliações em larga escala nos documentos do INEP, superficialmente é mencionada a articulação dos resultados obtidos entre o nacional e o local, ou seja, os objetivos apontados nos documentos tratam muito mais do uso dos resultados pelo governo e a divulgação dos resultados pelas escolas, do que a quem ela se destinados usos na retomada dos resultados obtidos.

Contudo, é possível perceber algum avanço da qualidade da educação quando se faz bom uso dos resultados das avaliações em larga escala na escola? Alguns estudos apontam que sim, se houvesse a efetiva autonomia dos processos educativos, maiormente nos processos de autoavaliação no âmbito escolar; que delineassem e encaminhassem propostas aos formuladores de políticas educacionais para melhorar as condições de ensino da/na escola e a qualidade da educação.

Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão. Em que medida a implantação dos sistemas de avaliação tem

sido capaz de induzir autorreflexão no âmbito do sistema como um todo e, em particular, na escola? Ou, ainda, em que medida tem sido capaz de provocar alteração na lógica de formulação e implementação de políticas educacionais e nas práticas escolares? (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p.798)

Para tanto, como primeiro estágio de uma pesquisa, se faz necessário continuidade para compreensão do distanciamento entre o nacional e o local quanto ao planejamento, implementação e usos dos resultados da avaliação em larga escala. Os Indicadores Educacionais se fossem utilizados de forma efetiva por gestores e, principalmente, implementadores de políticas educacionais poderiam provocar alteração na lógica de formulação e implementação dessas políticas, resultariam em possíveis melhorias da qualidade da educação e evitariam os desserviços quanto à responsabilização de professores pelo fracasso escolar e a estimulação da competição e ranqueamento das Unidades Educacionais.

[...] O desempenho é um fator a considerar, porém é necessário complementar a visão de qualidade de sistemas educacionais com outro conjunto de fatores que ampliam a perspectiva sobre a dinâmica destes sistemas, trazendo contribuição possivelmente mais efetiva para cada escola. As avaliações executadas têm trazido dados para tanto, porém eles não têm sido suficientemente divulgados e discutidos, em integração com os resultados das provas, mantendo-se a visão de qualidade apenas associada ao rendimento escolar estrito (GATTI, 2007, p.04).

Contudo, por meio do levantamento bibliográfico, conclui-se que as avaliações externas não devem servir apenas como instrumentos de medida da qualidade do ensino, mas também, e principalmente, para possibilitar a construção de políticas voltadas para a melhoria do sistema educacional. Isso é possível à medida que os sistemas educacionais e escolas usem a avaliação com competência e, essencialmente, nas funções diagnóstica, formativa, de emancipação e de transformação (FREITAS, 2012); fazendo o uso abrangente dos dados em integração com os resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigativo possibilitou observar o panorama estadual sobre as publicações que discutem os usos das avaliações em larga escala no MS.

No contexto do Mato Grosso do Sul, o tema é pouco elucidado pela literatura, uma vez que o número de artigos científicos encontrados é incipiente, o que explicita a necessidade de novos e mais estudos sobre os usos da avaliação em larga escala, no âmbito da gestão do processo educacional como política articulada entre o nacional ao local.

Contudo, esse estudo reiterou a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema, também em âmbito nacional.

Nesse contexto foi observado que o uso restrito dos resultados das avaliações em larga escala e a crença de que essas avaliações têm potencial indutor

de qualidade da educação, traz efeitos colaterais e diversos problemas já apontados por pesquisadores da área como Freitas (2012), Gatti (2007), Oliveira (2010), Saviani (2007), Sousa (2014) entre outros.

Segundo Sousa e Oliveira (2010, p.795) “[...] a consolidação do SAEB estimulou, ainda, as propostas de avaliação no âmbito de governos estaduais e municipais, iniciativas que passaram a ter centralidade nas políticas em curso”, incentivando estados a criarem suas políticas de avaliação em larga escala e fortalecendo as experiências que alguns governos estaduais já realizavam com as mesmas, todos com objetivos semelhantes aos do SAEB.

A quantidade de avaliações externas que chegam à escola tem crescido significativamente (Aneb, Anresc, Prova Brasil, Provinha Brasil e Enem) para aferir/medir o desempenho dos alunos nas diferentes áreas e anos de ensino. E o MEC, desde 2013, implementa a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que nasce atrelada ao Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) um programa que tem como principal objetivo a alfabetização de toda criança brasileira até os oito anos de idade (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, Sousa e Oliveira (2010) apontam que há necessidade de pesquisas sobre efeitos, usos e impactos das avaliações junto às escolas.

[...] São ainda escassas as investigações que se propõem a explorar o uso dos resultados nos processos decisórios pelas diversas instâncias do sistema educacional que torna oportunas as pesquisas dessa natureza. Sua institucionalização, tanto em âmbito nacional quanto nas unidades federadas, tem implicações nas políticas públicas de educação envolvendo as instituições, o currículo, os profissionais e os estudantes, e evidencia uma redefinição do Estado em relação ao seu papel na área (SOUSA e OLIVEIRA 2010, p.795).

Apesar das contribuições dos autores para a compreensão sobre o processo de implementação das avaliações sistêmicas, os diferenciados usos dos resultados e seus possíveis efeitos/impactos para a educação brasileira, surgem questões como: A quem se destina de fato as avaliações em larga escala? Como se resolve a equação entre prova aplicada = qualidade de ensino? A avaliação em larga escala é um instrumento mediador ou apenas monitoramento? E por fim, qual qualidade se busca? Ainda são questionamentos que requerem respostas e só as futuras pesquisas poderão trazer.

Também não se encontrou estudos que se propusessem a explorar o uso dos resultados nos processos de tomada de decisão dos implementadores de políticas no sistema educacional (SOUSA; OLIVEIRA, 2010) e, deparou-se com a insipiência de investigações sobre o uso dos resultados implicando alterações nos processos decisórios das instâncias escola e Secretaria Estadual de Educação e nas inter-relações institucionais no Estado de Mato Grosso do Sul.

Concluiu-se que sobre “os usos dos resultados das avaliações em larga escala” não foram encontrados estudos no período estipulado, portanto, o tema ainda é pouco elucidado na literatura, no contexto do MS. A hipótese é que as normativas do SAEB quanto às avaliações em larga escala não evidenciam o

processo educacional como política articulada entre o nacional e o local.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 22, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003, p.35-46.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Políticas de educação e avaliação por desempenho e performance na América Latina: uma discussão sobre o perfil do Estado Avaliador. In: JEFFREY, Débora Cristina (org.). **Política e avaliação educacional: interfaces com a epistemologia**. Curitiba: CRV, p. 181 – 200. 2015.

ANTUNES, P. V. F. A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do Plano de Ações articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses. 2012. 136 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande. 2012.

ARANDA, M. A. de M. A Participação como Princípio da Gestão Democrática: o Debate Pós Ditadura Militar. Campinas: **Revista HISTEDBR On-line**, 2014, nº 56, p. 266-279.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. 75 p.

BRASIL. Avaliação Nacional da Alfabetização ANA. **Documento Básico**. Brasília/DF, 2013.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

FILGUEIRAS, K. F. **Alunos Avaliados Com Baixo Desempenho no PROALFA (MG): análise em duas escolas estaduais de Belo Horizonte**. Tese de Doutorado. Minas Gerais, 2012.

FONTANIVE, N. S. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. São Paulo, 2005. **Tese** (Doutorado em Educação) -

Universidade de São Paulo, 2005.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: Seminário da Educação Brasileira. 3, Campinas: CEDES, 2011. **Apresentação dos Simposistas...** Campinas: CEDES, 2011.

GATTI, A. B. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

GATTI, A. B. Avaliação e qualidade da educação. ANPAE, 2007. **Apresentação dos Congressistas**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso realizado em: 11 set. 2015.

GOMES, M. B. Monitoramento e gestão do ensino fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras. 2012. 167 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFGD, Dourados/MS. 2012.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas: **Cadernos CEDES**, 2001, v.21, n.55, pp. 30-41.

INEP. **IDEB – Resultados e metas**. Brasília: INEP, 2015.

INEP. **O que é o Ideb**. Brasília: INEP, 2015.

INEP. **ANEB e ANRESC**. Brasília: INEP, 2015.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, jun. 2014.

MARTINS, A. M.; SOUZA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. Rio de Janeiro: **Educação**, 2012, v. 20, n. 74, p. 9-26.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2009, v. 30, p. 739-760.

OVANDO, N. G. A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses. 2011. 125p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFGD, Dourados/MS. 2011.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na

América. In: SOUZA, E. C. B. M de (Org.). A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares. Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62. **Government in Action**. 2. Ed. Tradução: Adriana Farah. HarcourtBrace&Company, 1994. Cap. (1, p. 8-29).

POTT, F. P. Avaliação e gestão da alfabetização: usos da provinha Brasil no município de Dourados – MS. 2013. 161 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFGD, Dourados/MS. 2013.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básicas forjadas por meio de avaliações em larga escala. Campinas: **Avaliação**, 2014, v. 19, n. 2, p. 407-420.

OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Campinas: **Cadernos de Pesquisa**, 2010, v.40, n.141, p. 793-822.

OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Campinas: **Educação & Sociedade**, 2003, vol. 24, n. 84, p. 873-895.

ABSTRACT: This paper aims to socialize reflections on the scientific publications that discuss "the uses" of the large - scale evaluation of the National System of Evaluation of Basic Education (SAEB) in the State of. The methodology is based on a bibliographical survey with mapping and analysis of texts published in the period from 2009 to 2015. It was concluded that on "the uses of the results of the large-scale evaluations" no studies were found in the stipulated period, therefore, the theme still is little elucidated in the literature, in the context of MS. The hypothesis is that the SAEB regulations regarding large-scale evaluations do not show the educational process as an articulated policy between national and local.

KEYWORDS: Large scale evaluation. Uses of large scale evaluation. SAEB.

CAPÍTULO XIV

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR (ESCOLA DE GESTORES) UFF/SEB/MEC

**Cecilia Neves Lima
Pablo Silva Machado Bispo dos Santos
Leonardo Dias da Fonseca**

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR (ESCOLA DE GESTORES) UFF/SEB/MEC

Cecilia Neves Lima

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Ciências Humanas
Rio de Janeiro - RJ

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Ciências Humanas
Rio de Janeiro - RJ

Leonardo Dias da Fonseca

Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: A Lei 13.0005/2014 institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Dentre o conjunto das metas que dão substância a este Plano se destaca a de número 19, que regula o estabelecimento da Gestão Democrática nas Escolas. Tendo em vista esta meta e as estratégias a ela concernentes, nos propomos a discutir as relações entre a Gestão Democrática e a (possível) construção de um Sistema Nacional de Educação utilizando como instância empírica a experiência obtida junto ao Curso de Especialização em Gestão Escolar UFF/SEB/MEC (Escola de Gestores) no que tange à formação de diretores responsáveis por escolas municipais. Ao final, discutimos as possíveis relações entre o local e o nacional na efetivação de um Sistema Nacional de Educação administrado com base nos pressupostos da Gestão Democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática - PNE - Sistema Nacional de Educação

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação brasileira requer de nós, pesquisadores, olhar para as possibilidades e limites que a legislação educacional nos proporciona e avançar a partir de uma realidade concreta. Diante disso, buscamos compreender como a legislação nos concede espaço para a participação da comunidade nas decisões que interferem no desenvolvimento da educação. O Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes, metas e estratégias, busca consolidar o papel da escola como indutora de transformação social.

A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 altera o artigo 214 da Constituição Federal (CF/88), passando o PNE a se constituir numa exigência constitucional com periodicidade decenal. Essa mudança no ordenamento jurídico possibilitou a construção de estratégias que estimulassem a valorização da escola e do magistério como elemento constituidor de cidadania, democracia e igualdade social. Assim, a Lei 13.0005/2014 institui o PNE, composto por 20 metas nacionais que visam a garantir o direito à educação, à equidade e a valorização do magistério. Dentre o

conjunto das metas que dão substância a este Plano se destaca a de número 19, que regula o estabelecimento da Gestão Democrática nas Escolas. Este é um tema que está longe de ser esgotado porém, enquanto princípio consagrado no Artigo 206 da Constituição Federal (CF/88)³ e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴, a Gestão Democrática ainda se encontra longe de ser efetivada na realidade de boa parte das escolas brasileiras. Em parte isto se dá devido à natureza flexível destes princípios enquanto normas programáticas⁵, de maneira que a forma (no sentido aristotélico) colegiada, mesmo sendo indutora de participação e decisão coletiva e dialógica, não necessariamente irá induzir a um conteúdo (ou matéria se preferirmos a terminologia aristotélica) democrático pois a mera existência formal de estruturas de participação não torna automática a atitude democrática dos integrantes destas estruturas (como, por exemplo os conselhos escolares), o que já foi verificado em estudos realizados anteriormente (SANTOS, 2011; 2014-a). Deve ser ressaltado que creditamos que esta dissociação entre matéria e forma no âmbito da gestão democrática parte isto se dá por um efeito de refração política, ou seja, da interferência política no processo de materialização da norma quando passa da instância do texto legal ao contexto da prática concreta, interferência esta que pode não somente modificar como em alguns casos até mesmo anular as finalidades da mesma (SANTOS, 2014-b).

Do ponto de vista do Plano Nacional de Educação e de sua efetivação, isto assume um contorno ainda mais dramático pois o texto da Meta 19 indica a existência de um prazo bastante restrito para sua implantação como estrutura estruturante das relações administrativas no âmbito de escolas e sistemas de ensino. Tal prazo (dois anos) se esgota(ria) em 25 de junho de 2016, porém não há a menor garantia de que escolas e sistemas de ensino atenderão ao mesmo pois a efetivação desta meta prevê mais do que os esforços individuais de gestores e educadores: requer a integração dos sistemas de ensino em um Sistema Nacional de Educação cuja gênese em grande parte depende do estabelecimento (de fato e não somente de direito) de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

Tendo em vista as discussões referentes à Meta 19 e as estratégias a ela

³ Na CF/ 88 (BRASIL, 1988) o Artigo 206, inciso VI traz a seguinte redação: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] VI - Gestão democrática do ensino público na forma da lei.

⁴ Na LDB (BRASIL, 1996) a Gestão Democrática é mencionada diretamente em termos textuais nas seguintes passagens: a) Art. 3º, VIII: “ gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”; b) Art 14: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”; c) Art. 56: “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.”.

⁵ As normas programáticas expressam a intenção do legislador no sentido de efetivar direitos por intermédio de normas constitucionais, não tendo, no entanto, a capacidade de serem autoexecutáveis, mas antes, constituem elementos de referência na construção do ordenamento jurídico e portanto, somente (do ponto de vista jurídico) as garantias constitucionais podem prover de eficácia concreta tais normas (OLIVEIRA, 2014).

concernentes, nos propomos a discutir as relações entre a Gestão Democrática e a (possível) construção de um Sistema Nacional de Educação utilizando como instância empírica a experiência obtida junto ao Curso de Especialização em Gestão Escolar UFF/SEB/MEC (Escola de Gestores UFF) no que tange à formação de diretores responsáveis por escolas municipais. Tal discussão é realizada neste trabalho tendo em vista apresentar inicialmente algumas definições que estruturam nosso referencial teórico e nosso viés de análise. De plano cabe indicar que o presente estudo resulta de um ensaio em que nos dedicamos ao estudo das seguintes fontes documentais: a) Constituição Federal de 1988 (CF/88); b) LDB; c) Lei 13.005/2014; Plano de Trabalho do Programa Nacional Escola de Gestores; d) Síntese das atividades vinculadas à Gestão Democrática desenvolvidas no Escola de Gestores UFF. Antes, porém, de seguir para a discussão deste corpus documental, vamos em direção a algumas considerações prévias sobre o PNE e o SNE

2. O PNE E O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Em seu artigo 23, a CF/88 determina, dentre outras coisas, que é competência da União, Estados, Distrito Federal e Municípios proporcionar os meios de acesso à educação para a população brasileira. Em seu parágrafo único menciona-se que Leis Complementares regularão a cooperação entre estes entes federados. O fato concreto é que após a promulgação da Carta Magna o regime de colaboração não fora regulamentado, mantendo como regra a desarticulação entre os sistemas de ensino.

Num cenário onde a União concentra cerca de 70% da arrecadação do país, a discussão em relação à ausência de um efetivo sistema nacional de educação capaz de redistribuir e suplementar o orçamento de toda a educação brasileira e que permita a colaboração entre os entes federados torna-se premente no debate educacional brasileiro. No artigo 211 da CF/88 estabelece-se o regime de colaboração entre os sistemas de ensino dos entes federados com a finalidade de universalização do ensino obrigatório. Elege-se ainda a educação básica, ao incluir como direito público subjetivo o ensino dos 4 aos 17 anos, faixa etária que engloba a pré-escola ao ensino médio.

Ao escrever sobre o conceito de direito público subjetivo, Duarte (2004) aponta para a necessidade de organização do Estado para consolidação dos direitos sociais:

Assim, no contexto das Constituições do Estado Social, que incorporaram em seu catálogo um extenso rol de direitos sociais, o grande desafio é conter os abusos causados pela inércia estatal no cumprimento do dever de realizar prestações positivas. Estas prestações nada mais são do que as políticas públicas objeto dos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente. Em outras palavras, o controle da atuação do Estado não mais está adstrito à exigibilidade de uma conduta negativa e ao respeito aos parâmetros legalmente estabelecidos (não invadir a esfera de liberdade do indivíduo, senão expressamente autorizado em lei), mas deve estar voltado ao cumprimento dos objetivos e programas de ação governamentais constitucionalmente delineados (como os direitos sociais

à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988). O importante é notar que, nestes casos, o que se busca não é mais uma abstenção, mas a realização de direitos por meio da implementação de sistemas públicos adequados de saúde, educação, assistência social, etc. (DUARTE, 2004, p.114).

Embora ainda não tenha sido criado o Sistema Nacional de Educação e regulamentado o Regime de Colaboração, temos, no cenário educacional brasileiro, experimentado formas de colaboração. Para França (2014, p.420), o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, “institucionalizado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e pela Lei Federal nº 11.494/2007 foi o primeiro regime cooperativo consolidado em âmbito de toda a educação básica”. A autora ainda menciona o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério como importante ação de colaboração entre os entes federados.

A esse respeito, cabe lembrar que no plano da legislação o princípio norteador das relações entre União e entes federados é o de “Unidade na Diversidade”, ou seja, muito embora coordenados por um Poder Central encarnado administrativamente no Governo Federal/União, os entes federados possuem autonomia no que concerne à formulação e implantação de suas políticas, o que de certo modo contrasta com o desequilíbrio orçamentário ora apontado. Não se pode ignorar, igualmente, que a CF/88 e a LDB atribuem à União a coordenação da Política Educacional.

Neste sentido, podemos afirmar que caminhamos possivelmente após intensos debates e defesa dos movimentos organizados da educação (SAVIANI, 2010) para a criação do Sistema Nacional de Ensino e para a efetivação da regulamentação do regime de colaboração a partir da exigência no Plano Nacional de Educação (2014-2024) da criação em seu segundo ano de vigência do SNE.

Todas estas ações e movimentos da Política Educacional, por sua vez, possui como eixo estruturante de boa parte das estratégias que estão previstas no âmbito do PNE (mais de 200 ao todo) outra ação que se origina do Decreto 6.094/07 e que viria a dar origem ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esta ação com duração prevista para o período 2007-2020 pode ser vista como subsidiária do PNE, na medida em que, para serem efetivadas as 28 metas propostas no âmbito do referido Decreto, desenvolve uma linha de ação cooperativa chamada Plano de Ações Articuladas (PAR).

O PAR se desenvolve como um compromisso firmado entre o Governo Federal (representado pelo FNDE) e os municípios, nos quais são desenvolvidas ações dentro das seguintes dimensões: I - Gestão Educacional; II - Formação de Profissionais de Educação; III - Práticas Pedagógicas e Avaliação; IV-Infraestrutura e Recursos Pedagógicos.

As referidas ações se dividem em ações relativas ao aporte de recurso financeiros e de infraestrutura, e, ações de cooperação e assistência técnica aos municípios e estados. Dentre tais ações, uma merece especial destaque e diz respeito à dimensão da Gestão Educacional: trata-se da formação em nível de Pós-Graduação dos Gestores Escolares, especialmente coordenadores pedagógicos e

diretores de escolas. Eis então, o fundamento ao mesmo tempo político e jurídico do Programa Nacional Escola de Gestores, resultante de parcerias entre o Ministério da Educação e as Universidades Federais.

Dentre as várias experiências no âmbito da mencionada parceria, detalharemos os aspectos relativos à Gestão Democrática e à Formação de Gestores desenvolvida na Especialização em Gestão Escolar UFF (MEC/SEB/UFF), tendo em vista as relações entre o local e o nacional, o ente federado, a escola e a Política Nacional articulada em torno da necessidade de constituir um SNE.

3. A EXPERIÊNCIA INSTITUCIONAL DA ESCOLA DE GESTORES (MEC-SEB-UFF): FORMAÇÃO DO GESTOR PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A. Breve histórico do Programa

O Programa Nacional Escola de Gestores tem sua origem num conjunto de medidas criadas no âmbito das políticas públicas do Ministério da Educação (através da Secretaria da Educação Básica - SEB) que buscavam a dinamização das ações de fortalecimento e valorização das redes de ensino dos estados e municípios pactuados no Compromisso Todos pela Educação. Nessa perspectiva, essa ação:

objetiva a institucionalização de uma política de formação nacional de gestores escolares, baseada nos princípios da gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana (BRASIL, 2009, p.07)

Dessa forma, o programa busca contribuir para os processos de melhoria e concepção da escola, tendo como elemento chave a disseminação das práticas de gestão baseadas na gestão democrática. Assim, o programa busca a articulação entre as redes de ensino, os gestores de rede, as universidades e o ministério na busca de unir esforços que em linhas gerais contribuam com a melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo Castro (2012), depois dos anos 90 do século XX, duas iniciativas foram pensadas para a formação de gestores antes do Ministério da Educação em 2005: o programa de formação de gestores foi realizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), sendo este pioneiro de educação a distância, tendo como objetivo a capacitação de lideranças escolares. Note que o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica integrava o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), enquanto uma ação do governo federal de formação e valorização do magistério.

Inicialmente o curso foi desenvolvido como um curso-piloto de extensão em gestão escolar (100 horas), ofertado pelo INEP (2005). Em 2006, o programa passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), se configurando

como curso de Pós-graduação (lato sensu) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores em exercício provenientes de escola pública da educação básica. A princípio, o curso ficou restrito a apenas 10 estados da Federação, tendo sido posteriormente disseminado por todo o país. A Universidade Federal Fluminense (UFF) foi a última IES a aderir ao Programa, tendo o curso de Especialização em Gestão Escolar em sua primeira edição (iniciada em março de 2015). Através da Portaria Ministerial nº 145 de 11 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública são, normatizadas. Dentre seus objetivos, a gestão democrática tem papel central:

- aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica;
- contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social;
- estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, no desempenho escolar. (BRASIL, 2009, p.10).

É importante observar que o eixo central da formação dos gestores se assenta na gestão democrática. Essa perspectiva fomenta as ações e as concepções de formação do curso (falaremos dela na próxima seção), de modo que o gestor tenha o papel formativo do processo educacional da escola em que atua, contribuindo na formação da cidadania da comunidade ao qual está inserido e na qualidade dos processos colegiados de formação.

B. Concepção de Formação

Trata-se de uma proposta curricular que busca uma concepção de formação baseada na autonomia e colegialidade de ações do gestor frente as demandas de sua comunidade escolar.

De acordo com Aguiar (2011), a proposta básica geral do curso buscava incentivar os gestores à reflexão sobre a gestão democrática e a desenvolver práticas colegiadas de gestão que contribuíssem para favorecer a aprendizagem efetiva dos estudantes. Estruturado em torno de três eixos articulados (o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola), projeto político-pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar. Dessa forma,

A formação com qualidade dos gestores escolares requer, interligadamente, aprofundamento teórico que permita a compreensão sobre o alcance, as possibilidades e os limites das práticas de gestão nas escolas públicas, como instituições que compõem a prática social, aliado à possibilidade de oferecer oportunidades para a reflexão a respeito dos aspectos operacionais que lhes são próprios. Assim, pretende-se, também, que os processos formativos impliquem na apropriação de meios,

mecanismos e instrumentos que permitam intervenções mais satisfatórias, do ponto de vista pedagógico, no dia-a-dia escolar, a partir da compreensão dos condicionantes sócio-políticos e econômicos que permeiam a organização escolar (BRASIL, 2009, p.04-05).

Composta por sete salas ambientes - Introdução ao Ambiente Virtual do Curso, Fundamentos do Direito à Educação, Políticas e Gestão na Educação, Planejamento e Práticas da Gestão Escolar, Tópicos Especiais, Projeto Vivencial e Oficinas Tecnológicas - o curso visa proporcionar ao gestor ferramentas teóricas que possam colaborar na solução de problemas cotidianos, e que propiciem a toda comunidade escolar a capacidade de refletir, avaliar e problematizar o trabalho pedagógico desenvolvido, na busca da cidadania.

Ao analisarmos o documento relativo a sistematização das diretrizes do programa, podemos perceber o quanto a proposta de formação é inovadora e desafiadora. Inovadora por que constrói uma proposta de formação baseada na figura do gestor mediador de ações e conflitos, e não na figura centralizadora das ações da escola. Além disso, o ambiente virtual de aprendizagem foi construído rompendo a lógica tradicional de um curso de especialização, pois tem a sala ambiente Projeto Vivencial como eixo norteador da aprendizagem. Dito com outras palavras, o projeto vivencial foi construído e pensado como um elemento ordenador e condutor de todo processo de aprendizagem, pois tem suas atividades e problematizações organizadas de modo integrado com as demais salas ambientes. Desafiadora por que parte da realidade concreta dos cursistas os elementos problematizadores para a construção de novos princípios de gestão. Levando-se em conta as realidades tão heterogêneas e as desigualdades sociais e educacionais existentes em âmbito nacional, a proposta se torna desafiadora do ponto de vista da concretização e avaliação dos impactos do programa na melhoria da qualidade da gestão escolar. Soma-se a isso o enorme desafio que os gestores tem com relação a mobilização de suas comunidades escolares e no envolvimento dos mesmos nas atividades propostas nas salas ambientes. As diferentes parcerias e intervenções das secretarias de educação dos municípios do estado do Rio de Janeiro no apoio aos gestores também podem ser entendidos como um fator limitante.

A formação do gestor (tendo a gestão democrática como princípio da educação nacional) está presente desde antes do novo PNE, pois ele é o eixo central norteador das ações educacionais, organizando um conjunto de procedimentos, comportamentos e atitudes que compõe a construção de uma nova cultura escolar que tem como mote central a formação da cidadania. A LDB em seu artigo 63 determina às instituições formadoras de educação manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis; no 80 dispõe 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”; e no artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Percebe-se que a LDB referenda a formação

continuada, articulada com a EAD, sempre que necessária. Isso se deve ao fato de que o sistema presencial de educação formal apresentava-se insuficiente para atender as novas demandas sociais de formação, bem como de democratização do saber. O PDE (2007), em conjunto com as ações da Universidade Aberta do Brasil (UAB), buscava ampliar os programas de formação em serviço em regime de colaboração entre União, estados e municípios aos professores e a possibilidade de adquirir qualificação de acordo com a exigência da LDB. O PNE (2014-2023), especificamente nas metas 16 e 19, possibilita planejar mais concretamente a articulação entre formação e gestão democrática. Cabe salientar que a Meta 16 fixa um percentual de 50% para formar em nível de pós graduação os professores da educação básica e a garantia a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação. Já a Meta 19, entre fixa um prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática da educação da educação, prevendo recursos e apoio técnico da União.

De acordo com as diretrizes do curso, a proposta de formação está centrada na concepção de educação como processo construtivo e permanente implicando no (a):

- a) articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar;
- b) organização do currículo em blocos temáticos, articulados por eixos norteadores, de modo que os conteúdos das áreas temáticas não se esgotem na carga horária atribuída a cada uma;
- c) metodologia de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista
- d) integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos e
- e) favorecimento à construção do conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática.(BRASIL, 2009, p. 02-03).

É interessante observar que a concepção de formação do curso está vinculada a ideia de uma visão sistêmica da educação, tendo como centro desse processo a escola. Forma-se em nível de pós graduação o gestor que tem papel fundamental na conscientização e mudança dos processos educacionais mais tradicionais baseados na autoridade do professor e do diretor escolar. Nesse sentido, o gestor é o multiplicador da experiência de formação continuada em gestão escolar, envolvendo a comunidade em torno de novas perspectivas de análise e problematização da realidade escolar.

C. Desafios da Formação

Após um longo período de tramitação nas instâncias administrativas da

universidade⁶, o curso de especialização em gestão escolar do programa escola de gestores iniciou na Universidade Federal Fluminense em março de 2015. Contando com uma equipe multidisciplinar de profissionais, e baseado na plataforma MOODLE no Centro de Educação à Distância (CEAD) da universidade, demos início as atividades com uma aula inaugural. A todo momento, buscamos estreitar os laços com os gestores cursistas, como forma de construir uma empatia na comunicação virtual. Nesse momento, estamos na fase final dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e em breve iniciaremos as orientações dos trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Podemos destacar primeiramente o sucesso do curso no estado do Rio de Janeiro, com um número elevado de inscrições e uma evasão considerada pequena para cursos na modalidade EAD (em torno de 19% de evasão somente). Acreditamos que o trabalho afinado da equipe pedagógica do curso, associada a acréscimos e adequações do conteúdo das AVAs permitiram que os cursistas se sentissem representados nas propostas e aderindo com responsabilidade ao curso. Essa observação é importante se levarmos em conta a enorme diversidade das regiões do estado⁷.

Entretanto, a pouca experiência da maioria dos cursistas no uso de ferramentas tecnológicas é um elemento limitador do desenvolvimento da proposta. Inserir um arquivo na base de dados, gerir um fórum de discussão, são exemplos do pouco conhecimento dos cursistas quanto a utilização de tecnologias computacionais. Outro fator interligado a esse é a interface pouco intuitiva adotada pela equipe CEAD da universidade, em que os alunos precisariam ter um nível mais elevado de conhecimentos de informática. Deve ser salientado que estamos falando do estado do Rio de Janeiro, na região sudeste do país (um grande centro econômico e

⁶ No transcurso de 20 meses, o curso fora submetido à aprovação da Plenária Departamental do Departamento de Ciências Humanas (PCH), Colegiado de Unidade do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), Pro Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPPi), Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) e Conselho Universitário (CUV). Lembramos que todos estes são órgãos colegiados da UFF.

⁷ O Estado do Rio de Janeiro apresenta como uma de suas principais características a sua enorme diversidade (e desigualdade) em termos econômicos, sociais e culturais. Trata-se de um estado que possui diversas microrregiões: a) Sul-Fluminense; b) Região Metropolitana; c) Região Serrana; d) Baixadas Litorâneas; Norte e Noroeste Fluminense. Estas microrregiões abrigam um quantitativo de 92 municípios. Tais municípios, quando consultamos os Dados Demográficos e Educacionais mostram-se muito diferentes uns dos outros, havendo desde grandes extensões territoriais e baixa concentração demográfica (como o caso de municípios como Santo Antônio de Pádua) e cidades densamente povoadas como o município de Duque de Caxias-RJ (excetuando, é claro, a Capital do Estado, que possui características de megalópole e população superior a 2.000.000 de pessoas). Em matéria de Educação, esta característica de diversidade entre as redes municipais se reflete e salta aos olhos de modo igualmente vistoso. Há municípios como Engenheiro Paulo de Frontin, situado no Sul Fluminense, cuja rede municipal possui menos de vinte escolas e um quantitativo de alunos de aproximadamente 1.000 estudantes, enquanto que a Capital do Estado possui uma rede escolar com mais de 1.000 unidades (a maior rede da América Latina) e um quantitativo de estudantes superior a 1.000.000 matriculados. No tocante à Rede Estadual, cabe indicar que esta é capilarizada e tende a complementar as demandas relativas a Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro, porém, apesar de relativamente universalizada a cobertura escolar (tanto no que se refere às redes municipais, quanto à Rede Estadual), há ainda um grande desafio a ser enfrentado no que diz respeito ao IDEB deste Estado, o qual apresenta em 2011 os seguintes scores para a Rede Pública: 4,8 no 5º. ano do Ensino Fundamental e 3,7 no 9º. Ano do Ensino Fundamental

financeiro, o que a priori nos levaria a pensar que a universalização da informática, bem como seus usos estaria contemplado).

Quanto a concepção de formação, que em nossa visão é inovadora, ao mesmo tempo é um elemento de sucesso e de fracasso. Sucesso por que produz mudança de comportamento, bem como desestabiliza muitas “certezas” construídas no cotidiano escolar e baseadas na reprodução de ações e discursos. O conteúdo problematizador, aliado às atividades propostas em cada sala ambiente, tem produzido interessantes questionamentos nos fóruns de discussão quanto ao papel do gestor enquanto mediador das ações da comunidade escolar, bem como produtor de conhecimento que agrega valor ao trabalho pedagógico da escola.

É interessante observar que o mesmo conteúdo problematizador também é visto como fracasso em nossa experiência, pois a pouca prática de gestão que envolva a comunidade escolar e a precarização do trabalho do gestor, tornam-se obstáculos. As atividades propostas no material instrucional do curso parte da premissa de que esse profissional possui tempo disponível para pesquisa, sensibilização dos professores, construção de propostas coletivas no âmbito da comunidade escolar, etc, produzindo muitas vezes o efeito inverso ao esperado: cursistas que entregam atividades em que a proposta coletiva não se concretiza e/ou não entregam todas as atividades. Dessa forma, o rendimento escolar fica prejudicado. Nossa estratégia foi adequar algumas atividades ao contexto local e a criação de atividades extras de suplementação do rendimento (o que chamamos de Semana da Recuperação).

Para finalizar, em nossa explanação sobre a experiência do Escola de Gestores UFF, chamamos a atenção para alguns pontos que consideramos importantes no tocante à formação efetiva dos gestores educacionais das escolas públicas, de modo que estes venham dispor de elementos teórico-práticos, baseados nos princípios da gestão democrática, capazes de viabilizar uma educação escolar básica com qualidade social que possa se contrapor as orientações gerencialistas e produtivistas presentes na escola. Destacamos que nossas análises estão pautadas na empiria e em nosso próprio olhar sistêmico do processo de execução do cursos como um todo (questionários, atividades, análise dos fóruns de discussão, reuniões pedagógicas, etc., foram importantes fontes documentais que nos forneceram elementos da realidade).

Nesse momento, não temos elementos que nos permita afirmar com precisão se efetivamente se o curso alcançará estes objetivos. Contudo, acreditamos que os primeiros passos já foram dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme é sabido, autonomia difere de soberania pois o autônomo, ainda que possua sempre relativa margem de liberdade, ainda assim não possui as condições necessárias para elaborar suas próprias normas utilizando como referência única o seu juízo (político, moral, administrativo e etc). Assim, a LDB garante autonomia aos

entes federados e às instituições de ensino (escolas e instituições de educação superior) públicas e privadas (O artigo 15, o art. 46 , o art. 53, o art. 54, o art. 90 mencionam textualmente a autonomia como princípio norteador da estruturação de escolas, Sistemas de ensino e IES) e isso implica no fato de que devem ser preservados os limites no que se refere à regulamentação jurídica e administrativa proposta no âmbito da União pela via da Política Nacional, assim como, não caberá às escolas, IES e sistemas de ensino se organizarem de maneira a ferir os princípios e normas gerais da educação dispostos na CF/88, LDB e legislação dos sistemas de ensino.

A chave para este equilíbrio delicado e dinâmico repousa sob a instituição de um regime de colaboração entre os entes federados, o qual conforme procuramos discutir não se encontra claramente regulamentado, sendo o calcanhar de Aquiles da proposta de um SNE que viria a dar suporte a todas as ações conjuntas no âmbito da concretização das metas e estratégias presentes no PNE. No âmbito deste trabalho, o foco se centrou sobre a Meta 19 e a experiência com os diretores escolares desenvolvida na Escola de Gestores UFF. Nesse sentido, compreendemos que para além da realidade almejada do ponto de vista jurídico (e que se mostra louvável como iniciativa capitaneada pelo Governo Federal em conjunto com a Sociedade Civil), há que ser debatido e efetivado o já mencionado regime de colaboração, bem como compreendemos a necessidade do estabelecimento de algumas ações prioritárias no que concerne à Meta 19 (especialmente no que diz respeito aos diretores escolares dos municípios do RJ), as quais detalhamos a seguir:

- A) Desenvolvimento de uma concepção republicana de educação, a qual visa ao compromisso político com ações de longo prazo e políticas de Estado e não de Governo. Sem que isto seja desenvolvido as ações ligadas à Gestão Democrática tenderão a estar atreladas aos interesses políticos e locais imediatos.
- B) Necessidade de incrementar (no nível municipal) ações de formação específicas ligadas ao desenvolvimento de temáticas ligadas tanto à formação política quanto aos aspectos operacionais da docência e gestão pedagógica (noções de direito administrativo, contabilidade, informática).
- C) Necessidade de fomento a atividades ligadas à análise de dados educacionais (especialmente os IDE) e discussão nas comunidades escolares. Isto teria como consequência ampliar o conhecimento da educação nos níveis regional e nacional, de modo a introduzir os diretores nas discussões relativas ao regime de colaboração
- D) Reforço ao estudo dos problemas relativos a cada realidade escolar, em especial no que diz respeito à integração entre as micropolíticas locais e a Política Educacional Nacional (em especial no que diz respeito ao PNE e à construção de um SNE).

Resta demonstrado para nós que estas reflexões realizadas após o desenrolar da experiência com o curso Escola de Gestores UFF, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de ações relativas à Meta 19 com diretores escolares,

está longe de esgotar a totalidade dos debates que se desenvolvem e se desenvolverão acerca da questão, porém coube no presente trabalho evidenciar estes aspectos que consideramos agonísticos no que diz respeito à Gestão Democrática e sua relação com as políticas de formação de diretores no que tange à operacionalização do SNE e da Meta 19 do PNE.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Angela da S. **Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.27, n.1, p. 67-82, jan./abr. 2011.

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

_____. **Decreto 6.094/07: Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei 13.005/2014 - Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2023)**. Brasília, 2014.

_____. **Lei complementar nº 145 de 11 de fevereiro de 2009. Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília, 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação de Gestores Escolares**. Anais do VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. Encontro Estadual de Política e Administração da Educação. II Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica. Centro de Educação UFPE, 20 a 22 de agosto de 2012.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n.2, p. 113-118, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2016.

FRANÇA, Magna. **Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 30, n. 2, p. 417-433 mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/53684/33098>>. Acesso em: 07 de abril de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas.** Brasília: 2007.

OLIVEIRA, Bruna Helena Alvarez de Faria e. **Eficácia e aplicabilidade das normas constitucionais programáticas.** In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVII, n. 121, fev 2014. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14492&revista_caderno=9>. Acesso em: 14 de abril de 2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Sobre o conceito de Refração Política: mais uma chave dos segredos das Ciências Humanas.** *Revista Espaço Acadêmico*, n. 137, outubro de 2012.

_____. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil - ações, planos, programas e impactos.** São Paulo: CENGAGE, 2014 b (2a. ed.).

_____. **Campo do poder, refração política e legislação educacional: notas para uma discussão da gestão democrática no Brasil.** *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*. v.9, n. 4, 2014 - a. Araraquara, UNESP.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>.> Acesso em: 22 de abril de 2016.

CAPÍTULO XV

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA VISÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Jose S. Silveira

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA VISÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA DA CIDADE DE SÃO PAULO

JOSE S. SILVEIRA

Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP
São Paulo -SP

RESUMO: Partindo do conceito de democracia e de gestão democrática, buscou-se analisar a perspectiva do diretor de escola da rede pública da Cidade de São Paulo sobre a gestão democrática. Para analisar o tema da Gestão Democrática, foram realizadas, uma pesquisa bibliográfica e documental, e aplicado um questionário com os diretores de escola do Ensino Fundamental (EMEF) do Município da Cidade de São Paulo. O instrumento utilizado foi o questionário denominado estruturado. Concluiu-se, inicialmente, a partir da análise dos dados estatísticos que há uma tendência do diretor de escola restringir o conceito de gestão democrática apenas ao plano formal, valorizando regras e normas expedidas por órgãos centrais da administração municipal.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Escola Pública. Diretores de Escola.

1. INTRODUÇÃO

A questão central que provocou o presente trabalho remete à interrogação sobre o porquê a gestão democrática, após 28 anos de aprovação constitucional, ainda não se efetivou no interior das escolas públicas brasileiras e, mais especificamente, no município de São Paulo. Logo após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, esse município teve como secretário de Educação o importante educador Paulo Freire, conhecido e reconhecido nacional e internacionalmente por ser defensor, entre outras questões, da democratização da educação, aspecto que fez questão de destacar nas propostas e nas ações desenvolvidas durante sua gestão frente à Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. No entanto, passadas mais de duas décadas, a questão da democratização da escola parece, na maior parte das vezes, uma retórica em documentos oficiais, planos, projetos políticos pedagógicos e projetos educacionais. Poucas têm sido de fato as escolas que efetivaram esse princípio em seu cotidiano, tornando a gestão democrática muito mais uma prática individual e isolada do que propriamente uma política pública.

Nessa pesquisa, trabalhou-se a ideia de democratização da educação na perspectiva da gestão da escola, ou seja, apesar do termo “gestão democrática” trazer à tona a discussão sobre o acesso e a permanência dos estudantes, e de que não há separação entre tais aspectos, o foco da pesquisa é a gestão democrática da escola.

O conceito de democracia sofreu e sofre atualmente muitas disputas

conceituais e ideológicas, travadas no cerne das concepções filosóficas e sociológicas; como observa Coutinho, “disputas existiram e existem ainda hoje em torno do conceito de democracia, cuja definição continua a ser um dos temas mais candentes na batalha de ideias entre as diferentes forças sociais em contraste” (COUTINHO, 2002, p. 11).

Entende-se a educação enquanto prática social, e, por consequência, a escola como espaço de contradições que refletem e retratam as relações que ocorrem na sociedade. Tais considerações levam a algumas implicações para a análise da escola, na medida em que esta é sempre resultante de projetos de sociedade em disputa. Nesse aspecto, compreende-se a escola como uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores, atitudes, articula determinados interesses e desarticula outros. A possibilidade da mudança está nessa contradição existente no seu interior. Assim sendo, pensar a função social da escola implica repensar seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõem.

Compreendendo a escola como resultado de um projeto de sociedade e este como um elemento de disputa pela hegemonia, a efetivação da gestão democrática passa por escolhas, nem sempre manifestas, mas que retratam interesses e funções entre o Estado no sentido restrito, as demandas sociais e políticas e o setor produtivo. Nessa prospecção, o Estado deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos, ao situar-se à luz da correlação de forças travada no âmbito da sociedade.

O objetivo principal desta pesquisa é conhecer que perspectiva o diretor de escola do município de São Paulo possui sobre a gestão democrática. No que se refere aos objetivos específicos da pesquisa, analisar-se-á, a partir da perspectiva do diretor de escola, quais concepções ele possui sobre o tema gestão democrática; quais instrumentos de gestão democrática são revelados ou utilizados no interior da escola; além de analisar as concepções do diretor sobre a questão da participação e das decisões coletivas;

Destarte, tomou-se como objeto do presente estudo a perspectiva de gestão democrática do diretor de escola. A questão central desta pesquisa é saber qual a perspectiva de gestão democrática do diretor de escola do município de São Paulo e compreender como ele articula a gestão da escola com a democracia. Por isso, ouvir esse sujeito, o diretor de escola, torna-se imperativo nesta pesquisa.

A análise do tema da gestão democrática na escola pública conduziu inicialmente a uma pesquisa bibliográfica e documental² em que foram utilizados livros, dissertações, teses e artigos científicos que versam sobre o tema. Quanto à pesquisa documental, foram utilizados diretrizes educacionais, leis e documentos dos governos federal e municipal.

Num segundo momento, foi realizada pesquisa com diretores de escola municipal de ensino fundamental (Emef) da cidade de São Paulo. O instrumento utilizado para a pesquisa foi um questionário estruturado, ou fechado, enviado aos 546 diretores de Emef de São Paulo. O questionário foi enviado aos diretores via e-mail, com solicitação de participação e explicação sobre a pesquisa, assim como da

necessidade de se obterem as respostas. No corpo do e-mail estava disponível o link para responder às perguntas no *Googledocs*. Com esse instrumento de pesquisa, pretendeu-se obter informações para análise sobre a perspectiva de gestão democrática que perpassa ou norteia o trabalho do diretor de escola da rede municipal de ensino de São Paulo.

2. ESCOLA PODE SER DEMOCRÁTICA?

A educação é considerada um direito fundamental e cabe ao Estado garantir a todos os cidadãos. Por essa razão, a educação figura como política pública, e não se pode esquecer de que a Escola é um espaço em que se concretiza a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação (AZEVEDO, 1997).

A importância de uma gestão democrática da escola poderia ser defendida, inicialmente, como um direito que os cidadãos têm de, em uma democracia, acompanhar a qualidade dos serviços prestados pelo Estado. No entanto, ser usuário da escola pública é muito mais do que fazer uso de um serviço público: representa ser sujeito na concretização de um direito, uma vez que a educação pública é um bem social e participar da gestão da escola é um exercício democrático legítimo, direito de todo cidadão. Conforme nos lembra Chauí (1997), o reconhecimento do que é público decorre da necessidade de entendermos que existe uma esfera coletiva na vida humana, de interface e convívio entre as pessoas. A democracia foi erigida para operar esta esfera pública da vida humana; isto quer dizer que, para planejar, decidir, coordenar, executar ações, acompanhar, controlar, avaliar as questões públicas, é importante envolvermos o maior número possível de pessoas no processo, dialogando e democratizando a gestão pública.

Para Coutinho (2000, p. 50), democracia é sinônimo de soberania popular: “Podemos defini-la como a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social”.

Ainda segundo Coutinho (2000), a melhor expressão da democracia é a ideia de cidadania. Para ele, cidadania é a capacidade dos indivíduos, ou do conjunto deles, de se apropriarem dos bens coletivos que foram criados historicamente pelo conjunto da sociedade. A ideia de cidadania está vinculada à ideia de direitos da qual tratou Marshall (1967), que define a cidadania e o desenvolvimento dos direitos dentro do processo histórico.

A participação na vida pública implica tomada de consciência dos direitos para a efetiva participação em uma sociedade; é o que Benevides chama de cidadania ativa:

A participação na vida pública como expressão máxima da cidadania ativa. Essa participação significa organização e participação pela base, como cidadãos que partilham dos processos decisórios em várias instâncias, rompendo a verticalidade absoluta dos poderes autoritários. Significa,

ainda, o reconhecimento (e a constante reivindicação) de que os cidadãos ativos são mais do que titulares de direitos, são criadores de novos direitos e novos espaços para a expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direito e deveres na sociedade. (BENEVIDES, 1998, p. 161)

De acordo com Benevides, a cidadania passiva é outorgada pelo Estado, com a ideia moral do favor e da tutela, enquanto a cidadania ativa institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente como criador de direitos para abrir novos espaços de participação política (BENEVIDES, 1996), ou seja, espaços em que o cidadão possa interferir diretamente no processo de tomada de decisões, cujo interesse seja público.

A participação não pode ser entendida como dádiva, porque não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido. Não pode ser entendida como concessão, porque não é fenômeno residual ou secundário da política social, mas um dos seus eixos fundamentais; seria apenas um expediente para obnubilar o caráter da conquista, ou de esconder, no lado dos dominantes, a necessidade de ceder. Não pode ser entendida como algo preexistente, porque o espaço de participação não cai do céu por descuido, nem é o passo primeiro. (DEMO, 2001, p. 18)

Benevides (1996) observa que a democracia não persiste sem a educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, e a escola pode ser o grande instrumento para a formação democrática. A educação para a democracia consiste na democracia ativa, ou seja, a formação para a participação na vida pública: “nas democracias a educação pública pode ser um processo iniciado pelo Estado, mas ela visa a fortalecer o povo e não o contrário” (BENEVIDES, 1996, p. 228).

Segundo Paro (2002), entretanto, a especificidade da educação escolar exige que a democracia como componente necessário à organização do trabalho se sustente em argumentos que vão além do direito ao controle social, ou seja, os objetivos da educação e sua relação intrínseca com a democracia. A natureza política da educação resulta no fato dela ser ação necessária à construção do homem como sujeito histórico. A organização do trabalho escolar, portanto, coerente com a natureza política da educação, em uma perspectiva que assume a condição humana de educadores e educandos, necessita estar assentada em uma práxis democrática, única forma de os homens relacionarem-se como sujeitos (PARO, 2002).

De acordo com Paro (2011, p. 26), “a educação é, pois, a apropriação da cultura produzida historicamente”. Isto significa que não se apropria da cultura produzida historicamente de forma linear e conteudista; muito pelo contrário, o conceito de educação aqui defendido tem a ver com a educação como prática democrática, que em seu sentido mais amplo é a própria educação como produção do humano-histórico, uma vez que visa ao ser humano e este produz sua própria existência. Nesse processo, o ser humano cria sua própria condição de sujeito “no preciso sentido de autor, de quem atua sobre o objeto para realizar sua vontade,

expressa nos valores por ele criados historicamente” (PARO, 2011, p. 26).

Essa ideia de educação não pode estar distante da questão política, uma vez que esta é inerente ao ser humano, pois este, em sua condição histórica, como produtor de sua própria humanidade, não existe isoladamente, mas se relaciona com o outro no processo de produção de sua sobrevivência. Nessa relação entre seres humanos, sujeitos de suas vontades, desejos, aspirações, é que se instala o que conhecemos como política, que diz respeito “à atividade humano social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência em sociedade” (PARO, 2011, p. 27).

A relação de convivência entre os seres humanos pode ocorrer de duas maneiras: pela dominação ou pelo diálogo. A dominação tem como base uma relação autoritária, coercitiva, em que uns possuem poderes sobre outros. Uns dominam, mandam, enquanto outros obedecem. Por outro lado, o diálogo é a prática democrática de convivência pacífica entre seres humanos que possuem diferentes ideias e objetivos.

Na prática do diálogo, há sempre o risco de o objetivo não ser alcançado, e ainda de ser-se convencido do contrário pelo outro com quem se dialoga: “quem procura convencer pelo diálogo deve correr o risco de não convencer” (PARO, 2011, p. 27). Nessa prática tal risco é fundamental, caso contrário, não se trata de diálogo, mas de imposição. A coerção pode produzir efeitos imediatos, no entanto, não são duradouros, uma vez que a concordância de quem obedece, se dá na presença de quem coage, pois não houve convencimento; quem obedece não se apropriou, não a tornou a ideia, o conceito seu. Já a prática do diálogo possibilita a construção duradoura de consensos, dado que ocorre entre sujeitos ou grupos livres. A concordância permanece para além do momento da apropriação, pois quem concordou livremente fez-se parte, torna-se sua e, portanto, duradoura (PARO, 2011).

Partindo de uma concepção de educação que visa à formação do ser humano histórico que se afirma como sujeito livre, a prática dialógica e democrática deve ser a base da relação pedagógica na escola. A educação, por ser um processo humano, requer uma prática de diálogo, portanto, democrática. Nesse sentido, examinaremos a partir de agora o conceito e o contexto do processo de gestão democrática da educação.

3. O QUE REVELA A PESQUISA

Este item tem como objetivo apresentar os dados da pesquisa, que teve como finalidade compreender a gestão democrática na perspectiva do diretor de escola. Para tanto, foi utilizado um questionário fechado, respondido por 170 de um total de 546 diretores de Emef do município de São Paulo. Os questionários não foram necessariamente respondidos na íntegra, portanto, o total de respondentes pode variar entre as questões. Do total de 170, foram retirados posteriormente dois questionários, por estarem com uma quantidade muito baixa de itens respondidos.

Na análise, foi caracterizada a população dos diretores de escola e suas perspectivas sobre a gestão democrática. Para efeito estatístico, decidiu-se sempre apresentar as tabelas com a frequência e percentuais, assim como o intervalo de confiança para esse percentual. Quando possível, fizeram-se comparações entre as diversas respostas dos participantes. Nesta pesquisa serão considerados nos intervalos de confiança e testes o nível de significância de 0,05, o que equivale a uma confiança de 95% na análise.

4. QUEM SÃO OS DIRETORES DE ESCOLA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Nesta parte do questionário, buscou-se uma caracterização do diretor de escola. Na Tabela 1 estão apresentados os percentuais para cada uma das questões. Serão apontados também os intervalos de confiança, interpretação que será detalhada nesse intervalo na primeira análise e para as demais a avaliação será análoga.

Tabela 1 - Percentuais (%) e intervalos de confiança (IC) para as características dos diretores de escola

Questão	Item	%	IC95%
Sexo	Feminino	80,5	(73,8% ; 85,7%)
	Masculino	19,5	(14,3% ; 26,2%)
Idade	De 30 a 39 anos	12,9	(8,7% ; 18,8%)
	De 40 a 49 anos	44,1	(36,9% ; 51,6%)
	De 50 a 54 anos	25,9	(19,9% ; 32,9%)
	55 anos ou mais	17,1	(12,1% ; 23,4%)
Raça	Amarela	1,2	(0,3% ; 4,2%)
	Branca	65,3	(57,9% ; 72,0%)
	Indígena	0,6	(0,1% ; 3,3%)
	Não declarada	0,6	(0,1% ; 3,3%)
	Parda	23,5	(17,8% ; 30,4%)
Nível de escolaridade - maior	Preta	8,8	(5,4% ; 14,0%)
	Ensino superior (outros)	4,1	(2,0% ; 8,3%)
	Ensino superior (Pedagogia)	32,9	(26,3% ; 40,3%)
	Especialização	48,2	(40,8% ; 55,7%)
	Mestrado	11,2	(7,3% ; 16,8%)
	Doutorado ou posterior	3,5	(1,6% ; 7,5%)

Nível de escolaridade - individual	Ensino superior (outros)	30,6	(24,2% ; 37,9%)
	Ensino superior (Pedagogia)	51,2	(43,7% ; 58,6%)
	Especialização	48,8	(41,4% ; 56,3%)
	Mestrado	11,2	(7,3% ; 16,8%)
	Doutorado ou posterior	3,5	(1,6% ; 7,5%)
	Outros	4,7	(2,4% ; 9,0%)
Anos de trabalho na educação	De 4 a 8	2,4	(0,9% ; 6,0%)
	De 9 a 14	10,7	(6,9% ; 16,3%)
	De 15 a 20	23,8	(18,0% ; 30,8%)
	Mais de 21	63,1	(55,6% ; 70,0%)
Anos em direção	Menos de 3	16,7	(11,8% ; 23,0%)
	De 4 a 8	34,5	(27,8% ; 42,0%)
	De 9 a 14	26,2	(20,1% ; 33,3%)
	De 15 a 20	18,5	(13,3% ; 25,0%)
	Mais de 21	4,2	(2,0% ; 8,3%)
Anos de direção na SME/SP	Menos de 3	19,5	(14,3% ; 26,2%)
	De 4 a 8	37,9	(30,9% ; 45,4%)
	De 9 a 14	25,4	(19,5% ; 32,5%)
	De 15 a 20	14,8	(10,2% ; 20,9%)
	Mais de 20	2,4	(0,9% ; 5,9%)
Anos como diretor (a) desta escola	Menos de 3	47,3	(40,0% ; 54,8%)
	De 4 a 8	40,8	(33,7% ; 48,4%)
	De 9 a 14	7,7	(4,6% ; 12,7%)
	De 15 a 20	4,1	(2,0% ; 8,3%)
Condução ao cargo de diretor de Escola	Concurso público	71,2	(64,0% ; 77,5%)
	Nomeação pelo conselho	28,8	(22,5% ; 36,0%)

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Nesta primeira parte do questionário, alguns fatores chamam a atenção. O primeiro deles refere-se à forte marca da questão de gênero. Observa-se que 80,5% dos que ocupam as direções de escola no município de São Paulo são mulheres,

enquanto apenas 19,5% são homens. Este dado corrobora pesquisas nacionais como, por exemplo, a pesquisa de Souza (2007, p. 211), que, analisando os dados do Saeb de 2003, concluiu que 78,2% das direções escolares no Brasil são ocupadas por mulheres.

No que se refere à idade, a maioria dos diretores de escola tem entre 40 e 49 anos (44,1%), seguido de 50 a 59 anos (25,9%). Quanto aos anos de trabalho na educação, a maioria, 63,1% tem mais de 21 anos. Perguntou-se também sobre o tempo na direção de modo geral, obtendo-se como maiores percentuais de quatro a oito anos (34,5%) e de nove a 14 anos (26,2%); já sobre os anos de direção na SME-SP, o resultado foi semelhante, com os maiores percentuais ficando para o grupo entre quatro e oito anos (37,9%) e de nove a 14 anos (25,4%), o que equivale a dizer que 63,1% dos diretores da SME-SP estão no cargo de quatro a 14 anos, e apenas 16,7% possuem menos de três anos na função.

O objetivo destas perguntas foi saber o tempo que o diretor possuía na rede e o tempo que estava naquela escola. O resultado da pesquisa mostra que os percentuais maiores foram em períodos menores para essa questão, com o maior grupo sendo de menos de três anos, seguido de perto pelo de quatro a oito anos, com 47,3% e 40,8%, respectivamente. Portanto, quase metade dos diretores permanece por até três anos e mais 40,3% não completam os oito anos. Conclui-se que 88,1% dos diretores não permanecem em uma escola por mais de oito anos.

Uma importante característica revelada pelo questionário foi a questão étnica: 65,3% dos diretores de escola do município de São Paulo se autodeclararam brancos, enquanto 23,5% se autodeclararam pardos, 8,8% negros e apenas 0,6% indígenas. Tal traço étnico corresponde aos mais altos graus de discriminação e desigualdade reproduzidos e registrados na sociedade brasileira.

Quanto ao nível de escolaridade, as respostas poderiam ser múltiplas, por isso serão avaliadas de duas formas: a maior escolaridade do participante e o percentual de cada opção. No quesito maior escolaridade, a maioria dos participantes (48,2%) tinham especialização, seguido por graduação em Pedagogia (32,9%), e somente 3,5% possuíam doutorado; nos individuais, 51,2% dos participantes tinham graduação em Pedagogia e 30,6% tinham alguma outra graduação.

Outra pergunta desta etapa referia-se à condução ao cargo de diretor de escola. A grande maioria, 71,2%, tornou-se diretor por meio de concurso público. Observe-se que no município de São Paulo a investidura nesse cargo somente ocorre por concurso público, como já discutido neste trabalho. O fato de 29,8% responderem que foram nomeados pelo conselho de escola deve-se a que, quando o cargo de diretor está vago em determinada escola, há um processo de escolha entre os professores, inicialmente da própria unidade escolar, em que o conselho de escola elege um dos candidatos. Esse processo ocorre sempre que o cargo esteja vago e, a partir do momento em que o diretor concursado assume aquela vaga, o diretor anteriormente nomeado volta à sua atividade original.

Seguem-se na parte seguinte, questões cujo grau de importância foi medido por intermédio de notas de 1 a 5. Para tais questões, serão avaliadas tanto a

frequência em cada nota quanto a média e a variação das respostas e será feita comparação dos itens entre si.

Tabela 2- Frequências, percentuais, médias e desvios-padrão (DP) para a questão “A participação na gestão da escola deve ser”

A participação na gestão da escola deve ser	Nota					Média	DP
	1	2	3	4	5		
Organizada a partir da demanda da gestão, professores, funcionários	4 (2,4%)	6 (3,6%)	24 (14,4%))	51 (30,5%))	82 (49,1%))	4,20	0,98
Organizada a partir da demanda dos pais/responsáveis e alunos	7 (4,2%)	3 (1,8%)	23 (13,8%))	46 (27,5%))	88 (52,7%))	4,23	1,03
Organizada de acordo com a gestão da escola	20 (12,1%))	24 (14,5%))	41 (24,8%))	41 (24,8%))	39 (23,6%))	3,33	1,31
Organizada de acordo com a legislação municipal vigente	7 (4,2%)	9 (5,4%)	31 (18,6%))	31 (18,6%))	89 (53,3%))	4,11	1,14

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Tabela 3- Anova para a questão “A participação na gestão da escola deve ser”

Fonte	Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	Estatística F	p-value
Itens	89,32	3	29,77	36,31	0,0000
Resíduo	400,93	489	0,82		

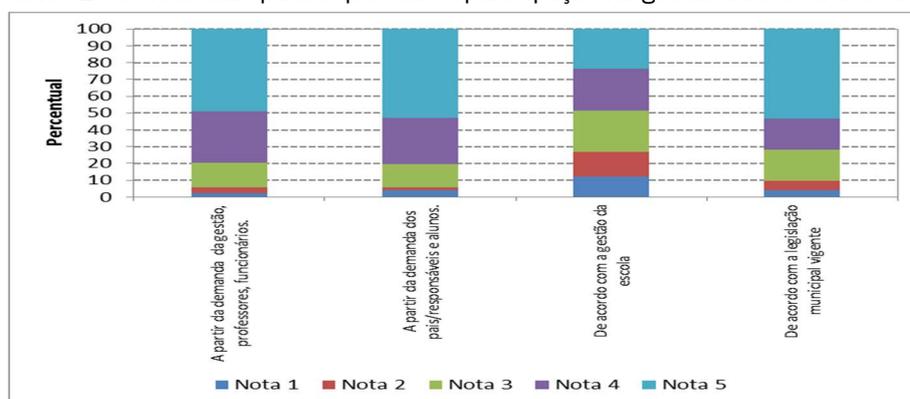
Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Tabela 4- Comparações múltiplas pelo método de Tukey para a questão “A participação na gestão da escola deve ser”

Item	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
Item 1		0,9949	0,0000	0,8578
Item 2	0,9949		0,0000	0,7279
Item 3	0,0000	0,0000		0,0000
Item 4	0,8578	0,7279	0,0000	

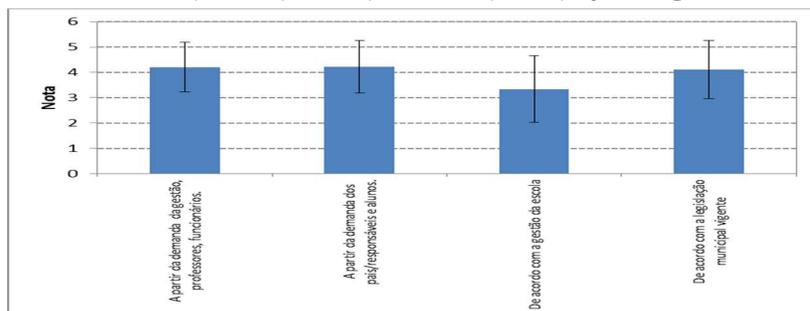
Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Gráfico 1 - Percentuais para a questão “A participação na gestão da escola deve ser”



Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

Gráfico 2 – Médias \pm 1 desvio-padrão para a questão “A participação na gestão da escola deve ser”



Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2016).

A leitura desses dados remete a uma observação logo de início que é a questão de o diretor de escola esperar que a Secretaria de Educação diga como será a forma de participação, observe-se que 53,3% dos diretores apontaram a nota máxima de concordância com a alternativa de que organiza a participação na escola de acordo com a legislação municipal vigente e outros 37%, notas três e quatro. Isso indica que esse diretor pouco olha para dentro de sua realidade, da sua comunidade escolar, em geral, parece observar atentamente o que a secretaria de educação está encaminhando. Não se deseja pregar a desobediência aos princípios legais da secretaria e da legislação como um todo, no entanto, o que se está discutindo é até que ponto esse diretor ‘congela’ sua ação local em virtude de esperar decisões da secretaria de educação. Parece evidente que esse diretor não assume suas responsabilidades de gestor público, e pensa sua gestão apenas como cumprimento de regras e normas expedidas pela Secretaria de Educação. O resultado dessa situação será uma gestão burocratizada, insegura, sem autonomia e sem participação.

Nesse sentido, uma discussão que necessita ser feita é sobre a questão da autonomia escolar. De acordo com Jair Militao da Silva (1996) para que ocorra a ação educativa na escola, necessariamente, deve haver a autonomia dos sujeitos que interagem no processo educacional, ou seja, os sujeitos não devem ser “meros executantes de determinações planejadas fora da escola, de maneira a não se alienar das decisões aqueles que as executam” (SILVA, 1996, p.101) Para o autor, o que dificulta a autonomia da escola pública, são as condições em que se encontram organizados os sistemas de ensino, centralizados e burocratizados, herança de uma tradição autoritária e centralizadora dos sistemas escolares. (SILVA, 1996)

Todavia, é necessário romper esse cerco, parece claro não ser possível atribuir autonomia, muito menos dar autonomia, mas esta, como todo processo educacional, deve ser construída, conquistada com autoria dos sujeitos envolvidos, portanto, autonomia não está no plano individual, mas sim do coletivo, de todos os sujeitos envolvidos no universo da unidade escolar, o que vale ressaltar, é que esse trabalho coletivo não se promove sem a participação de todos.

Outras questões são necessárias para compreensão dessa postura evidenciada na pesquisa sobre os diretores de escola. Uma delas retoma o debate sobre quem são os diretores de escola da cidade de São Paulo? Como foram conduzidos ao cargo de diretor? Ou seja, retoma-se a discussão sobre concurso público e eleições diretas

para o cargo de diretor da escola. Vitor Paro (2003) observa que em situações de eleições diretas para diretor, este torna mais atento às questões internas, às questões daquela comunidade, o que possibilita atuar em parceria, em comunhão, em uma mão de via dupla com os órgãos centrais da administração e não o contrário, ou seja, esperando sempre a ordem e o modo de sua ação vinda de cima.

Parece que o diretor consegue perceber melhor, agora, sua situação contraditória pelo fato de ser mais cobrado pelos que o elegeram. Este é um fato novo que não pode ser menosprezado. À sua condição de responsável último pela escola e de preposto pelo Estado no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele um maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado. Isso serviu para introduzir mudanças na conduta dos diretores eleitos. (PARO, 2003, p. 112)

Nesse aspecto, pensar a construção e consolidação da gestão democrática na cidade de São Paulo demanda considerar o modo de prover o cargo do diretor de escola. Parece evidente que a discussão sobre eleições livres e diretas para o cargo de diretor de escola é o melhor caminho para constituir a comunidade escolar como uma comunidade política, que pensa e decide autonomamente sobre seus problemas à luz dos princípios legais.

CONCLUSÃO

Esses são alguns dos resultados analisados nesta pesquisa, o que podemos concluir, é que o diretor de escola compreende formalmente a importância de uma gestão democrática, no entanto, não consegue implementá-la efetivamente, isso ocorre por circunstâncias políticas e conjunturais mais amplas. O diretor de escola está inserido em uma ou outra perspectiva política em nível de município, que por sua vez, defende determinadas concepções de democracia e participação, ou seja, estamos constatando, que o diretor de escola ainda mantém um alto grau de dependência das diretrizes legais e governamentais. A participação efetiva depende muito da postura do diretor de escola, fato extremamente complicado, pois a gestão democrática deve ser pensada do ponto de vista de política pública e não da vontade de um indivíduo.

Neste sentido, a pesquisa aponta que o diretor de escola não compreende politicamente o conceito de democracia, o que vem ao encontro da nossa discussão bibliográfica, que aponta o termo democracia como um conceito em disputa ideológica, travada no cerne das concepções filosóficas e sociológicas, como bem observa Coutinho, “disputas existiram e existem ainda hoje em torno do conceito de democracia, cuja definição continua a ser um dos temas mais candentes na batalha de ideias entre as diferentes forças sociais em contraste”. (COUTINHO, 2002, P. 11). Ou como bem escreveu um (a) diretor (a) de escola na pesquisa realizada: “Há

necessidade de se rever o conceito de democracia, uma vez que não fomos educados na democracia. Trata-se de um termo vago, confuso para muitas pessoas que confundem democracia com libertinagem”.

Para não ficar na análise crítica sem perspectiva de mudança, uma das possibilidades é rever, enquanto município, a forma de provimento ao cargo de diretor de escola. O concurso público, que é o caso da cidade de São Paulo, não dá conta de assegurar e de legitimar o processo democrático no interior da escola, pois não possibilita a criação de vínculos do diretor com a comunidade escolar, mas sim com o Estado, que o legitima através da lei, tornando o diretor de escola um técnico apegado às questões jurídicas e distante do aspecto político de sua função. Nesse aspecto, as eleições livres e diretas para o cargo de diretor poderão dinamizar as relações no interior das comunidades escolares, fortalecer a perspectiva democrática, envolver a comunidade na tomada de decisões e rumos da educação daquela comunidade, construir coletivamente objetivos comuns e caminhar na direção de construir a tão sonhada gestão democrática da escola pública.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, Alan. **Categorical data analysis**. New York: John Wiley & Sons, 1990.

AGUIAR, Márcia Ângela. **Avaliação do Plano Nacional De Educação 2001-2009: questões para reflexão**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BENEVIDES, Maria Victória Mesquita. **Cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **O desafio da educação para a cidadania**. In: AQUINO, Júlio Groppa. Diferenças e preconceito na escola. São Paulo: Summus, 1998. p. 17-35.

_____. **Educação para a cidadania**. Revista Lua Nova, São Paulo, n. 38, 1996. p. 223-238

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A democracia como valor universal**: notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

_____. **A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje**. In: FAVERO, O.; SEMERANO, G. (Org.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-40.

_____. **Gramsci**. Porto Alegre, L&PM, 1981.

_____. **Marxismo e política**. São Paulo: Cortez. 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 199-206.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, Luiz Fernando. **A escolha dos dirigentes escolares**: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria C. Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-118.

_____. **Gestão democrática da escola**: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, Aída M. M.; AGUIAR, Márcia Ângela S. (Org.). Retrato da escola no Brasil. Brasília, DF: CNTE, 2004. p. 65-80.

DRABACH, Nádia Pedrotti. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernadete A. **Pesquisar em educação**: considerações sobre alguns postos-chave. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p. 25-35, set./dez. 2006.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Organização e administração escolar**: curso básico. 8. ed. Rio de Janeiro: Inep, 2007.

MACPHERSON, Crawford B. **A democracia liberal**: origens e evolução. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital**. São Paulo: Ensaio, 1990.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Estado da arte**: gestão, autonomia e órgãos colegiados (2000/2008). Brasília, DF: Líber Livro, 2011.

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

_____. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.). *Política e gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-146.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **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, dez. 2010.

_____. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB**. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. P. 73-81.

SÃO PAULO. Lei nº 14.660, de 27 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o **Quadro dos Profissionais de Educação e as respectivas carreiras**. São Paulo, SP, 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil 2007**. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Educação, gestão democrática e participação popular**. In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 45-56.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1994.

_____. **Natureza e função da administração escolar**. *Cadernos de Administração Escolar*, Salvador, n. 1, 1968. p. 1-47.

CAPÍTULO XVI

A GESTÃO ESCOLAR, O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

**Angela Maria Gonçalves de Oliveira
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares**

A GESTÃO ESCOLAR, O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Angela Maria Gonçalves de Oliveira

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP –
Docente da Universidade Federal do Amazonas –UFAM.
Campinas-SP.

E-mail- angela.biase@hotmail.com

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Líder Adjunta do
Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil –
HISTEDBR/UFOPA. - Orientadora da Pesquisa.
Santarém-PA

RESUMO: A presente pesquisa objetiva apresentar a função da gestão escolar na implantação das TIC na prática pedagógica a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Foi realizada revisão bibliográfica em autores que discutem as referidas temáticas. A gestão escolar tem como uma de suas funções a condução da elaboração do PPP como elemento condutor das ações pedagógicas e administrativas da escola. Nesse sentido, deve também nortear a inclusão das TIC na prática pedagógica como instrumento facilitador do processo educativo. O estudo nos mostram as várias funções que as TIC desempenham na melhoria do processo educativo, porém, todas as ações para utilização dessas tecnologias devem estar previstas no documento norteador dos trabalhos escolares, isto é, no projeto político pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; Novas tecnologias; Projeto político pedagógico; Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado em educação defendida na Universidade Federal de Rondônia - UNIR onde teve como tema: “Implantação das novas tecnologias da informação e comunicação em escolas públicas estaduais de Humaitá-AM: o papel da gestão educacional sobre essa prática”, discutindo sobre as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC dando ênfase para o papel da gestão escolar nesse processo. Teve como objetivo compreender o papel da gestão educacional na implantação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar da Rede Pública Estadual de Humaitá-AM.

O uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na educação é consequência das novas revoluções que vêm ocorrendo na sociedade atual, quer seja no aspecto econômico, político ou tecnológico, pois com a expansão do

capitalismo e, conseqüentemente, da industrialização, as organizações precisaram se adaptar às diversas mudanças em decorrência do processo de globalização, inerente à sociedade contemporânea, afetando todos os campos, não só o setor industrial, mas também o setor educacional, que deve dotar-se de novos paradigmas de administração a fim de situar os sujeitos educacionais nesse novo contexto social e tecnológico.

Nesse contexto, se percebe, nos discursos teóricos, um novo olhar para os métodos e recursos didáticos. O quadro de giz, o cartaz de prega, os desenhos em cartolinas, mapas geográficos estanques e livros didáticos desatualizados deram lugar ao computador, ao datashow e lousas digitais, aos tabletes, aos softwares e aos portais educacionais, facilitando a aquisição do conhecimento que não tem mais a sala de aula como o único lugar propício para sua aquisição e nem o professor como o único detentor do conhecimento. Porém, todo esse discurso, para que, de fato, torne-se prático, perpassa pela forma como a escola é organizada administrativamente e como essa nova prática pedagógica está contemplada em seu Projeto Político Pedagógico da mesma, uma vez que é esse o fio condutor de todo o trabalho desenvolvido na escola; é nesse documento que deverá estar contido a concepção de homem que a escola deseja formar.

Neste trabalho abordamos duas temáticas: gestão escolar e novas tecnologias, que estão interligadas. Inicialmente, faremos um recorte sobre a gestão escolar e a construção do Projeto Político Pedagógico como processo condutor da ação educacional em âmbito escolar. No segundo item, apresentamos as novas tecnologias e sua utilização na educação como instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para isso, tal instrumento deverá estar contemplado no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

2. A GESTÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem sido alvo de estudos por pesquisadores sendo esse o instrumento principal na busca por uma educação de qualidade pautada em preceitos democráticos, uma vez que ele é o condutor do trabalho pedagógico de qualquer instituição escolar. No entanto, para que a escola consiga organizar seu projeto político pedagógico, deve partir de sua base de sustentação: o aluno, uma vez ser esse o sujeito principal de todo processo educativo que acontece no interior das escolas e sendo assim, todas as ações devem ser voltadas para atender o pleno desenvolvimento do estudante como determina a Lei Nº. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB.

Para que possamos compreender como ocorre o processo de elaboração do projeto político pedagógico, precisamos entender o significado do termo. No “sentido, etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio” (VEIGA, 1995, p.12), pois ao planejarmos o caminho que a escola deverá percorrer, deveremos lançar-nos para frente, para adiante, tomando por base aquilo que temos

de concreto, ou seja, ver, analisar e refletir sobre o presente para projetar o futuro, uma vez que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995, p. 13).

O projeto político pedagógico, também denominado por Libâneo (2009) projeto pedagógico curricular□ pode ser:

Um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar formula metas, prevê as ações institui os procedimentos e instrumentos de ação. [...] É Pedagógico porque formula objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando por que e como se ensina e, sobretudo, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. O projeto expressa, pois uma atitude pedagógica, que consiste em dar um sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que sejam realizadas, e firmar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa. [...] É curricular porque propõe, também, o currículo, o referencial concreto da proposta pedagógica. (LIBÂNEO, 2009, p. 345-346. Grifo do autor).

O Projeto Político Pedagógico tem uma significação indissociável nas dimensões políticas e pedagógicas, visto que por meio de uma ação reflexiva à luz da realidade social, econômica e política dos sujeitos, e mediante critérios filosóficos, políticos, sociais, econômicos e culturais este deve ser um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas que envolvem o ambiente escolar, superando os conflitos existentes em seu interior, buscando eliminar quaisquer formas de competição e autoritarismo que possa existir nesse contexto, pois,

A necessidade de organização, participação e encaminhamentos para soluções dos problemas existentes na escola são alguns dos fatores que precedem a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, pois o mesmo é antes de tudo a expressão de autonomia da escola no sentido de formular e executar sua proposta de trabalho. É um documento juridicamente reconhecido, que norteia e encaminha as atividades desenvolvidas no espaço escolar e tem como objetivo central identificar e solucionar problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem (NAHUM; ANDRADE, 2012, p. 51).

Dessa forma, o PPP de uma escola ultrapassa a mera elaboração de planos para cumprir exigências burocráticas, mas ao contrário, deve ser um instrumento de condução dos rumos que a educação deve tomar no interior da escola, um projeto que norteia o trabalho da comunidade escolar, condizente com as transformações

ocorridas na sociedade contemporânea.

Porém, para que de fato o projeto político pedagógico seja um espaço em que se planeje os rumos da escola, Nahum; Andrade (2012, p.51) afirmam que

A estruturação do PPP deve estar amparada por concepções teóricas sólidas, e compreensão de seus participantes, os quais devem entender como e para que serve o projeto dentro da instituição, só assim se obterá uma elaboração que faça realmente a diferença. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia [...]

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado de forma coletiva sob a liderança da gestão escolar, não sendo visto como algo engessado, elaborado no início de cada ano letivo para cumprindo às normas estabelecidas pelos sistemas educacionais, mas buscar meios para reelaborá-lo continuamente, uma vez que a escola, assim, como a comunidade não é algo estático, mas sim dinâmico, e vive em constante transformação, sendo com isso uma oportunidade de garantir um momento privilegiado de (re)construção, (re) organização, decisão e autonomia da escola.

Considerando a realidade social, política e tecnológica ora vivenciada pela sociedade contemporânea, não podemos falar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola sem uma ligação com as práticas de gestão educacional, tendo em vista as conquistas na efetivação de uma gestão educacional democrática determinada pela Constituição Federal de 1988 e referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 quando determina que os sistemas de ensino devem definir as normas de gestão democrática do ensino básico, contando com a participação efetiva de toda a comunidade escolar. Assim rege a LDB em relação à questão:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 06).

A legislação vigente determina a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico mediante a participação dos docentes e comunidade escolar, não apenas no processo de elaboração, mas também no acompanhamento das ações previstas no mesmo, visto que não é um trabalho de responsabilidade apenas da gestão escolar ou para ser reproduzido de outras instituições, mas deve contar com

o envolvimento de todos: docentes, família, conselho escolar, estudantes e funcionários a fim de verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados ou precisam ser revistos, reelaborados.

Diante da legalidade na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico buscamos entender o verdadeiro significado da gestão participativa, sendo esta indispensável para a efetivação de uma gestão democrática.

Entendendo que a escola tem o dever de promover a apropriação do saber possibilitando a instrumentação científica e cultural da população por meio dos educadores que tem objetivos sociopolíticos em sua ação educativa pela transformação social, faz-se necessário a essa instituição, adotar formas alternativas e criativas para que de fato a determinação da LDB quanto à participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico seja efetivada.

Para isso, a instituição escolar deve criar estratégias de participação a fim de alcançar os objetivos educacionais almejados por toda a comunidade, visto ser essa a maior interessada em resultados positivos e conhecem mais profundamente a realidade na qual a escola está inserida. Libâneo (2009, - 329) afirma que,

O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como autonomia, opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos [...]. A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola.

A participação da comunidade escolar, mais do que uma obrigação legal, é um momento de interação da mesma para decidir os rumos da escola com vistas ao melhor desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para isso, devem ser contemplados no projeto todas as ações que deverão nortear o processo pedagógico da escola de forma a contribuir para a formação integral do sujeito. Porém, a participação da comunidade escolar só será efetivada se a instituição oferecer condições de participação aos pais, alunos e docentes nesse processo de diálogo e convivência verdadeiramente humana. E nesse sentido,

A direção deve estar consciente de que, para abertura dos portões e muros, a escola deve estar predisposta a mudanças na gestão e na forma de participação da comunidade. É necessário entendê-la como participação política, que deve ser entendida como direito de cidadania (PARO, 2001, p. 47).

A participação não deve ocorrer apenas no âmbito da simples presença da comunidade escolar para assinatura da ata e aprovação das decisões já tomadas anteriormente pela equipe gestora, caracterizando dessa forma uma pseudoparticipação, mas é preciso uma participação efetivamente comprometida, a partir de ações concretas nos caminhos que a escola deverá seguir.

No atual contexto globalizado, marcado pelas tecnologias e tendo a informação como matéria-prima para diferentes ações, o PPP da escola da educação

básica, deve contemplar em seu interior ações condizentes com o atual modelo de sociedade, pois no mundo contemporâneo, a informação adquiriu importância econômica e a revolução tecnológica é um dos fatores fundamentais para as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas da atualidade e assim sendo, deve estar presente no contexto escolar, uma vez que tal instituição tem o papel de subsidiar o educando na construção de sua autonomia. Assim sendo, a escola, tem a função de contribuir para a inclusão digital e, portanto, social do educando, por meio do acesso aos diferentes benefícios como a educação, o trabalho, à comunicação e às relações sociais. Portanto, inserir as TIC no processo educacional, é uma das responsabilidades na gestão educacional que deverá conduzir a elaboração do PPP de modo que contemple tais exigências, inerentes à sociedade contemporânea, pois,

Ao explorar as potencialidades das TIC no seu cotidiano, principalmente com o acesso à Internet, a escola abre-se para novas relações com o saber, vivenciando a comunicação compartilhada e a troca de informações com outros espaços do conhecimento que possuem os mesmos interesses. Essa abertura à articulação com diferentes espaços potencializa a gestão escolar e provoca mudanças substanciais no interior da instituição, no qual o ensino, a aprendizagem e a gestão participativa podem se desenvolver em um processo colaborativo com os setores internos e externos da comunidade escolar. (ALMEIDA; RUBIM, s/d, p. 01).

Entendendo que todas as ações da escola devem estar pautadas no Projeto Político Pedagógico, a utilização das novas tecnologias no âmbito escolar, deve também estar contida em tal projeto, uma vez que seu uso gera impactos em todas as relações. Na relação aluno-professor, por meio da autonomia do aluno que não tem mais o professor como o único detentor do conhecimento, sendo o mesmo apenas o mediador do processo; na relação escola-sociedade, a escola deixa de ser o único lugar onde se adquire conhecimento passando a exercer outras funções na vida do estudante; na relação aluno-conhecimento, modifica a forma como o aluno entra em contato com o conhecimento, contribuindo na construção de sua autonomia.

Dessa forma, tendo em vista as alterações na prática pedagógica no interior da escola e, sendo essas responsáveis pela transmissão do saber e renovação do conhecimento, não temos como ignorar as evoluções que vem ocorrendo na sociedade. Desta forma, sendo o projeto político pedagógico o instrumento condutor dessa prática, é imprescindível que a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação sejam contempladas no referido projeto.

3. A GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Todas as pessoas envolvidas no processo educacional quer seja o sistema educacional quer sejam as secretarias de educação ou as instituições de ensino têm como preocupação comum a administração da escola, uma vez que tal função exige

um profissional que possua competências e habilidades tanto na área da educação como também na área de administração tendo em vista as várias dimensões da gestão escolar.

Para que esses profissionais possam desempenhar com competência essa função, estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de implantar na área de educação, áreas afins que contribuirão para um melhor desenvolvimento da prática administrativa.

Esse esforço abrange inclusive a área das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, que podem ser usadas para tornar mais eficiente a própria administração, criando novos procedimentos, dinamizando e agilizando os existentes, desenvolvendo e ampliando as funções administrativo-pedagógicas. (MASETTO, 2003, p. 69).

Atuar no sentido de possibilitar novas competências à gestão escolar contribui significativamente para a efetivação de um ensino pautado nas novas exigências da sociedade tecnológica, iniciando por mudanças na prática administrativa, pois:

De acordo com as modernas concepções de administração, a escola é uma organização social, especialmente destinada à formação das crianças e jovens, que tem vida própria, um organismo vivo que interage com o ambiente social extraindo dele estímulos e energia necessários para desenvolver o trabalho. Sendo assim, não é possível pensar na escola senão a partir de um determinado contexto social, do qual ela se nutre e para o qual ela forma as pessoas. Portanto, pensar a escola independente dessa circunstância é totalmente improdutivo. (ALONSO, 2007, p. 27)

Corroborando com Alonso, entendemos que se faz necessário ajustar a escola, tanto em relação à sua organização, que deve assumir novas posturas e novas funções mediante esse novo contexto, como também na questão da estrutura, perpassando esta pela utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Segundo Almeida (2003, p. 113)

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foram inicialmente introduzidas na educação para informatizar as atividades administrativas visando a agilizar o controle e a gestão técnica, principalmente a oferta e a demanda de vagas e a vida escolar do aluno.

Vendo as Tecnologias da Informação e Comunicação como invenções da sociedade contemporânea, sua utilização no contexto educacional assume um papel decisivo no sentido de transmissão e armazenamento de informações as quais poderão ser utilizadas à medida que forem necessárias. Porém,

A simples introdução de recursos tecnológicos não é condição suficiente para modernizar a escola e torná-la apta a responder à demanda de uma sociedade cujo processo de mudança é acelerado, requerendo das pessoas criatividade e inovação, bem como o desenvolvimento de competências que lhe permitam ajustar-se às novas situações e enfrentar os desafios. Nesse contexto, a mera aquisição e reprodução de

informações têm pouca serventia se as pessoas não souberem quando e como utilizá-las para resolver os problemas com que se defrontam [...] (ALONSO 2007, p. 22)

Para inserir mudanças na estrutura escolar, não basta a inserção de equipamentos; antes se faz necessário que a mudança aconteça prioritariamente com os educadores, visto serem essas peças-chave no processo educacional. Tais profissionais devem compreender qual seu papel na sociedade, pois adequar a escola às novas demandas tecnológicas requer uma avaliação da prática educativa e administrativa de docentes e gestores escolares. Estes, responsáveis pela condução do processo formador de crianças, jovens e adolescentes, devem ser preparados a fim de que possam reconhecer-se como intérpretes e líderes desse processo, uma vez que:

Com a proposta de repensar as dinâmicas do conhecimento, é necessário que ocorram alterações na concepção de gestão das organizações escolares para que elas possam proporcionar uma educação de qualidade. O gestor terá de se adaptar a novas funções e assumir o papel de facilitador do processo. É preciso que tenha clara uma nova concepção de gestão, que consiga, de fato, exercer este papel sem fazer distinção entre as tarefas administrativas e as pedagógicas, que saiba dividir as responsabilidades entre os grupos que concebem, que planejam, e os que executam, atribuindo a todos, sem distinção, o sucesso ou fracasso obtidos nos resultados finais. (TERÇARIOL; SIDERICOUDES, 2007, p. 520)

Além das funções administrativas e burocráticas que estão sob a responsabilidade da gestão escolar, a equipe gestora deve compreender e se utilizar do potencial oferecido pelas novas tecnologias, tanto nas questões administrativas, mas também pedagógicas e para isso, faz-se necessário que também os profissionais desse setor, recebam uma formação que os torne habilitados a fazer uso das TIC em sua prática profissional, bem como subsidiar, motivar e incentivar o uso por parte dos docentes.

Por muito tempo, as Tecnologias da Informação e Comunicação foram utilizadas somente na parte administrativa da escola na efetivação de matrículas online, emissão de documentos ou quando muito, os docentes utilizavam os computadores para imprimir algum trabalho aos seus alunos. Porém, tendo em vista a ampla utilização das TIC na educação, cabe à equipe gestora, atuar como líder na elaboração de projetos que favoreçam a incorporação das mesmas nos diferentes setores educacionais quer sejam em processo administrativo, pedagógico, avaliação educacional e também na formação de seus docentes.

No setor administrativo podem contribuir no registro da vida escolar dos alunos como boletins, fichas individuais, ocorrências sobre a progressão ou não na aprendizagem; na digitalização de documentos da escola; em planilhas financeiras; controle de estoques de material didático, de alimentação e limpeza; no registro dos funcionários por meio de fichas individuais; na biblioteca através de controle do acervo bibliográfico e programa de consulta aos mesmos como banco de dados; no dia-a-dia da secretaria da escola, além de ser um aliado em reuniões de pais e

coordenação pedagógica, pois,

O uso das tecnologias nas reuniões de planejamento e de conselho de classe mostra que elas podem ajudar a equipe gestora a organizar os dados acerca das decisões tomadas coletivamente, bem como apresentar, de modo mais otimizado, os dados sobre as turmas e alunos, como em gráficos e tabelas, para melhor visualização e apresentação, a fim de mobilizar o grupo de professores para análise. Discussão e busca de soluções conjuntas ou específicas. (VALLIN; RUBIM), 2007, p. 91)

Tais ações, mesmo sendo de cunho administrativo, têm objetivos pedagógicos, visto que aquela não é a área fim da educação, mas está a serviço desta para atender os objetivos educacionais. Nesse sentido, não se trata de utilizar as TIC como recurso em si mesmo, mas organizar os dados da escola de modo que facilite o processo educativo.

Nesse sentido, a gestão educacional é a responsável pela condução de todo o processo escolar quer seja administrativo ou pedagógico e as TIC podem contribuir com a gestão facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a equipe gestora deverá ter um caráter inovador na utilização das novas tecnologias implementando ações que visem o desenvolvimento de projetos de aprendizagem por meio, principalmente de softwares educacionais e sites institucionais educativos e para pesquisas, o que ajudarão tanto os docentes, como também os discentes.

Nesse setor, por meio de projetos elaborados e efetivados pela equipe gestora, as TIC podem também contribuir com os discentes em aulas de reforço escolar e na educação de jovens e adultos, objetivando estimular os alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como aos adultos que não tiveram acesso à escola na idade certa, contribuindo também para a inclusão digital desse segmento.

No processo de avaliação da aprendizagem e na avaliação institucional, as TIC podem ser grandes colaboradoras, uma vez disponibilizam novos meios e técnicas a fim de medir o processo de aprendizagem dos alunos. Na avaliação institucional, as tecnologias podem ser excelentes parceiras visto que:

O registro do que a escola tem feito é um importante caminho no processo de avaliação, uma vez que permite recuperar as informações a qualquer momento para análise, estudo e tomada de decisão, visando à participação de todos na construção coletiva da escola. [...] a recuperação e análise de dados de sistemas de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), [...] podem potencializar a avaliação da escola. Por meio da organização dos dados em planilhas e gráficos, é possível perceber com mais facilidade as situações problemáticas dos alunos e turmas, podendo ser usadas, inclusive, como informações nas reuniões de conselho classe e da escola para busca de soluções conjuntas. (VALLIN; RUBIM), 2007, p. 93).

Essa função das tecnologias no interior das instituições educacionais é imprescindível uma vez que qualquer instituição precisa de planejamento, avaliação e reavaliação de suas ações, para traçar metas e caminhos a serem percorridos e as novas tecnologias podem contribuir para aperfeiçoar esse processo, pois a partir da análise dos dados apresentados, novos rumos podem ser tomados para erradicar os

problemas da escola.

Outra função das TIC que contribui para a efetivação de uma boa gestão educacional refere-se ao processo de comunicação interna e externa da escola, revelando-se em dois âmbitos:

Um deles diz respeito à divulgação interna e externa da instituição, por meio da construção do site da escola e blogscom o intuito de disponibilizar, para a comunidade em geral, informações sobre a escola, como: projetos e eventos realizados, boletins informativos para acesso dos pais, abertura de espaço para divulgação de parcerias. (VALLIN; RUBIM), 2007, p. 93).

Ao abrir a escola para a comunidade externa, quer seja por meio das TIC, quer sejam através de ações presenciais, a gestão escolar estará promovendo a articulação da escola com diferentes setores, para a busca coletiva de problemas comuns.

Em relação à comunicação interna, as TIC podem contribuir também com a gestão escolar facilitando a comunicação entre seus profissionais, criando e-mail institucional, chat de bate-papos, fóruns de discussão entre outras opções que podem facilitar o processo de comunicação interna e, conseqüentemente, melhorias no processo de ensino.

Na formação dos profissionais da escola, tanto dos docentes e gestores, como todos os demais que compõem o quadro da escola, as TIC têm grande contribuição. Além da formação da informática básica que todo cidadão da contemporaneidade deve possuir, as TIC podem contribuir para ampliar o acervo de conhecimentos dos docentes por meio da pesquisa e da interação com outros profissionais. Aos gestores, assim como aos educadores, há a necessidade da formação continuada para a inserção de uma nova cultura no interior a escola: a cultura tecnológica.

Dessa forma, percebemos que, embora com as marcas dicotômicas e hierarquizadas herdadas da administração científica centralizada na questão administrativa, a gestão educacional vem sendo conduzida para um novo modelo de administração, embasada em preceitos democráticos e participativos o que poderá contribuir para a inserção das TIC no interior das escolas em todos os diferentes setores, uma vez que a escola é um corpo orgânico onde todos os setores deverão estar interligados para o alcance do objetivo final: a formação integral do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos no decorrer deste trabalho como as transformações sociais e tecnológicas influenciam em todos os setores da sociedade, exigindo da escola novos paradigmas na ação do fazer educação.

Entendemos que várias foram as transformações ocorridas no âmbito da administração escolar que tem seus fundamentos na gerencia científica de Taylor e,

dessa forma, também a questão pedagógica foi influenciada pelas transformações ora ocorridas, principalmente, as tecnológicas que adentraram o ambiente escolar, provocando inovações significativas na forma de transmissão e aquisição do conhecimento, uma vez que este, com o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, saiu do âmbito apenas escolar e tomou dimensões maiores que ultrapassaram as barreiras do tempo e do espaço.

Tendo em vista que a escola, em sua função primeira, é a responsável pela transmissão dos saberes historicamente acumulados, a partir das transformações tecnológicas, esta deve adotar novas funções que estejam em sintonia com a nova realidade. Dessa forma, faz-se necessário reinventar a escola uma vez os meios de comunicação, de modo específico, as TIC estão revolucionando as formas de construção do conhecimento.

Entendemos que, no atual contexto da sociedade globalizada, educação e tecnologia estão intrinsecamente relacionadas, sendo necessário que as escolas busquem a efetivação desse instrumento pedagógico em seu interior, de modo a modificar sua forma de fazer educação. Uma educação voltada para a autonomia do sujeito na busca pelo conhecimento pois, mais importante que apenas o uso das TIC no processo educativo, a escola precisa ter a capacidade de adequar o uso desses equipamentos aos objetivos educacionais de forma que possam possibilitar ao educação a motivação e o interesse e o gosto pela busca do conhecimento, despertando dessa forma sua autonomia.

Para que a aprendizagem aconteça, a motivação, os conhecimentos anteriores, os objetivos que se deseja alcançar, são fundamentais e perpassam a simples utilização das novas tecnologias. Nesse sentido, mais que equipamentos, o professor necessita saber utilizar as tecnologias na transposição didática, entendida como a passagem do saber científico para o saber escolar, de forma que esse saber ensinado, seja significativo na vida do educando, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Porém, para isso, é preciso que a utilização das TIC na prática pedagógica e administrativa da escola, esteja contemplada em seu Projeto Político Pedagógico, visto ser esse o documento direcionador das ações nas instituições escolares. Assim sendo, entendemos que esse é o principal papel da gestão educacional na implantação das TIC no âmbito escolar: conduzir a elaboração, implantação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico contendo todas as ações que nortearão o trabalho da escola nas diferentes questões, mas no caso específico deste trabalho, subsidiar ações que proporcionem a formação de professores para o agir pedagogicamente no novo contexto social e tecnológico, bem como busca a implantação de projetos que viabilizem a utilização das TIC no interior das escolas, tanto em relação às questões pedagógica, como também da infraestrutura.

A presente pesquisa nos possibilitou um novo olhar a respeito da utilização das TIC no cotidiano das escolas bem como o papel do gestor, sem, contudo, percebê-las como antídoto para os problemas da educação, pois as tecnologias descontextualizadas não trarão mudanças na educação, mas a partir delas, vendo-as como meio e não como fim, a educação pode melhorar sua qualidade no processo

de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA M. E. B. de.; RUBIM L. C.B. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem.** Disponível em:

<http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf>.

Acesso no dia 14/02/2014.

ALONSO, M. **Formação de Gestores Escolares: Um campo de pesquisa a ser explorado.** In ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (orgs.) Tecnologia na Formação e na Gestão Escolar – São Paulo: Avercamp, 2007.

AZEVEDO, J. M. L. **O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar** <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u1_saibamais1.pdf> acesso em 24 de março de 2016.

AZEVEDO, J.M.L de **O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar.**

Disponível em

<http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/tema_05/anexos/anexo_5_tics_na_gestao_escolar2010_CarmemPrata.pdf> - acesso no dia 19/02/2014

BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Secretaria especial de informação e publicações. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

COLARES, M. L. I. S.; ROCHA, S. H. X.; COLARES, A. A. **Gestão democrática e projeto político pedagógico.** Curitiba: Editora CRV, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Et.all. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** – 8ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

MASETTO, M.T. **Cultura Educacional e Gestão em Mudanças.** In. VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M,E,B,; ALONSO, M. (orgs) Gestão Educacional e tecnologias. – São Paulo : Avercamp, 2003

NAUHM, C.L. e ANDRADE, H. C. S. **A elaboração do Projeto Político Pedagógico com base na Gestão Democrática: os entraves na participação coletiva.** In: COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, A. A. Gestão Educacional: práticas reflexivas e proposições para escolas públicas. Belém: GTR, 2012.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática. 2001.

TERÇARIOL, A.A. de L.; SIDERICOUDES, O. **Potencializando o uso de tecnologia na escola: o papel do gestor**. . In ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (orgs.) *Tecnologia na Formação e na Gestão Escolar educacional e Tecnologia*. – São Paulo: Avercamp, 2007.

VALLIN, C.; RUBIN, L.C.B.; **Articulação Administrativa e Pedagógica na Gestão Escolar com o uso das Tecnologias**.In ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (orgs.) *Tecnologia na Formação e na Gestão Escolar*. – São Paulo: Avercamp, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico e gestão democrática** <[VEIGA, I.P.A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In VEIGA, I.P.A. \(Org\). *Projeto Político Pedagógico: uma construção possível*. – Campinas, SP : Papyrus, 1995.](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdisciplinas.stoa.usp.br%2Fmod%2Fresource%2Fview.php%3Fid%3D93187&ei=uX6hU6ntMeLgsATWx4CgCg&usg=AFQjCNGdg0JxqghRxxpix4X5Mhjb8U11eA&sig2=kcEUgZEcu9Wp1NqQCCdUIA&bvm=bv.69137298,d.b2k,> acesso em 24 de março de 2016.</p></div><div data-bbox=)

ABSTRAT: This communication has the objective to present the function of the school manager in the implantation of the TIC in the pedagogic practice starting of the elaboration of the Political Pedagogical Project. A bibliographical review was carried out by authors who discuss these themes. The school management has as one of its functions the conduction of the PPP as a guiding element of the pedagogical and administrative actions of the school. In this path, it should also guide the inclusion of TIC in pedagogical practice as an instrument that facilitates the educational process. The study shows us the various functions that TIC perform in improving the educational process. However, all actions to use these technologies should be included in the guiding document of school work, that is, in the political pedagogical project.

KEYWORDS: School management; New technologies; Political Pedagogical Project; Teaching

CAPÍTULO XVII

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS IMPACTOS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

**Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo
Maria José Pires Barros Cardozo**

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS IMPACTOS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís - Maranhão

Maria José Pires Barros Cardozo

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís - Maranhão

RESUMO: O presente artigo parte dos estudos iniciais que estamos desenvolvendo para a pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. A partir de uma pesquisa bibliográfica tem-se como objetivo analisar o contexto da mundialização do capital, e conseqüentemente a reestruturação produtiva e seus impactos nas reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais, cujas recomendações propõem modelos gerencialistas para a gestão dos sistemas e das escolas. Enfoca-se o princípio da gestão democrática disposto na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96 que tem como maior desafio a sua efetivação, através de práticas que incentivem a participação como ato político e democrático.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Política Educacional; Reformas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

A mundialização do capital, apoiada pela reestruturação produtiva tem adentrado nos mais variados setores sociais: econômico, político, social, cultural e, também no campo educacional com o objetivo de impor suas determinações em prol de um crescimento econômico, pautado no lucro e no desenvolvimento de um Estado mínimo através da privatização dos bens públicos e do limite ao acesso as políticas públicas. Esses ditames afetam a escola e conseqüentemente a formação dos alunos que passa a está direcionada a preparação de mão de obra qualificada por meio de uma racionalidade técnica e alienadora.

É no ensino público tanto na educação básica como no ensino superior que se observa uma forte influência dos organismos multilaterais no que diz respeito às políticas regulatórias fruto de acordos estabelecidos em escala nacional, regional e mundial, o que impacta nas formas de gestão, organização, financiamento, até mesmo na regulação da função social dessas instituições, que passam a atender a lógica privatista da educação, criando no imaginário da população que os serviços públicos em geral e especificamente o educacional são de má qualidade, incentivando desta forma a privatização do público.

Mendes (2009) lembra que:

De acordo com Saviani (1992), a partir do final da década de 1980 a orientação política (neoliberal) assume o discurso do fracasso da escola pública como se tal fato não decorresse da incapacidade do Estado em atender às demandas e necessidades da população. Essa postura, de acordo com o autor, “possibilita que se advogue, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 1992, p. 11 apud MENDES, 2009, p. 83).

A iniciativa privada toma cada vez mais força no âmbito educacional onde todos os que podem pagar por uma educação particular o fazem na busca de uma suposta qualidade, cabendo aos setores populares procurarem as instituições públicas de educação por não possuírem condições econômicas e sociais de consumir os bens produzidos coletivamente. Logo a educação pública brasileira fica estigmatizada como sendo de péssima qualidade, uma escola para os pobres.

Desta forma, constantemente propagam-se discursos em prol da centralidade na educação básica para a formação dos indivíduos, com objetivos de desenvolver competências que atendam a preparação para o mercado de trabalho, ou seja, dentro de um novo contexto da mercantilização da produção, o cidadão passa a ser compreendido como cliente que pode e deve ser preparado para consumir e vender sua força de trabalho. Esses discursos são propagados pelos organismos internacionais que enfatizam o importante papel que a educação vem ocupando nesse contexto neoliberal (Banco Mundial, FMI, Unesco, Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL). Esta seria uma forma de melhorar a educação brasileira, oferecendo uma educação básica que prepare e dê condições ao indivíduo de entrar ou se manter no mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

A educação passa a ser um forte mecanismo de perpetuação e disseminação das orientações estabelecidas pelos organismos internacionais principalmente nos países emergentes como o Brasil, onde a desigualdade, a pobreza são elevadas assim como os péssimos indicadores educacionais. Logo as reformas estabelecidas tendo por base a centralidade na educação básica, mais especificamente no ensino médio têm como objetivo principal preparar para o mercado de trabalho atendendo aos interesses dos capitalistas sob o falso discurso da empregabilidade.

Nesse contexto Oliveira (2010) enfatiza:

Tornou-se lugar comum na última década referir-se à centralidade na Educação Básica como condição necessária para o ingresso das populações no terceiro milênio, a partir do domínio dos códigos da Modernidade. O argumento fundamenta-se no caráter indispensável que essa modalidade de ensino tem para todos os indivíduos em geral. As referências variavam desde a afirmação de que este grau de instrução seria o mínimo exigido à inserção dos trabalhadores no processo produtivo, no mercado de trabalho, até a argumentação de que seria necessária a assimilação dos conhecimentos adquiridos com a Educação Básica, para uma real participação cidadã na sociedade. Em todos os casos, percebe-se a preocupação com a educação, enquanto um mecanismo que propicie melhor distribuição de renda (p. 118).

O discurso da centralidade na educação básica tomou força nos anos 90 do século passado, pois a educação tornou-se um meio fundamental para a

consolidação dos ditames do capital, sendo necessária sua adequação às exigências da mundialização e da geração de lucro, a educação básica volta-se para suprir uma necessidade de preparação de mão de obra barata, pois a baixa taxa de escolaridade nos países emergentes requer uma preparo rápido com o objetivo de contribuir para o aumento da produtividade, através de menos burocratização e centralização, onde prevaleçam o estabelecimento de medidas de avaliação excludentes e classificatórias, com enfoque no cumprimento de metas por parte dos docentes e a implantação de uma gestão escolar pautada no gerencialismo neoliberal, focada na eficiência, eficácia, no controle dos recursos e na produtividade tanto dos professores como dos alunos.

Desta forma, observa-se um rápido crescimento de investimentos privados na educação, sobretudo no ensino superior que, tem se tornado negócio de baixa qualidade nas mãos das instituições de ensino particulares que, na sua grande maioria não estão preocupadas com uma formação sólida e fundamentada no ensino, pesquisa e extensão. Muito menos em proporcionar uma educação que emancipe e liberte o homem das amarras da alienação do capital.

Dourado (2011) enfatiza que:

A década de 1990 consolida a lógica privatista da educação superior, por meio da intensificação dos processos de diversificação e diferenciação institucional nesse nível de ensino, num cenário marcado pela reforma do Estado, ancorada na perspectiva de minimização do papel do Estado diante das políticas públicas (p. 56).

Observa-se um crescimento de instituições de ensino superior não universitárias, restritas ao ensino, o que marca o embate entre os defensores de um ensino público de qualidade abrangendo ensino, pesquisa e extensão e aqueles que defendem um ensino superior focado no ensino com ênfase em avaliações classificatórias e nos resultados em detrimento dos processos. Esse tipo de ensino não forma um aluno crítico e participativo. Chauí bem destaca essa questão, quando ressalta que este tipo de universidade

Não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materiais determinadas (CAHUÍ, 1999, p. 222 apud DOURADO, 2011, p. 56).

Este tipo de educação não alicerçada em uma postura crítica, e sim na mera apropriação de conhecimentos técnicos direcionados a reprodução social e a venda de serviços educacionais torna-se natural a expansão do setor privado, impactando nas instituições públicas que passam a perder sua autonomia, seus recursos estando submetidas a pressões no sentido de adequar suas pesquisas em favor das necessidades do mercado.

Frente a essa realidade de alienação e coisificação humana, a formação de outro homem faz-se necessária e pertinente. Formação no sentido pleno, completo

em todos os sentidos: social, cultural, educacional e econômica e que assegure uma participação mais efetiva na sociedade. E a educação tem uma importante contribuição na consolidação desse processo de mudança.

2. A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS.

Os anos 90 marcados por fortes reestruturações no setor econômico e educacional fundamentados no paradigma neoliberal trouxeram diversas mudanças para a gestão educacional, que deveria acompanhar as orientações capitalistas colocadas a nível mundial, principalmente para o campo educacional que visava uma formação específica do trabalhador.

Uma das ações principais era tornar o Estado mais ágil e eficiente, toma conta desse contexto ações direcionadas para um serviço público mais eficaz, flexível, descentralizado, menos burocrático e mais gerencial, com racionalização técnica e humana. A gestão escolar passou a ser organizada tendo por base os princípios do gerencialismo e da qualidade total.

De acordo com Fonseca e Oliveira (2009):

As mudanças que orientaram a Reforma do Estado brasileiro tiveram efeitos imediatos na gestão do sistema educacional. Na década de 1990 foram desenvolvidas modalidades de gestão que prometiam a melhoria dos indicadores de evasão e repetência, além do rendimento dos alunos, a autonomia e a participação da família, da comunidade educacional e da sociedade em geral em decisões afetas à escola. Compreendia-se, assim, a gestão escolar eficiente como aquela capaz de produzir mais com menor custo, inclusive buscando fontes alternativas para o financiamento da escola (p. 235).

É importante destacar que o Brasil vem sofrendo grande influência dos organismos internacionais, mais especificamente do Banco Mundial que desde da década de 70, através do financiamento de grandes projetos industriais que tinham por objetivo modernizar a infraestrutura no país, contribuindo assim para uma grande concentração de renda e destruição da flora brasileira. A partir dos anos 80 o Banco Mundial, além de realizar empréstimos sob novas condições, passou a interferir nas políticas sociais dos países em desenvolvimento, dentre os quais o Brasil, sendo um dos principais responsáveis pela implantação de políticas de cunho neoliberal, baseadas em condições mais adequados ao desenvolvimento.

Soares (1998) bem destaca:

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (p. 15).

Compreende-se a importância e a força que o Banco Mundial exerce no

contexto neoliberal de modernização dos chamados países emergentes. Observa-se que ocorrem transferências de práticas aplicadas no setor privado para o contexto da esfera pública, com o objetivo de tornar esse último mais competitivo dentro da reestruturação produtiva capitalista.

Destaco nesse contexto o Banco Mundial por ser uma das agências financiadoras com ação direta no campo da educação, sendo responsável por financiar diversos projetos propostos pelas políticas educacionais do Brasil de cunho neoliberal.

De acordo com FONSECA e OLIVEIRA (2009):

Na década de 1990, os organismos internacionais tiveram presença marcante no Brasil, dentre eles a Unesco, o Unicef, o Pnud e o Banco Mundial (BM). Na educação básica, este último projetou-se como a principal agência internacional de cooperação, seja pela amplitude territorial e temporal de seus projetos, seja pela magnitude dos financiamentos (p. 235).

Buscava-se produzir no sistema educacional e especificamente na gestão escolar maior eficiência, menos burocratização e maior produtividade com menor custo. Desta forma a administração pública precisava ser repensada tomando uma nova configuração menos burocrática e centralizada, baseada no gerencialismo eficiente e eficaz, preocupado com os resultados quantitativos em detrimento do aspecto qualitativo, ou seja, não com o processo educacional que para nós é o cerne da questão.

Nesse contexto de Reforma do Estado Brasileiro, um novo modelo de gestão escolar passa a ser implementado nas escolas brasileiras fundamentado em uma administração gerencial, técnica, seguindo modelos empresariais.

Barreto (2007) ressalta:

Seguindo a linha de pensamento de Bresser Pereira (2005), os sistemas educacionais encontravam-se obsoletos, ineficientes, ineficazes, em face da baixa produtividade e de sua estrutura centralizada e burocrática, diante das demandas empresariais. Daí a necessidade de modernizar e adotar, nos sistemas de ensino modelos gerenciais que ajustassem a educação às emergentes exigências da economia e do mercado de trabalho. O mercado exigia a formação de um novo tipo de trabalhador capaz de se adequar às transformações ocorridas no modo de produção (p.39).

Pautada na concepção destacada acima que os sistemas educacionais e a gestão escolar passaram a se reorganizarem com o intuito de obedecer aos parâmetros organizacionais e administrativos impostos por essa nova configuração mercantil. O discurso da modernização das escolas e conseqüentemente da gestão escolar toma força e se fundamenta no aspecto da racionalidade econômica, que se transformou na referência principal para análise das políticas educacionais, comparando a instituição escolar a uma empresa. Para que a escola se adapte as novas reestruturações mercantis, sua organização sofreu modificações que afetaram a forma de conceber a gestão escolar, a relação entre professores e alunos,

o currículo escolar, o processo ensino-aprendizagem, as formas de avaliação, enfim os aspectos próprios da realidade educativa.

Logo faz-se necessário repensar esse modelo de gestão adotado pelas escolas públicas brasileiras, com objetivo de promover mais racionalidade de recursos materiais e humanos em busca de uma suposta qualidade educacional.

No âmbito dos sistemas de ensino, encontramos dois modelos opostos de gestão escolar: De um lado está uma gestão baseada nos princípios democráticos e do outro lado uma gestão pautada no gerencialismo mercadológico neoliberal.

Com os organismos internacionais direcionando as políticas educacionais dos países da América Latina de modo especial o Brasil, o setor educacional precisava se adaptar a esse contexto político, econômico e social que estava imperando na década de 90, vinculando a educação a formação de mão de obra especializada para atuar em um mercado cada vez mais exigente e competitivo.

Dinair Leal da Hora (2010) enfatiza que:

O governo federal iniciado em 1995, desde o seu início, realizou amplas mudanças no arcabouço normativo da educação escolar, no conteúdo curricular e na forma de gestão dos sistemas educacionais e das unidades escolares, utilizando-se majoritariamente da determinação autoritária e, também, recorrendo ao emprego de mecanismos de busca do consenso (p. 67).

A escola passa a ser compreendida como espaço de execução das políticas estabelecidas pelo MEC, atendendo aos ditames da política neoliberal para educação de cunho privatista, mercantil, reproduzindo a nova ordem mundial capitalista, influenciada pela lógica de mercado, transformando valores, posturas, o currículo, a formação e atuação dos professores, a avaliação, assim como a forma de administrar o espaço escolar, que passa a valorizar a racionalização de recursos, o trabalho técnico em detrimento do humano.

O trabalho do gestor toma outro direcionamento com o discurso de acompanhar as mudanças ocorridas no Brasil e no mundo, especificamente no perfil dos profissionais da educação. Logo a escola não poderia ficar de fora dessas mudanças, cabendo a esta se adequar na dinâmica das organizações privadas, adotando uma administração mais flexível, descentralizada com foco na produção, na redução de números de alunos evadidos e reprovados. Nesse contexto o fundamental é o cumprimento de metas e não o processo a ser construído.

No que se refere ao aspecto da descentralização tão destaca nessas políticas de cunho neoliberal, Oliveira (et al, 2014) coloca:

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a flexibilidade na organização e funcionamento das escolas são importantes aspectos das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, que trouxeram maior autonomia à gestão das unidades escolares. A autonomia representa um ganho significativo para os profissionais da educação no sentido de que passam a ter maior liberdade para organizar seu trabalho e os tempos escolares. Implica, por outro lado, de modo geral, a ampliação de funções e maior responsabilização destes pelo sucesso educacional (p. 534).

A descentralização passa a ser utilizada como forma do governo tirar sua responsabilidade sobre a qualidade da educação, incumbindo total responsabilização pelo sucesso dos seus alunos, a instituição escolar, o que tem trazido sobrecarga de tarefas e responsabilidades aos profissionais da educação, especificamente ao gestor, que passa a ser alvo principal da toda comunidade. Essa medida na maioria das vezes é imposta pelos órgãos centrais e sem proporcionar uma adequada estrutura material e física para as escolas.

O Banco Mundial também propõe uma sistemática de avaliação pautada nos resultados da aprendizagem, que ganha relevância nessa circunstância, pois a avaliação externa é uma das formas mais eficazes de mensurar os resultados da aprendizagem dos alunos, assim como o que foi gasto por aluno formado, ou seja, o foco está no produto final, o que tem gerado grande impacto no trabalho docente, que passa a está condicionado a avaliações classificatórias, padronizadas e excludentes.

Sobre esse tipo de avaliação Oliveira (et al, 2014) ressaltam:

Os resultados dos exames de avaliação passam a ser utilizados como instrumento de comparação entre sistemas de ensino, e a qualidade e a eficácia do sistema educativo passam a ser medidas pelos resultados obtidos pelos alunos. Essas comparações têm sido largamente utilizadas tanto em âmbito nacional quanto internacional para criticar os sistemas educativos, seus currículos e forma de organização e justificar mudanças de políticas educacionais, inclusive em relação aos docentes (p. 536)

O conceito de avaliação processual, formativa, como construtora do conhecimento e da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, não é considerado nessa concepção neoliberal de enfoque consumista e gerencial. O que afeta radicalmente a escola e suas práticas, impactando na organização curricular, nas práticas docentes, no perfil e na formação dos alunos, no trabalho do gestor e nas relações construídas no chão da escola.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS.

Dois projetos antagônicos de educação estão em voga no país. De um lado encontram-se os que defendem uma educação privada, mercantil, eficiente, flexível, avaliações classificatórias de desempenho de professores, alunos e gestores em busca de padrões de excelência educacional, mais responsabilização das famílias e comunidades no processo educativo, redefinindo assim o papel do Estado perante as políticas públicas sociais. Por outro lado, tem-se os defensores de uma educação mais democrática, participativa no sentido pleno, autônoma, onde o Estado é o responsável em oferecer educação de qualidade para toda população, sem distinção de classe, ou condição social, e não uma participação onde setores privados adentrem a esfera educacional como defendem os organismos internacionais.

O projeto que defendemos aqui é de uma educação mais democrática,

contrário ao proposto pelo Banco Mundial que enfatiza de acordo com Torres (1998) que “o Banco Mundial propõe uma redefinição do papel tradicional do Estado em relação à educação, uma redefinição dos parâmetros e prioridades da despesa pública, e uma contribuição maior das famílias e das comunidades nos custos da educação” (TORRES, 1998, p. 137).

Fica evidente que o Banco Mundial propõe para a educação uma redução do papel do Estado e mais responsabilidades para as famílias, dando espaço para entrada de ONGs na administração escolar. É nessa perspectiva que este organismo defende a democratização, a descentralização da gestão escolar de cunho empresarial e privatista. Tendo como base um modelo de escola que valorize a quantificação, a mensuração, os resultados com menos custos, e não o processo, não a formação de alunos críticos que tenham acesso a uma educação de qualidade no sentido social e não comercial, direcionada exclusivamente para a preparação de força de trabalho.

O gestor deixa de ocupar um espaço de pensador, condutor do processo educativo em suas variadas instâncias e passa a ser um técnico, cumpridor de tarefas pré-estabelecidas e pensadas por outros profissionais que estão fora ou nunca estiveram dentro de uma sala de aula.

Torres (1998) evidencia muito bem o que foi colocado acima:

O discurso econômico chegou a dominar o panorama educativo a tal ponto que o discurso propriamente educativo, o das realizações na escola e no sistema educativo como um todo, o das relações e dos processos de ensino-aprendizagem na aula, o da pedagogia, o da educação como tal e seus portadores, professores, pedagogos, especialistas em educação e áreas afins, são apenas considerados nesse discurso e na sua formulação. Tanto na esfera nacional como internacional, a política educativa encontra-se em geral e principalmente nas mãos de economistas ou de profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à pedagogia. Boa parte de quem opina hoje sobre o que tem ou não tem de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial, carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide (p. 139).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 trouxeram princípios básicos para a educação brasileira de modo específico para a gestão escolar. Na Constituição Federal de 1988 no artigo 206, Inciso VI, destaca “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A LDB 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 ressalta no artigo 3º VIII: “ Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Também, em seu Art. 14, coloca:

Art. 14. Os sistemas definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.
Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Fica evidente que o princípio da gestão democrática da escola pública marco legal garantido em leis, tem como maior desafio a sua concretização no âmbito das instituições escolares, através de um trabalho coletivo e de políticas educacionais direcionadas para uma educação que liberte e emancipe.

Para consolidar práticas democráticas dentro da escola e conseqüentemente da gestão, é necessário compreender o conceito de democracia, onde estão imbricados uma série de valores que por anos estiveram ocultos e mal compreendidos pela comunidade escolar. A escola pública brasileira é fruto de um sistema opressor e escravocrata que durante anos perpetuou a dualidade educacional em função de duas classes antagônicas. De um lado valorizava-se a continuidade dos estudos através do ensino superior para as elites e para o outro lado restava o ensino profissionalizante destinado a formação da força de trabalho para a classe oprimida.

A maioria da população continuava sem acesso à educação de qualidade, o que contribuía para estarem a margem da participação e das decisões coletivas que ocorriam na sociedade e na escola de modo específico. Sem uma participação plena da comunidade escolar não existirá de fato uma gestão democrática.

Desta forma não se pode pensar em gestão democrática da escola, sem refletir no conceito de homem, como construtor da sua realidade, ou seja, de sua própria história. Como é possível esse homem existir numa sociedade capitalista e excludente como a brasileira?

Mendes (2009) nos traz a seguinte reflexão: “O homem é um ser histórico. Ele não reinventa tudo a cada nova geração. O conceito de homem, no sentido histórico, é naturalmente o de um ser de vontade, por isso, sujeito” (p. 35).

O homem é sujeito da sua história, pois possui capacidade de pensar, refletir, atuar, mudar, criar a sua realidade, participando ativamente dela e não apenas reproduzindo mecanicamente tudo que está a sua volta e a educação é um dos meios que fortalecerá a formação dessa concepção de homem cidadão.

A escola sendo uma instituição social que forma cidadãos deve ser um espaço para participação de educadores, alunos, pais e comunidade em geral, com objetivo de construir uma cultura da informação sobre os processos decisórios ali realizados.

Hora (2010) destaca muito bem essa questão:

Para garantir que uma escola seja verdadeiramente democrática, é preciso considerar dois elementos fundamentais:

A criação de estruturas e processos democráticos pelos quais a vida escolar realiza-se, representada pela participação geral nas questões administrativas e políticas, pelo planejamento cooperativo na escola e na sala de aula, pelo atendimento a preocupações, expectativas e interesses coletivos e pela posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e a quaisquer formas de exclusão e desigualdade presentes na escola e na sociedade.

O desenvolvimento de um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes, cujas características estejam na multiplicidade das informações; no direito de se expressar e de se fazer ouvir na construção

social do conhecimento; na formação de pessoas críticas da realidade; no processo criativo de ampliação dos valores democráticos e experiências de aprendizado organizado em torno da problematização e do questionamento (p. 50).

Uma gestão democrática perpassa por todos esses elementos elencados acima, pois não se constrói uma participação significativa sem se pensar em um currículo escolar crítico, que contemple tanto os conhecimentos científicos como também os saberes escolares, na criação de espaços onde os sujeitos têm voz e vez, onde são informados e chamados para participar dos rumos da escola e das suas decisões, não apenas como meros expectadores das opiniões prontas e colocadas de cima para baixo.

É preciso compreender e consolidar a gestão democrática como mudança nas questões administrativas e burocráticas da escola, onde o gestor não é o único a tomar decisões, todos devem ser chamados começando pela eleição de diretores e conseqüentemente na formação dos conselhos escolares que é uma das formas de efetivação da gestão democrática participativa dentro das escolas públicas.

Esse paradigma quebra a ideia de um gestor centralizador, autoritário, individualista, focado no trabalho burocrático que pouco ou quase nada contribua para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, devido ao seu trabalho não ultrapassar as barreiras do fazer controlador de pessoas e horários, do cumpridor de metas estabelecidas não pela comunidade escolar e sim impostas pelos órgãos oficiais, distantes da realidade em que atua.

Pensar em uma gestão democrática não é algo simples e fácil, sobretudo para os gestores adeptos de uma postura burocrática e centralizadora, pois a participação dos profissionais que estão envolvidos com o processo educacional causa espanto. Logo é importante compreender que consolidar práticas participativas dentro desse contexto é algo difícil e complexo.

Estabelecer uma concepção de participação plena dos que fazem a escola não é um objetivo a ser alcançada a curto prazo, é pelo contrário um objetivo que requer dedicação, força de vontade daqueles que acreditam nesse aspecto como transformação de uma escola mais forte e democrática.

Mendes (2009) esclarece bem essa questão quando afirma que:

No caso de uma política participativa, em que as prioridades ou os princípios são definidos pelos cidadãos, faz-se necessário um processo de reflexão organizado que leve os sujeitos envolvidos na definição da política a perceberem a necessidade de ruptura com uma determinada estrutura escolar, o que não é tarefa trivial, sobretudo em situação de pouca tradição participativa (p. 93).

Um dos entraves para a participação plena dos cidadãos está na sua conscientização diante da sua realidade, como ele se vê enquanto sujeito que pensa e pode transformar. O sistema capitalista aliena, e inculca nas pessoas um modo de vida cruel excluindo-o do acesso às produções construídas coletivamente pela humanidade. Desta forma estando marginalizado o homem se sente incapaz,

distante e sem forças para lutar pela sua própria mudança. Essa alienação causada pelo sistema capitalista dificulta que as pessoas reflitam o quanto são exploradas e desrespeitadas em sua vida social, política, cultural e material, tornando-se objetos facilmente manipulados pelo sistema dominante.

Logo uma gestão democrática que garanta a participação dos cidadãos na construção de uma escola melhor, de um currículo mais libertador, não atende a pedagogia dominante, que usa de estratégias cada vez mais audaciosas para manter seu status quo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação brasileira tem se mostrado como campo de grandes disputas de duas propostas antagônicas de educação. De um lado observa-se os que lutam pela perpetuação da opressão e pela manutenção do atual estado de alienação imposto pelo capital. De outro lado temos os defensores de uma educação que emancipe e respeite o homem no seu sentido pleno, como ser pensante e construtor dessa história.

As reformas educacionais impostas pelos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, Unesco, Cepal) tem demonstrado a serviço de quem a educação está sendo moldada através do estabelecimento de metas a serem cumpridas que perpassam pela formação de mão de obra (força de trabalho), a implantação de uma gestão escolar pautada no gerencialismo, na eficiência, eficácia e na racionalização dos recursos. Em todos os casos observa-se uma preocupação com a educação básica mais especificamente com o ensino fundamental com o discurso de propiciar uma melhor participação na sociedade, e com uma distribuição de renda mais igualitária.

Contra essas condições de alienação, luta-se por uma educação consolidada nos princípios da teoria crítica que venha combater uma falsa cultura, direcionada ao consumo e a coisificação do homem, onde a liberdade intelectual deste acaba sendo tolhida e distanciada do seu contexto histórico-social, tornando-o um reproduzidor da dominação existente no mundo capitalista.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Maria do Socorro Vieira. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do Procad ao Progestão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, maio de 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

Acesso em: 9 fev 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Planalto Central. Lei nº 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 9 fev 2015.

DOURADO, Luís Fernandes. **Política e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle**. In Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação: Maria Beatriz Luce. – Porto Alegre: ANPAE, 1997-.V. 27, n. 1 (jan/abr. 2011).

FONSECA, Marília. OLIVEIRA, João Ferreira de. **A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras**. In Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação: Maria Beatriz Luce. – Porto Alegre: ANPAE, 1997-.V. 25, n. 2 (mai/ago. 2009).

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. 2° ed. Campinas SP, Alínea, 2010.

MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Lívia Fraga. AUGUSTO, Maria Helena. **Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 529-548, set/dez. 2014.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: política e reformas**. In TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sergio (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2° ed. São Paulo, Cortez, 1998.

TORRES, Rosa María. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. (trad.) CORULLÓN, Mónica. In TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sergio (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2° ed. São Paulo, Cortez, 1998.

ABSTRACT: The present article began from initial studies we are development for the Master's research of the Postgraduate Program in Education of UFMA. From a bibliographical research, it aims to like objective is to analyze the context of the globalization of capital, and consequently to the productive restructuring and its

impact on educational reforms proposed by international organizations, whose recommendations propose managerialism models for systems and schools. In this work stands out on the principle of democratic management established in the Federal Constitution of 1988 and in LDB 9.394/96, which has as its greatest challenge, its efetivation, through practices that encourage participation as a political and democratic act.

KEYWORDS: Democratic Management; Educational Policy; Educational Reforms.

CAPÍTULO XVIII

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE GESTORES

**Antonio Nilson Gomes Moreira
Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa**

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE GESTORES

Antonio Nilson Gomes Moreira

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação
Fortaleza - Ceará

Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação
Fortaleza - Ceará

RESUMO: Este artigo identifica e analisa desafios presentes nas escolas sob a ótica de seus gestores. Objetiva subsidiar a formação continuada desses profissionais. Tem como pressuposto as concepções desenvolvidas por Lück (2009) e Vieira (2008), na perspectiva das dimensões da gestão. Foi elaborado através de pesquisa documental e análise de conteúdo. Analisou-se 71 banners produzidos por gestores escolares de município brasileiro, onde se respondia qual o principal desafio que a gestão de sua escola enfrenta. Os desafios mais presentes se referem a elevação da aprendizagem dos educandos e no envolvimento, participação e responsabilização de todos os sujeitos pelos rumos da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Gestão Escolar. Desafios da Gestão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças mais recentes surgiram por consequência de um mundo globalizado, onde as tecnologias da informação e comunicação evidenciam as novas exigências de qualificação no mercado de trabalho. Nesse contexto, a escola tem papel de educar preocupando-se com o ensino interdisciplinar, buscando atender às demandas da sociedade atual e formar pessoas dotadas de ética para enfrentar essa nova estruturação.

Nas últimas décadas o tema gestão escolar vem sendo discutido com maior frequência no âmbito educacional, dada a sua importância para a formulação e implementação de uma educação pública de qualidade e, também, na perspectiva de subsidiar aos sistemas de ensino e as unidades escolares. Nesse sentido torna-se necessária uma busca por profissionais com competência para desenvolver com excelência essa função.

A gestão democrática da escola consiste em um dos princípios norteadores da oferta de ensino público, conforme expresso na Constituição Federal (Art. 205, VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 3º, VIII). Esse mister vem recebendo avanços consideráveis a partir do Decreto Federal nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Nesse documento orientador foram estabelecidas 28 (vinte e oito) diretrizes a serem implementadas por cada ente federativo. Dentre essas, merece destaque a Diretriz de nº XVIII, que estabelece a cada sistema de ensino o dever de “fixar regras claras,

considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de Diretor de escola” (BRASIL, 2007).

Naquele momento, o Ministério de Educação instituiu o Pacto Compromisso Todos Pela Educação, a ser firmado com prefeitos e governadores, para o cumprimento daquelas diretrizes, sob pena de exclusão do ente do recebimento de transferências constitucionais voluntárias.

A efetivação de uma gestão educacional democrática e participativa está relacionada à divisão de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos do sistema de ensino e das escolas. Nessa perspectiva, espera-se que o gestor educacional precise, prioritariamente, ser um líder e, na tomada de decisão, acreditar que as ações educativas têm o poder de transformar, de gerar conhecimentos e estruturar as relações, fortalecendo a confiança na potencialidade humana.

Todavia, vivemos na sociedade da informação e do conhecimento, na era digital, onde as interações se dão em tempo real com sujeitos nos espaços mais longínquos. Nesse mesmo contexto, a escola, o principal equipamento solidificado ao longo da história da humanidade para transmitir a cultura e o conhecimento acumulado às novas gerações, ainda se apresenta, em sua estrutura e funcionamento, muito próximo ao modelo para o qual foi concebida, há séculos.

Assim, apesar das mudanças vividas pela sociedade no que diz respeito à cultura, valores, modos de produção circulação e acumulação do conhecimento nesses tempos, no que se refere à escola como instituição, apenas duas modificações merecem destaque, para efeito deste trabalho.

A primeira modificação é que a escola, antes destinada à elite, agora é de todos, independente da condição socioeconômica. Aí se incluem meninos e meninas, homens e mulheres. Mas também, dentre esses, os de orientação sexual homo afetiva. Não apenas brancos, mas, também, negros, índios, e toda a miscigenação que é própria do povo brasileiro. Pessoas com deficiência têm de ser acolhidas, com atenção para as especificidades de sua limitação. Ainda, na mesma sala de aula estudantes com condições materiais de existência consideradas satisfatórias convivem com outros em situação bastante desfavorável. Essa diversificação do público atendido introduz demandas para as quais provavelmente a escola ainda não tem respostas elaboradas.

A segunda modificação está relacionada à gestão escolar. O diretor, administrador da instituição, figura que detinha o poder de decisão em todas as circunstâncias, agora é substituído pela gestão democrática, onde, em tese, um núcleo gestor, assessorado por um conselho escolar, composto por representantes dos diversos segmentos que compõem aquela comunidade educativa, precisa discutir os problemas e gerenciar os conflitos até construir o consenso e chegar à tomada de decisão onde todos se sintam envolvidos e responsabilizados.

Embora apenas duas modificações, as mesmas trazem profundas transformações no cotidiano escolar, nas relações aluno-aluno, professor-aluno, escola-comunidade, na perspectiva da inclusão e do respeito aos direitos humanos.

Todavia, estarão os membros dos núcleos gestores escolares sendo preparados para o desempenho eficiente de sua função? Que problemas eles enfrentam? Quais são, na sua ótica, os principais desafios presentes no seu fazer cotidiano?

O presente trabalho mapeia os principais desafios da gestão escolar, sob a ótica de gestores de escolas públicas, relacionando os desafios às dimensões da gestão escolar. Com base no perfil das escolas objetiva subsidiar aos debates e servir de instrumento de consulta para interessados na temática, seja na formulação de políticas para a área ou a formação continuada desses profissionais.

Foram analisados 71 *banners* apresentados por gestores dessas escolas, por ocasião da culminância de formação continuada promovida por um sistema de ensino. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, fazendo uso da pesquisa documental como técnica de coleta de dados, e da análise de conteúdos para a apreciação dos elementos coletados.

O texto está organizado em mais quatro seções, além desta introdução. A primeira situa o pano de fundo do trabalho, trazendo à tona as concepções de gestão escolar e suas dimensões, presentes em Lück (2009), Vieira (2008), além de Moreira, Souza e Oliveira (2013). A segunda se refere à metodologia de trabalho. Na terceira é realizada a análise dos dados coletados e na quarta são tecidas as considerações finais.

O trabalho se justifica por coletar, sistematizar e refletir problemas vivenciados por profissionais que atuam à frente dessa importante instituição social, a escola, podendo contribuir tanto para ampliar o debate quanto para subsidiar a formulação e implementação de políticas educacionais, bem como auxiliar aos envolvidos mais diretamente com a gestão da escola.

Anunciados os elementos preliminares do trabalho, na próxima seção traz-se à tona a gestão escolar e suas especificidades no contexto contemporâneo, na visão de estudiosos da área, o que serviu de embasamento teórico para a realização desta tarefa.

2 GESTÃO DA ESCOLA DE TODOS NA ERA DIGITAL: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS

Esta seção situa especificidades da gestão escolar no contexto contemporâneo, percorrendo suas dimensões à luz dos autores estudados, bem como anuncia a importância de estudos relativos aos desafios presentes nessa atuação.

Com o propósito de ampliar a visão acerca da gestão da educação pública, focalizando a gestão escolar, buscou-se apoio na compreensão de Vieira (2008), quando afirma que a materialização da gestão é resultado das intenções do Poder Público que se traduzem em políticas a partir de sua transformação em práticas. Nesse sentido, a autora considera que três dimensões integram a gestão pública: “o valor público, as condições de implementação e as condições políticas” (VIEIRA, 2008 p.24).

Destas três dimensões, uma delas engendra a base legal, o valor público é definido na Constituição quando afirma em seu Art. 205 a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da Família”. O contexto da gestão escolar, não difere das demais, mantendo as características comuns de necessidade de tomada de decisão, ou seja, fazer mudanças, a interação que exige a capacidade dialógica, a habilidade de negociação como um fator decisivo da atuação de um líder que saiba administrar conflitos inerentes ao exercício da função de forma satisfatória ao desenvolvimento da instituição.

Vieira (2008) salienta que existem duas esferas de gestão no contexto da educação. A gestão educacional situa-se na esfera macro, enquanto a dimensão micro está relacionada com a gestão escolar e que ambas articulam-se mutuamente, com vistas à garantia do direito à educação de qualidade, ao passo que a primeira existe em função da escola e de sua dinâmica.

Assim, a gestão escolar orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. (p. 26). Dessa forma, a qualidade da articulação entre essas duas esferas, no sentido de alinhamento da finalidade última que é a oferta de uma educação que promova a pessoa, contribui para propiciar o seu desenvolvimento pleno.

Ainda com base em Vieira (2008), tratando mais especificamente das competências da gestão em um nível micro, conforme o objeto deste estudo faz-se necessário contemplar que o fazer do gestor escolar demanda o exercício de ações voltadas para o “fazer o que tem que ser feito”, ou seja, implementar as mudanças necessárias ao funcionamento das instituições. Para dar viabilidade ao trabalho é imprescindível a capacidade de dialogar, interagindo com a qualidade necessária com a equipe. Em caso de conflitos, que são inerentes ao ambiente de interesses nem sempre consensuais, a autora traz a importância da liderança do gestor, que dentre outras habilidades, deve ter humildade, administrar a escassez e tomar decisões em situações complexas.

Em consonância com Lück (2000), a mudança de paradigmas pela qual passa a educação é marcada por uma forte tendência a concepções e práticas interativas e participativas que necessitam, para configurar-se de forma qualitativa, de redes e parcerias com vista à solução de problemas e alargamento de horizontes. Nesse contexto a autora ressalta que:

São demandadas mudanças urgentes na escola, a fim de que garanta formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade (LÜCK, 2000, p. 12).

Lück (2000) sustenta que, na sociedade atual, o modelo estático de gestão escolar vem sendo superado pelo paradigma dinâmico. Isso revela uma mudança de concepção de sociedade e ambiente educativo, com a ampliação de seu raio de atuação, sendo um desafio para os gestores identificar e captar grupos sociais potencialmente favoráveis ao campo da educação, assim:

Observa-se, também, o interesse de grupos e organizações, no sentido de colaborarem com a escola, constituindo-se essa área, um campo fértil para a realização de parcerias em prol da educação, para o desenvolvimento da sociedade, e por conseguinte, um grande desafio para os gestores escolares, por exigirem deles novas atenções, conhecimentos e habilidades (LÜCK, 2000, p. 12).

Nessa perspectiva, o movimento de transição de modelo de educação e de escola revela a necessidade de uma alteração significativa da gestão escolar, pois se anteriormente o perfil do bom diretor era aquele que cumpria determinadas obrigações em relação à hierarquia superior, atualmente esse perfil ganha novas demandas que envolvem competências diversas. Lück (2000) afirma que

Segundo este novo paradigma, entende-se que os problemas são globais e complexos, em vista do que ações locais e tópicas, em desconsideração ao conjunto de que fazem parte, são ações inseqüentes, no sentido de transformar a escola e mover sua prática social voltada para o desenvolvimento (LÜCK, 2000, p. 12).

Nesse sentido, numa tentativa de caracterização da atuação do gestor escolar, Lück (2000) sustenta também que

(...) um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos (LÜCK, 2000, p. 16).

Adiante, num esforço por maior aproximação e reflexão sobre a gestão da escola, Lück (2009) categoriza a atuação cotidiana do gestor escolar “em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza: organização e implementação” (LÜCK, 2009, p 26). As primeiras têm por objetivo preparar, ordenar, provisionar recursos, sistematizar e retroalimentar o trabalho a ser realizado. As últimas promovem transformações no contexto escolar e nas práticas educacionais, contribuindo para a ampliação e melhoria do seu alcance educacional.

Nessa perspectiva, para Lück (2009) as dimensões da gestão escolar envolvem: 1) a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional; 2) o planejamento; 3) o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola; 4) a gestão de seus resultados; 5) a gestão democrática e participativa; 6) a gestão de pessoas; 7) a gestão pedagógica; 8) gestão administrativa; 9) a gestão da cultura escolar; e 10) a gestão do cotidiano escolar. Lembra a autora que esta consiste em uma proposição básica, sem pretender ser exaustiva.

Num esforço de formação continuada para gestores escolares já em exercício de sua função, Moreira, Souza e Oliveira (2013) optam por atuar mais especificamente com sete dimensões da gestão escolar. São estas: 1) função social da escola; 2) gestão democrática; 3) gestão pedagógica; 4) gestão de resultados; 5) gestão de pessoas; 6) gestão de materiais e patrimônio; e 7) gestão financeira.

Para estes autores, situa-se no campo da função social da escola aspectos relativos às expectativas sociais para com essa instituição, aí incluindo a educação em direitos humanos, a expectativa de aprendizagem dos educandos, a inclusão social, dentre outros. Em torno gestão democrática situam-se aspectos relativos aos mecanismos de participação e de responsabilização dos sujeitos ali presentes pelas decisões que tomam.

Na dimensão gestão pedagógica estão presentes aspectos relacionados ao ensino propriamente dito: planejamentos didáticos, formação continuada do professor, avaliação de aprendizagem do aluno, tempo escolar, dentre outros. Na gestão de resultados encontram-se reflexões sobre os diversos indicadores da escola e, em especial nos últimos tempos, os resultados das avaliações em larga escala.

Na dimensão da gestão de pessoas alguns pontos bastante frequentes no cotidiano escolar merecem destaque: a comunicação, a liderança, a gestão de conflitos, e o conhecimento acerca da legislação local que disciplina a relação de trabalho com os servidores. Na dimensão seguinte contempla-se gerenciamento do patrimônio imaterial (cultura da escola, valores etc.) e do patrimônio material e, neste, das especificidades do imóvel, de suas instalações, e dos demais materiais escolares, sejam de consumo ou equipamentos.

Na gestão financeira, verificou-se a sua abrangência, o que envolve atos de prever, arrecadar, executar e prestar contas de recursos necessários às demandas levantadas. Também se registra a importância do conhecimento sobre a legislação que disciplina a matéria, além das especificidades de cada um dos programas que transferem recursos para as escolas.

Para além das especificidades de cada uma dessas dimensões, alguns estudos têm avançado na busca por refletir sobre os desafios presentes na atuação desses profissionais (VIEIRA, 2002; COLARES; PACÍFICO; ESTRELA, 2009; MARTINS; BROCANELLI, 2010; FIALHO; TSUKAMOTO, 2014).

Assim, na perspectiva de ampliar e aprofundar o debate, o presente trabalho realizou um esforço de sistematizar os desafios presentes na gestão da escola, afirmados pelos próprios gestores. As estratégias adotadas para identificação e análise dos dados estão apresentadas a seguir.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ANALISANDO O CONTEÚDO EM DOCUMENTOS

Este trabalho consiste em pesquisa de abordagem de natureza qualitativa. Isto se deve ao seu interesse em interpretar as ações e relações dos grupos humanos e de indivíduos, elementos pouco traduzíveis pela quantificação. Assim, aqui a atenção está centrada sobre aspectos subjetivos de opiniões ou de atitudes em populações pequenas (BASTOS, 2004).

A ação predominante consiste em mapear os desafios da gestão escolar, sob a ótica de gestores de 71 escolas de um município cearense. Para tanto, optou-se pela realização de uma pesquisa documental, descritiva quanto ao objetivo.

A pesquisa documental se justifica pelo fato dos gestores escolares do

município pesquisado terem participado de formação continuada e, ao término deste, terem apresentado, em formato de *banner*, um desafio ainda presente na sua atuação cotidiana.

Das 87 escolas que compõem o parque escolar do referido município, 71 escolas apresentaram o *banner*, documento em formato convencional (90cm x 120cm), contendo elementos que explicitam o principal desafio vivenciado, estratégias já tentadas para superação e resultados já encontrados.

Conforme Bardin (2011, p. 51), a análise documental consiste em “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. O autor acrescenta ainda que essa apreciação permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro).

Nesse sentido, como técnica de coleta de dados, realizou-se a análise de conteúdo, como procedimento de categorização do desafio apresentado. Essa estratégia “é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou significantes lexicais por meio dos elementos mais simples do texto” (CHIZZOTTI, 2006, p. 114). Nesse momento da análise, algumas categorias foram construídas para facilitar a compreensão.

A atividade consistiu em agrupar os desafios por dimensão da gestão. Em seguida, os mesmos foram sendo categorizados pelos problemas que evocam. Por fim, os dados qualitativos foram quantificados e, neste formato, para a sua representação utilizou-se a técnica de estatística descritiva, demonstrando a distribuição por gráficos e porcentagens.

Cabe ressaltar que o município cujas escolas foram objeto deste estudo situa-se em estado da Região Nordeste. Constitui sistema próprio de ensino, possui cerca de 210.000 habitantes (IBGE, 2010), e de 45.000 alunos em sua rede em 88 escolas municipais e 19 anexos. Oferta desde a educação infantil em creches até o ensino médio profissionalizante. O núcleo gestor de cada escola é composto por direção geral, coordenações pedagógicas (a quantidade pode variar, dependendo do número de turmas e das etapas ofertadas), coordenação administrativo-financeira e secretário escolar, designados a partir de critérios técnicos e as escolas possuem sistemática de autonomia financeira.

Informado o caminho percorrido para apropriação e análise dos dados, os mesmos serão apresentados e analisados na próxima seção.

4 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E POSSÍVEIS FATORES EXPLICATIVOS

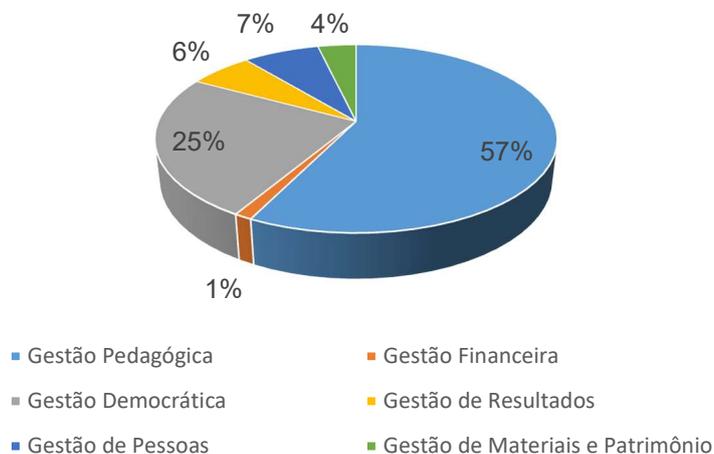
Em 2013 foi realizada mais uma seleção de gestores do município cujas escolas são sujeitos desta investigação, mas a primeira regulamentada por legislação específica para este fim. Referida iniciativa percorreu várias etapas, ações e procedimentos. O certame foi realizado em duas fases, sendo a primeira uma prova escrita e de títulos, individual, e a segunda composta por apresentação de plano de trabalho e de entrevista, agora em grupos.

Após o início do exercício, algumas ações foram desenvolvidas pelo órgão municipal de educação para o fortalecimento dos núcleos gestores. Dentre estas, merece destaque a iniciativa de formação continuada: um curso, com carga horária de 120 horas, abordando as dimensões da gestão escolar e seus desafios.

A conclusão do curso culminou em um momento avaliativo, no qual os gestores escolares apresentaram um desafio presente em suas escolas, algumas estratégias previstas ou já utilizadas para superação e, neste caso, resultados já encontrados. Vale ressaltar que algumas escolas apresentaram mais de um desafio.

Situados os desafios em cada umas das sete dimensões da gestão escolar - função social da escola, gestão democrática, gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de resultados, gestão de materiais e patrimônio, e gestão financeira - (MOREIRA; SOUZA; OLIVEIRA, 2013), é na gestão pedagógica onde se apresenta a maior parte dos desafios.

Gráfico 1 – Desafios categorizados pelas dimensões na perspectiva dos gestores



Fonte: Dados de pesquisa (2016).

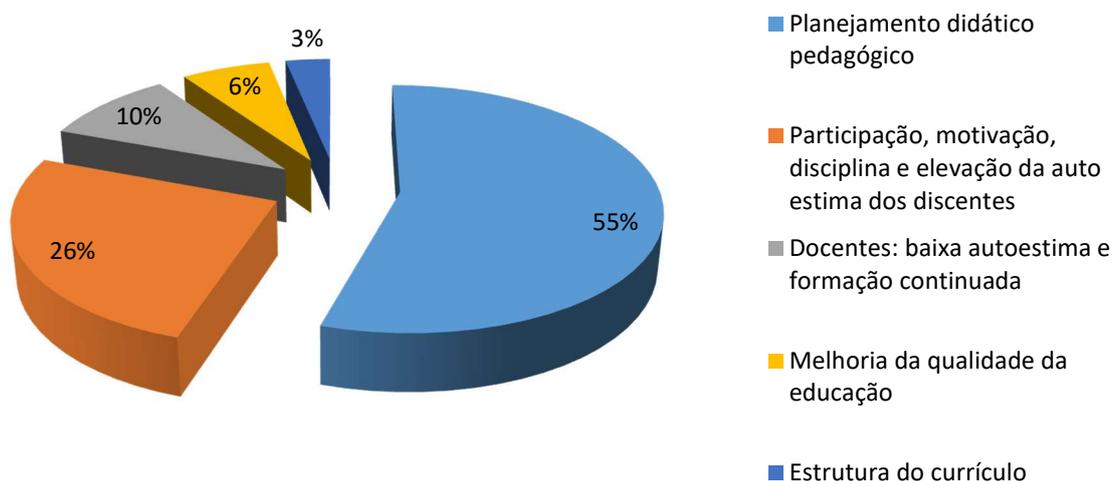
As 71 escolas apresentaram 82 desafios, dos quais 47 remetem à gestão pedagógica, o que representou 57% de todos os problemas. Em seguida, a gestão democrática, com um total de 20 desafios, o que representa 25% do total. A gestão de pessoas, com 6 desafios, correspondentes a 7% do conjunto. As dimensões gestão de resultados, de materiais e patrimônio e financeira foram as menos citadas pelos gestores como desafiadoras da gestão, com 5, 3, e 1 desafios, equivalentes

respectivamente a 6%, 4% e 1% da soma. Não tiveram desafios relacionados a dimensão *função social da escola*. Esses dados estão ilustrados no Gráfico 1.

Quando analisada individualmente, a dimensão gestão pedagógica apresenta seu maior desafio nos assuntos relacionados ao planejamento didático-pedagógico. Problemas voltados para a potencialização do planejamento docente e avaliação de aprendizagem do aluno foram temas recorrentes, totalizando 55% dos desafios dessa dimensão.

Ainda na gestão pedagógica, tem-se em 26% de seus desafios estão relacionados aos discentes, o que inclui a sua motivação, participação, elevação da autoestima e disciplina. Desafios relacionados aos docentes, tais como a superação do mal estar e a formação continuada vêm em seguida, com 10%. Na sequência, representando 6%, estão os desafios relacionados à qualidade da educação. Por fim, com 3%, foi apresentado como desafio a estruturação do currículo. O gráfico 2, adiante, ilustra esse resultado.

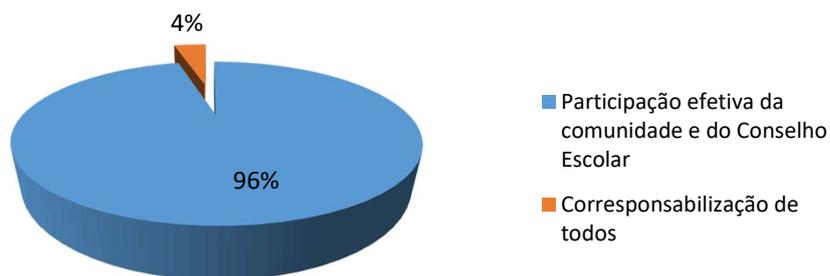
Gráfico 2 – Desafios da gestão pedagógica na perspectiva dos gestores



Fonte: Dados de pesquisa (2016).

A dimensão de gestão democrática teve desafios apresentados por 25 escolas. Estes foram posicionados em dois grupos. O primeiro, referente à participação efetiva da comunidade e melhoria das relações escola-comunidade, com 96% do total, o segundo, voltado para o fortalecimento do conselho escolar e da corresponsabilização de todos pela tomada de decisões na escola, este com apenas 4%, conforme ilustrados no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Desafios da gestão democrática na perspectiva dos gestores

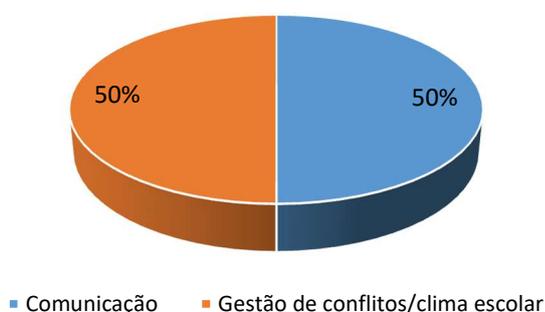


Fonte: Dados de pesquisa (2016).

Um total de 5 escolas apresentaram desafios relacionados à gestão de resultados, todos voltados para a elevação de seus indicadores de sucesso.

Na dimensão gestão de pessoas foram apresentados 6 desafios. Destes, 3 referem-se à comunicação e outros 3 situam-se no campo da gestão de conflitos e de melhoria do clima escolar, representando 50% cada um, conforme apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Desafios da gestão de pessoas na perspectiva dos gestores



Fonte: Dados de pesquisa (2016).

Os desafios relativos à gestão de materiais e patrimônio foram apresentados por 3 escolas, todos apontando para a necessidade de conscientização da comunidade no que concerne à conservação dos materiais, do patrimônio e da melhoria das condições físicas.

Na dimensão gestão financeira foi apresentado apenas um desafio, o qual aponta para a preocupação com a otimização dos recursos financeiros da escola.

Num esforço por maior agrupamento, classificando os desafios pela frequência em que aparecem independente das dimensões em que podem ser

situados, nessas escolas situa-se em primeiro lugar a preocupação com a gestão democrática. Dentro desta encontraram-se demandas por uma maior aproximação entre escola e família, a participação mais efetiva da comunidade e do conselho escolar e a responsabilização dos sujeitos envolvidos pelas decisões tomadas. Esteve presente em 25 escolas, totalizando 35% do total.

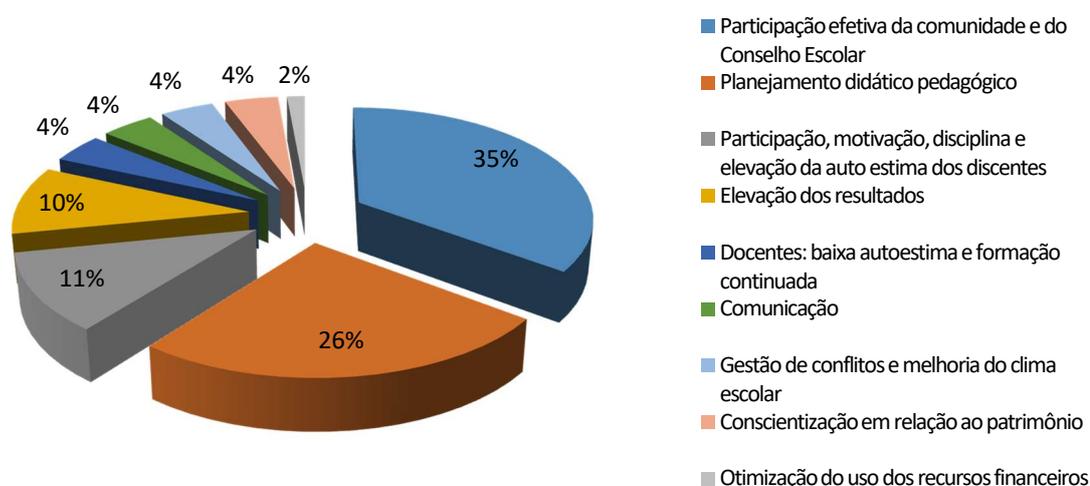
O segundo desafio mais presente situa-se no âmbito da gestão pedagógica. Representa a preocupação dos gestores bem como suas dificuldades vivenciadas junto aos docentes, no que se refere aos processos de planejamento didático, de ensino e de formação continuada, dentre outros. Foi citado por 18 escolas, representando 26% do conjunto.

O terceiro desafio que essas escolas enfrentam também se situa no campo da gestão pedagógica. Agora a preocupação é com os discentes e as dificuldades encontradas no que se refere à sua motivação, participação, autoestima, disciplina, dentre outros. Aqui se percebe uma intenção e dificuldade em conscientizá-los de suas potencialidades. 8 escolas apresentaram essa demanda, correspondendo a 11%.

O próximo desafio mais citado pode ser enquadrado no campo da gestão de resultados, mais especificamente no que se refere a uma preocupação dessas escolas com as estratégias a serem adotadas para a elevação de seus indicadores de sucesso escolar, através dos diversos mecanismos de avaliação externa, em larga escala, a que são submetidas pelas esferas municipal, estadual e federal. Esteve presente em 7 escolas, correspondendo a 10% do total.

Outros 8 desafios ainda foram citados, mas em menor frequência: são estes: elevação da autoestima dos docentes (4%); comunicação (4%); clima escolar (4%); manutenção do patrimônio (4%); e otimização do uso dos recursos financeiros da escola (1%). Esses dados estão no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Desafios da gestão escolar na perspectiva dos gestores



Fonte: Dados de pesquisa (2016).

Os dados apresentados demonstram que a preocupação da maioria dos gestores concentra-se na elevação da aprendizagem dos alunos mas, também, os remete a inquietações no que diz respeito ao envolvimento, participação e responsabilização de todos os sujeitos pelos rumos da instituição. Esse resultado é animador, tendo em vista que o foco da educação é o sucesso do aluno, e para tanto, a participação de toda a comunidade escolar é um dos instrumentos que reforça esse objetivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual promove uma série de mudanças no cotidiano escolar, nas relações aluno-aluno, professor-aluno, escola-comunidade, na perspectiva da inclusão e do respeito aos direitos humanos. Tais transformações trazem inúmeros desafios que são impetrados ao próprio exercício da gestão escolar. O desempenho eficiente da função requer uma preparação diferenciada aos membros do núcleo gestor.

Reconhecer a existência de uma “escola de todos e para todos”, atender a um público diversificado, trabalhar coletiva e democraticamente são demandas para as quais a escola ainda não está completamente preparada.

A gestão escolar, como esfera micro do contexto educacional (VIEIRA, 2008) objetiva garantir o direito à educação de qualidade, assegurando a promoção do ensino e aprendizagem e contribuindo para o pleno desenvolvimento da pessoa. Essa garantia se traduz no maior desafio enfrentado pelos gestores.

Pôde-se depreender a partir dos resultados desta pesquisa que os aspectos relacionados ao ensino propriamente dito, como os planejamentos didáticos, a formação continuada do professor, a avaliação de aprendizagem do aluno, o tempo escolar, dentre outros, são as dificuldades mais recorrentes nas escolas. São problemas voltados para a potencialização do planejamento docente e avaliação de aprendizagem do aluno. 57% dos desafios registraram essa preocupação pedagógica dos gestores.

Todavia, além disso, apresenta-se também como um fator preocupante, a nova configuração de administração, a gestão democrática, com um total de 25% dos desafios mencionados. Nesta nova formatação, o diretor não detém o poder de decisão, mas é assessorado por um núcleo gestor, e o mesmo por um conselho escolar representativo de diversos segmentos que compõem a comunidade escolar. Esse novo formato pressupõe o gerenciamento de conflitos através do consenso, de modo que todos os participantes são envolvidos e responsabilizados na tomada de decisões.

Percebeu-se que na visão dos gestores, esses temas (gestão pedagógica e democrática) se traduzem em qualidade educacional. O resultado desse esforço é manifestado com o sucesso do aluno. Esse fator é nítido, sobretudo quando apenas 6% dos desafios se associam a esse quesito da pesquisa (qualidade da educação).

Assim, recomenda-se aos institutos responsáveis pela formação inicial e continuada desses profissionais, em especial aos sistemas de ensino, uma atenção às problemáticas por eles demandadas, aqui na forma de desafios da gestão, de modo a proporcionar processos formativos que venham a amenizar a problemática vivenciada e clarificar a prática cotidiana, podendo contribuir para a elevação da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2014). **Decreto nº 6.094, de 27 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 18/04/2016.

BRASIL. (2014). **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 18/04/2016.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do Ensino Superior: O Ensino com Pesquisa. Em CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e Textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Ed. Papirus, 2001.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

COLLIS, J; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FIALHO, Neusa Nogueira; TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki. **Gestão democrática e educação de qualidade: desafios do gestor escolar**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. In. Gestão escolar e formação de gestores. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. 72.

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

_____. **Gestão escolar: uma questão paradigmática.** 8ª. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, Ana Paula Maioli; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar.** Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 80-85, jul/dez 2010.

MOREIRA, A. N. G.; SOUZA, G. M O.; OLIVEIRA, J. C. (Org). **Gestão Escolar: Dimensões e desafios.** 1º Edição/Maracanaú: Secretaria de Educação, Editora, 2013.

VIEIRA, S. L. **Educação básica: política e gestão da escola /** Sofia Lerche Vieira. – Fortaleza: Liber Livro, 2008. 200 p. – (Coleção Formar).

_____. **Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense.** *Estud. av.* [online]. 2007, vol.21, n.60, pp. 45-60. ISSN 0103-4014.

_____. **Gestão da escola: desafios a enfrentar.** Recife. DP&A. Biblioteca da Anpae. 2002.

ABSTRACT: This article identifies and analyzes challenges present in schools from the perspective of their managers. Aims to support the continuing education of these professionals. It presupposes the concepts developed by Lück (2009) and Vieira (2008), in view of the dimensions of management. It was developed through desk research and content analysis. It analyzed 71 banners produced by school managers from Brazilian city, where the main challenge which responded that their school management faces. The most current challenges relate to raising the students' learning and involvement, participation and accountability of all subjects by the direction of the institution.

KEYWORDS: Educational Policy. School management. School Management challenges.

CAPÍTULO XIX

ELEMENTOS TAYLORISTAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA

**Jean Douglas Zeferino Rodrigues
Maria Marcia Sigrist Malavasi**

ELEMENTOS TAYLORISTAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Jean Douglas Zeferino Rodrigues

Instituto Federal de São Paulo

Campus de Bragança Paulista

jeanzefer@gmail.com

Maria Marcia Sigrist Malavasi

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

mmarcia@unicamp.br

RESUMO: O artigo busca identificar e analisar as intersecções contidas entre os princípios da gerência científica de Taylor e três programas da Secretaria de Educação da rede estadual paulista. A análise permitiu afirmar que as principais noções tayloristas estão contidas na iniciativa da SEE (Programa Qualidade na Escola, Bonificação por Resultados e o São Paulo faz escola) quando analisados de maneira ampla e articulada. Os principais elementos interseccionados foram: controle sobre trabalho docente, planejamento externo da prática do professor (o que fazer e em quanto tempo), metas que orientam o trabalho, gradativo processo de separação entre a concepção e a execução e a utilização da gratificação como forma de incentivo à eficiência.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho docente; política de bônus; taylorismo

Nesse artigo analisa-se, a partir de diversos programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, elementos tayloristas contidos na organização do trabalho docente de professores da rede estadual paulista. Busca-se compreender intersecções entre as ações que permeiam a gestão dos professores e os princípios organizados por meio da gerência científica de Taylor. A necessidade de reformas constitui, entre outros, um movimento necessário ao capital tanto para sua expansão como para a reprodução de suas bases. São acionados, nesse sentido, mecanismos que buscam ajustar as relações entre os diversos aparelhos aos imperativos estruturais necessários à sua expansão. Conforme Mészáros (2011), o Estado é um pré-requisito para o funcionamento contínuo do capital tanto em seu microcosmo como nas interações das unidades que o compõe, de modo que esta lógica afeta o conjunto deste intercâmbio.

Por sua estreita relação com a formação da força de trabalho a educação tem submetida sua função social a prerrogativas do capital humano (FRIGOTTO, 2010a, 2010b, FREITAS, 2014). Consequentemente, os processos escolares são reorganizados a partir da subsunção à razão econômica de maneira que a instituição só ganha algum sentido quando é colocada a serviço das empresas e da economia (LAVAL, 2004). É a partir desta relação e do argumento de que a escola aproxima-se cada vez mais do processo de acumulação (HIPOLYTO, 2011) que se buscou analisar

os pressupostos tayloristas que ora permanecem na organização do trabalho dos professores da rede estadual paulista.

1. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E O TAYLORISMO: PONTOS DE INTERSECÇÃO

O controle sobre o trabalho se origina basicamente da necessidade em gerir a latente contradição entre o trabalho e o capital. A racionalidade econômica predominante do sistema do capital opera objetivamente sobre a gestão do trabalho desenvolvendo formas cada vez mais sofisticadas de regulações, já que:

Do ponto de vista do capitalista, esta potencialidade multilateral dos seres humanos na sociedade é a base sobre a qual efetua-se a ampliação do seu capital. Ele, portanto, empreende todos os meios de aumentar a produção da força de trabalho que comprou quando a põe em ação. Os meios que ele utiliza podem variar desde o obrigar o trabalhador a jornada mais longa possível, como era comum nos inícios do capitalismo, até a utilização dos mais produtivos instrumentos de trabalho e a **maior intensidade deste**. (BRAVERMAN, 1974, p. 58 grifos meus)

Entretanto, o capitalista ao comprar o tempo de trabalho deposita sua projeção de produção em uma suposta potencialidade da força de trabalho de modo que essa qualidade humana torna-se tanto sua possibilidade de produção como seu maior problema. A situação se apresenta antagônica, uma vez que o trabalhador se vê obrigado a vender sua força de trabalho a outro e, deste modo, entrega, ao mesmo tempo, seu interesse, sua vontade, deslocando o controle do trabalho ao capitalista.

Torna-se portanto fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias. Essa transição apresenta-se na história como a alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador; para o capitalista, apresenta-se como o problema da gerência. (BRAVERMAN, p. 59, grifos do autor)

A gerência, portanto, relaciona-se ao controle do trabalho que se volta à produção, todavia, não é intuito aprofundar o debate sobre os pressupostos da organização do trabalho baseado no taylorismo (gerência científica) e fordismo uma vez que há diversos autores que o abordam (ANTUNES, 2009, 2008; BRAVERMAN, 1974; HARVEY, 1992; HELOANI, 2006; CARVALHO, 2009). Porém, ao longo do texto relacionou-se os princípios desta forma de organização do trabalho – especificamente o taylorismo – aos programas que conformam a gestão do trabalho dos professores da rede estadual paulista.

Brevemente, pode-se destacar que o taylorismo/fordismo constitui-se

fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem de produtos mais homogêneos; através do controle

dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-mas-sa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 2008, p. 24. grifo do autor)

Ao se comparar o processo de trabalho artesanal, até então predominante, aos novos princípios de Taylor e Ford, se observa uma mudança fundamental: o aprofundamento e a sistematização da divisão entre o pensar e o fazer, ou seja, a divisão do trabalho. Essa mudança possibilitou ao capitalista a apropriação dos saberes dos operários aprofundando a especialização e, conseqüentemente, a fragmentação do trabalho. O taylorismo (gerência científica), ascende não com propósitos universais para a prosperidade de todos como afirmava Taylor mas, sobretudo, para atender ao interesse do capitalista, pois esta “ciência” busca conhecer não o trabalho em geral, mas a sua conformação às necessidades do capital (BRAVERMAN, 1974).

A gerência científica representou a forma mais avançada de racionalização do processo de trabalho por longas décadas (ANTUNES, 2009) e ao mesmo tempo em que se pregava a produção em massa defendia-se o consumo em massa que permitiu, para além do aspecto técnico da organização do trabalho, “(...) um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” (HARVEY, 1992, p. 121). Os pressupostos da gerência científica inspiraram regulações que transcenderam os muros da fábrica e confirmaram a defesa de Taylor (1985) quando apontava que seu método poderia ser aplicado a todas as classes de trabalho.

A proximidade das políticas educacionais aos pressupostos da razão econômica determinaram a orientação do rumo das reformas educativas no que refere-se à organização do trabalho. Mesmo considerando a crise do modelo de acumulação taylorista/fordista é permitido identificar elementos oriundos desta forma de organização do trabalho na gestão dos professores da rede estadual. Diversos estudos (BARBOSA, 2011; FERNANDES, 2008; RIBEIRO, 2008; RODRIGUES, 2010, 2011; SOUZA, 1999) apontam que a organização do trabalho dos professores da rede estadual paulista adota contornos da perspectiva gerencial. A partir da gerência científica (TAYLOR, 1985) foram relacionados os princípios da obra aos pressupostos que fundamentam alguns programas da SEE – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que, direta ou indiretamente, indicam intersecções, semelhanças e proximidade.

Rodrigues (2010) aponta que as iniciativas da SEE desenhadas a partir de 2007 parecem indicar que os mecanismos de controle e avaliação sobre o trabalho docente foram alinhavados de maneira que a sua sistematização, intensidade e articulação aprofundaram-se resultando em modificações consideráveis para a vida dos professores. A análise destaca alguns pressupostos da gerência científica relacionando, em seguida, aos indícios encontrados nos programas da SEE. Embora

a obra de Taylor seja amplamente reconhecida, Braverman (1974) destaca que o autor não criou algo inédito para o período, mas sintetizou uma tendência pré-existente sistematizando de maneira coerente às diversas produções e experiências da época. Ainda conforme o autor 3 princípios são centrais na gerência científica:

a) dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, ou seja, o processo de trabalho deve se organizar de maneira independente do conhecimento do trabalhador. Isso significa que a gerência científica deve centralizar as informações relativas a melhor forma de desenvolvimento do trabalho;

b) separação de execução e concepção, isto é, a organização do trabalho estaria assentada na premissa de que determinados setores planejam (gerência) e outros executam (trabalhadores);

c) planejamento prévio pormenorizado de todos os elementos que compõem o processo de trabalho como forma de controle racional; noção de tarefa, uma vez que o trabalho é inteiramente planejado pela gerência restando ao trabalhador a consecução, no tempo estipulado, das atividades previstas.

No entanto, a partir da centralidade dos princípios apontados pelo autor, outros elementos se desdobram como fatores essenciais à gerência e ao controle da força de trabalho objetivando a maior produtividade. Segundo Heloani (2006) destacam-se a relação formal de reciprocidade entre o capital e o trabalho; o discurso de prosperidade assentado na cooperação de classe buscando, ambos, a maior produção com a melhor eficiência; a mudança de atitude dos trabalhadores; a aplicação de estímulos financeiros e outras premiações para sugestões e métodos mais eficientes e a modelização da subjetividade.

Os programas da SEE foram analisados individualmente sendo que ao final buscou-se apontar a articulação das iniciativas e a relação aos pressupostos da gerência científica.

2. PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA – PQE

O Programa de Qualidade da Escola (SÃO PAULO, 2013), lançado em maio de 2008, avalia as escolas anualmente com intuito de verificar a qualidade do serviço oferecido ao mesmo tempo em que propõe metas anuais, no sentido de se aprimorar a qualificação do ensino. A partir do IDESP, que se configura como um indicador que mede a qualidade da escola o programa se propõe a apoiar a equipe pedagógica e permitir aos pais e comunidade a evolução da escola pública paulista (SÃO PAULO, 2013).

O IDESP constitui um dos parâmetros para a determinação de valores para a Bonificação por Resultados (BR) que professores recebem anualmente. O IDESP é um indicador que se propõe avaliar a qualidade do ensino oferecido pela escola e é composto por dois critérios: o Índice de Desempenho (ID) dos alunos em avaliações externas (SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) que verifica o quanto aprenderam e o Indicador de Fluxo (IF), que representa em quanto tempo aprenderam. Já o Comitê Central de Informação, Monitoramento

e Avaliação Educacional (2009) parece ocupar o papel da “burocracia gerencial” uma vez que centraliza as informações e estipula regras, normas e diretrizes que o professorado, de modo geral, devem seguir.

Não é recente a tentativa de se mensurar fenômenos essencialmente humanos. A sociologia positivista e os métodos oriundos desta perspectiva foram pioneiros na utilização da medida para compreender as relações humanas (CHAUÍ, 2011). A contabilidade taylorista funda-se nesta perspectiva ao enquadrar a força de trabalho mensurando racionalmente os movimentos segundo a necessidade de maior e melhor produção, o que por sua vez, imprime uma lógica que se materializa em um conjunto de regras e elementos externa e previamente elaborados com a determinação expressa tanto da quantidade como do tempo a ser produzido. Como afirma Taylor (1985, p. 28) “a administração é uma verdadeira ciência, regida por normas, princípios e leis claramente definidos, tal como uma instituição.” De maneira semelhante o PQE defende que avaliar

(...) cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP (...). Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. (SÃO PAULO, 2013, p. 1, grifo meu)

Pode-se observar acima alguns elementos da gerência científica manifestados tanto por meio da externalidade das metas impostas às escolas como a determinação do tempo de execução indicado pelo “período de tempo ideal”. A imposição de metas externas corresponde a existência de um corpo de “especialistas” também externos à escola que, baseados em determinadas informações racionais, elaboram e prescrevem o que e em quanto tempo os professores devem executar a ação, ou na compreensão de Taylor, a tarefa.

Outro desdobramento do PQE para a organização do trabalho do professorado aloca-se na perspectiva meritocrática ao mensurar o suposto desempenho do professor (pelo resultado do IDESP) e criar um ranqueamento dos melhores. Parece que o princípio em se estipular um índice que pode ser individualizado, passível de ser comparado, medido temporalmente e transformado em base para a política de bonificação por desempenho, como é o IDESP, assemelha-se ao indicativo da gerência que busca provocar a melhor iniciativa do trabalhador a partir de estímulo individual.

3. BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS

A partir do resultado da unidade escolar na avaliação externa (SARESP) e a geração de um índice (IDESP) os professores se credenciam ao recebimento da Bonificação por Resultado, o conhecido bônus (Lei Complementar 1.078/2008). A lei seguindo sua lógica baseada na competitividade foi instituída visando a melhoria

contínua e o aprimoramento da qualidade do ensino público do Estado de São Paulo. Para efeito da aplicação da BR, são considerados dois fatores: as metas, que sugerem o valor a ser alcançado em cada um dos indicadores e o índice de cumprimento de metas, que se referencia como a relação percentual estabelecida entre o valor que foi alcançado no processo de avaliação e a meta fixada previamente. A BR será paga segundo a proporção direta entre o índice cumprido pelo professor ao longo do ano letivo e a meta estabelecida pela SEE durante o período de avaliação dos resultados.

Embora a gestão atual adote contornos híbridos no que diz respeito à organização do trabalho é possível observar a intersecção, neste caso, entre a gestão atual e os pressupostos da gerência científica. Conforme Taylor (1985, 47)

(...) para provocar a iniciativa do trabalhador, o diretor deve fornecer-lhes incentivo especial, além do que é dado comumente no ofício. Esse incentivo pode ser concedido de diferentes modos, como, por exemplo, (...) salários mais elevados (...) ou por prêmio, ou por gratificações de qualquer espécie a trabalho perfeito e rápido; (...).

Chama a atenção que tanto a gerência científica de Taylor com sua política de incentivos como a BR estão subordinados como elementos integrantes de um processo gerencial mais amplo, ou seja, são elementos que incorporam sentido adequado somente quando articulados a outros mecanismos da organização de trabalho. Nesse sentido, parece que na iniciativa do “bônus”, como é conhecido entre os professores, estão implícitas três “ideias” da gerência científica: a de tarefa, a de incentivo atrelada à tarefa e, por fim, a divisão do trabalho entre a gerência e os trabalhadores.

Para Taylor (1985) a ideia de tarefa, como ele a denomina, é o elemento mais importante da gerência científica uma vez que o trabalho a ser realizado é minuciosamente planejado por uma direção e, geralmente, cada indivíduo recebe as instruções completas contendo a forma de realizá-la, os meios a serem utilizados e o tempo de execução. Como forma de incentivo o trabalhador que atingir os objetivos é laureado via premiações além de seu salário normal. Explicita-se o processo de divisão do trabalho entre a gerência e os trabalhadores.

Traçar um paralelo entre a “racionalização” das formas de organização do trabalho específicas do mundo industrial e o trabalho docente exige certas considerações. A compreensão do processo de trabalho docente tornar-se-á precária caso a opção metodológica e conceitual apenas deslocar de forma mecânica os conceitos oriundos da análise da força de trabalho operária. Coerentemente, concordamos com Jáen (1991) quando afirma que é preciso abordar a problemática da racionalização das profissões considerando, por um lado, as especificidades que há entre cada uma delas e, de outro, “(...) que o controle dos trabalhadores pode variar não só em função dos modos como é exercido (tal como se pode admitir entre os teóricos da proletarização) mas que também há formas distintas de controle vinculadas especificamente aos tipos de decisões controladas pela administração.” (JÁEN, 1991, p. 77)

Nesse sentido, a intenção é apontar as semelhanças específicas entre a gerência científica de Taylor e as características que dão forma legal à organização do trabalho dos professores da rede estadual segundo o conjunto normativo pesquisado (LC, resoluções, programas da SEE). Com relação às três ideias que se relacionam (de tarefa, de incentivo atrelada à tarefa e, por fim, a divisão do trabalho entre a gerência e os trabalhadores), os trechos selecionados são ilustrativos:

Artigo 1º - Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, (...). Artigo 6º - Os indicadores globais e seus critérios de apuração e avaliação, bem como as metas de toda a Secretaria da Educação, serão definidos mediante proposta do Secretário da Educação, por comissão intersecretarial, a ser constituída em decreto, (...). Artigo 9º - § 2º - Os servidores de unidades de ensino ou administrativas cujo índice de cumprimento de metas específicas for superior às metas definidas poderão receber um adicional de até 20% (vinte por cento) do valor da Bonificação por Resultados - BR, (...). (SÃO PAULO, 2008, grifo meu)

A ideia de tarefa apresenta-se no Artigo 1º quando afirma que o professor receberá o “bônus” mediante o cumprimento de metas previamente elaboradas. Desse modo, tanto o tempo (ano letivo) como o produto são previamente prescritos (currículo) por instâncias centrais, por “especialistas”. De acordo com Taylor (1985) a administração deve planejar aquilo que será executado pelos trabalhadores com orientações preparatórias oriundas da direção cujo objetivo é a consecução de um trabalho melhor e mais rápido.

Observa-se, no Artigo 6º a clara separação entre a responsabilidade pelo planejamento e a posterior execução das atividades. Por fim, no Artigo 9º, é reforçada a ideia de tarefa associada ao incentivo (uma das principais ações da gerência científica) uma vez que ao professor que atingir a meta lhe é destinado uma gratificação a mais de 20%.

4. PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA – SPFE

A implantação do projeto SPfe justifica-se, segundo a SEE, pela necessidade de melhorar a qualidade do ensino público obedecendo estudos realizados e indicadores apresentados pelos resultados do SARESP. Segundo tais critérios, o projeto SPfe tem seu direcionamento voltado para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio e tem como objetivos implantar o currículo oficial do Estado de São Paulo unificando sua base. Segundo o sítio da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo a iniciativa estrutura-se em três frentes: Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem. Entre suas publicações há vários cadernos cuja finalidade é a orientação ao corpo docente nas aulas a serem ministradas pelos professores dos anos finais dos ensinos fundamental e médio.

Esse conjunto de proposições integra o Caderno do Professor e constitui um dos principais eixos deste projeto. Estudos apontam que, entre as várias

repercussões para o trabalho docente, o currículo relaciona-se diretamente à questão da autonomia do professor, pois a política dos reformadores educacionais aponta para um perfil técnico à profissão, de sujeito das ações a objeto das mesmas (DIAS DA-SILVA, 2002). Várias aproximações entre a iniciativa da SEE e a gerência científica podem ser destacadas: padronização do processo (unificação curricular); separação entre o planejamento e a execução (prescrição, por especialistas, do conteúdo a ser abordado em sala de aula) e a ideia de tarefa articulada à produtividade e eficiência (melhores desempenhos premiados).

A análise ampla da reforma na rede estadual paulista permite captar a essência da ação, já que o planejamento curricular diz respeito não somente aos pressupostos daquilo que se quer formar, ou em outras palavras, das características que a futura força de trabalho terá. Mas é utilizado também como mecanismo de controle – disciplinador – das ações docentes em sala de aula. Ao adotar a unificação do currículo e assumir que o Caderno do Professor terá como função a orientação da atividade docente a SEE toma como prerrogativa a noção de padronização dos processos, um dos pilares da gerência científica. A noção tem como objetivo a maior produtividade com o menor custo possível. Segundo Taylor (1985, p. 82, grifo meu) a aceleração do trabalho é obtida mediante a “(...) padronização obrigatória dos métodos, adoção obrigatória dos melhores instrumentos e condições de trabalho e cooperação obrigatórias. E esta atribuição de impor padrões e forçar a cooperação compete exclusivamente à gerência.”

Outro aspecto que não poderia ficar de lado se tratando do currículo sob a ótica da gerência científica é a noção de tarefa. Mesmo citado nos eixos anteriores, em relação ao currículo tal noção aparece de forma mais clara. Pode-se afirmar que a ideia de tarefa evidencia-se na articulação entre a meta a ser atingida (critério para o pagamento do “bônus”) e o conteúdo a ser desenvolvido (SPfe). A relação determina o tempo de execução (ano letivo) o “quê e o como fazer” (currículo). A organização do trabalho desenvolvida pela SEE, contradizendo à ideia predominante de trabalho coletivo nos espaços escolares, aponta para um processo individualizante. O pressuposto curricular é verificado através do desempenho dos estudantes no SARESP, que por sua vez, produz um índice – o IDESP – que credencia, ou não, a unidade escolar (etapas avaliadas 5º, 9º do EF e 3º EM) a receber o bônus. Os mais eficientes serão premiados e os menos eficientes, punidos.

5. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA REDE ESTADUAL PAULISTA: O CONTROLE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO DOS DIVERSOS PROGRAMAS

Na perspectiva do capital humano a educação tornou-se elemento central para maximizar os supostos ganhos de produtividade. O professor, na relação com as reformas educativas, tanto é protagonista, ocupando a função central de formação da futura força de trabalho e como obstáculo, resistindo aos objetivos previstos e prescritos pelas reformas. (SHIROMA, 2007) A saída, portanto, é aprofundar os mecanismos gerenciais de controle sobre o processo educacional e,

certamente, sobre o trabalho do professor. Não é sem razão que o Banco Mundial defende para as políticas educacionais mais clareza nos objetivos e maior monitoramento de insumos e resultados enfatizando, principalmente, que as ações se orientem por uma gestão por resultados (LAUGLO, 1997).

Segundo Braverman (1974), Taylor aprofundou os processos de controle quando instituiu para a gerência a responsabilidade na imposição ao trabalhador da maneira como o trabalho deve ser executado. Com base na análise é permitido afirmar que a articulação dos programas da Secretaria citados operam como mecanismos de controle sobre o trabalho do professor na mais clara relação com os inúmeros elementos que compõem os pressupostos da gerência científica taylorista. O quadro ilustrativo abaixo destaca algumas aproximações entre determinados programas desenvolvidos pela SEE e às iniciativas da gerência científica:

QUADRO 1 – APROXIMAÇÕES ENTRE OS PROGRAMAS DA SEE E A GERÊNCIA CIENTÍFICA

Programas da SEE	Princípios da administração científica
Programa de Qualidade da Educação/IDESP	Enquadramento do trabalho para uma lógica que se volta para o eficientismo, controle através da mensuração individual do trabalho, planejamento externo da prática do trabalhador (noção de tarefa), criação de metas que orientam o trabalho.
Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional	Organização de um centro gerencial encarregado do planejamento pormenorizado do trabalho.
São Paulo faz escola	Noção de tarefa (currículo prescrito) – planejamento pela gerência das ações (o que fazer e em quanto tempo) que os trabalhadores devem executar mediante o princípio da separação entre o planejar e o fazer.
Bonificação por Resultados	A gratificação subordina-se aos pressupostos mais amplos da gerência científica, ou seja, à tarefa e ao planejamento efetuado pela gerência, evitando utilizá-la de maneira isolada.

FONTE: elaboração própria.

É certo que o conjunto de ações colocadas em prática pela SEE atualmente incorporam elementos gerenciais de outras matizes, porém, o quadro esboça somente a intersecção conceitual a partir do taylorismo. Os diversos programas articulados buscam estabelecer, minimamente, o controle sobre os processos de trabalho do professorado com o objetivo de configurar suas ações a partir de uma lógica racional, produtivista e voltada aos resultados. Logo, as possibilidades de decisão sobre suas ações no trabalho são gradativamente diluídas mediante o advento, na mesma proporção, dos efeitos e objetivos da gerência.

Como consequência, esse trabalhador precisa sofrer uma modelização de sua individualidade e adaptá-la para a assimilação das vantagens da cooperação recíproca entre trabalhador e administração. Dessa forma Taylor esboça um ensaio de modelização do inconsciente, ou seja, penetrar na esfera da subjetividade do trabalhador para reconstruir a sua percepção segundo os interesses do capital. (HELOANI, 2006, p. 20)

As ações articuladas cumprem bem este papel. Por mais que os professores muitas vezes não assumam uma mudança de comportamento estudos apontam (RODRIGUES, 2010; RAVITCH, 2011; CASASSUS, 2007; DARLING-HAMMOND E ASCHER, 2006) que a organização do trabalho propagada pelas reformas educativas alteram a organização do trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profundo controle sobre o processo de trabalho proporcionado pelo taylorismo opera de forma coerente à grande parte das atuais políticas educacionais. A administração científica, portanto, se debruça no problema da maximização da produtividade do trabalhador considerando a manutenção do tempo de trabalho e da tecnologia utilizada. Consequentemente, o aumento da produtividade representa, de fato, um processo de intensificação do trabalho uma vez que a única variável manipulada é a ação do trabalhador (DAL ROSSO, 2008). As políticas de gestão dos professores incorporam os pressupostos da administração gerencial no campo educacional. Porém, buscou-se afastar das análises que deslocam mecanicamente os processos de trabalho do operariado para as relações de trabalho na escola, o que por sua vez, acabam suprimindo especificidades centrais para a real compreensão do que de fato ocorre.

É possível perceber intersecções profundas que nos habilitam a afirmar a proximidade conceitual e operacional entre os programas da rede estadual e os métodos tayloristas. O controle do trabalho, a separação entre execução e planejamento, a noção de tarefa permeada pelo crivo dos incentivos para a maior eficiência e a burocracia gerencial se apresentam claramente nos programas analisados. A aplicação dessas políticas transformam a prática pedagógica e alteram substantivamente a organização do trabalho dos professores. O profissional, para essas políticas, cada vez mais deve se portar como um técnico, passível de cumprir prescrições, perdendo sua capacidade de sujeito e intelectual e adapta-se à lógica competitiva regada pelos incentivos. É tempo de continuar sendo obstáculo às reformas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. (Tese em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação e sociedade**. Vol. 30 nº 109, Campinas. Set./Dez. 2009

CASASSUS, J. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DARLING-HAMMOND, L; ASCHER, C. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 35, set/dez. 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A ‘voz’ dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontro ou impasses? In: SAMPAIO, Maria das Mercês F. (org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. 1 ed. Araraquara: JM, 2002.

FERNANDES, M. J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)** 2008, 282 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutividade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FREITAS, L. C. [Factcheck: resultados em testes e produtividade](#). [Blog] **Avaliação Educacional**, 19 jan. 2014. Disponível

em:<http://avaliacaoeducacional.com/2015/01/19/factcheck-resultados-em-testes-e-produtividade/>. Acesso em 24 jan. 2014.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna** – uma pesquisa sobre as origens da mudança social. São Paulo: Loyola, 1992.

HELOANI, R. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HIPOLYTO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, Brasil, 2011.

JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

LAUGLO, J. Críticas às prioridades e estratégia do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 100. mar. 1997.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação. Porto Alegre. Sulina, 2011.

RIBEIRO, D. da S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**: a educação a serviço do capitalismo. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. 2010. 258 f. (Dissertação em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

RODRIGUES, J. D. Z. A política de avaliação dos professores no estado de SP: sistematizando os mecanismos de controle sobre o trabalho docente. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL**, III. 2011, Rio Claro. Anais. GREPE, 2011, 798 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa de qualidade da**

escola. Nota técnica 2013. Disponível em:
<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf> Acesso em 10 de jan. de 2015.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar 1.078, de 17 de dezembro de 2008. **Institui Bonificação por Resultados** – BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 42, de 14 julho de 2009. **Cria o Comitê de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/42_09.HTM?Time=11/02/2015%2017:03:19. Acesso em: 10 jan. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 74, de 6 de novembro de 2008. **Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=12/02/2015%2016:13:13 Acesso em: 12 fev. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Programa São Paulo faz escola. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>). Acesso em 05 jan. 2015.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set/dez. 2007.

SOUZA, A. N. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente.** 1999. 203 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica.** São Paulo: Atlas, 1985.

ABSTRACT: The article seeks to identify and analyze the intersections between the principles of Taylor's scientific management and three programs of the State Department of Education of the State of São Paulo. The analysis allowed us to state that the main taylorist notions are contained in the SEE initiative (Quality in School Program, Bonification by Results and São Paulo does school) when analyzed in a broad and articulated way. The main intersecting elements were: control over teacher work, external planning of the teacher's practice (what to do and how long), goals that guide the work, gradual process of separation between conception and execution and use of gratification as a form of efficiency.

KEY WORDS: teaching work; bonus policy; taylorism

CAPÍTULO XX

ENTRE O AUTORITARISMO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE SÃO JOÃO DE MERITI

**Jorge Nassim Vieira Najjar
Karine Vichienn Morgan**

ENTRE O AUTORITARISMO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE SÃO JOÃO DE MERITI

Jorge Nassim Vieira Najjar

UFF – RJ - RJ

Karine Vichielt Morgan

UFF – RJ - RJ

RESUMO: A política indutora à Educação Integral proposta e apoiada pelo Governo Federal através do Programa Mais Educação alcançou abrangência inédita na história do Brasil. Um dos grandes desafios percebidos a partir de sua implementação está relacionado à aceitação do Programa pelos atores escolares. Aqui identificamos, na origem da resistência, questões ligadas à exclusão dos sujeitos na tomada de decisão sobre o Programa. Este artigo faz uma análise sobre a experiência de adesão e implementação do Programa Mais Educação na rede municipal de São João de Meriti e a influência de uma gestão democraticamente organizada (ou não) no interior das instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; Política Educacional; Educação Integral.

Embora a discussão acerca da Educação Integral não seja recente no contexto brasileiro e experiências isoladas não sejam raras na retrospectiva de nossa história, a entrada da Educação Integral enquanto política pública na agenda governamental em nível nacional foi instituída apenas em 2007.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma política de governo instituída no ano referenciado anteriormente, unificou programas já existentes e criou outros sob a égide de um único plano com o objetivo precípua de, em última instância, ampliar a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas do país. O PDE, por meio uma perspectiva sistêmica da educação, apresenta mais de 40 programas dentre os quais o Programa Mais Educação ocupa posição de destaque tanto por sua abrangência quanto por seu alto investimento no que tange aos recursos financeiros apregoados.

O lançamento do Programa Mais Educação surge como estratégia de indução à Educação Integral no país e inspirou-se em diversas experiências de ampliação de jornada escolar em execução em âmbito local (municípios e/ou estados).

Entretanto, muitas destas experiências não poderiam ser enquadradas como educação de tempo integral, tendo em vista que a permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade era inferior a 7 horas diárias durante 5 dias na semana indo de encontro à definição constante no art. 4º do Decreto 6253/2007.

Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), realizada em 2008, cujo objetivo consistia em mapear as experiências da jornada escolar ampliada em andamento no país, entre outros, revelou que: (a) essas experiências concentravam-se prioritariamente nas regiões Sudeste, Sul e, secundariamente, na região Nordeste, e, (b) embora algumas experiências apresentassem mais de dez anos, a maioria contava com, no máximo, dois anos de implantação, sendo que (c) um percentual significativo delas não poderia ser classificado como de “tempo integral”, haja vista que não atendia ao Decreto n° 6.253/2007 [...] (MEC/SECAD, 2010, p. 25).

A implementação nacional do Programa modificou as experiências de extensão de horário existentes até então. Em pesquisa ainda não publicada pelo Ministério da Educação, foram detectadas 144 experiências, das quais 11,1 % foram substituídas pelo PME, 17,4% optaram pela coexistência, separadamente, de suas experiências próprias e do PME e 11,8% pela criação de uma terceira opção de jornada integral. A maioria, no entanto, um número de experiências correspondente a 59%, articulou a experiência adquirida em seus projetos locais ao PME, fortalecendo ambos neste processo (MEC, 2013).

A possibilidade do apoio técnico e financeiro do MEC para a implementação de experiências em horário ampliado através do Programa Mais Educação desencadeou um avanço significativo no número de municípios/estados participantes, assim como no número de escolas.

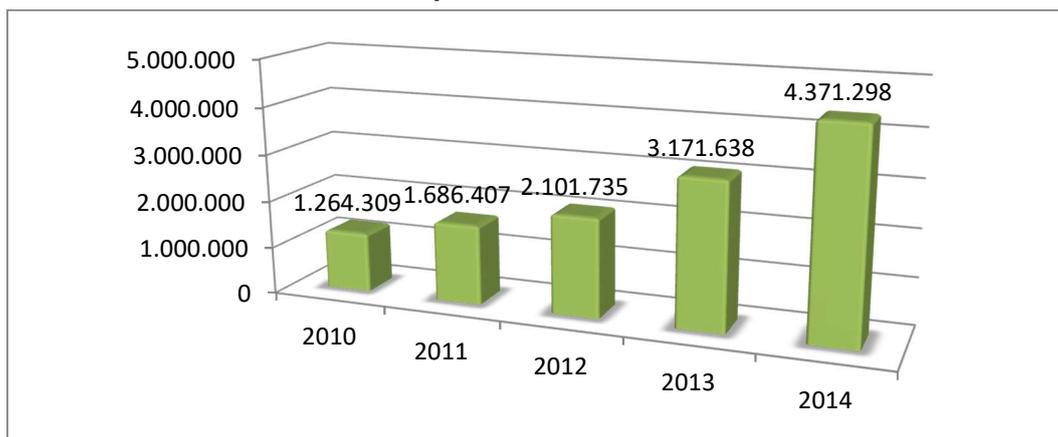
Tabela 10: Evolução percentual de escolas participantes do PME - Brasil

Ano	Número total de escolas públicas	Número de escolas com PME	% de crescimento relativo ao ano anterior	% de crescimento acumulado	% de escolas em relação ao total de escolas
2008	164.623	1.380	-----	-----	0,8%
2009	161.783	5.002	262,46%	262,46%	3,0%
2010	158.650	9.995	99,82%	624,27%	6,3%
2011	156.164	14.995	50,02%	1086,59%	9,6%
2012	154.616	32.075	213,90%	2224,27%	20,7%
2013	151.871	49.410	54,04%	3480,43%	32,5%

Fonte:Construída pelos autores com dados do INEP, 2008 - 2013.

No que tange às matrículas, no ano de 2008, quando entrou em funcionamento, o Programa reunia 386.763 matrículas. No ano de 2014, este número alcançou o patamar de 4.371.298 de alunos, um aumento percentual acumulado de pouco mais de 1000% no período e de 37,8% do ano de 2013 para o ano de 2014.

Gráfico 1: Evolução de Matrículas no PME - Brasil



Fonte: INEP: 2008 - 2013

Embora o número de escolas tenha tido grande adesão, o percentual de matrículas tem caminhado a passos mais lentos. Tal fenômeno pode ser compreendido levando-se em conta variáveis como a infraestrutura física das escolas, a dificuldade de consolidar parcerias na comunidade e com a sociedade civil em geral.

Veja que, no ano de 2011, o número de escolas que aderiram ao PME obteve crescimento de 50,02%, percentual este bem abaixo do que o percentual de crescimento observado no que tange ao número de matrículas que ficou em 33,38%. Os anos de 2012 e de 2013 reafirmam a tendência apontada com percentuais de crescimento de 194,50% e 50,90% nas matrículas frente à 213,90% e 54,04% no percentual de adesões das escolas. Em suma, o número de escolas que aderiram ao PME apresenta crescimento percentual acumulado bem maior do que o apontado em número de matrículas.

Mesmo com a proposta de utilização dos espaços ociosos da cidade, o investimento é alto. No ano de 2008, era de pouco menos de R\$ 57 milhões e em 2013 passou de R\$ 1,2 bilhões (MEC, 2013), o que corresponde a um aumento de 2105,26%.

Atualmente, o Programa Mais Educação está presente em quase todos os estados brasileiros e chega a 87% de abrangência quando a referência são os municípios.

Gráfico 2: Evolução da adesão dos municípios ao PME



Fonte: Construído pelos autores com dados do MEC, 2013.

É possível inferir algumas conclusões no que tange ao desenvolvimento do Programa Mais Educação através dos dados apresentados. Dentre elas a de que o programa teve uma expansão bem maior em abrangência do que em relação aos investimentos e ao número de alunos atendidos.

O panorama de atendimento do PME demonstra que, ao passo que o número de escolas participantes obteve crescimento de pouco mais de 3000%, o número de matrículas no PME no período acendeu em torno de 1000%.

Embora a progressão no número de matrículas não tenha acompanhado o crescimento proporcional observado no número de escolas participantes, é possível inferir, em virtude dos altos investimentos feitos pelo Governo Federal e do esforço elencado na expansão do PME em estados e municípios, que o caminho para o cumprimento da legislação no que tange à Educação Integral está, de fato, aberto na agenda política do país.

Entretanto, é de suma importância que se atente para a realidade do Programa em cada estado, município e escola, tendo em vista que aumentar o tempo de escolarização sem que se modifique a perspectiva educacional em nada favorecerá o aumento da qualidade da educação, que se configura, em última instância, no objetivo precípua do Programa.

Nesta perspectiva a análise que segue adquire relevância social, possibilitando que a observância do macro não ofusque nem generalize as experiências de Educação Integral nos aspectos meso (aqui considerados como a implementação e execução do PME nos municípios) e micro (aqui representados pela realidade das escolas), buscando evitar a dicotomização entre estas estruturas. Para tanto é necessário

evitar a desconsideração do “micro” em favor do “macro”, mas também de não deixar de levar em conta a mútua determinação de ambos e, mais importante, não deixar de colocar no mesmo nível de importância a concretude do chamado “micro”, até porque, sem a apreensão dessa concretude, não é possível esclarecer aquela determinação (PARO, 2001, p.32).

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SÃO JOÃO DE MERITI – IMPOSIÇÃO OU ESCOLHA

No município pesquisado, a expansão do Programa deu-se de forma bastante similar, apresentando números ascendentes de matrículas e abrangência. O PME foi implantado na rede municipal de ensino a partir do ano de 2009, e, no ano de 2013, alcançou 37% dos alunos do ensino fundamental I⁸ e 15% das matrículas do ensino fundamental II⁹ totalizando, no ano de 2014, um número absoluto de atendimento de 8.289 matrículas atendidas. São João de Meriti conta com 100% de escolas de ensino fundamental funcionando em horário integral para

⁸ Alunos do 1º ao 5º ano de escolaridade

⁹ Alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade

parte de seus alunos.

Tal abrangência imputa desafios de diferentes origens dentre os quais destacamos neste artigo a implementação do PME nas escolas e sua aceitação pelos atores escolares.

A discussão que se faz a seguir, em um contexto micropolítico da ação educacional, aponta para a necessidade da apropriação, pelos partícipes do processo educativo, de um conceito de gestão democrática que ultrapasse a disposição legal desta enquanto Princípio Constitucional e se legitime enquanto processo de construção contínua dentro do ambiente escolar. Princípios que preconizam

[...] uma educação emancipadora, como exercício de cidadania em uma sociedade democrática. [Estes princípios] São resultado de um processo instituinte do novo fundamento de gestão democrática da educação a desfazer o paradigma patrimonialista. Mas esses dispositivos legais, por si só, não mudam cultura e valores. Somente as práticas iluminadas pelo novo paradigma podem mudar culturas e valores. (Bordignon, 2005, p. 05-06).

As falas transcritas a seguir foram coletadas no ano de 2014 entre diretores escolares e professores comunitários de escolas municipais da rede de São João de Meriti¹⁰. A pesquisa de que nos valem neste artigo levanta questões como a relação entre a gestão democrática da escola pública e o processo de adesão e implementação do Programa Mais Educação.

O processo de adesão das escolas do município de São João de Meriti ao Programa Mais Educação foi, segundo relatos de duas das três diretoras entrevistadas, voluntária¹¹. O programa foi apresentado em uma reunião de gestores e houve, após este primeiro momento, uma outra reunião, também para gestores, no município de Nova Iguaçu, também na Baixada Fluminense, com representação do Ministério da Educação para maiores esclarecimentos em relação ao PME.

A decisão de aderir ou não ao PME ficou a cargo exclusivo da direção da escola:

“Bom, foi assim: eu já conhecia o projeto e como ele acontecia em outras escolas e, embora a gente seja CEMEI¹², nós já tínhamos algumas turmas de ensino fundamental. Então eu ficava perturbando a Interlocutora aqui, que queria o Mais Educação, Mais Educação, Mais Educação [...] era uma vontade nossa enquanto equipe. Assim essa vontade partiu de nós enquanto direção e da equipe pedagógica, né? A equipe diretiva da escola” (DIRETORA III).

A fala da Diretora III mostra que ela, num movimento que tem a ver com a sua percepção de escola como algo seu, como coisa particular, própria de seu domínio, e por conhecer a proposta do Programa, julgou que a implantação do PME era necessária em sua Unidade Escolar. Não houve consulta à comunidade escolar

¹⁰ A relação de entrevistados encontra-se no Anexo I

¹¹ A Diretora II não se pronunciou quanto à esta questão.

¹² Centro Municipal de Educação Infantil

nesse sentido.

O mesmo processo repetiu-se com a Diretora I, que, após a reunião em Nova Iguaçu, manifestou a vontade de aderir ao PME:

“E aí lá, nessa reunião em Nova Iguaçu, que foi com representantes do MEC, do FNDE, é que foi passado pra gente né, de que forma seria, e eu como sou uma pessoa assim, te confesso, é... me assusta o novo? Me assusta, mas eu sou mais curiosa do que medrosa, entendeu? Aí eu fui... voltei já falando eu quero, eu quero...” (DIRETORA I)

A partir dos relatos, pode-se perceber que a decisão da implementação coube à Diretora ou, no máximo, à equipe diretiva, não se dando à comunidade escolar o direito à escolha. Nenhum dos entrevistados mencionou a participação do Conselho Escolar na tomada de decisão nem tampouco uma consulta aos funcionários de apoio (cujo trabalho é influenciado diretamente pela implementação do PME). A apresentação do PME à comunidade escolar revelou-se, através das falas, um movimento meramente informativo.

Percebe-se, através deste contexto de decisão exclusiva, os papéis bem delimitados de cada ator escolar e da exclusão da maioria destes atores das modificações que estariam por vir a partir de tal escolha.

Sobre a prevalência da vontade do Diretor escolar, atentamos para o processo histórico de hierarquização do trabalho escolar e que, embora as discussões acerca da descentralização das gestões escolares estejam em voga na academia, o que se encontra de fato, no chão das escolas é

a prevalência de uma organização que privilegia relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas. No topo dessa hierarquia, encontra-se o diretor como responsável último pela observância da Lei e da Ordem, exercendo, por isso, independentemente de sua vontade, o papel de preposto do Estado diante da escola e da comunidade. (PARO, 1992, p. 42)

Analisando as falas das Diretoras é perceptível a exclusão dos demais atores escolares na tomada de decisão no interior das escolas pesquisadas trazendo à tona uma clara oposição a uma concepção crescente no meio acadêmico de que a construção de uma escola democrática, exigida social e constitucionalmente, passa necessariamente pela superação desta relação hierarquizada e autoritária.

É importante analisar, ainda, que todos os atores que foram excluídos na tomada de decisão possuem importante influência na implementação da política em questão e que, portanto, sua ação no contexto da prática representa grande influência na trajetória que o Programa percorre e, conseqüentemente, em seus efeitos.

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos

políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22)

Nesta perspectiva de disputas, buscando legitimação da tomada de decisão, as Diretoras iniciaram um discurso de convencimento dos demais atores escolares acerca da importância da execução do PME para a escola.

Em movimento oposto, a Secretaria de Educação de São João de Meriti, através da Resolução nº02/09 – SEME, legitima a ação hierárquica das direções no momento em que especifica em seu art. 3º que:

Após aprovação do PAGC pela SECAD as Unidades Escolares em tela irão organizar um Subprojeto contendo a metodologia de atividades no programa com carga horária e locais selecionados;

§ 1º - A organização de que trata o art. 3º far-se-á **mediante participação e compromisso da equipe técnica pedagógica** da U.E. para fins de avaliação e acompanhamento (SÃO JOÃO DE MERITI, 2009) (grifos nossos).

A postura das direções demonstra o que o próprio município emana nas suas diretrizes em relação ao processo de adesão ao PME e corrobora a percepção do papel do diretor escolar explicitado por Paro. A origem da hierarquização nas tomadas de decisão é interpretada aqui, dentre outros fatores, como fruto da própria forma de provimento dos cargos de direção escolar.

Este poder verticalizado lhes conferiu a prerrogativa de decidirem, sozinhas, uma mudança paradigmática para a instituição a qual dirigem. Mudança esta que busca em sua gênese a transposição do caráter prioritariamente cognitivo das instituições escolares para uma perspectiva educacional mais ampla de Educação Integral.

Nesse sentido, Paro nos faz refletir sobre os objetivos educacionais de cada escola e da vontade coletiva em torno de seu alcance:

[...] a cooperação recíproca entre homens, deve ter como meta a constituição, na escola de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma 'vontade coletiva', em direção ao alcance dos objetivos educacionais da escola (PARO, 1995, p. 19).

A tomada de decisão por parte da gerência de teor capitalista, sem a observância da vontade coletiva, isolando os atores escolares em seus nichos, no contexto investigado, trouxe revezes na aceitação do Programa influenciando a política no contexto da prática.

Segundo relatos coletados ao longo desta pesquisa, a aceitação do PME se configura em um dos mais resistentes problemas na execução do programa dentro das unidades escolares.

O envolvimento, ou melhor, a falta dele, por parte de diversos atores escolares e o seu comprometimento com o Programa, causa uma série de consequências na sua execução. O trecho abaixo demonstra a angústia da Professora Comunitária em relação à problemática e sua perseverante luta para a mudança na forma de legitimação do programa dentro da U.E. na qual atua.

PCI13: “[a maior dificuldade] no segundo momento, foi a aceitação da comunidade escolar. Os funcionários, os demais funcionários abraçarem o programa como os alunos pertencendo à escola, não são alunos da escola separada da outra, essa foi a minha maior dificuldade.

E14: Com relação só aos funcionários ou aos professores também?

PCI: Não... toda a escola teve uma resistência em aceitar o programa, é mais trabalho, mais perturbação ... é isso

E: Isso hoje está diferente?

PCI: Melhorou muito. Assim, há uma aceitação muito melhor, há uma outra visão em relação ao programa até porque eu venho batendo nessa tecla desde então. Mas não tem 100% da aprovação porque ainda existe aquela mentalidade de alguns funcionários de que representa mais trabalho pra eles. Mas melhorou bastante.

E: A tua equipe pedagógica, a equipe pedagógica na escola, interfere no programa?

PCI: Não” (PROFESSORA COMUNITÁRIA I).

O discurso recorrente nas escolas é o de que com o PME, e o consequente aumento da carga horária diária dos alunos, a escola produz demandas maiores. Em termos práticos, há mais merenda para servir, mais sujeira para limpar, mais barulho produzido durante todo o dia, ou seja, mais trabalho para todos.

Nesse sentido, percebe-se o isolamento do PME dentro das escolas, ficando a cargo da Professora Comunitária todo o trabalho de orientação pedagógica, direcionamento dos aspectos burocráticos e suprimento de eventuais carências de monitor.

“Os professores... tudo bem, né? Todos entenderam. Agora no que diz respeito ao pessoal de apoio, aí já teve um pouquinho de resistência. Porque é mais trabalho... é criança o tempo inteiro. Então, por exemplo: o primeiro turno termina 11 horas, o segundo começa 1, nesse meio tempo era uma paz né? Que agora não é, entendeu? Então é comida o tempo inteiro, é lanche... é criança o tempo inteiro. Então isso inicialmente, para eles, foi um transtorno.[...]” (PROFESSORA COMUNITÁRIA II).

O aumento da demanda não se configuraria em problemática de tamanha monta caso o quantitativo de funcionários fosse proporcionalmente aumentado, entretanto, a contrapartida do município no que tange ao PME se restringiu ao oferecimento de Professor Comunitário com carga horária de 40 horas semanais¹⁵.

Quanto à participação dos profissionais de apoio (merendeiras, serventes, funcionários administrativos) e dos pais e responsáveis, o isolamento é ainda mais marcado tendo em vista que normalmente esses atores são naturalmente excluídos

¹³ Professora Comunitária.

¹⁴ Entrevistadora.

¹⁵ Tal contrapartida foi retirada em meados do ano de 2015.

de qualquer atividade de cunho pedagógico sendo esta última circunscrita aos professores e pedagogos. (NAJJAR, 2000, p. 28).

É importante ressaltar que a perspectiva da Educação Integral pressupõe a formação do homem completo em sua multidimensionalidade e que os processos educativos que se dão no interior da escola não se restringem apenas aos de cunho pedagógico. Neste sentido, o aluno é educado através das relações que se dão também fora da sala de aula, no recreio, no refeitório, na secretaria da escola e na relação com o outro e que envolve a potencialização de habilidades de cooperação e intervenção. Assim sendo, é preciso que os sujeitos envolvidos neste processo não destoem na tônica que se objetiva em um projeto de formação humana.

Na tentativa de fazer com que os atores escolares se apropriem de um Programa decidido inicialmente de forma autoritária, a figura do Diretor alia-se a do Professor Comunitário, amparados pela permanência e consolidação do Programa em âmbito nacional.

A aceitação ocorre, em maior ou menor grau, em decorrência da trajetória do Programa dentro de cada U.E., da forma como ele foi apresentado e da maneira como é conduzido.

“Então nós tivemos que provar por A mais B que o programa funcionava e que dava resultados. Então nós tivemos sim esse primeiro momento uma... não foi uma resistência, mas tinha aquela visão antipática em relação ao programa. Uma visão de que o programa não dava certo. E nós tivemos que fazer uma conscientização e mostrar que o programa não era somente do monitor da coordenação e da direção, o programa era da escola e a coisa tem que funcionar, tem que acontecer” (DIRETORA III).

“Aí num primeiro momento nós fizemos um apanhado de opiniões de quais eram as oficinas né, que eles queriam participar, muita gente foi contra... é normal isso, a gente lida com opiniões diferentes, mas a gente conseguiu sensibilizar a maior parte dos funcionários, professores e a gente foi... e começamos por aí mesmo (risos)” (DIRETORA I).

Percebe-se, ao compararmos os discursos transcritos das duas diretoras, que a Diretora III coloca-se de uma forma mais incisiva. No trecho grifado afirma que o programa **tem que acontecer e tem que funcionar**, desconsiderando o sentimento de rejeição inicial. Por outro lado, o relato da Diretora I demonstra um movimento diferente. Apesar da imposição da presença do PME na escola, a implementação do mesmo se deu de forma mais democrática, concedendo aos atores escolares a possibilidade de participação na implementação do programa e na configuração que ele tomaria dentro da U.E. Nesta perspectiva, a resistência inicial foi progressivamente sendo desmistificada e a comunidade escolar apropriou-se do PME:

“Foi aí que nós ganhamos a comunidade. Aqueles que eram mais resistentes viram que a coisa era assim, democrática, então se sensibilizaram, e hoje a gente vê através de números. Porque os alunos realmente melhoraram” (DIRETORA I).

A progressiva diminuição do isolamento do PME na escola é, segundo o

relato da Diretora I, conseqüência do trabalho de convencimento acerca da pertinência da ampliação de horário no contexto da escola pública e da legitimação do programa.

Através das falas das Diretoras escolares e das Professoras Comunitárias acerca do processo de adesão e implementação do Programa Mais Educação no município de São João de Meriti, foi possível observar que em nenhum dos casos analisados a comunidade escolar foi consultada em relação à adesão das escolas ao PME cabendo tal decisão única e exclusivamente à Direção da escola.

Tal postura desconsidera a necessária contribuição dos diversos atores escolares na construção de uma escola que sirva aos objetivos precípuos de uma educação que se propõe integral. Neste contexto, como conseqüência direta, houve uma clara rejeição ao PME e o seu isolamento dentro das unidades de ensino demonstra a ação dos sujeitos na interpretação da política a eles imposta.

Por outro lado, ainda que a decisão sobre a adesão tenha sido tomada de unilateralmente, a possibilidade de participação democrática na implementação do PME pode ressignificar o sentimento de rejeição inicial e fazer com que emerja um sentimento de pertencimento ao Programa. Ao constatar que o sentimento inicial pode ser modificado a partir de uma prática gestonária democraticamente organizada, é possível inferir também que esta prática democrática, se adotada desde a sua adesão, poderia trazer às escolas um Programa mais integrado ao cotidiano escolar, beneficiando não apenas os alunos matriculados no PME, mas a todos os envolvidos no processo educativo.

Em última instância, afirmamos que a consolidação de uma educação integral (e não apenas de horário ampliado) deve estar intimamente ligada a um projeto de formação humana no qual a democracia seja um de seus pilares essenciais. Nesta perspectiva, embora a gestão democrática da escola pública seja discurso socialmente recorrente e hegemônico, ainda na atualidade é necessário o alargamento de dispositivos capazes de garantir que tais práticas sejam efetivadas no interior das instituições educativas.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática na educação**. Gestão Democrática da Educação. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

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

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001

MEC/SECAD. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo**. Brasília: 2010.

_____. Programa mais educação: impactos na educação integral e integrada. Brasília: 2013.

PARO, Vitor Henrique. O caráter administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em Aberto**. Brasília, n. 53, p. 39-45, jan/mar, 1992.

ANEXO I

Cargo	Função		Formação	Experiência Profissional
Diretor Escolar 1	Professor segmento	1º	Superior Completo	Regência de turma
Diretor Escolar 2	Professor segmento	1º	Superior Completo	Regência de turma, Orientação Pedagógica e Educacional, Auxiliar de Secretaria
Diretor Escolar 3	Professor segmento	1º	Pós Graduação lato sensu	Regência de turma
Professora Comunitária 1	Professor segmento	1º	Pós Graduação lato sensu	Regência de turma
Professora Comunitária 2	Professor segmento	2º	Superior Completo	Regência de turma
Interlocutora dos Programas Federais	Professor segmento	1º	Pós graduação Lato sensu	Regência de turma
Secretária de Educação	Secretária de Educação	de	Pós Graduação Loto Sensu	Regência de turma, Subsecretária de Educação

CAPÍTULO XXI

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: QUAIS POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL?

**Mariana Aparecida de Almeida Laurentino
Vanda Moreira Machado Lima**

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: QUAIS POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL?

Mariana Aparecida de Almeida Laurentino

Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), Departamento de Educação.
Presidente Prudente, SP.

Vanda Moreira Machado Lima

Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), Departamento de Educação.
Presidente Prudente, SP.

RESUMO: Este artigo apresenta alguns dados da pesquisa de iniciação científica (FAPESP) realizada em uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo, que visa investigar os desafios recorrentes da implantação da gestão democrática na escola pública municipal, a partir da visão da equipe escolar. No entanto, neste artigo priorizamos refletir sobre a participação da equipe escolar nas tomadas de decisões da escola. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e, utilizou como instrumentos na coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, os relatos de conversas informais, as observações na escola pesquisada e a análise documental. Os dados empíricos evidenciaram que há uma preocupação por parte da equipe gestora em ter ações democráticas que estimulem a participação.

PALAVRAS CHAVE: gestão democrática; escola pública; participação.

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade mais democrática e justa depende de uma formação sólida e qualificada do cidadão. Para tanto, a escola, como instituição social, representa um espaço propício para essa formação, para humanização, para formar pessoas críticas e reflexivas, capazes de entenderem seu papel como sujeito histórico e transformador, que possam compreender criticamente a sociedade em que vivem e refletirem sobre sua atuação nela, respeitando os limites das suas possibilidades. Precisamos de uma escola que se construa como centro de debates, de discussões, de reflexões e de formação. Isso permitirá que professores, gestores e alunos formem-se como sujeitos históricos, que compreendam a contemporaneidade histórica da escola, ampliem os valores da própria cultura, da própria civilização e do grupo social a qual pertencem, compreendendo o mundo e, principalmente, escolhendo o modo de atuar sobre ele.

A criação de um clima propício à aprendizagem e de qualidade ao ensino, é algo que depende, dentre outros fatores, essencialmente da capacidade do coletivo da escola de gerar um ambiente de formação crítica, de respeito mútuo e de participação de todos os atores do processo educativo. Para isso, a gestão da escola precisa ser democrática e participativa.

A Constituição Federal de 1988, em seu capítulo sobre educação e o artigo 3º

da LDB/96 estabelecem que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. O Art.14º da LDB/96 estabelece a gestão democrática do ensino público na educação básica, mediante a “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Sabia (2012, p. 242) afirma que,

Considerando que a LDB/96 (que repete a fórmula da Constituição Federal de 1988), ao estabelecer o princípio da gestão democrática para os sistemas de ensino público, funciona como instrumento indutor de superação das relações de poder autoritárias dentro da escola e busca da gestão participativa dos atores escolares.

Enfatizamos que estes artigos se restringem a obrigatoriedade apenas a educação pública, sendo assim as instituições privadas estão isentas de promover a Gestão Democrática. Paro (2001) critica a forma de como uma sociedade que busca a democracia permite que a lógica do mercado se sobreponha à razão do interesse deixando livre as instituições particulares para se pautar em qualquer outro modelo de gestão.

Seguindo ainda a indignação de Paro (2001, p. 54-55), ele afirma que o

Art.14 é uma pobreza sem par. O primeiro princípio é o que há ‘de mais obvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a “elaboração do projeto pedagógico da escola” pudesse dar-se sem a “a participação dos profissionais da educação.” O segundo (e último!) princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas do país. Além disso, ao prever a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos, outra conquista da população que se vem implantando nos diversos sistemas de ensino.

A gestão democrática tem o direito e o dever de promover ações voltadas a valorização dos diversos conselhos existentes nas instituições públicas como forma de controle e transparência dos serviços prestados ao povo.

Vale ressaltar que

Embora tenhamos garantido o princípio da gestão democrática na legislação, a prática política ainda demanda muito aprendizado. “Não se apaga o passado ‘com uma borracha’, nem se superam comportamentos autoritários que foram sendo estabelecidos ao longo dos anos – na ponta de lanças- pelo combate a ideias, valores e crenças”. (ARELARO, 2007 apud SABIA, 2012, p. 243).

Verificamos que a legislação educacional articula a gestão democrática com a participação, visto que

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no

processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 450-451).

Nas escolas públicas a gestão democrática se concretiza de fato mediante Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmios estudantis. No estudo de Parente e Lück (2000) elas mapearam os órgãos colegiados presentes em escolas públicas e afirmam que

As estruturas de gestão colegiada são mecanismos coletivos escolares constituídos, em geral, por professores, alunos, funcionários, pais e por representantes da sociedade, escolhidos pela comunidade escolar, com o objetivo de apoiar a gestão da escola e tornar a organização escolar um ambiente dinâmico de aprendizagem social. Através delas, portanto, “todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos” (Consed, 1997, p.14) de modo que as mesmas se constituem um instrumento de participação e de gestão democrática (PARENTE; LÜCK, 2000, p. 156).

As estruturas de gestão colegiada são instrumentos escolares coletivos, na qual geralmente tem a participação dos pais, alunos, professores, funcionários entre outros. Tendo como objetivo maior a participação, colaboração e envolvimento desses sujeitos com a gestão tornando a escola um ambiente mais democrático e participativo. (PARENTE. LUCK, 2000).

Mas, afinal o que é participação?

A palavra participação etimologicamente, origina-se da palavra parte, tomar parte ou ter parte. Sem participação não é possível construir e consolidar a democracia, tendo em vista que seu conceito fundamenta-se no princípio da autonomia. (FERRI, MACEDO, SANTOS, 2012, p. 289).

Nesse sentido, esta pesquisa visa investigar os desafios recorrentes da implantação da gestão democrática na escola pública municipal, a partir da visão da equipe escolar (diretor, vice diretor, coordenador pedagógico, professores, funcionários e famílias). Contudo, o objetivo deste artigo é refletir sobre a participação dessa equipe escolar nas tomadas de decisões da escola.

Estruturamos o artigo relatando inicialmente a metodologia utilizada na pesquisa, posteriormente analisamos os dados empíricos parciais e por fim apresentamos as considerações finais que tivemos a respeito do artigo.

2. METODOLOGIA

Nossa pesquisa é desenvolvida em uma escola pública municipal ciclo I do Ensino Fundamental, situada no interior do Estado de São Paulo. Desenvolvemos a pesquisa com uma abordagem qualitativa, que segundo Godoy (1995) permite que

a imaginação e a criatividade levem os pesquisadores a pesquisar diferentes temas, e assim se revestir de caráter inovador. A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador analise o ponto de vista de todos os participantes, levando em conta tudo aquilo que é dito e apresentado ao pesquisador, esse tipo de abordagem permite uma maior relação/intimidade do pesquisador com o objeto de pesquisa, pressupondo que isso poderá intervir positivamente no resultado de sua pesquisa.

Na coleta de dados utilizamos: a pesquisa bibliográfica, os relatos de conversas informais, as observações na escola pesquisada e a análise documental.

A pesquisa bibliográfica refere-se ao levantamento e seleção da bibliografia publicada sobre o tema de estudo, em diferentes materiais, como: livros, revistas, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o mesmo (LAKATOS; MARCONI, 1987). Para este artigo utilizamos os conceitos de gestão democrática e participação.

Em relação à observação participante, ela permite que o pesquisador, conforme os apontamentos de Reys e Monteiro (2010, p. 19), se envolva “com os sujeitos em seu cotidiano, tentando sentir o que significa estar naquela situação”, isto é, o pesquisador pode se colocar no lugar do sujeito observado, a fim de que sua visão possa ampliar a respeito do comportamento ou das ações do sujeito.

Para realizar boas observações é preciso “aprender a fazer registros descritivos, a distinguir os detalhes importantes dos triviais, a concentrar-se nos aspectos relevantes do objeto de estudo previamente delimitado, a fazer anotações organizadas e a utilizar métodos rigorosos para validar suas observações” (REYS; MONTEIRO, 2010, p.19). E ainda, reforçam a necessidade de “dirigir a observação para além dos atores principais, ou seja, os coadjuvantes e os excluídos, pois estes geralmente trazem informações importantes para entender o fenômeno estudado”. (REYS; MONTEIRO, 2010, p.19).

Quanto às observações já foram desenvolvidas um total de 54 horas, no período entre setembro e dezembro de 2015, com participações em Reuniões de Pais, reuniões do Conselho de classe, Reuniões de HTPC, além de observações diárias em contato com os documentos e com a equipe escolar da escola pesquisada.

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

Para Cellard (2008, p.295) a análise documental apresenta grandes vantagens, pois

[...] trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência - a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador - do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (KELLY apud GAUTHIER, 1984).

Analisamos até o momento alguns documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, visto que são documentos que estão sendo reestruturados, conforme a fala da diretora da escola.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A pesquisa se desenvolve numa escola localizada em um bairro central, contudo lá se encontram filhos de pessoas da classe trabalhadora e com inúmeros desafios sociais, econômicos e culturais. Mesmo com grupo de pais que trabalham diariamente a equipe gestora busca constantemente incentivar a participação de todos nas atividades da escola.

Relato a seguir uma atividade que tive a oportunidade de presenciar durante as observações. A equipe gestora propôs a elaboração de sabão de pedra feito com óleo de cozinha envolvendo toda a escola. Os pais guardavam o óleo para os alunos levarem a escola. Os funcionários fizeram o sabão de pedra com auxílio dos professores. Os alunos tinham que lembrar seus pais de guardar o óleo e levá-lo até a escola. Essa atividade mobilizou todos na escola e o mais interessante foi a votação para decidir como utilizar a verba arrecadada com a venda do sabão.

Para a escolha do que seria gasto com a verba arrecadada com a venda do sabão de pedra houve uma votação entre os alunos. Essa votação foi realizada no laboratório de informática. O funcionário responsável pelo laboratório foi chamando as turmas (uma por vez), para votarem. Acompanhei o processo de votação dos alunos do 5º ano A. Os números para a escolha foram: 11- Cachorro quente e 12- Pula-pula, os alunos enquanto estavam esperando a sua vez, ficavam perguntando entre eles qual seria a escolha e alguns alunos tentavam influenciar o voto do outro colega. Notei entre eles uma grande ansiedade para votarem logo e um sentimento de se sentir importante. Durante o intervalo questionei alguns alunos sobre qual foi a escolha deles na votação. Os alunos que conversei durante o intervalo me responderam que foi o cachorro quente, pois “se for o Pula-pula a fila será enorme e nós não vamos conseguir brincar muito nele” afirmou um aluno e com a escolha do cachorro quente eles iriam “comer gostoso” (risos) acrescenta. Questionei também aos alunos se eles gostaram de votar e como foi essa experiência, alguns deles me disseram que gostaram muito e que querem mais vezes poder escolher “as coisas” (termo utilizado pelas crianças) (Registro reflexivo, 24/11/2015).

Acreditamos que atividades como essa contribuem para a formação cidadã desses alunos e de certo modo relaciona-se com a gestão democrática no interior da escola pública, visto que possibilitou que todos os membros da equipe escolar participassem da atividade, de modo que cada um se responsabilizou com uma tarefa que lhe cabia.

A experiência da votação foi muito interessante. Dar aos alunos a possibilidade de escolher como usar o dinheiro arrecadado foi muito significativo. A ideia de vivenciar isso na escola contribui na formação cidadã dos alunos e, segundo Cury (2002) vemos que

[...] a história da conquista do voto e sua universalização são a origem remota da gestão democrática e seu conhecimento pode ser remetido a autores da ciência política que estudara tanto a liberal-democracia quanto a passagem desta para a social-democracia. O voto universal representa um avanço sobre o elitismo dos que se consideravam acima dos outros e os impediam de uma cidadania ativa ou reagiam contra os que não se confortavam com a limitação de direitos da cidadania.

Durante as observações na escola, presenciei a atividade de comemoração de final de ano letivo. A atividade foi realizada com a verba arrecadada com a venda do sabão de pedra. Na votação entre os alunos a escolha foi pelo Pula-pula com 87% dos votos dos alunos da manhã e da tarde. A arrecadação com a venda dos sabões resultou no total de R\$ 420,00 reais, no qual esse valor foi gasto com duas camas elásticas, algodão doce e picolés para as crianças.

A organização para a ida ao pula-pula foi feita pela coordenação, de modo que cada turma (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) A e B ficavam por 50 minutos até o final do período (12h), sob os cuidados de seus professores e alguns funcionários. Enquanto uma turma estava no pula-pula as outras estavam em suas salas dando continuidade nas tarefas, pude perceber que vieram poucos alunos em comparação com os dias “normais”. A entrega do algodão doce e sorvetes foram feitas após o intervalo (9h30), assim como no pula-pula, iniciando com os alunos do 1ºano até chegar aos alunos do 5ºano.

Pude evidenciar que esta atividade realizada possibilitou uma maior interação entre os alunos de toda a escola, assim como garantiu que a escolha dos alunos fosse efetivada como também a participação deles nas decisões da escola firmando aquilo que se entende por Gestão democrática.

Esta atividade proporcionou também a participação de um avô de um aluno que ao ficar sabendo da recreação se propôs a fazer o algodão doce para as crianças. Quanto ao picolé, ele foi comprado em uma das sorveterias da cidade e, os alunos podiam chupar picolé diversas vezes (Registro reflexivo 01/12/2015).

A ação da equipe gestora de permitir com que os alunos escolhessem como utilizar a verba arrecadada. Foi muito interessante, além de estimular a participação nas decisões. Fato que colabora com a gestão democrática, visto que refere-se a participação dos alunos, dando-lhes vez e voz nos processos decisórios da escola, de modo com que eles possam escolher aquilo que mais os convém.

Na qual a arrecadação da verba teria como objetivo proporcionar aos alunos no final do ano letivo algo diferente do que era de costume (oferecido pela prefeitura-saquinho de doce). Acredito que a promoção dessa atividade, envolveu todos os segmentos da escola, pois os pais tinham que separar o óleo, os professores iriam fazer o sabão e os funcionários (cozinheiras) iriam auxiliar as professoras no que se refere ao espaço, quantidade e o como fazer e, também os alunos, pois eles que fizeram essa intermediação da diretora com seus pais e também na venda do sabão, resultando assim, em uma atividade feita em conjunto.

Entende-se também como uma forma de efetivação da Gestão democrática a Proposta de parcerias com os pais ou comunidade, que é mencionada no PPP

Considerando que a escola faz parte da comunidade, como tal, ela não pode fazer nada sozinha, necessitando do apoio e da cooperação de todos na construção do processo ensino/aprendizagem. Essa participação envolve uma representatividade de cada segmento que faz parte desse processo, através do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e outras instâncias que, juntamente com a equipe escolar, visam a:

- identificar problemas/necessidades que dificultam o bom andamento do ensino;
- propor soluções e estratégias tendo em vista a superação das dificuldades apresentadas.

Portanto, a Unidade escolar procura cada vez mais desenvolver a parceria escola/comunidade através de diversas atividades educativas complementares, segundo os objetivos do ensino, tais como:

- atendimento individual aos pais, conforme as necessidades;
- reuniões de pais;
- palestras e orientações com a psicóloga;
- comemorações em datas especiais: Páscoa, Semana da criança, Natal;
- homenagens: dia das mães, dias dos pais, dia do professor;
- culminância dos Projetos Pedagógicos: leitura, pluralidade cultural, meio ambiente e outros (PPP, 2014).

Analisando as seis atividades descritas no trecho do PPP (2014) citadas acima, notamos uma preocupação com a parceria entre escola e comunidade em vários aspectos e com a necessidade do apoio e da cooperação de todos na construção do processo ensino/aprendizagem.

Em relação ao “atendimento individual aos pais, conforme as necessidades” (PPP/2014) verifiquei nas observações que a escola pesquisada atende individualmente os pais, principalmente em reuniões e assinatura da matrícula. Entretanto, mesmo sendo de caráter obrigatório a presença dos pais na matrícula, há ainda casos de pais ou responsáveis que não comparecem. Contudo, acompanhei alguns atendimentos da vice diretora a uma mãe que tinha problemas referentes a matrícula do seu filho. Percebi o quanto a escola tenta compreender a situação da família, mas concomitantemente expõe a situação da escola, de modo com que os pais também possam compreender a posição da escola e com isso possam auxiliar com o trabalho escolar dentro das suas possibilidades.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) estabelecem alguns princípios atinentes ao conceito de gestão democrático-participativa, dentre eles, evidenciamos o “envolvimento da comunidade no processo escolar”. Este princípio para os autores foca a participação da comunidade escolar (pais e organizações paralelas às escolas) como fundamental nos processos decisórios da escola, o que significa um grande benefício no que se refere ao pensar e cobrar ações que garantam uma melhor qualidade para aprendizagem dos alunos.

No que se referem as “reuniões de pais” (PPP/2014), acompanhei uma reunião que ocorreu no dia 09/10/2015, às 10 horas entre professores e pais de alunos do período matutino. Cada reunião aconteceu na sala de aula do próprio professor. Participei de uma reunião de pais do 2º ano que constituiu-se da seguinte forma: o professor passou alguns recados para os pais (como: a professora passou uma lista aos pais interessados em matricular seus filhos no Programa Mais Educação, reafirmou a questão da “obrigatoriedade” do uniforme na escola entre

outros apontados previamente pela coordenadora), explicou a situação da sala em relação ao nível de aprendizagem, questões de indisciplina, atividades de sala e de casa etc; e propôs um momento para que os pais pudessem fazer comentários sobre o que pensavam sobre conteúdo ensinado, a aprendizagem de seus filhos, as sugestões e reclamações. Ao final a professora atendeu individualmente os pais que queriam saber mais detalhes sobre a situação dos filhos dentro da sala de aula. As questões mais frequentes estavam relacionadas ao comportamento na sala, notas, relação com seus pares e com a professora. A professora encerrou a “conversa” com os pais solicitando maior participação deles nas atividades da escola, pedindo que eles ajudassem seus filhos nas lições de casa. Reforçou a importância da relação dos pais com o professor para que o trabalho realizado o em sala de aula tenha sucesso, ou seja, para que eles em um trabalho coletivo possam auxiliar aos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) acreditam que as relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns entre pais e escola interferem na qualidade do trabalho. Defendem que são necessárias relações baseadas no diálogo e no consenso entre todos os membros da equipe escolar, pois isso se refletirá em uma melhor qualidade do processo ensino aprendizagem no interior da instituição.

Quanto a terceira atividade descrita no PPP (2014) a escola promove “palestras e orientações com a psicóloga” que ocorrem na medida em que a equipe gestora analisa um interesse ou recebe alguma sugestão seja por parte dos professores ou mesmo dos pais, então ela se reporta ao Departamento de educação relatando a busca de determinada palestra ou uma fala de uma psicóloga com os pais ou com os alunos.

Com o objetivo de atingir essa atividade, presenciei na semana da Independência (7 de setembro) a presença de convidados da equipe gestora para discutirem com os alunos como foi o surgimento da cidade de Martinópolis e da própria escola “Adelaide” relacionando com surgimento/descobrimto do Brasil. Notei que as crianças se interessaram muito pela fala desses convidados. Eles durante a palestra citaram um livro que tem na própria biblioteca da escola e trata do surgimento da escola, após dito isso em meio a uma conversa informal com a bibliotecária, ela relatou que os alunos a cada semana se dividiam para lerem o livro. A escola ao promover palestras e orientações, destinada tanto aos pais quanto aos alunos, evidencia a importância de momentos que valorizem mais a participação dos pais e da comunidade no interior da escola.

Notamos que as “comemorações em datas especiais: Páscoa, Semana da criança, Natal” (PPP/2014) são considerados “sagrados” no ano letivo da escola, pois todos os professores recebem orientações para trabalhar essas datas com as crianças. Contudo, ao ter uma conversa informal com a diretora a mesma confidenciou que no início do ano letivo é discutido a forma como será trabalhado essas datas e relata que os professores possuem autonomia necessária para discutir/trabalhar e elaborar suas atividades com seus alunos.

Diante disso, percebemos que a escola garante aquilo que está sendo

proposto no PPP, principalmente no que se refere à escola. Szymanski (2007, p.112) acredita ser indispensável nessa relação entre escola e família “é a criação de um clima de respeito mútuo- favorecendo sentimentos de confiança e competência-, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma”. Como sugestão Szymanski (2007, p.112-113) pensa que “a intermediação da comunidade, com a participação de seus representantes, também abre perspectivas de uma parceria, na qual a troca de saberes substitua a imposição e o respeito mútuo possa fazer emergir novos modelos educativos” e que eles possam estar abertos a alterações.

No que se referem as “homenagens: dia das mães, dias dos pais, dia do professor” (PPP/2014) no período das observações não presenciei nenhuma atividade envolvendo essas datas. Contudo, em meio a uma conversa informal com a diretora, ela afirmou que no dia das mães fizeram uma “tarde do chá” com sorteios de lembranças e notaram que este foi o momento que mais se viu a participação delas, assim como no dia dos pais, também fizeram um dia de bingo com eles e, não diferente do dia das mães, perceberam a grande participação deles nesta atividade.

Em relação a “culminância dos Projetos Pedagógicos: leitura, pluralidade cultural, meio ambiente e outros” (PPP/2014), notei a busca pela participação dos pais na escola, por meio da atividade já descrita, anteriormente, do projeto de elaboração do sabão de pedra.

Portanto, fica evidente que no PPP há uma preocupação em ter ações democráticas, explicitadas aqui por meio da parceria da escola e comunidade.

O conceito de participação é diferente em determinada época e conjuntura histórica. A participação aparece associada a outros termos, como democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão etc. Também é a luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização. Aderindo a estas ideias acreditamos em uma participação nos espaços escolares com o intuito de proporcionar ou mesmo contribuir de alguma forma com a qualidade de ensino (GOHN, 2011).

Existem várias concepções para entender a participação que pode ser a Concepção de participação Liberal, buscando sempre a constituição de uma ordem social que assegure a liberdade individual, a participação objetiva o fortalecimento da sociedade civil. Objetivando sempre reformar a estrutura da democracia representativa e melhorar a qualidade da democracia nos marcos das relações capitalistas. Baseia-se em princípios da democracia em que todos os membros da sociedade são iguais. (GOHN, 2011).

Defendemos em nossa pesquisa um conceito de participação relacionada a concepção democrática-radical, objetivando fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações etc., articulando-se ao processo de cidadania em busca da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Podemos definir esta participação como elemento efetivo da cidadania em Pseudoparticipação, quando há somente consulta a um assunto por parte das autoridades, Participação parcial, na qual muitos tomam parte no processo, mas só uma parte decide de fato, Participação total na qual a situação em que cada grupo

de indivíduos tem igual influência na decisão final. (PATEMAN 2002, apud GOHN, 2011).

Notamos que o conceito de participação presente na escola pesquisada seria uma participação parcial. Contudo, o conceito de participação que envolve “um meio melhor e mais democrático de alcançar os objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.452).

Segundo Orsolon (2009, p. 178)

A participação dos pais na escola pode ocorrer, no âmbito individual, no sentido de buscar e receber orientações sobre a caminhada escolar do filho; e, no âmbito coletivo, quando eles podem contribuir com a gestão da escola, como membros do conselho escolar, da associação de pais e mestres ou de outro canal de participação previsto no projeto político pedagógico.

Defendemos a ideia de que a participação dos pais no projeto educativo da escola pode melhorar a qualidade do ensino. Nesse sentido, o modelo de gestão da escola é um elemento essencial. Libâneo, Oliveira, Toschi (2012) ainda apontam que há dois tipos de participação integrados em si:

1º Caráter interno, constituído da prática formativa como elemento pedagógico, curricular e organizacional. A escola como lugar de aprendizagem e conhecimento, com restrição de participação.

2º Caráter externo, compartilhamento das tomadas de decisões, comunidade educativa que interage com a comunidade civil.

Constatamos que há uma busca por parte da equipe gestora em fortalecer a parceria entre escola e comunidade. Diversos autores (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012; VIERA, VIDAL, 2015; SOUZA, BRAGA, BARBOSA, 2013; entre outros), entendem que essa parceria pode auxiliar na implantação da gestão democrática na escola. Notei em minhas observações ações oriundas dos membros da equipe escolar em atender bem aos pais, em requisitar a participação deles com as atividades da escola, em firmar a importância da sua participação para a qualidade do ensino e da própria escola e, a reforçar a necessidade de ampliar essa parceria entre escola e pais. Contudo a equipe gestora deixa clara a importância da participação dos pais na escola, porém percebem que ainda não conseguiram fazer com que eles entendessem o verdadeiro sentido dessa participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, fica evidente que há uma busca da equipe gestora pela participação dos membros da equipe escolar (professores, funcionários, pais, alunos e comunidade) nas atividades da escola, pois são realizadas no decorrer do ano letivo diversos momentos que incentivam e valorizam a participação e o compromisso destes segmentos. Porém, essa participação ainda se caracteriza como um fator

problemático nas escolas, principalmente a dos pais, diante disso nos questionamos, o que fazer para que essa participação deixe de ser um problema para a escola e se torne de fato auxílio à escola?

Os dados empíricos evidenciaram que há uma preocupação por parte da equipe gestora da escola pesquisada em ter ações democráticas, uma delas consiste na busca constante em promover eventos (reuniões, festas, atividades) que valorizam a participação dos pais, firmando a necessidade/importância deles dentro da escola, assim como, a participação dos professores e dos funcionários.

Para valorizar esta ação da equipe gestora Ledesma (2008, p.18) evidencia que as pesquisas que tratam do trabalho da gestão escolar, vem afirmar a “importância da ação do diretor da escola para a garantia da efetivação das conquistas legais e da democratização das relações e do ensino”. Isto é, são estas ações mesmo que consideradas pequenas que fazem com que a escola seja democrática ou pelo menos tenha ações democráticas.

Portanto, faz-se necessário um esclarecimento a todos os segmentos (professores, funcionários e pais) da sua importância nas decisões da escola, na participação/envolvimento das atividades, tanto dos alunos, como da escola em geral, esclarecendo que a participação deles influi diretamente no ensino/aprendizagem dos alunos (objetivo principal da escola).

Interessante afirmar que “a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preparar mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública”. (PARO, 2001 apud FERRI, MACEDO, SANTOS, 2012, p. 290).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Seção 1, p.207.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso. 07 fev. 2014.

CELLARD, A. Análise documental. In: MOSER, Frei Antônio. **Pesquisa qualitativa: questões epistemológicas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação**, v.18, n.2. Jul./dez. 2002.

FERRI, L. M. C. G.; MACEDO, M. E. C. M.; SANTOS, C. M. Projeto educativo, planejamento participativo e gestão escolar. In: SANTOS FILHO, J. C. (Org.). **Projeto**

educativo escolar. Petrópolis: Vozes, 2012. p.280-310.

GODOY A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOHN, M da G. Participação: Paradigma, teorias, definições, representações e significados. In: GOHN, M da G. **Conselhos e Participação sociopolítica.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.15-32.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LEDESMA, M R K. Gestão escolar: desafios e enfrentamentos. In: LEDESMA, M R K. **Gestão escolar: desafios dos tempos.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008. p.18-46.

LIBÂNEO, J C; OLIVEIRA, J F; TOSCHI, M S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. EPU, 1986. 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V M N S, ALMEIDA, L R. (Org.). **O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 177-183.

PARENTE, M. M. A.; LÜCK, H. Mapeamento de estruturas de gestão colegiada em escolas dos sistemas estaduais de ensino. **Em Aberto**, v. 17, n.72, Brasília: INEP, p. 156-162, fev/jun. 2000.

PARO, V. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R P.; ADRIÃO T. **Gestão, Financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo; Xamã, 2001, p.79-88.

Projeto Político Pedagógico da escola Professora Adelaide César de Moura Bastos, 2014.

REYS, C. R.; MONTEIRO, H. M. Olhando e observando. In: REYS, C. R.; MONTEIRO, H. M. **Um olhar crítico- reflexivo diante da realidade educacional.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 11-29.

SABIA, C P P. Duas concepções antagônicas de gestão escolar: o projeto educativo e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). In: SANTOS FILHO, J. C. (Org.). **Projeto educativo escolar.** Petrópolis: Vozes, 2012. p. 231-253.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 2.ed. Brasília: Líber Livro Loyola. 2007.

ABSTRACT: This article presents some data from a scientific initiation research (FAPESP) carried out at a municipal public school in the interior of the State of. Aiming to investigate the recurrent challenges of implementing democratic management in the municipal public school, based on the School staff. However, in this article we prioritize to reflect on the participation of the school team in the decision making of the school. The research is inserted in the qualitative approach and used as instruments in the collection of data: bibliographical research, reports of informal conversations, observations in the researched school and documentary analysis. The empirical data showed that there is a concern on the part of the management team to have democratic actions that stimulate the participation.

KEYWORDS: democratic management; public school; participation.

CAPÍTULO XXII

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CONSELHO ESCOLAR E O DISCURSO DOS SEUS DIFERENTES SEGMENTOS

**Maria Cecília Luiz
Anderson de Lima**

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CONSELHO ESCOLAR E O DISCURSO DOS SEUS DIFERENTES SEGMENTOS

Maria Cecília Luiz

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
São Carlos-SP

Anderson de Lima

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
São Carlos-SP

RESUMO: Esta investigação teve como objetivo analisar os discursos de conselheiros escolares, frente a situações de indisciplina e violência na escola, bem como o funcionamento do próprio Conselho Escolar (CE). O estudo foi realizado com base em perspectivas teóricas e também de investigação empírica, em três escolas públicas do interior de São Paulo sendo duas estaduais e uma municipal. Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, com utilização de dois instrumentos metodológicos: análise documental, atas das reuniões do CE, no período de 2012, 2013 e 2014 e entrevistas individuais, no ano de 2014, com representantes de diferentes segmentos do CE: diretor; professor; funcionário; pai ou responsável e aluno. Traçamos duas categorias de análises: o delineamento das concepções sobre o próprio CE e sobre o seu funcionamento; e o que se entende por indisciplina e violência na escola e as deliberações sobre essas situações apresentadas pelo colegiado nas escolas pesquisadas. Nossa hipótese de que tanto os conselheiros escolares como os educadores, em geral, têm grandes dificuldades em tratar as questões de indisciplina e violência na escola, principalmente de forma democrática, foi balizada pelos dados. Não tivemos a pretensão de generalizar nossas análises para um país que possui extensão continental e grandes diferenças e diversidades – afinal os conselheiros escolares participantes eram moradores de duas cidades do interior de São Paulo –, mas, podemos concluir, ao ouvirmos seus discursos, que essa dificuldade era fruto de duas concepções que devem ser superadas.

PALAVRAS-CHAVE: Conselho Escolar; Gestão democrática, Indisciplina e/ou violência na escola pública; Concepções, Discursos e Procedimentos.

1. INTRODUÇÃO

Este texto objetiva refletir sobre a pesquisa qualitativa que foi realizada em 2014 a respeito do funcionamento do Conselho Escolar (CE) e dos discursos de seus conselheiros frente a situações de indisciplina e violência na escola. O estudo foi realizado com base em perspectivas teóricas e, também, por meio de uma investigação empírica em três escolas públicas do interior de São Paulo. Tínhamos a hipótese de que os conselheiros escolares, bem como os educadores em geral, estavam com certas dificuldades em tratar as questões de indisciplina e violência na escola, principalmente, de forma democrática.

O CE deve ser um dos locais de participação da comunidade na gestão da escola pública e, se faz necessário que seu funcionamento seja democrático, no esforço de garantir que todos os cidadãos possam, de fato, participar dos processos decisórios que envolvem a instituição escolar. Para isso, não basta simplesmente compor e institucionalizar o CE, mais do que isso, a escola tem que ter uma perspectiva de gestão democrática, isto significa propiciar mudanças dentro dos seus espaços, com características mais reflexivas, com o romper de regras e normas rígidas demais, proporcionando maior entendimento a respeito do que seja participar e a importância de trabalhar de forma coletiva.

Segundo Riscal (2009), o estabelecimento de meios legais e institucionais de participação política e ações voltadas à participação social está diretamente vinculado a essa concepção de gestão democrática da educação. Tal participação vai além da universalização do ensino, e envolve a difusão de estratégias democratizantes e participativas que reconheçam e valorizem a importância da diversidade política, social, cultural nos contextos locais, regionais e nacionais.

Foi somente em 1988, com a Constituição Federal (CF), que instituiu-se um marco legal da gestão democrática na história da educação brasileira, definindo-se os princípios do ensino público. Mas, para Conti e Silva (2010), as relações entre Estado e sociedade não se democratizaram de forma instantânea devido a herança trazida de décadas precedentes marcadas por forte autoritarismo centralizador. O modo como os Conselhos Escolares foram instituídos historicamente lhes atribui um caráter, muitas vezes, formal e utilitarista, isto é, com características de auxiliar a gestão escolar apenas em acompanhar e fiscalizar recursos financeiros, não permitindo outras ações importantes para esse colegiado:

Nem sempre é claro ou explícito o papel do conselho na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola ou do Regimento Escolar. Em muitos casos persiste o papel identificado às Associações de pais e mestres, voltados para a gestão dos recursos da escola (CONTI; LUIZ; RISCAL, 2013, p. 14).

Segundo Paro (2001), as decisões tomadas a partir de um preâmbulo essencialmente burocrático e formal constitui um dos maiores entraves do funcionamento do CE, já que o caráter técnico-administrativo acaba por se sobrepor ao político. Desta forma, aquilo que deveria ser construído com caráter público, coletivo e social, com vistas a uma ação deliberativa, deixa de existir nas relações em seu interior. Ainda segundo o autor, os educadores em seu cotidiano, principalmente, quando se trata da equipe de gestão, se intitulam “liberais” e se dizem democráticos com professores, alunos e funcionários, dando-lhes parte nas decisões engendradas na instituição escolar. Contudo, é essencial que se tenha clareza de que

[...] se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2006, p. 18-19).

Quando a escola e/ou o CE propiciam participação coletiva acabam por ressignificar a gestão escolar, possibilitando novos caminhos, reconstituindo conceitos de administração, autonomia e democracia. Existe a busca pela superação de paradigmas, como: centralização, verticalização de relações, desqualificação da participação coletiva, que sempre estiveram presentes na história da direção escolar e, desta forma, pode surgir uma nova demanda de forma processual e gradativa, com vistas a evitar incoerências que mascaram a perspectiva da gestão democrática.

Segundo Bruno (2003), a descentralização administrativa na escola auxilia nas resoluções de problemas locais em que esta estabelecida. As responsabilidades dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais aumentaram, exigindo, conseqüentemente, maior participação e tomada de decisão de forma consensual no esforço de garantir a “prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias” (BRUNO, 2003, p. 40).

Com a universalização do acesso e a permanência de alunos nas Unidades Escolares (UE), temos hoje um fator que tem modificado o convívio dentro das escolas que está relacionado com a diversidade da população que as frequentam. Com o número crescente de jovens cursando os Ensinos Fundamental e Médio, também vemos o aumento de queixas de educadores quanto à incapacidade de gerenciar o convívio com as novas gerações, principalmente, com relação as situações de indisciplina e violência.

Sabemos que a violência se faz presente na sociedade e, portanto, nas escolas, e esse fato tem sido um dos entraves vivenciados pela comunidade escolar. Segundo Estrela (1992), além de problemas de ordem social e econômica, a violência e a indisciplina manifestam-se também como resultado de fortes tensões entre professores e alunos decorrentes das suas relações e dinâmicas dentro da sala de aula.

Para Castro (1998), violências intra e extra escolares resultam de problemas de ordem social que adentram e eclodem na escola, como: assaltos, tiroteios, e outras ações de violência externas. Por isso, a instituição escolar cada vez mais tem restringido seus espaços, com a intenção de assegurar e proteger seus professores e alunos. Outras questões relacionadas com o uso e o tráfico de drogas ilícitas e da marginalidade etc. repercutem, mas não se originam dentro de seus ambientes, isto é, são problemas complexos de ordem social.

Nessa perspectiva, segundo Debarbieux (2007), é comum termos percepções simplistas a respeito da violência e esse fato acaba gerando discursos bastante variados sobre a questão:

O primeiro discurso é o do discurso da decadência, que coloca a violência na escola ao nível de uma crise de civilização que não pode ser resolvida senão por uma reestruturação autoritária ou retorno aos valores fundadores. O segundo modelo, (...), é o de uma análise meramente macrossocial que reduz a causa da violência na escola à simples ordem econômica mundial ultraliberal, sendo sua abolição a única possibilidade de ação (DEBARBIEUX, 2007, p. 133).

A opção por um discurso ou outro acaba por redundar em tentativas de compreensão do problema nem sempre suficientes. Essa primeira perspectiva da decadência, aborda a violência como resultante de carências de valores familiares e escolares que sejam capazes de suprir a falta de autoridade para com as crianças e jovens. Acrescentamos que a argumentação que toma o ultraliberalismo social e econômico como fatores constitutivos das situações de violência e delinquência juvenil são mais evidentes no espaço escolar (local de maior convivência entre jovens) e decorrentes da exclusão social e da falta de reflexão sobre o assunto por parte das diferentes classes sociais.

Para Guimarães (2006), a escola como instituição é permeada por dois movimentos antagônicos: se por um lado há a responsabilização dela no cumprimento das normas estabelecidas por um órgão central, por outro, há uma dinâmica causada pelos diferentes sujeitos e suas ideias, os quais singularizam cada espaço escolar, impossibilitando olhar esta questão sobre indisciplina e violência de forma homogênea. Nesse contexto, a autora (GUIMARÃES, 2006), afirma que tal homogeneização imposta pela instituição escolar não acontece de forma pacífica e as reações, muitas vezes, aparecem em atos de indisciplina e violência por parte de alunos contra a própria escola. Por vezes, o professor desempenha esse papel, no qual procura manter a ordem e sufocar as diferenças entre todos na sala de aula, permitindo a tranquilidade e não manifestação de conflitos oriundos da diversidade de seus sujeitos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Para melhor compreensão de concepções, procedimentos e ações dos conselheiros escolares frente às situações de indisciplina e violência na escola, utilizamos a Análise do Discurso (AD) como procedimento metodológico.

Tal proposta partiu da necessidade de compreender qual era o discurso dos representantes de cada segmento do CE, proporcionando as condições históricas, ideológicas e sociais a partir da produção de um determinado contexto, como pontua Orlandi (2015):

A Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2015, P. 26-7).

A parte empírica ocorreu em três escolas públicas de duas cidades de médio porte do interior do estado de São Paulo. Em um município escolhemos duas escolas, uma administrada pelo sistema estadual e outra pelo municipal. Na outra cidade, obtivemos dados de uma escola do sistema estadual. Os critérios na escolha dessas

unidades escolares foram ter um CE constituído e em funcionamento; e registros das reuniões (atas) que estivessem acessíveis para a leitura e análise durante o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, contamos com a abertura e aceitação da pesquisa, bem como a oportunidade de recolher dados, por parte da direção das três instituições.

Iniciamos com a leitura de atas dos CE, análise documental que nos propiciou informações sobre os aspectos centrais de cada registro (assuntos tratados, formas de participação descrita, encaminhamentos, decisões tomadas etc.) compondo quadros que nos auxiliaram na compreensão mais geral dos documentos.

Outro instrumento metodológico foram as entrevistas realizadas com cada representante dos segmentos dos CE: diretor, professor, funcionário, aluno e seus familiares das três escolas. Tínhamos a intenção, com a realização das entrevistas, de complementar os dados obtidos na leitura das atas das reuniões do CE e, de compreender, por meio do discurso dos conselheiros escolares, suas percepções e opiniões a respeito de procedimentos estabelecidos por esse colegiado, ou sobre suas concepções frente a indisciplina e/ou violência na escola.

Ao analisarmos os dados traçamos duas categorias de análises: delineamento das concepções sobre o CE e seu funcionamento; e, situações de indisciplina e violência na escola: concepções discursivas dos conselheiros.

Quanto a primeira categoria “delineamento das concepções sobre o CE e seu funcionamento”, constatamos, a princípio, que os segmentos de pais e alunos eram compostos por pessoas que já estavam envolvidas com a escola, por exemplo, funcionários que estavam estudando e participavam do segmento estudantes; ou, professores que tinham os filhos estudando na escola e pertenciam ao segmento pais ou responsáveis. Desta forma, os conselhos escolares estavam constituídos por sujeitos que já faziam parte da unidade escolar, do seu contexto interno, sendo esse fato determinante em seus discursos, nas entrevistas. Possuíam certo viés em suas falas, demonstrando assim, terem conhecimentos mais “detalhados” da rotina e do cotidiano da escola.

A perspectiva era de ouvir todos os segmentos do CE e, ao interpretarmos suas falas, nos foi revelado que esse colegiado não estava composto de forma paritária, e quanto a escola pública, ainda tem dificuldade de dar voz aqueles que estão envolvidos com ela, mas não fazem parte da sua organização institucional (alunos e seus familiares). Ouvir aqueles que estão fora do cotidiano escolar surge nesse contexto como uma prática ainda incomum que nos remete ao aspecto essencialmente burocrático que caracteriza o fazer da escola em diversos momentos. Compor o CE e tê-lo formalmente constituído parece-nos sobrepor-se ao esforço de garantir a participação real de membros que tenham representatividade dos segmentos que constituem esse colegiado.

Ao analisarmos as entrevistas nos pareceu bastante recorrente, nos discursos dos participantes, o destaque de alunos desacatando professores, funcionários e equipe gestora da instituição, uma vez que o olhar estava marcado por quem vê “de dentro da escola”. As situações descritas sobre indisciplina e violência estavam carregadas de modelos tradicionais de autoridade e subalternidade.

Ao serem indagados sobre a função e a importância do CE verificamos certa predominância na afirmação de que esse colegiado tinha significado importante para a escola. Professores, gestores e pais de aluno (que também eram professor da escola) tratavam da perspectiva do CE como algo dialógico e norteador de ações da escola. O aluno, por sua vez, ao falar desse colegiado, ressaltava seu caráter eminentemente disciplinador.

A ação do colegiado, por vezes tinha um aspecto disciplinar, com características de um tribunal que julga a conduta de seus réus. Esse olhar está presente nos registros das atas do CE. O colegiado é ainda tido como “última instância” entre os procedimentos que a escola adota para tratar das situações de indisciplina e /ou violência em seu interior, o que acaba interligando o CE a uma ideia de tribunal.

Segundo Ratto (2007), existe certa semelhança entre os registros de um Livro de Ocorrência Escolar (LOE) ao de um tribunal. Essas anotações constituem-se em dados que identificam os alunos acusados, a narrativa do evento ocorrido, as provas que corroboram para a discriminação dos sujeitos, a explicitação das penalidades, as assinaturas do aluno ciente e do pai responsável, sempre com o nome do educador que registrou o fato. Em especial, esta penalidade escrita serve não apenas como um registro da solução tomada pelos dirigentes, mas como prova dos esforços da escola em colaborar com o caso e seus envolvidos, além de servir como ameaça em caso de reincidência, isto é, como um registro histórico das ações dos estudantes e das medidas tomadas pelos educadores.

A pouca frequência de reuniões e o caráter burocrático ou meramente punitivo que se caracterizava a ação do CE das três escolas, não corroborava para uma perspectiva de gestão democrática capaz de viabilizar uma participação mais real e contundente desse colegiado, para além das decisões extremas a que se propunha. Ainda na organização dos CE encontramos uma estrutura hierarquizante em que a presidência do colegiado era exercida pelo gestor escolar que conduzia as reuniões e os trabalhos. Mesmo em uma das escolas, mantida pelo poder público municipal, em que a legislação do município estabelece que o gestor é membro nato do CE, mas, não seu presidente (sendo este eleito entre os demais membros do grupo), encontramos a gestora presidindo todas as reuniões e, na ausência dela, a vice diretora. Apesar de verificarmos o registrado das atas, é importante ressaltar que nenhuma delas detalha especificamente o que foi discutido e de que forma houve participação dos representantes dos diferentes segmentos nesses assuntos.

Outra questão foi a perspectiva pedagógica, entendida como função do CE, quanto a: elaboração do calendário e planos de aula; reuniões pedagógicas; tomadas de decisões com relação ao currículo ou metodologia de ensino; enfim, atividades de todas as instâncias pedagógicas da escola. Pouco se registrou ou foi ouvido nas entrevistas a respeito de ações pedagógicas que deveriam ocorrer nas reuniões do CE.

A escola deveria ser vista como um ambiente educativo, isto é, um espaço de formação construído pelos seus componentes, um lugar em que a equipe escolar, em conjunto com seus estudantes e familiares, deveria decidir sobre o trabalho

pedagógico e aprender mais sobre como se constitui o mundo de hoje, facilitando as interações e a participação. Segundo Luiz, Barcelli e Montemor (2012),

[...] para a sociedade tornar-se fortalecida, é preciso formar pessoas reflexivas, com disponibilidade de dialogar, com consciência do quão importante é aprender a exercer a cidadania, por meio da participação em todos os âmbitos políticos. Por isso, a opção por uma Gestão Democrática pode ser o início deste caminho de descentralização do poder, de fala e de decisão, promovendo uma participação que muda as relações, tanto de dentro como fora da instituição (LUIZ, BARCELLI e MONTEMOR, 2012, p. 126-127).

Ao viabilizar a participação dos diferentes segmentos na deliberação e acompanhamento dos aspectos pedagógicos, o CE pode contribuir significativamente na construção de uma convivência democrática que se reflete diretamente na sala de aula, no fazer próprio da escola, o pedagógico. Essa vivência tanto para pais e/ou comunidade como para estudantes e funcionários pode representar, em alguns casos, momentos únicos de participação efetiva em ações que têm repercussão direta nas suas ações dentro da escola. Nesse sentido, as práticas democráticas nos ambientes escolares servem de estímulo para que todos os envolvidos com a escola possam apreender como lidar com a democracia, também, na sociedade.

Para analisarmos a segunda categoria “situações de indisciplina e violência na escola: concepções discursivas dos conselheiros”, tivemos que entender as ações e procedimentos do CE nas situações de indisciplina e violência, bem como identificar as concepções dos conselheiros escolares, refletidas em seus discursos, sejam nas entrevistas, seja nas atas analisadas nesta pesquisa.

Segundo Camacho (2001), o fenômeno da violência não pode ser separado da indisciplina, sendo que, principalmente, em contextos escolares a interpenetração dos dois conceitos é inevitável. A sensação de medo e a confusão por parte dos profissionais da escola são recorrentes diante de situações problemáticas (conflitos) existentes no ambiente escolar. Por vezes, os profissionais da escola colocam no mesmo patamar os casos que acontecem na sociedade, de forma geral, com os que afetam as instituições escolares.

Para Spósito (2001), a violência no espaço escolar tem variadas formas que geram grandes dificuldades ou mesmo temor por parte de professores, pais e outros profissionais ligados à educação, e essa dificuldade foi detectada também nas falas dos conselheiros escolares. Uma aluna, de uma das escolas, estabeleceu uma diferenciação entre indisciplina e violência, que geralmente é utilizada também pelos educadores: indisciplina está relacionada com um ato mais leve, uma incivildade, que faz parte do cotidiano da escola, e, violência está associada aos atos que envolvem agressão física, ou ações de maiores gravidades.

Ao abordar a indisciplina e a violência como processos presentes na escola, o conceito de incivildade aparece em várias situações. Nesse sentido, para Charlot (2002) e Debarbieux (2002) o conceito de incivildade representa pequenas violências, agressões, atos de pouca “polidez”, transgressões a regras, ou aos

códigos, e a toda ordem estabelecida, associados ao desrespeito ao direito individual e à própria consideração do ser humano como pessoa, e diferenciam-se de ações criminosas e delinquentes que então se interligam a ideia de violência. A ideia de incivilidade se interpenetra com a de violência, sendo que a diferenciação entre os dois envolvem, um caráter valorativo e subjetivo muito acentuado.

Essa diferenciação, no entanto, não é utilizada para tratar das punições que são utilizadas nas escolas. Constatamos nas três unidades escolares pesquisadas que a suspensão do aluno é a punição recorrente, tanto para a indisciplina (principalmente, quando as ocorrências são periódicas) quanto para atos considerados violentos. Indagamo-nos se essa diferença estava clara ou era consensual, se havia distinções de procedimentos conforme cada caso, mas isso não fica evidente nem nos registros escritos, nem nos discursos orais. Ainda nessa perspectiva há relatos do segmento dos alunos do CE que negam ter vivenciado ou presenciado situações de violência na escola e afirmam ocorrerem muito mais situações de indisciplina.

Ao analisarmos seus depoimentos destacamos questões, como: a violência ser algo externo à escola e que nela acaba se “materializando”; a percepção de que existem alunos indisciplinados com grandes dificuldades de aprendizagem; a afirmação de que a reação agressiva ou inapropriada de muitos estudantes acontece conforme a cultura local de onde são provenientes. Alguns discursos condiziam com as relações de poder que sabemos existir nas escolas, nas quais, não importa a situação, estudantes que desrespeitam as regras e condutas, devem ser punidos.

Ao perguntarmos sobre os procedimentos do colegiado frente às situações de indisciplina e violência encontramos uma ênfase na suspensão dos alunos às aulas sendo esta uma atitude intermediária entre uma conversa com o estudante, a sua advertência e uma transferência compulsória, que seria uma medida considerada extrema entre esses conselheiros. Assim, a retirada do aluno do ambiente escolar, seja pela suspensão ou pela transferência, tem sido a única providência e a mais comum em anos de existência da escola. Em pouquíssimos casos encontramos, nos registros de atas e nas entrevistas, a menção a procedimentos de orientação ou busca de auxílio de outros órgãos como da saúde e assistência social para lidar com as situações tratadas.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta investigação nos propiciou entender a complexidade das questões que envolvem atos de indisciplina e violência na escola. Mesmo frente a um contexto que estava em processo, encontramos aspectos positivos e importantes na busca por mudanças, como por exemplo, o discurso de dar importância a participação e a necessidade de ter um CE mais atuante, da parte dos conselheiros. Associado a isso há ainda a percepção da interação e interlocução dos conselheiros escolares e seus representados no esforço de uma participação mais autêntica, o que baliza a verdadeira função do CE.

Antes disso, talvez a escola precise aprender a democratizar as suas decisões, e para isso necessita urgente fazer eleições de todos os segmentos do CE de forma mais legítima. Principalmente, no que se refere a representatividade dos segmentos de familiares e estudantes, visto que nas unidades escolares participantes não encontramos representantes da comunidade, pessoas de “fora da escola”, ao invés disso, estes eram pessoas que já estavam inseridas no ambiente escolar.

Não tivemos a pretensão de generalizar nossas análises para um país imenso e com grandes diferenças e diversidades (os conselheiros escolares entrevistados pertenciam a duas cidades do interior de São Paulo), mas, podemos concluir, ao ouvirmos seus discursos, que essa dificuldade era fruto de duas concepções que devem ser superadas: certa acomodação por parte dos educadores e conselheiros que praticam as mesmas condutas há anos, de forma tradicional, atitudes e procedimentos que nunca eram questionados, simplesmente, por não se ter algo de novo para substituí-los; e, uma negligência por parte da escola, quando ela se ausenta de promover debates e reflexões mais aprofundados (tanto individuais quanto coletivos) sobre o assunto, com vistas a comprometer todos os envolvidos, com intenção de solucionar os problemas de maneira mais educativa e não punitiva.

Sem uma atuação de fato representativa, dialogada e crítica encontramos no interior da escola a reprodução de aspectos de como a sociedade lida com a indisciplina e violência, livrando-se dos seus causadores. Embora a escola não aprisione, condena seus alunos quando, de forma perversa, os excluem. Avaliamos, também, que existe a necessidade de mais formação e estímulos aos colegiados como o CE que é indispensável à escola que queira, de fato, cumprir os dispositivos de gestão democrática do ensino público, da qual trata a CF de 1988 e a LDB de 1996. Este tipo de formação proporcionaria melhor entendimento da importância de garantir a paridade no CE e da democracia na escola; e conseqüentemente daria oportunidade aos alunos e familiares deliberarem em questões referentes ao convívio escolar, o que seria um grande ganho para a escola pública.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em:

<http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CF88/Titulo_8.html>. Acesso em: 17/01/2009

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

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17/01/2009.

BRUNO, L. **Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo**. In: OLIVEIRA, D. A. (org). **Gestão democrática da educação – desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 15-45.

CAMACHO, L. M. Y. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.27, nº 1, p. 123-140, jan/jun. 2001.

CASTRO, M. L. S. **Violência no cotidiano da escola básica: um desafio social e educacional**. **Educação-PUC**, Porto Alegre, ano XXI, n. 34, p. 7-22, abril 1998.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. **Sociologias**, Porto Alegre (RS), ano 4, n. 08, p. 432-443, jul/dez 2002.

CONTI, C. e SILVA, F. C. **Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos**. In: LUIZ, M.C. (org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

CONTI, C.; LUIZ, M. C.; RISCAL, S. **Caminhos e (des)caminhos da gestão democrática da escola pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos conselhos escolares**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 279-302, jun.2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/5494/4440>. Acesso em: 22 abr. 2015.

DEBARBIEUX, E. **Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político**. In: DEBARBIEUX,E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília (DF): Unesco, 2002. p. 59-92

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget. 2007

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula**. Porto: Porto. 1992.

GUIMARÃES, A. M. **Escola: espaço de violência e indisciplina. Nas redes da educação**, UNICAMP: Campinas, n. 01, set. 2006. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/guima.html>>. Acesso em 02 mai. 2015.

LUIZ, M. C.; BARCELLI, J. C.; MONTEMOR, M. L. **O conselho escolar e a perspectiva de gestão compartilhada na escola pública**. In: SILVA, F. C. da (Org.). **Políticas Públicas em Educação: Gestão educacional e democratização em Hortolândia**. São Paulo. 1 ed. São Paulo: Editora e Gráfica Rettec, 2012, v. 1, p. 115-132.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas (SP): Pontes Editora, 2015.

PARO, V. **Escritos sobre Educação**. Xamã, São Paulo, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

RATTO, A. **Livros de Ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

RISCAL, S. A. **Gestão democrática do cotidiano escolar**. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2009.

SPÓSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.27, nº 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

ABSTRACT: This investigation aims to analyze the discourses of school counselors on how to cope with indiscipline and violence at school, as well as the operation of the School Board (SB) itself. The study was carried out from theoretical perspectives, and also from empirical investigation, in three public schools from São Paulo state, two of which are state schools, and one is a municipal school. It is characterized for being a qualitative study, using two methodological instruments: documental analysis (minutes of the SB meetings) from 2012 to 2014, and individual interviews conducted in 2014 with representatives from different segments of the SB (principal; teachers; parent staff member guardian, and student). Two categories of analysis were drawn: the outline of conceptions about the SB itself and its operation; and what is understood by indiscipline and violence at schools, and the discussions about these situations presented by the collegiate at the surveyed schools. The hypothesis that both school counselors and educators in general have great difficulty in dealing with issues of indiscipline and violence at school, especially in a democratic way, was proven. There was no pretension in generalizing the analysis to a country with continental scope, and huge differences and diversities - after all, the school counselors were living in two cities in the interior of São Paulo - but, by listening to their speeches, it is possible to conclude that this difficulty was the result of two concepts that must be overcome.

KEYWORDS: School Board; Democratic management, Indiscipline and/or violence at public schools; Concepts, Discourses, and Procedures.

CAPÍTULO XXIII

O DECRETO 6.094/07 E SEU IMPACTO NA GESTÃO EDUCACIONAL DO NOROESTE FLUMINENSE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE GESTORES PÚBLICOS LOCAIS

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos

O DECRETO 6.094/07 E SEU IMPACTO NA GESTÃO EDUCACIONAL DO NOROESTE FLUMINENSE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE GESTORES PÚBLICOS LOCAIS

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Ciências Humanas
Santo Antônio de Pádua, RJ

RESUMO: O presente trabalho analisa o Decreto 6.094/07, também conhecido como Compromisso Todos pela Educação (CTE) em suas múltiplas interfaces e determinações em relação à Gestão Escolar, em especial no que tange aos gestores educacionais do Noroeste Fluminense. Para tanto foram estudados os documentos produzidos pelas redes de ensino e que se referem à Gestão Educacional das escolas das redes de ensino investigadas. Igualmente foram entrevistados alguns dos secretários de educação e diretores escolares das referidas redes e escolas. Ao final foi possível perceber que, do ponto de vista do perfil dos gestores, as concepções de gestão e as práticas desenvolvidas se apresentavam em muitos casos contraditórias entre si.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Educacional – Decreto 6.094/07 – Noroeste Fluminense

1. INTRODUÇÃO

Em 2007 é criado o Decreto-Lei 6.094, também conhecido como “Compromisso Todos pela Educação” (CTE) o qual estabelece 28 diretrizes para a melhoria da Qualidade da Educação Pública no Brasil (BRASIL, 2006). Após a promulgação deste decreto, ao longo de diversas reuniões que envolveram Secretários de Educação e a Equipe Técnica do MEC, foi redigido um termo de compromisso no qual praticamente todos os municípios formalizaram sua adesão ao mesmo.

Ao longo dos últimos anos, de formas diferentes, as principais políticas presentes no CTE (quais sejam, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR)) tem sido implementada de diferentes maneiras pelos governos municipais e pelas unidades escolares pertencentes às diversas redes estaduais e municipais do Brasil.

Por outro lado, observa-se que na literatura educacional são poucos os estudos que analisam os efeitos do CTE enquanto política pública tomando como base as visões dos gestores escolares e dos representantes das secretarias municipais de educação. Geralmente os estudos se voltam para o exame do PDE (BRASIL, 2007) e do PAR (AUGUSTO, 2008) porém vários destes estudos o fazem muitas vezes com uma visão que foca somente um dos elementos do CTE, e não o seu conjunto, além de não confrontarem as visões de gestores escolares e gestores de ensino responsáveis pelas secretarias municipais de educação.

Com vistas a preencher (ao menos em parte) esta lacuna teórica o estudo

buscou compreender como o CTE é concebido pelos gestores anteriormente mencionados, bem como procurou igualmente verificar como esta política educacional tem impactado os sistemas/redes de ensino e as instituições escolares do ponto de vista da gestão. O local em que foi desenvolvida esta pesquisa é a Região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Ainda sobre a pesquisa que dá origem a este trabalho, cabe mencionar que a mesma foi desenvolvida entre 2010 e 2012.

Este trabalho possui algumas características que acreditamos serem de grande relevância para o estudo das políticas educacionais de forma geral. Neste sentido, cabe identificar quais são os elementos que justificam a realização deste estudo.

A escolha da região Noroeste Fluminense¹⁶ como local do desenvolvimento do estudo diz respeito a características peculiares da região geográfica delimitada, as quais correspondem à ocorrência, em todos os municípios desta região geográfica, de escolas localizadas em Zona Urbana e em Zona Rural, de modo que, pensamos ser possível ao estudar escolas nestas duas realidades, mapear possíveis diferenças no que compete aos impactos do CTE sobre a gestão escolar das mesmas.

No que tange à metodologia utilizada neste trabalho, foi utilizada uma abordagem qualitativa, a qual se vincula à compreensão do modo como determinado fenômeno ou comportamento ocorre ao longo do tempo, sem preocupar-se com o mapeamento de frequências ou com a mensuração das mesmas (LAKATOS & MARCONI, 1997). Neste sentido, é correto indicar que o presente projeto buscou atingir os objetivos propostos mediante a utilização de técnicas coerentes com tal abordagem, pautadas especialmente na Análise documental de planos e programas locais desenvolvidos pelas secretarias municipais de educação, bem como, propostas de trabalho desenvolvidas nas escolas pesquisadas.

Em relação ao escopo da pesquisa, foram delimitadas duas categorias de sujeitos,

- a) Gestores de ensino das secretarias de educação: categoria que abrange secretários de educação, subsecretários e assessores diretos ligados à Educação nas redes/sistemas de ensino do Noroeste Fluminense.
- b) Gestores escolares: categoria que alude a diretores de escolas, orientadores educacionais, orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos.

Foram investigadas quatro escolas municipais em cada cidade (duas escolas na Zona Rural e duas escolas na Zona Urbana). As referidas escolas foram escolhidas com o seguinte critério: para cada município foram investigadas as escolas com maior e menor número de alunos tanto na Zona Urbana quanto na Zona Rural. Entendemos que ao observarmos escolas municipais, nas zonas urbanas e rurais, as quais em tese contam respectivamente com maior e menor quantidade de alunos, conseguimos captar com precisão e de forma representativa diversas maneiras segundo as quais o CTE possivelmente impacta as práticas de gestão

¹⁶ A Região Noroeste Fluminense é composta pelos seguintes municípios: Aperibé, Bom Jesus de Itabapoama, Cambuci, Itaocara, Italva, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, São José de Ubá, Santo Antonio de Pádua e Varre Sai.

escolar e as políticas públicas locais. Além dos gestores escolares, foram investigados os gestores de ensino das secretarias municipais de educação. Isto se dá com o objetivo de verificar dois elementos: a) a possível sincronia (ou assincronia) entre as ações vinculadas ao CTE desenvolvidas pelos gestores de ensino e os gestores escolares; b) mapear as concepções destes gestores a respeito do CTE.

No que alude ao referencial teórico, cabe indicar que esta foi uma pesquisa que contou com elementos relativos à análise retórica (REBOUL, 2007, PERELMAN, 2001), aplicada ao exame dos discursos dos gestores investigados. Com base nesta concepção de pesquisa, compreendemos que ao aplicarmos as categorias analíticas e o arcabouço teórico que escolhemos ao objeto em questão, estamos não somente trazendo condições para melhor compreensão do mesmo como também mapeando pontos em termos de limites (e possibilidades) de fazer avançar o conhecimento da literatura sobre o assunto ora estudado.

a) Redes e Sistemas de Ensino

Assim como tornou-se importante definir o conceito de instituição escolar, faz-se igualmente necessário identificar a distinção existente entre redes e sistemas de ensino. De acordo com Rejane Cervi (2000), uma rede de ensino consiste em um conjunto de escolas e órgãos ligados à educação e ao ensino, e que tem sua delimitação definida geograficamente. Uma rede de ensino, neste sentido, pode ser pública (quando tratam-se de escolas públicas) ou privada. Um sistema de ensino, de acordo com José Silvério Baia Horta (apud TRIGUEIRO MENDES, 1981) por sua vez, além de possuir uma organização maior do que a simples delimitação territorial de um conjunto de escolas com as mesmas características possui ainda uma organicidade e uma autonomia que uma rede não possui. Acresce a isto o fato de que no Brasil, as escolas situadas nos municípios que não compõem sistemas de ensino recebem recursos definidos pelas Secretarias Estaduais de Educação. Devido a isto, é correto afirmar que pertencer a um sistema de ensino faz com que os gestores educacionais destes municípios gozem de maior autonomia administrativa e financeira, além de organicidade no que compete ao delineamento de seus objetivos pedagógicos e administrativos, bem como no que tange ao desenvolvimento de suas políticas e na relação destas com as políticas nacionais desenvolvidas no âmbito do MEC.

Esta categoria analítica reveste-se de especial interesse neste estudo pois, da mesma forma que entendemos que uma instituição escolar é o alvo privilegiado no nível da implementação local das políticas referentes ao CTE, entendemos igualmente que quanto mais os gestores possuem autonomia, mais estes podem conectar suas políticas em nível local à política pública expressa no CTE e isto seria mais facilmente perceptível em gestores que estão diante de sistemas de ensino (não somente no nível da legislação, mas também no nível da organização administrativa dos órgãos e escolas).

b) Políticas Públicas e Políticas Educacionais

De acordo com Klaus Frey (FREY, 2001), as políticas públicas consistem em programas, planos ou ações políticas gestadas no âmbito do Estado (em um ou vários setores da administração pública) e que tem como objetivo conformar a sociedade na direção de sua implementação. Neste sentido, dentro das políticas públicas estão contidas as políticas educacionais, as quais contém este mesmo elemento estruturante, estando porém seu foco voltado diretamente para o setor educacional, e, conseqüentemente para a relação entre sociedade-estado (e, de certo modo entre: Indivíduo-Sociedade-Estado) pela via da intervenção na dimensão educativa da administração pública, seja no que se refere aos aspectos pedagógicos, seja no que se refere aos aspectos administrativos.

Na presente pesquisa, um dos focos privilegiados é o CTE, enquanto elemento integrante de uma política educacional gestada no âmbito do MEC e que tem como objeto promover modificações na sociedade mediante a implementação de um padrão de qualidade comum a escolas, redes e sistemas de ensino (BRASIL, 2006). Assim, torna-se importante conceituar políticas públicas e políticas educacionais pelo fato de que, ao confrontarmos esta definição teórica com as concepções que os sujeitos da pesquisa têm a respeito destes termos, podemos avançar no sentido de compreender como os mesmos concebem a atual política educacional em nível nacional e de que maneira se posicionam enquanto gestores (e, em parte, formuladores) das políticas educacionais locais.

3. INVESTIGANDO A GESTÃO EDUCACIONAL NO NOROESTE FLUMINENSE: O QUE REVELAM OS DADOS?

Os dados deste estudo passaram por um processo de construção intrincado e complexo, mas que teve por objetivo tornar explícitos os modos como os gestores educacionais do Noroeste Fluminense concebiam o CTE. Isto posto, foi possível criar uma análise dos modelos de gestão implicados no CTE. Tais dados resultam em grande parte de observações, entrevistas e questionários. Com vistas a tornar possível tal construção, foram elaboradas diversas categorias analíticas, criadas a partir dos resultados obtidos pelo cruzamento dos instrumentos de análise (e, certamente, das informações a eles concernentes).

CATEGORIA ANALÍTICA “G”: TIPO/MODELO DE GESTÃO

Subcategoria Analítica g01: Gestão Personalista-Centralizadora

Esta subcategoria diz respeito a ações e práticas de gestão pautadas em um modelo personalista, no qual o dirigente centraliza as tarefas e se apropria

igualmente dos resultados. Os processos decisórios (quando muito) obedecem a dispositivos formais de gestão democrática (como a existência de conselhos e/ou reuniões), mas estes não são capazes de impedir que os processos e práticas se pautem em outras influências que não a vontade pessoal do dirigente e suas concepções de gestão escolar, nos aspectos administrativos e educacionais.

Subcategoria Analítica g02: Gestão Personalista-Descentralizadora

No que diz respeito a esta subcategoria, temos um modelo de gestão no qual as tarefas são delegadas pelo gestor/dirigente aos elementos da comunidade escolar, havendo, porém, um controle estrito dos processos, bem como a existência de uma aparente colegialidade no que tange aos processos decisórios. O dirigente não se envolve diretamente nos processos a não ser no que diz respeito ao controle dos resultados, propiciando um modelo de gestão com uma relação assimétrica de poder, a qual não se coaduna com o CTE e nem tampouco com a premissa da gestão democrática que informa o PPP.

Subcategoria Analítica g03: Gestão Potencialmente Democrática

Esta é uma subcategoria que diz respeito a um padrão de gestão escolar no qual em nível formal, as exigências referentes ao PPP e a ações existentes no âmbito do CTE são atendidas. Os integrantes das equipes de gestores e professores da(s) escola(s) mobilizam-se em torno de projetos e as decisões são tomadas coletivamente, muito embora a sociedade civil, por meio de seu Conselho Escolar, não participe ativamente dos processos decisórios ligados às práticas de gestão implicadas no CTE, seja por não existirem, seja por serem pouco atuantes.

Subcategoria Analítica g04: Gestão Democrática

No âmbito desta categoria analítica estão enquadradas práticas de gestão que visam a integrar em torno de projetos pedagógicos e ações de mobilização política (mas também administrativa) não somente as equipes de trabalho escolares, mas também a sociedade civil, a qual participa ativamente do cotidiano da escola.

Nesse sentido, em relação ao CTE, é preciso indicar que na sua relação com o cotidiano escolar, as demandas da comunidade local e seus apontamentos e reivindicações no que compete às ações pedagógicas e de gestão instituídas no âmbito escolar. Nesta categoria tais práticas encontram-se materializadas a partir de elementos como: a) Reuniões Periódicas entre docentes, discentes e gestores; b) Participação dos representantes da sociedade civil nos órgãos colegiados da escola; c) Detalhamento público dos investimentos financeiros e da gestão dos recursos materiais recebidos pela escola; d) Avaliação interna e compartilhada dos

resultados do IDEB, disponibilizada para toda a comunidade escolar; e) Explicitação clara da proposta pedagógica e dos procedimentos de avaliação da aprendizagem para todos os indivíduos presentes na escola; e) Existência de Conselho Escolar atuante.

Tal categoria analítica diz respeito ao cumprimento efetivo do imperativo da Gestão Democrática, tal como surge na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB 9394/96). Como o CTE possui como uma de suas matrizes principais o imperativo da gestão democrática, as ações que tornam concreto tal imperativo possuem relação direta com o mesmo (por exemplo: os processos de escolha de dirigentes e a articulação entre conselhos escolares e as ações de gestão desenvolvidas em âmbito escolar).

CATEGORIA ANALÍTICA “c”: conhecimento sobre o CTE

Tal categoria diz respeito a maneira como o CTE é conhecido pelos gestores, bem como, ao volume de conhecimento detido pelos mesmos. Para tanto, foram identificadas quatro subcategorias relativas ao grau de conhecimento possuído pelos referidos sujeitos. Seguem abaixo tais subcategorias.

Subcategoria analítica c01: desconhecimento do conteúdo formal do CTE

Alusiva aos gestores que absolutamente desconhecem o CTE, ou ouviram falar, mas não conseguem atribuir significado nem às 28 metas contidas no Decreto 6.094/07 e nem tampouco às implicações do mesmo à gestão escolar.

Subcategoria analítica c02: conhecimento estritamente formal do CTE

Referente aos gestores que conhecem os pontos do CTE (especialmente as 28 metas) mas não conseguem compreender a conexão destes pontos com a gestão escolar e nem tampouco verificam de que forma o CTE induz políticas de gestão democrática no âmbito do PPP.

Subcategoria analítica c03: conhecimento operacional do CTE em relação à Gestão Escolar

Guarda relação com os gestores que conhecem os impactos e implicações do CTE, possuem conhecimento acerca dos processos de gestão referentes a este plano, mas este conhecimento operacional não se converte em indutor de ações e práticas de gestão devido à ausência de mecanismos que envolvam o Conselho Escolar e a sociedade civil presente na instituição escolar e na rede/sistema de

ensino.

Subcategoria analítica c04: conhecimento do CTE integrado às práticas de gestão escolar

Relativa aos gestores que além de conhecerem mecanismos operatórios e de indução de ações e práticas de gestão democrática, compreendem o modo como estes mecanismos se tornam concretos em termos do envolvimento da sociedade civil ao contexto da gestão democrática de recursos e ações pedagógicas (mas também políticas) relativas a gestão educacional/escolar.

CATEGORIA ANALÍTICA “op”: opinião sobre o CTE

Categoria de análise que diz respeito ao modo como os gestores se posicionam acerca do CTE (cujos conteúdos de análise possuem similaridade quase integral com a Categoria “posição acerca do CTE”). Assim, foram identificadas, a partir da análise das entrevistas e questionários, as subcategorias que se sucedem.

Favorável ao CTE (op01)

Categoria referente a gestores que, pelo menos de modo aparente, demonstram apoiar a estrutura e os conteúdos do CTE, seja no tocante a sua relação com as escolas, seja no tocante aos mecanismos de monitoramento, acompanhamento e controle social. Tendem a atribuir impactos positivos do CTE em relação às escolas e à sua gestão.

Desfavorável ao CTE (op02)

Diz respeito aos gestores que indicam discordar (ou no todo, ou em parte) das ações, planos e programas, bem como das metas instituídas pelo CTE. Tendem a atribuir impactos negativos a este Plano no que se refere à gestão escolar e de sistemas/redes de ensino.

Neutralidade em relação ao CTE (op03)

Motivados por desconhecimento, por ausência de engajamento nos processos de gestão ou por simples esquiva de se posicionar quanto a este quesito, tal categoria refere-se àqueles gestores que optam por não emitir posicionamento favorável nem desfavorável acerca dos impactos do CTE no âmbito da gestão.

CATEGORIA “e”: estratégias de implementação do CTE

Tal categoria temática está vinculada às ações e esquemas de implementação do CTE efetuados e planejados no âmbito das ações e práticas de gestão. Neste sentido, cabe salientar que tais estratégias são elementos centrais no que toca à materialização dos imperativos de gestão democrática expressos nas metas do CTE (mas também no âmbito da CF/1988 e da LDB 9394/96), pois referem-se muitas vezes à tentativa empreendida pelo gestor no que alude à transformação de escolas e redes/sistemas de ensino em espaços pedagógicos e administrativos sintonizados com as premissas de participação, responsabilização e controle social imbricada no PPP e no CTE. De modo a mapear tais estratégias no âmbito das possíveis configurações destas quando tornadas concretas, foram criadas subcategorias temáticas que agrupam e sistematizam as referidas estratégias a partir de características uniformizadoras das mesmas. Segue abaixo a descrição da síntese subcategorial operada.

Subcategoria e01: inexistência de estratégias de implementação

Se a totalidade é uma das categorias da concretude (CURY, 1988), uma inferência pertinente é a que situa a nulidade como uma de suas categorias. Assim, no escopo deste trabalho, e a respeito deste quesito, a ausência é também uma subcategoria, sendo, no entanto compreendida como uma subcategoria de caráter negativo, mas que expressa determinada relação entre os processos de gestão escolar desenvolvidos e os impactos do CTE, dando a entender que por diversos (e igualmente prováveis) motivos como: desconhecimento acerca do programa, orientação política divergente e imobilismo no que diz respeito à elaboração e efetivação de ações pedagógicas e administrativas.

Subcategoria e02: estratégias de implementação não registradas em termos documentais

A existência desta subcategoria se percebe na medida em que foram dadas a conhecer diversas ações referentes à integração entre o CTE e a gestão escolar (especialmente no que diz respeito às que possuem ligação com o IDEB) mas as mesmas não se encontram registradas em nenhum tipo de documento oficial que dê a entender a existência de integração entre Escola e Rede/Sistema de ensino e entre este e Governo Federal no tocante à colaboração entre tais entes federativos proposta pelo Decreto 6.094/07.

Subcategoria e03: estratégias registradas em documentos mas restritas às equipes de gestão (pedagógica e/ou administrativa)

Esta é uma subcategoria que se refere a uma tentativa de implementação do CTE no âmbito da gestão escolar que contempla o desenvolvimento de ações coerentes com o PPP, passíveis de integração com o CTE, mas que não possuem participação do Conselho Escolar nem dos representantes da Sociedade Civil no âmbito de sua formulação e no que diz respeito aos processos de condução, acompanhamento e controle social dos desdobramentos das práticas e ações relativas ao CTE.

Subcategoria e04: estratégias registradas em documentos e desenvolvidas por todos os elementos componentes do espaço escolar

Esta é uma subcategoria que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas e administrativas lideradas pelo gestor, as quais contam com a participação do Conselho Escolar em todas as etapas (elaboração, implementação, monitoramento e acompanhamento). Estas ações são coerentes com o PPP e possuem como eixos norteadores as 28 Metas do CTE, bem como são desenvolvidas frequentemente na relação entre as ações do PDE-escola e o PAR desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em que as referidas escolas se situam.

Após esta delimitação categorial e subcategorial, torna-se necessário indicar como os dados oriundos destas foram agrupados. Em relação ao agrupamento de tais dados colhidos e analisados durante o estudo, os mesmos encontram-se sintetizados em duas seções: a) Dados referentes à análise de documentos e observações em campo; b) Dados referentes a entrevistas.

Análise dos documentos e observações de Campo

Estes dados consistem na análise de notas tomadas em Campo durante a observação e exame das condições de gestão de cada escola em relação ao desenvolvimento dos programas envolvidos no CTE (a partir de documentos e observações). Cabe indicar que em relação aos dados oriundos de visitas às escolas, optamos por uma análise que omitiu propositalmente os nomes das escolas, bem como os municípios a que pertencem (o que possibilitou inclusive a captação de informações sobre a gestão escolar e municipal com menos constrangimento por parte dos envolvidos na mesma). Assim, procurei agrupar os dados oriundos dessa análise em um quadro sintético no qual as informações relativas a todos os municípios tornaram-se visíveis, compondo assim um modelo analítico de padrões de gestão baseado em análise retórica.

Agrupamento dos dados documentais e de observação relativos ao Noroeste Fluminense

Identificação das Escolas/Secretarias Municipais de Educação	Tipo de Gestão	Conhecimento do CTE	Opinião sobre o CTE	Estratégia de Implementação das Metas do CTE
Secretarias Municipais de Educação	<ul style="list-style-type: none"> ● g-01: 02 (16,6%) ● g-02: 04 (33,3%) ● g-03: 03 (25%) ● g-04: 03 (25%) 	<ul style="list-style-type: none"> ● c-01: 00 ● c-02: 05 (41,6%) ● c-03: 06 (50,00%) ● c-04: 01 (8,4%) 	<ul style="list-style-type: none"> ● op-01:11 (91,66%) ● op-02: 01 (8,34%) ● op-03: 00 ● op-04: 00 	<ul style="list-style-type: none"> ● e-01: 02 (16,66%) ● e-02: 03 (25,00%) ● e-03: 05 (41,66%) ● e-04: 02 (16,66%)
Escolas Urbanas Municipais	<ul style="list-style-type: none"> ● g-01: 10 (41,66%) ● g-02: 06 (25,00%) ● g-03: 07 (29,16%) ● g-04:01 (4,16%) 	<ul style="list-style-type: none"> ● c-01: 06 (25,00%) ● c-02: 13 (54,17%) ● c-03: 05 (20,83%) ● c-04: 00 	<ul style="list-style-type: none"> ● op-01: 18 (75,00%) ● op-02: 02 (8,33%) ● op-03: 04 (16,66%) 	<ul style="list-style-type: none"> ● e-01: 10 (41,66%) ● e-02: 10 (41,66%) ● e-03: 04 (16,66%) ● e-04: 00
Escolas Rurais Municipais	<ul style="list-style-type: none"> ● g-01: 17 (70,84%) ● g-02: 06 (25%) ● g-03:l (4,16%) ● g-04: 0 	<ul style="list-style-type: none"> ● c-01: 14 (58,3%) ● c-02: 10 (41,7%) ● c-03: 00 ● c-04:00 	<ul style="list-style-type: none"> ● op-01: 13 (54,16%) ● op-02: 02 (8,33%) ● op-03: 09 (37,51%) 	<ul style="list-style-type: none"> ● e-01: 16 (75,00%) ● e-02: 05 (20,83%) ● e-03: 03 (08,17%) ● e-04: 00

Ao analisar este quadro é possível captar alguns dados interessantes. Divido por categoria o exame dos mesmos.

No que se refere à categoria “G”, cabe indicar que os Secretários de Educação indicam em sua maioria (33,3%) apoiarem sua ação em um modelo do tipo personalista/descentralizadora ou potencialmente democrática (25,00%). Há, portanto, uma tendência forte no sentido de atribuir tarefas e responsabilidades, aos diretores escolares, não havendo, no entanto, uma divisão equânime do poder entre estes. Já entre os diretores escolares urbanos, nas 24 escolas pesquisadas podemos perceber que a maior parte destes demonstra praticar uma categoria de gestão que foi definida como personalista/centralizadora. Este dado demonstra o quanto no âmbito das escolas, o poder é exercido de modo (ainda) autocrático nesta região, malgrado as inúmeras iniciativas no sentido de desenvolver parâmetros de gestão democrática pelo Governo Federal. Os diretores escolares rurais, por sua vez, demonstram ainda mais fortemente a tendência apontada pelos seus pares responsáveis por escolas urbanas: 70, 84% se ligam à categoria g01 enquanto que 0% se enquadram na categoria g04. Há que ser ressaltado que estes padrões

compõem então um perfil de gestão que ainda está longe de se enquadrar no que se entende por Gestão Democrática.

Em relação à categoria “c”, os resultados encontrados foram os seguintes: A) Os Secretários Municipais de Educação se concentraram nas subcategorias c02 (41,6%) e c03 (50,00%), ou seja, a grande maioria destes indicou possuir um conhecimento superficial sobre o CTE, ou, um conhecimento consolidado, porém situado no nível teórico. Assim, os dados levam à conclusão de que os aspectos concretos da ação envolvida na gestão desse programa governamental não são efetuados pelos responsáveis pelos sistemas de ensino de grande parte dos municípios do Noroeste Fluminense. B) Em relação aos diretores escolares urbanos, a frequência das subcategorias c01 (25,00%) e c02 (54,17%) demonstra um conhecimento superficial ou um completo desconhecimento a respeito do CTE em aproximadamente 80% das referidas escolas. C) No que diz respeito aos diretores escolares municipais da zona rural do Noroeste Fluminense, a totalidade dos diretores escolares oscila entre o total desconhecimento relativo ao CTE (58,3% da subcategoria c01) e um conhecimento superficial a respeito deste programa governamental (41,7%). Isto significa que se entre os secretários de educação há conhecimento mas não há ação concreta no sentido de implantar o CTE, entre os diretores escolares urbanos e rurais o problema é mais sério: há um grande desconhecimento acerca dos fundamentos, limites e possibilidades do CTE.

No tocante à opinião sobre o CTE (subcategoria “op”), eis os resultados: A) No que diz respeito aos secretários municipais de educação, a grande maioria (91,66%) se enquadrou na subcategoria op1, ou seja, manifestou-se de modo absolutamente favorável ao CTE enquanto política pública educacional. Ao confrontar esse dado como os dados relativos ao conhecimento detido sobre o CTE (subcategoria “c”) é possível verificar uma tendência de valoração baseada em critérios políticos (já que poucos destes secretários demonstraram um conhecimento consolidado acerca do CTE). B) Os diretores escolares municipais urbanos seguem a mesma tendência apontada entre os secretários municipais de educação, na medida em que 75% demonstram ter opinião favorável ao CTE (subcategoria op01), porém 16,66% destes indicaram ser “neutros (subcategoria “op 03”) a este programa governamental. Isto posto, subentende-se que os diretores escolares urbanos expressaram de modo mais direto seu desconhecimento acerca o programa ao não se posicionarem a respeito. C) Os diretores escolares da zona rural dos municípios do Noroeste Fluminense por seu turno demonstram maior índice de neutralidade em relação ao CTE (37,51% na subcategoria “op 03) e menor índice de posicionamento favorável ao CTE (54,16%). Deste modo, ao que tudo indica há mais uma vez uma progressão no que diz respeito ao conhecimento do CTE e à opinião favorável referente a este, o qual varia sempre no sentido da maior proximidade com a zona urbana e com a ocupação do cargo de Secretário Municipal de Educação.

A categoria “e”, central para este trabalho diz respeito às estratégias de implementação do CTE. Assim os resultados se referem a: A) Entre os secretários municipais de educação as subcategorias “e02” (25,00%) e “e03” (41,66%) compõem a maioria das respostas. Há que se comentar que há maior dispersão

temática nessa subcategoria, porém constatamos portanto que a ausência dos registros das ações e a restrição na circulação das informações (subcategorias “e02” e “e03” respectivamente) ainda compõem a tônica de mais da metade (66,66%) das ações das secretarias municipais de educação do Noroeste Fluminense quando o assunto é o CTE. B) Os diretores escolares urbanos demonstram uma concentração nas subcategorias “e01” e “e02”, ambas com o mesmo percentual de enquadramento: 41,66%, o que indica que, neste caso, ou não são implementadas as ações ou as mesmas não são registradas (83,3% dos casos), o que demonstra que o CTE não teria sido incorporado ao cotidiano destes diretores no âmbito da Gestão Escolar. C) Na Zona Rural do Noroeste Fluminense, as estratégias de implementação do CTE seguiram a tendência apontada entre os diretores da Zona Urbana, porém tornou-se evidente que entre tais diretores a ausência de ações de implementação do CTE se mostrava ainda mais expressiva: 75,00% destes se enquadravam na subcategoria “e01” enquanto que 20,83% correspondiam à categoria (“e02”), ou seja, salvo exceções, ou as ações inexistiam ou não eram registradas. Isto indica que a Zona Rural destes municípios não teria sido incorporada ao esforço conjunto previsto no Decreto 6.094/07.

CONCLUSÕES / ENCAMINHAMENTOS

Tendo em vista a concepção de pesquisa utilizada neste trabalho, parte-se do princípio que não existe pesquisa acabada ou fechada em si mesma. Assim, este é um estudo que suscita novas questões e propõe encaminhamentos posteriores aos mesmos, em decorrência dos resultados obtidos. Dentre estas, destacamos o fato de que há a necessidade de cotejar os presentes resultados com um novo levantamento realizado a partir de 2012. Igualmente há que se estender a pesquisa realizada (ao menos) a outras regiões do Estado do RJ, de modo a poderem ser realizadas comparações no nível local (ainda que nada impeça a possibilidade da construção de estudo similar em nível Regional no Sudeste ou mesmo Nacional).

Os resultados deste extenso levantamento qualitativo (mas também quantitativo) lançou luzes importantes a respeito do perfil dos gestores de ensino e gestores escolares do Noroeste Fluminense. Dentre estes, devem ser destacados:

- a) Há a predominância de uma concepção de Gestão Pública (no nível dos sistemas de ensino e também das escolas) que associa diretamente a centralização de poder às práticas administrativas.
- b) O CTE encontrou resistências no que se refere a sua concretização nas escolas e sistemas municipais de ensino pesquisados. Em muitos casos está presente o desconhecimento acerca do Programa, e em outros, não se efetiva a responsabilização necessária ao desenvolvimento da Gestão Democrática.
- c) Nas Zonas Rurais deste município predomina uma concepção de gestão escolar personalista e centralizadora, a qual se confronta com vários dos pressupostos do CTE, especialmente no que diz respeito à efetivação de

mecanismos de participação das comunidades escolares e da sociedade civil.

Estes resultados chamam a atenção para o fato de que as políticas públicas educacionais que pressupõem a cooperação entre os entes federativos necessitam de mais e melhores mecanismos de acompanhamento e controle social da sua efetivação, especialmente no que tange a cidades do interior (tal como visto nos doze municípios do Noroeste Fluminense). Ao fim deste trabalho ressalta-se então a necessidade de dois encaminhamentos: a) Investimento maciço na formação continuada dos gestores educacionais; b) divulgação maciça das características, objetivos e funcionamento dos referidos programas entre os movimentos sociais organizados e a sociedade civil, de modo a poder promover o acompanhamento e controle social necessários à consecução dos mesmos. Acreditamos que sem estas ações a ramificação da cooperação entre os entes federativos seguirá seriamente comprometida no que diz respeito à gestão educacional dos sistemas de ensino e escolas.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. Ensaio sobre o Conhecimento Aproximado. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAHIA HORTA, José Silvério. Planejamento Educacional, in: TRIGUEIRO MENDES, Durmeval (org.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e campo. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 59 -74.

_____, Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2003. p. 13 - 28.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa Educacional: conversas com Pós-Graduandos.** Rio de Janeiro: PUC-Rio/Loyola, 2004.

BRASIL. Decreto 6.094/2007. Brasília, 24 de abril de 2007.

CANÁRIO, Rui. A escola: das promessas às incertezas. Educação Unisinos, vol. 12, número 2, Porto Alegre, 2008.

CERVI, Rejane. Padrão Estrutural do Sistema de Ensino no Brasil. Curitiba: IBPEX, 2005.

FREY, Klaus. Análise de Políticas Públicas: considerações metodológicas acerca

do tema. São Paulo, Teoria Política, v. 16, n. 67, abr-jun, 2000.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2001.

PERELMAN, Chain. Tratado da Argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REBOUL, Olivier. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. A Teoria do Habitus de Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, n. 20, Rio de Janeiro, mai/jun/jul/ago, 2002.

SILVA, Lucivan Augusto. CARACTERIZAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS - PAR DO PONTO DE VISTA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA. Campo Grande: Instituto de Educação da UFMT (mimeo), 2007.

CAPÍTULO XXIV

O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL FRENTE AOS DESAFIOS DO TRABALHO COLETIVO E PARTICIPATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR

Lucimara Glap
Lisiane Menon

O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL FRENTE AOS DESAFIOS DO TRABALHO COLETIVO E PARTICIPATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR

Lucimara Glap

Faculdade Sant'Ana
Ponta Grossa- Paraná

Lisiane Menon

Faculdade Sant'Ana
Ponta Grossa-Paraná

RESUMO: Esse estudo visa analisar do papel do gestor educacional frente aos desafios do trabalho coletivo e participativo no ambiente escolar. A presente pesquisa é de natureza qualitativa e envolveu pesquisa bibliográfica, análise do questionário de três gestoras escolares do município de Imbituva/PR. O referencial teórico da pesquisa baseia-se em autores que discutem questões relativas ao papel do gestor no ambiente escolar: Lück (2006), Paro (2008), Veiga (2003), Libâneo (2004) entre outros. O conceito de gestão está relacionado a ações conjuntas da equipe de trabalho, pois envolve além de professores e colaboradores, os pais, os alunos e representantes da comunidade que tenham interesse em colaborar na melhoria do processo pedagógico. Isso permite fazer um paralelo entre os gestores para entender quais as dificuldades enfrentadas para viabilizarem o trabalho coletivo dentro da gestão democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática – desafios – estratégias - Órgãos Colegiados

1 - INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema está relacionado à atuação das pesquisadoras junto à gestão escolar de uma instituição pública, diante disso percebeu-se a importância da organização do gestor para que de maneira flexível e cooperativa possa articular as relações humanas de toda equipe envolvida no processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, apresentou-se a seguinte problemática: quais eram as estratégias utilizadas pelo gestor escolar, no desempenho de um trabalho de qualidade que possa superar os desafios cotidianos junto aos profissionais de educação e colaboradores da escola? Para que pudessemos desvelar a problemática utilizamos a metodologia de natureza qualitativa, utilizando como coleta de dados o questionário.

Com este estudo pode se analisar as implicações das relações da gestão escolar democrática, envolvendo os profissionais da educação e os demais segmentos da escola, suas articulações, estratégias, desafios e superações para o coletivo/participativo no contexto escolar.

3. GESTÃO ESCOLAR: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Gestão escolar é um termo que no contexto educacional passa a indicar novos significados, e veio acompanhando uma mudança de paradigma no processo de descentralização autoritária. Constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Conforme Lück (1998 apud SANTOS, 2002, p. 34),

A gestão está associada ao fortalecimento da idéia de democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação. [...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, a maior participação, a maior implicação nas tomadas de decisão (LÜCK, 1998 apud SANTOS, 2002).

O conceito de gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação do seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizam e criam condições para um ambiente educacional autônomo. Desse modo, criando soluções próprias, no âmbito de suas competências, de participação e compartilhamento, nas tomadas de decisões conjuntas, na efetivação de resultados, no acompanhamento e avaliação do processo escolar como um todo.

Para entender o processo de gestão escolar democrática no Brasil, é importante relatar sua sistematização que se estabelece nos anos de 1980 como um marco de sua instauração na Educação.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que incluía a Gestão Democrática no ensino público, a discussão desse tema ganhou elementos de maior amplitude. A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu Capítulo III, declara que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI -gestão democrática do ensino público, na forma da lei; ” (BRASIL,1988). É a primeira, vez que um documento oficial do governo traz a maneira de gerir a educação no país.

Dalila Andrade de Oliveira (2002) traz esse tema com bastante clareza:

É importante salientar que a Constituição Federal de 1988, ao incorporar a gestão democrática do ensino público, não só trouxe como prerrogativa a descentralização do mesmo, como apontou novas formas de organização e administração da escola e do sistema. (OLIVEIRA,2002, p.129)

Na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 houve a inclusão do termo Gestão Democrática na Educação Pública Brasileira, assim a “administração escolar” foi substituído por “gestão democrática”.

A LDBEN 9.394/96, embora não defina com precisão o significado de gestão democrática, deixa bem claro os princípios norteadores para a gestão da escola pública:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Podemos perceber que a gestão escolar não se resume no diretor da escola, o trabalho tem que ser feito em equipe para que em suas subjetividades, as atividades alcancem um mesmo fim, que é o ensino de qualidade e a preparação do indivíduo, na perspectiva de entender seus direitos e deveres como cidadão, dentro da sociedade. Segundo Paro (2008, p.130).

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. Isso, na maioria das vezes, decorre do fato de o gestor centralizar tudo, não compartilhar as responsabilidades com os diversos atores da comunidade escolar. Na prática, entretanto, o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, e que nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo (PARO, 2008, p. 130).

A gestão democrática da escola, contemplada como exigência no seu Projeto Político Pedagógico, na Constituição Federal, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, presume que as relações de poder dentro das instituições de ensino devam gerar integração, cooperação e participação, e, para isso, as propostas precisam ser construídas e reconstruídas pelas próprias pessoas envolvidas com a escolarização.

Compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços seriam desnecessários e sem muito resultado. Está também vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação social e a aplicação da política da universalização do ensino, estabelecendo como prioridade educacional a democratização do ingresso e a permanência do aluno na escola, assim como a garantia da qualidade social da educação.

Neste sentido é colocado por Gadotti (2004), que não podemos pensar que a gestão democrática resolverá todos os problemas de Ensino ou da Educação: “mas a sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade”. (GADOTTI, 2004, p. 92).

Ainda para este mesmo autor:

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho é o fato de que a atual prática gestonária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior, e às vezes plena, às questões administrativas, obrigando-os a tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, a sua responsabilidade em relação a questões pedagógicas e propriamente educativas, que se reportam à sociedade como um todo, e, especificamente à sua comunidade escolar (GADOTTI, 2004, p. 92).

A Gestão Escolar, dissociada da visão de administração escolar, desperta no processo educacional e no ambiente escolar a ambição de que todos encontrem na educação métodos para desenvolver os conhecimentos e habilidades, participando, deste modo, de forma consciente o processo de democratização da educação. Para Lück (2006, p. 98)

a participação deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais acessíveis e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de tal maneira que torne mais efetiva a formação dos estudantes na promoção de melhoria de níveis de aprendizagem (LÜCK, 2006, p. 98).

Diante desses pressupostos, é necessário analisar a gestão democrática sob o ponto de vista de três vertentes, como exemplifica a autora Heloisa Lück (2012, p. 15): eleger seus gestores por meio do voto; constituir seu conselho escolar que tem função deliberativa; e receber da mantenedora os recursos financeiros que possam ser geridos pela instituição educativa. A união dessas três vertentes faz com que haja uma maior dinâmica dentro da escola e por consequência a instauração da gestão democrática.

3.2 – O QUE É GESTÃO PARTICIPATIVA

É uma forma de trabalho que regula significativamente o envolvimento dos funcionários de uma organização no processo decisório em todas as instâncias de interesse comum. Esse processo de gestão participativa na escola envolve além dos funcionários, os professores, os pais, os alunos e qualquer representante da comunidade que demonstre interesse pelas ações da escola e nas melhorias do processo pedagógico concomitante.

A gestão participativa na escola demanda um maior envolvimento por parte de todos os interessados no processo de decisões da escola, incentivando-os na realização das inúmeras ações da gestão educacional, tomando cuidado para que não se repita os equívocos de práticas de “gestão participativa” onde os participantes são meros convidados a simplesmente ouvir e tomar ciência de questões já definidas pelo gestor.

É um processo fundamental para aprimorar a qualidade pedagógica do processo educacional dos alunos, para garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade e buscar o equilíbrio entre o pedagógico e o administrativo.

Assim, objetivando a necessidade de o contexto escolar estimular o profissionalismo dos professores, além de criar um ambiente propício e motivador de apoio às comunidades escolares a participar do dia-a-dia da escola. Desenvolver também projetos que contemplem objetivos comuns na comunidade escolar, gerir os recursos financeiros com transparência com a participação ativa da comunidade escolar.

Destaca-se que o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por vontade coletiva (LÜCK, 1996, p. 17).

O conceito de gestão está associado à ideia de participação, porque é no coletivo das ações que o trabalho se desenvolve com reciprocidade, mobilizando os esforços mútuos, agindo em conjunto e decidindo os encaminhamentos das análises das situações.

É na participação coletiva que os resultados se efetivam, sejam eles positivos ou negativos. Quanto maior for o número de envolvidos com comprometimento, melhores serão os resultados obtidos para a eficácia do trabalho escolar democrático e com qualidade, formando assim cidadãos responsáveis em uma sociedade democrática participativa e organizada.

É necessário que no âmbito da gestão participativa se façam reflexões das ações a serem praticadas para que se obtenha sucesso nas práticas comuns do cotidiano escolar. Também é importante se observar as melhores formas de implantação dessas práticas, avaliando o porquê de se optar pela participação na gestão escolar e para que seja fundamental essa participação, que os responsáveis pela gestão criem junto ao ambiente escolar uma consciência social, crítica e de cidadania.

Desse modo, o ambiente deve ser de contínuo estímulo à prática participativa com exemplificações de Lück (1996):

- 1) criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação;
 - 2) promover um clima de confiança;
 - 3) valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
 - 4) associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
 - 5) estabelecer demanda de trabalho centrada nas idéias e não em pessoas;
 - 6) desenvolver a pratica de assumir responsabilidades em conjunto.
- (LÜCK, 1996, p.20):

E para que se efetivem estas ações, é necessária uma quebra de paradigmas em todo contexto escolar, ou seja, uma reorganização estrutural física e humana do processo escolar e dos seus componentes, muitas vezes de reconstrução do papel do gestor, conquistando, sustentando e executando a autonomia da gestão participativa na escola.

A autonomia é um processo complexo, dinâmico, porém necessário ao desenvolvimento e aprimoramento das instituições. Tem princípio o atendimento da necessidade e orientação humana da liberdade e de independência, garantindo espaços e oportunidades para a iniciativa e a criatividade que são impulsionadoras do desenvolvimento (KARLING,1997, apud LÜCK, 2006b, p.15).

A autonomia é a conquista que ocorre mediante um processo de humanização que exige liberdade para que apareça com responsabilidade. Não basta querer que a unidade escolar se torne autônoma e nem mesmo autorizá-la, mediante decretos, a isso. “É necessário investir recursos na formação de sujeitos coletivos que possam assumir o comando dessa autonomia” (SILVA,1996, p.117).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) estabelece em seu artigo 15 que os sistemas de ensino oportunizarão às escolas públicas da educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica administrativa e financeira seguindo as normas gerais do direito financeiro público.

O conceito de autonomia está relacionado a tendências mundiais de globalização e mudança de paradigmas. Descentralização de poder, democratização de ensino, autogestão, flexibilização, cooperativas, são alguns conceitos relacionados a essas mudanças.

A aproximação entre tomada de decisão e ação não apenas garante a maior adequação das decisões e efetividade das ações correspondentes, como também é condição de formação de sujeitos de seu destino e maturidade social (LÜCK, 2006b, p.64).

A autonomia é conquistada, ou seja, se determina nas relações de interação social, ou seja, no berço da família que se inicia a conquista da autonomia onde o indivíduo irá receber as primeiras noções de autonomia, mais tarde no processo educacional dá-se continuidade ao processo desta aquisição por meio dos saberes do conhecimento científico e social.

A gestão escolar democrática participativa é concebida como um elemento de democratização da escola, que auxilia na compreensão da cultura da instituição escolar e seus processos e, na articulação das relações sociais, da qual fazem parte, os desafios concretos do contexto histórico que vivenciamos. (SILVA, 1996, p.37).

Contudo, é na sociedade que se concretiza a plenitude desta ação onde o indivíduo irá perceber a prova desta autonomia ou não, em que irá se deparar com os desafios da vida em sociedade. É nela que se consolida o direito ao respeito e à dignidade, sob o entendimento da diversidade como um valor moral e ético.

É desta mesma forma também que a autonomia do gestor escolar se efetua, na autodeterminação, na organização e na maneira de conduzir o trabalho em conjunto no processo decisório das ações da escola.

Neste sentido, a estrutura organizacional da escola condiciona tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelecem com a

comunidade. As instâncias de ação colegiada, como, por exemplo, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil, são instituições auxiliares para o aprimoramento do processo educativo (VEIGA, 2003).

É necessário considerar a inter-relação das instâncias colegiadas. Esse é um desafio: o compromisso e a participação ativa dos integrantes da comunidade escolar, mobilizados pela reflexão crítica, de projetarem-se para o futuro (VEIGA, 2003b, p.115).

O Conselho Escolar é concebido como local de debate e tomada de decisões. Permite que os professores, funcionários, pais e alunos explicitem seus interesses, suas reivindicações. O Conselho Escolar favorece a aproximação dos centros de decisão dos atores, o que facilita a comunicação vertical e horizontal, possibilitando a delegação de responsabilidades e o envolvimento de diversos participantes. É o órgão máximo de decisão no interior da escola.

Embora a participação de pais e alunos nas decisões do Conselho de Escola nem sempre se faça de forma intensa que muitos poderiam esperar o fato de ser aí o local onde se tomam ou se ratificam decisões de importância para o funcionamento da unidade escolar tem feito com que este órgão se torne a instância onde se explicita e procura resolver importantes contradições da vida escolar (PARO, 1995 apud VEIGA, 2003 p.116).

Outra instituição auxiliar que merece destaque é o Conselho de Classe. É a possibilidade de articulação dos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino em sua relação com a aprendizagem e a avaliação desta aprendizagem.

O Conselho de Classe é um espaço de encontro de posições diversificadas relativas ao desempenho do aluno, que não fica, assim, restrito à avaliação de apenas uma pessoa. Sua função é analisar questões didático-pedagógicas, aproveitando seu potencial de gerador de ideias e espaço educativo. É também um meio para democratizar, realmente a instituição educativa, trazendo o aluno e sua família para a escola, “democratizando sua permanência” (VEIGA, 2003, p. 118).

A Associação de Pais e Mestres e Funcionários (APMF) é a instituição que tem como finalidade colaborar no aprimoramento da educação e na integração família escola comunidade. A APM deve exercer a função de sustentadora jurídica das verbas públicas recebidas e aplicadas na escola. É um instrumento para que os pais possam opinar, reivindicar e compreender a relevância de seu papel na vida da escola, mobilizando a população para uma educação mais democrática e compromissada.

A APMF, com a participação de pais, professores, alunos e funcionários, seria o órgão mais importante de uma escola autônoma, estando envolvido na organização do trabalho pedagógico e no funcionamento administrativo da escola (MINASI, 1996 apud VEIGA, 2003, p.120).

Há também a organização estudantil, sancionada por meio da Lei Federal nº 7.398/85 que explicitou a criação e organização do Grêmio Estudantil como direito

dos alunos, como um órgão independente da direção da escola, escolhido por meio de voto direto e secreto. É o órgão que incentiva a participação política dos alunos. É um mecanismo democrático. É uma forma dos alunos aprenderem a resolver seus problemas entre si. É o processo e o produto da ação dos alunos como sujeitos coletivos concretos (VEIGA, 2003).

A instituição de órgãos colegiados, expressa os fundamentos da gestão democrática, com as escolas preocupando-se em formas alternativas para a construção de sua identidade, almejando uma educação de qualidade sustentada em concepções “cooperativas, solidárias, autônomas, intra e interescolares” (VEIGA, 2003b, p.125).

3.3 – AS FUNÇÕES DO GESTOR DEMOCRÁTICO E LIDERANÇA

O gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apoia o estabelecimento, as prioridades, avaliando e participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários. Deve incentivar sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a chegarem à melhor compreensão da realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos.

De acordo com Lück (2007)

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (LÜCK, 2007, p.16).

O gestor escolar deve estar sempre integrado ao processo, coordenando e aprovando todas as iniciativas para o êxito da proposta pedagógica, que deve ser construída por toda comunidade interna e externa à instituição.

Desse modo, a gestão democrática no contexto escolar coloca diante do gestor o compromisso de conduzir de forma coletiva e com liderança, a participação de todos na construção de uma educação de qualidade. Mesmo quando a gestão é partilhada com os segmentos da comunidade escolar, é do gestor que se espera a mediação entre as ações da escola. Decorre então a importância do gestor ter característica essencial que consiste no espírito de liderança.

[...] trata-se de entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. Como gestor da

escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos, financeiros. (LIBÂNEO, 2004, p.113)

Os líderes educacionais precisam eleger como prioridade a qualidade da aprendizagem. Para isso, o gestor deve articular, incentivar e mobilizar seus seguidores para a conquista dos objetivos colocados pela comunidade em prol de uma educação de qualidade e a busca de equilíbrio entre o aspecto pedagógico e administrativo.

Desse modo atuação do gestor educacional é considerada como autêntica coordenação do trabalho humano no coletivo que se desenvolve em todas as esferas do ambiente escolar, num mundo em que todos são conclamamos por uma competente gestão de participação.

4 - METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, utiliza como fonte de coleta de dados o questionário. Para tanto, foram selecionadas três (3) Instituições de Ensino, no município de Imbituva – Paraná, uma escola filantrópica, uma escola estadual e uma escola municipal. Por questões éticas as escolas serão nomeadas pelas siglas **A, B, C**.

A escola denominada como **A**, é uma Escola de Educação Básica filantrópica que oferece desde o Ensino de Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada na região central da cidade, atende um público de classe média baixa, hoje se encontram 97 alunos matriculados entre os períodos manhã e tarde, a escola possui 8 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala para informática, 1 sala para aulas de Arte. Para o atendimento desta clientela há uma Diretora, uma Pedagoga, uma Secretária, quatorze professores, cinco atendentes, três funcionários de serviços gerais e uma cozinheira.

A escola denominada como **B** é um Colégio Estadual e tem em média 1.100 alunos matriculados do 6º ao 9º ano Ensino Fundamental e EJA e Ensino Médio de EJA. Está localizada na região central da cidade e atende alunos na maioria de classe média, o corpo docente é formado aproximadamente por 56 professores, uma Diretora, quatro Pedagogas, um Secretário, seis Assistentes Administrativos e nove Auxiliares de Serviços Gerais.

A escola denominada como **C** é uma Escola Municipal que atende o Ensino Fundamental primeiro ciclo de porte médio tem matriculado hoje aproximadamente 250 alunos, corpo docente com 12 professoras, uma diretora, uma pedagoga, uma secretária.

Como instrumento de pesquisa para coleta de dados foi elaborado um questionário com 8 (oito) perguntas abertas. O objetivo do questionário foi coletar informações a respeito da concepção de gestores sobre os desafios enfrentados pela gestão escolar, bem como concepções acerca da gestão escolar.

As questões foram respondidas por 3 (três) gestoras de escolas públicas que serão identificadas da seguinte maneira: G1 escola A G2 da escola B e G3 para a escola C.

4.1 - ANÁLISE DE DADOS

As respostas obtidas por meio dos questionários foram organizadas nas seguintes categorias: a) formação profissional e tempo de atuação; b) formação profissional X qualidade na organização escolar; c) funções do gestor; d) papel do gestor frente aos desafios da função; e) dificuldades encontradas pelo gestor; f) se a escola apresenta uma gestão democrática; g) estratégias para um bom desempenho no trabalho.

4.1.1 - EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TEMPO DE ATUAÇÃO

Em relação à formação profissional, percebemos que todos os gestores possuem graduação, embora somente dois sejam licenciados em Pedagogia, e pós-graduação.

G1- Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Educação Especial Inclusiva; 8 anos atuando na gestão

G2 - Licenciatura em Matemática; Pós-graduação: Educação Matemática e Gestão Escolar; 7 anos no cargo de gestão

G3- Pedagogia - Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional; 10 anos no cargo de gestão.

Dessa forma percebe-se que há o cumprimento da LDB 9394/96 em seu artigo 64 que afirma

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Esse indicativo aponta a importância dos estados e municípios cumprirem as exigências postas pela lei uma vez que o artigo da referida nos traz a formação mínima para que se possa ocupar o cargo de gestor dentro do espaço escolar.

Em uma perspectiva de atuação profissional quando se busca trabalhar com ética e responsabilidade social, a formação do gestor escolar requer ainda o desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizem o trabalho coletivo, a liderança de grupos e a construção de uma proposta pedagógica no âmbito da educação escolar.

4.1.2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL X QUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Em relação a esta categoria percebe-se que todos os gestores afirmam que a formação profissional é um aliado à qualidade da organização escolar.

G1- Tem total implicação no desempenho diário das obrigações escolares, tanto para o acompanhamento pedagógico quanto da organização do trabalho escolar administrativo;

G2Sim. É importante termos conhecimento das várias de atuação no âmbito escolar. Conhecer a rotina de sala de aula, entender da rotina administrativa, de gestão financeira. Durante os anos de atuação, a SEED oferta capacitações que auxiliam no trabalho do gestor.

G3 Sim. Como gestor preciso estar em constante atualização. Pois preciso compreender tanto das questões pedagógicas como administrativas.

Por meio das capacitações e ou formação continuada há a possibilidade de desenvolver habilidades e competências específicas que a função de gestor requer, seja no trato com os recursos financeiros, ou com questões relacionadas aos recursos humanos dentro do ambiente escolar.

4.1.3 - FUNÇÕES DO GESTOR ESCOLAR

É necessário que o gestor tenha claro quais são as funções que devem ser desempenhadas por ele. Percebemos que as entrevistadas, de um modo geral, possuem uma visão clarificada da “nova” função da gestão escolar, percebemos isso nas respostas obtidas:

G1-Acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos alunos junto com a equipe pedagógica; estar atento às necessidades dos profissionais da Educação para que se obtenha um ensino de qualidade para os alunos; Gerir todas as necessidades de infra-estrutura; Conhecer a Legislação e as normas da Secretaria de Educação ou NRE para executar ações junto ao órgão competente; Garantir a integridade física e humana da escola; Cuidar do financeiro da escola e das prestações de contas;

G2 - Gestão financeira; Gestão de pessoal; Gestão pedagógica; Gestão de espaços escolares e bens permanentes; Gestão de relacionamentos: estabelecer um bom relacionamento com a comunidade escolar e civil, possibilitando uma facilidade de ações entre os pares. Gestão administrativa de documentação escolar e pedagógica em parceria com os agentes educacionais II da secretaria Na verdade, posso dizer que o gestor tem que ter “olhos e ouvidos” em todos os ambientes da instituição, não só como fiscalizador, mas para perceber as necessidades e tentar buscar as soluções. O gestor é um ente da corrente, mas também deve ser um conector entre os pares. A ideia de gestor de gabinete ou só pra dar bronca não existe mais. As cobranças estão cada vez mais evidenciadas, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem sejam melhores.

G3- Cumprir e fazer cumprir a legislação em vigor; Responsabilizar-se pelo patrimônio público escolar recebido no ato da posse; Coordenar a elaboração e acompanhar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, construído coletivamente e aprovado pelo Conselho Escolar;

Coordenar e incentivar a qualificação permanente dos profissionais da educação; Manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho com seus colegas, com alunos, pais e com os demais segmentos da comunidade escolar; Cumprir e fazer cumprir o disposto no Regimento Escolar.

Ao analisarmos as respostas percebemos que para estes gestores há uma nova visão de como gerir uma escola. A exemplo disso, temos a resposta do G2 onde afirma que “o gestor não deve exercer somente a função burocrática” coadunando com as ideias de Lück (2007), onde a autora afirma que é necessário que o gestor seja um mobilizador e também um incentivador do grupo liderado por ele. Também é apontada, novamente, a importância da formação continuada permanente dos profissionais que assumem essa função.

Por fim, percebe-se que nas questões acima analisadas, as considerações da G2 e G3 complementam a postura e a prática da G1, visto que o gestor é uma figura de suma importância e tem que estar atento a todas às ações dentro da instituição.

4.1.4 – PAPEL DO GESTOR FRENTE AOS DESAFIOS DA FUNÇÃO

Embora os desafios hoje enfrentados pela gestão escolar sejam diversos, um em específico tornou-se retórico nos apontamentos dos gestores.

G1- O gestor tem papel de mediador e a ele também compete às decisões e os desafios do contexto escolar;

G2 - Elencar esses desafios em parceria com a comunidade escolar. Buscar soluções. Discutir estratégias. Incentivar as capacitações dos profissionais em busca de termos mais competência a disposição de eliminar estes problemas.

G3 -Diante de tantas funções e atribuições, nota-se que o gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe. Para conduzir sua equipe o gestor tem um propósito a ser concretizado e uma estratégia de ação para conquistar seus objetivos.

O gestor escolar deve ter consciência de que sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários internos da instituição. Hoje, toda comunidade escolar participa das decisões da escola, é chamada a Gestão Democrático - Participativa, onde se houver acerto, todos acertam juntos e se houver erro, todos erram junto.

Por meio das respostas obtidas pode-se perceber claramente que o principal desafio, hoje, encontrado pelos gestores é tornar a gestão participativa, ou seja, deliberar ações e ou funções a serem executadas, discutidas, reencaminhadas, reorganizadas. Enfim manter o conjunto da equipe.

O gestor numa perspectiva participativa precisa constantemente reavaliar sua prática seu modo de conduzir democraticamente sua equipe para que o objetivo seja alcançado. Como bem colocou SILVA (1996), para que esse processo se efetive deve haver autonomia, liberdade e antes de tudo humanização de todos os responsáveis pela escola, para isso é necessário que o “poder” seja descentralizado,

ou seja, o gestor deve buscar a mediação com sua equipe, promovendo e estimulando a participação de todos para alcançar os principais objetivos propostos para a escola que é a aprendizagem do aluno.

4.1.5 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO GESTOR

Percebemos que para a implementação de uma gestão verdadeiramente participativa no âmbito escolar o gestor enfrenta inúmeras dificuldades, dentre elas as entrevistadas elencaram as seguintes:

G1 - As maiores dificuldades são as de participação da comunidade escolar, bem como dos membros da mantenedora das decisões da escola e das condições financeiras da escola. Infelizmente muitos profissionais da educação pensam apenas no seu direito próprio e não no coletivo, predomina as reivindicações pelos direitos e muito pouco se pensa nos deveres. E o setor financeiro que muitas vezes impede o gestor de desenvolver ações para as melhorias físicas na escola.

G2 -Participação verdadeira dos pais e responsáveis. Recursos financeiros insuficientes. Demora em respostas de problemas que dependem da SEED. Muitas o gestor tem que “rebolar” para conseguir executar a tão sonhada gestão democrática e nisso entra a capacidade de gestar os relacionamentos e resolver os conflitos.

G3 - O envolvimento da comunidade escolar. Ainda se tem a dificuldade de conseguir o envolvimento espontâneo. Mas posso dizer que este ano estou com uma turma muito boa de pais. O que resulta em sempre os mesmos sendo solicitados.

As entrevistadas apontaram os mesmos motivos de dificuldade, que são: a participação da comunidade e o fator financeiro insuficiente para que haja melhorias do espaço físico. Dessa forma, acredita-se que para melhorar as condições o gestor como líder deve estimular a participação dos pais, alunos, professores e demais colaboradores na tomada de decisões implementando ações para que essa prática aconteça.

Lembrando que para que o trabalho coletivo, participativo realmente aconteça é necessário garantir ações que fundamentem essa prática.

4.1.6 – A ESCOLA APRESENTE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em relação à gestão democrática as pesquisadas apresentaram os seguintes argumentos:

G1 - Sim, as ações de competência dos profissionais são dialogadas e procura-se atender a todos de forma igualitária, bem como com a mantenedora e com os pais.

G2 - Gestão democrática = 100%;Acredito que existe uma aplicabilidade muito boa desse conceito, mas chegar a excelência é difícil porque não depende apenas de um click numa tecla. Às vezes, é necessário utilizar

um convencimento nada democrático, mas sempre buscamos melhorar e nos aperfeiçoar.

G3 - Sim. Faço com que todas as decisões que envolvam a comunidade escolar, seja discutida e decidida pela grande maioria.

Todas as entrevistadas foram unânimes em afirmar que, na sua escola há uma gestão democrática. No entanto percebemos que a G2 entra em contradição quando afirma que a gestão é 100% democrática, mas ao mesmo tempo aponta que deve haver certo “convencimento nada democrático”, fica aqui então nossa dúvida de qual gestão realmente é executada pela G2. Mas, podemos afirmar que por meio da resposta obtida, que a gestão é em determinados momentos extremamente autoritária, e nos remete que a retórica é diferente da prática utilizada pela gestora.

Demonstraram que procuram na maioria das vezes utilizar a gestão democrática participativa dentro das decisões, procurando envolver a comunidade escolar.

4.1.7 – ESTRATÉGIAS PARA UM DESEMPENHO NO TRABALHO

Para que o gestor possa desempenhar um bom trabalho com vistas a uma gestão democrática é necessário criar algumas estratégias para conseguir a mobilização e o envolvimento da comunidade escolar nos projetos que a escola pretende colocar em prática. As pesquisas citam algumas estratégias para conseguir um bom desempenho profissional:

G1- Procurar dialogar as ações que são decisórias para o bem comum; promover ações e eventos que tragam benefícios para o todo da escola; participar ativamente do processo de construção do PPP; seguir o Regimento Escolar cumprir e fazer cumprir; estar sempre as inovações educacionais e legislação vigente; ser parceiro de todos sem perder a autonomia.

G2 - Em primeiro lugar é importante a comunidade confiar no seu trabalho. Não precisa gostar do gestor, mas entender que o resultado das ações é em prol do coletivo e não do meu “eu”. Sempre digo, saber que pode contar com meu apoio, mas saber também que vou cobrar empenho, determinação, profissionalismo.

Algumas ações que tenho por norte – diariamente ou semanalmente -

- * descentralizar ações entre os pares de cada setor – cobrando resultados positivos
- * ter tudo anotado na agenda para cobrar depois
- * tudo que seja resolvido em reuniões – registrado em ata
- * acompanhar as ações do desenvolver dos projetos
- * sugerir atividades ou projeto a serem inseridos nos PTDs das disciplinas (bem democraticamente falando) e cobrar resultados

É difícil elencar estratégias e nominá-las, pois, a rotina vai fluindo, o que de rotina não tem nada, pois o caráter flutuante e ativo do ambiente escolar exige do gestor energia e rapidez de raciocínio para chegar até o fim do dia.

G3 -Diálogo constante. Apoio incondicional no desenvolvimento pedagógico. Cobranças sensatas. Um ambiente de trabalho e estudo acolhedor e tranquilo. Quanto ao trato com os pais, procuro fazer com que

entendam que nós como escola dependemos e muito do apoio e presença deles. Somos uma equipe. E que aluno é transitório, filho é para sempre.

Dentro dos mesmos argumentos citados pelas gestoras percebe-se que, para promover estratégias o gestor tem que assumir o seu papel de líder, compartilhando objetivos, saber ouvir sugestões, mobilizar esforços, transformar os grupos em verdadeiras equipes de trabalho, ou seja, promover uma gestão democrática participativa que vai além dos muros da escola, ampliando inclusive a interação com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal objetivo desta pesquisa foi aprofundar-se a respeito do tema “O papel do gestor educacional frente aos desafios do trabalho coletivo e participativo no ambiente escolar”, a mesma colaborou para o entendimento sobre as questões envolvidas sobre a prática do gestor escolar, pois na educação o gestor precisa buscar novas estratégias para proporcionar êxito na sua função. Buscando deste modo ferramentas, princípios e procedimentos que forneçam diretrizes para administrar suas atividades e sua escola.

Por meio dos relatos das gestoras, quando enfatizaram as funções do gestor, estando atentas às prioridades dos profissionais da educação para que possam oferecer um ensino de qualidade para os alunos, mostrando que enfrentam os desafios mediando às ações dentro da equipe.

As gestoras afirmam que trabalham dentro de uma gestão democrática, fazendo com que haja o envolvimento de todos para tomada de decisões e apontam ainda que devem fazer a mediação entre a equipe, traçando um perfil de liderança esse gestor deve valorizar o trabalho de todos os seus colaboradores, incentivando e dando apoio técnico. Essa liderança educacional é uma habilidade que pode ser desenvolvida e exercitada dia após dia.

De maneira geral verificou-se que os benefícios e a importância dos órgãos colegiados dentro da gestão democrática podem trazer para a escola a conscientização de que o espaço escolar é para todos e serve como referência para a comunidade e deve contar com a colaboração de todos.

A cultura participativa é que leva a uma gestão verdadeiramente democrática e tem um caráter pedagógico, ou seja, faz com que a escola forme alunos para exercitar a cidadania. Se o gestor conseguir integrar objetivo, ação e resultado, ele agregará à sua gestão colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum de uma coletividade.

Entendemos assim que a gestão democrática não deve atuar apenas como descentralizadora do poder deve de forma prática, de maneira autônoma, transformar a cultura tradicional do autoritarismo que está presente em alguns segmentos sociais. Dessa forma deve existir entendimento da administração escolar como atividade meio e reunião de esforços coletivos para o complemento dos fins

da educação, assim como a compreensão e aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ANDREOTI, A. **A administração escolar na era Vargas** (1930 – 1946). In: LOMBARDI, J; ANDREOTI, A; MINTO, L. (Org). **História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2012.

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

BRASIL, Constituição, 1988.

_____. *Plano Nacional da Educação*, Lei n. 10.172. Brasília/DF: MEC, 2001.

_____, Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional.

CORRÊA, M. L e PIMENTA, S.M (2011) **Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens**, 8ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

FILIPKOWSKI, Mariléia Lílian e RIBEIRO Marisa Marques. **Pesquisa: em busca da práxis na formação do pedagogo**, Curitiba, PR: CRV, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da Escola**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LEÃO, **Introdução a administração escolar**, 2ª ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1945.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. - Goiânia/GO – Editora Alternativa, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar: curso básico**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

LÜCK, HELOÍSA. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**, 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** v. 2 - Petrópolis/RJ. – Vozes, 2006b. Série: Cadernos de Gestão.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932.

OLIVEIRA, Dalila A. e ROSAR, Maria de F. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica.** 8ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

_____. **Administração escolar: introdução crítica.** 15ª ed. São Paulo Cortez, 2008.

RIBEIRO, J.Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar.** São Paulo: FFCL-USP, Boletim 158, 1952.

_____. **Ensaio de uma teoria da administração escolar.** 2ª Edição revisada, anotada e ampliada por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo, Saraiva, 1986.

ROMÃO & PADILHA. **Diretrizes escolares e gestão democrática da escola.** São Paulo: Cortez, 1997.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.03, p. 421-447, set/dez., 2007.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SILVA, J.M. **A autonomia da Escola Pública.** 3ª ed. – Campinas/SP. Papyrus, 1996. – (Coleção Práxis).

TEIXEIRA, A. S. **Que é administração escolar?** / Simpósio Brasileiro de Administração Escolar. Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1962. p. 44-49.

VEIGA, I. P. A. **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 2003.

VEIGA, Z. P. A. **As instâncias colegiadas da escola.** In: VEIGA, I. P. A. **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 2003b.

CAPÍTULO XXV

O PAPEL FORMADOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA GARANTIA DA GESTÃO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES CONVENIADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL

**Dayse Kelly Barreiros de Oliveira
Ellen Michelle Barbosa de Moura**

O PAPEL FORMADOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA GARANTIA DA GESTÃO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES CONVENIADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira

Universidade de Brasília

Brasília – DF

Ellen Michelle Barbosa de Moura

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Brasília -DF

RESUMO: O estudo tem como objetivo investigar a atuação da Coordenação Intermediária de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal em relação à gestão escolar nas instituições conveniadas que atendem tal etapa. A pesquisa adota como método o materialismo histórico dialético, que compreende que o indivíduo não pode ser analisado separado das suas condições materiais de vida. Como estratégias metodológicas têm-se: análise documental, observação e entrevista. É possível inferir que o trabalho da coordenação implica em uma ação importante no acompanhamento dessas instituições, possibilitando a interlocução com os gestores e a disseminação das propostas pedagógicas da SEEDF. Contudo, é importante ressaltar que existem algumas lacunas em relação às condições de trabalho e de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão pedagógica; Educação Infantil; Instituições Conveniadas.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem uma organização que pressupõe três níveis de atuação: o nível central, composto pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), que tem como principais coordenações a Coordenação de Educação Infantil (CEINF), a Coordenação do Ensino Fundamental (COENF) e a Coordenação do Ensino Médio (COEMED); o nível intermediário, que acontece nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), as quais se organizam em diferentes gerências - sendo a Gerência de Educação Básica (GEB) a responsável pelo acompanhamento pedagógico das instituições públicas e conveniadas; e o nível local, no qual tem-se, em cada unidade escolar coordenadores pedagógicos locais, que atuam diariamente junto aos professores.

As CREs acompanham os aspectos pedagógicos e financeiros das instituições públicas e conveniadas. Diante disso, e por força das Portarias 42 e 43, dentro das GEBs existem coordenações intermediárias subdivididas entre as etapas de ensino e os tipos de atendimento existentes na logística da SEEDF, ou seja, a Coordenação Intermediária de Educação Infantil faz parte dessa organização.

A Coordenação Intermediária de Educação Infantil (CI) tem direito a dois

coordenadores e um executor pedagógico para cada três convênios. Essa organização é direcionada pelas Portarias nº 42 de 2013 e nº 43 de 2014, que explicam o papel do executor pedagógico no acompanhamento dos convênios. Por seu caráter essencialmente pedagógico, essa Coordenação, em linhas gerais, é responsável por acompanhar o trabalho desenvolvido nas instituições que ofertam a Educação Infantil.

Nesse contexto, a pesquisa se problematiza a partir da seguinte questão: como se configura a atuação da Coordenação Intermediária na Educação Infantil em relação à gestão escolar nas instituições conveniadas? Assim, os objetivos da pesquisa são: analisar a atuação da Coordenação Intermediária in loco; pesquisar junto às instituições atendidas como percebem o trabalho dessa Coordenação; compreender a relação entre os coordenadores intermediários e os gestores; identificar se a Coordenação Intermediária propõe formações de cunho pedagógico e como acontecem. Nessa proposição, tal pesquisa se adequa a proposta do eixo Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação de forma a contribuir com a temática ainda pouco explorada.

A fim de justificar a relevância dessa pesquisa, verificamos a existência de fatores que interferiram na escolha do tema, que se justifica a partir de quatro níveis de relevância: pessoal, acadêmica, profissional e social. No nível da relevância pessoal, há de se considerar que o interesse por essa temática já fazia parte das reflexões desde que iniciamos a docência, pois a etapa da Educação Infantil foi campo de atuação durante um período. Quanto à relevância acadêmica, destaca-se a contribuição que esta temática traz para o âmbito científico, por sua novidade e por existirem pesquisas em número ainda incipiente sobre a temática. Trata-se de um assunto de caráter prospectivo, que pode gerar inúmeras investigações a partir de sua realização. Diante disso, a opção é discutir o trabalho em eventos importantes e que tem como primazia a divulgação de pesquisas. No nível da relevância profissional, este assunto pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho do gestor e coordenador escolar. A relevância social se caracteriza pelo conhecimento do tipo de relação estabelecida entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e as instituições conveniadas, já que a mesma significa o uso de recursos públicos por instituições privadas sem fins lucrativos e como acontece a atuação da Coordenação de Educação Infantil.

DIALOGANDO COM A TEORIA

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Na perspectiva da integralidade, o desenvolvimento infantil evidencia a indissociabilidade do educar, cuidar, brincar e interagir no atendimento às crianças. A oferta dessa etapa é dever do Estado e pode ser disponibilizada em instituições próprias creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de

4 e 5 anos), em jornada integral ou parcial.

Vale ressaltar que o atendimento à primeira infância é preocupação recente na história da educação brasileira e a efetivação da universalização da Educação Infantil, via política pública, deu-se somente no ano de 2014, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), que é uma lei ordinária com vigência de dez anos, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. O texto traz:

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 PNE (BRASIL, 2014, p. 33).

Apesar de ser um grande avanço, essa meta tem como fragilidade a não garantia de atendimento pleno às crianças de 0 a 3 anos em creches, ou seja, uma quantidade considerável de crianças ainda não tem esse direito garantido, e, por conseguinte, as mães trabalhadoras são obrigadas a pensar em alternativas quanto aos cuidados com seus filhos, pois as mesmas não podem abrir mão do trabalho devido às relações impostas pelo capitalismo.

No Distrito Federal, como meio de garantir a oferta de Educação Infantil, lançou-se como política pública a possibilidade de instituições sem fins lucrativos que possuem prédio próprio e/ou que estejam dispostas a gerir em prédio público, através dos CEPI (Centros de Educação da Primeira Infância), se conveniarem ao GDF. Este último repassa recursos financeiros para o atendimento educacional às crianças na primeira etapa da Educação Básica, desde que as instituições atendam aos critérios estabelecidos por legislação. Essa ação pressupõe o cenário de terceirização da educação pública, já que parte da responsabilidade dessa universalização fica delegada ao poder privado, via instituições filantrópicas que contratam funcionários baseados no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com salários inferiores e condições de trabalho em que a possibilidade de diálogo e negociação é menor quando comparados aos docentes que atuam nas escolas públicas do Distrito Federal (DF).

Para operacionalizar o conveniamento, as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) selecionam, dentre os professores da rede pública, profissionais com o objetivo de acompanhar e orientar as políticas públicas relativas à Educação Infantil, para compor a Coordenação Intermediária dessa etapa composta por coordenadores e executores pedagógicos. Este compõe a Coordenação Intermediária da Educação Infantil precisa, de acordo com Orientações Pedagógicas do Convênio entre a SEEDF e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da Educação Infantil:

visitar, semanalmente, as unidades sob sua responsabilidade, a fim de orientar e acompanhar o cumprimento e a implementação dos seguintes documentos: Orientações Pedagógicas do Convênio entre a SEEDF e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da Educação Infantil; o Currículo em Movimento da Educação Básica, em especial, Educação Infantil da SEEDF; as Diretrizes

de Avaliação Educacional Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala 2014-2016; o Projeto Político-Pedagógico da Instituição, o preenchimento do Relatório Descritivo Individual do Aluno (RDIA), do Diário de Classe, do Registro Diário das Atividades Complementares, do Relatório de Acompanhamento da Execução Pedagógica, Relatório Semestral. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.6)

Diante dos fatores citados acima, tem-se uma Coordenação central com encontros mensais com a coordenação intermediária, através dos quais são pensadas ou repassadas políticas públicas e ações relativas à educação infantil. Feito isso, a coordenação intermediária, que é a que tem contato direto com as instituições discute, propõe formações e tem contato estreito e semanal com a gestão escolar das conveniadas. O modo como esse acompanhamento/orientação acontece é o foco dessa investigação.

Com base nas ações descritas é possível considerar que a gestão escolar acontece via trabalho de parceria entre os responsáveis pela gestão pedagógica (diretor pedagógico e coordenadores) das instituições conveniadas e a Coordenação Intermediária. Para referenciar o objeto de estudo dessa pesquisa é importante a compreensão do papel que exerce o Coordenador Pedagógico Intermediário e suas particularidades, pois este tem algumas atribuições específicas que diferenciam o seu trabalho do Coordenador Pedagógico local. Desse modo, o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no Capítulo IV Seção I estabelece:

Art. 23. O Coordenador Pedagógico Intermediário deverá: I - participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da Coordenação Regional de Ensino; II - orientar, acompanhar e avaliar a implantação e a implementação da Proposta Pedagógica das Instituições Educacionais; III - apoiar e orientar os docentes no planejamento, na execução e na avaliação, inclusive das atividades diversificadas; 25 IV - acompanhar e avaliar, junto ao coordenador da instituição educacional, o processo pedagógico, a dinamização dos Temas Transversais, garantindo a interdisciplinaridade e a contextualização, e propor o redimensionamento necessário, em articulação com as Diretorias da Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional; V - participar de reuniões de estudo e de troca de experiências com os demais coordenadores; VI - desencadear ações, visando à formação profissional dos professores, tais como: reuniões, palestras, debates, seminários e eventos; VII - criar condições e orientar a produção e a utilização de materiais de ensino e de aprendizagem, inclusive material alternativo, bem como estimular e divulgar experiências pedagógicas bem sucedidas, desde que autorizadas pelo idealizador; VIII - elaborar relatório das atividades desenvolvidas e encaminhá-lo, bimestralmente, e também quando solicitado, ao diretor que, após análise e pronunciamento, fará seu encaminhamento à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional; e, IX - atender às instituições educacionais que não dispuserem de Coordenador Pedagógico; X - acompanhar os resultados do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE e promover atividades que visem à melhoria dos mesmos. (DISTRITO FEDERAL, 2009, p.13)

Assim, percebe-se que é papel desse Coordenador intermediar as políticas

adotadas pela SEEDF e dar suporte às unidades educacionais e a seus profissionais, tanto nas questões administrativo/pedagógicas, quanto propiciar atividades que favoreçam a formação e reflexão. Para entender de que forma esse trabalho se efetiva faz-se necessário discorrer, em linhas gerais a questão da gestão.

A gestão escolar nasceu da tentativa de superar os paradigmas da administração escolar que era centrada na hierarquia para a tomada de decisões, um manda e todos executam, para uma gestão democrática que tem como meta principal a participação dos sujeitos na tomada de decisões e na busca de soluções para os problemas (LUCK, 2000).

Segundo Luck (2000) existem dois modelos básicos: o da administração escolar, baseada na gestão autoritária, a qual considera os gerentes (equipe técnica) como intelectuais, guardiões das decisões estabelecidas, responsáveis em repassar informações, controlar, supervisionar e "dirigir" o fazer escolar de acordo com as normas estabelecidas pelos diretores e o da gestão democrática que busca a participação de todos os sujeitos, a fim de possibilitar um trabalho coletivo. Luck (2006) corrobora essas afirmações ao dizer que o termo gestão possibilita superar o enfoque limitado de administração, de modo a assumir que os problemas educacionais são complexos e necessitam de uma visão global e abrangente, assim como ações articuladas, dinâmicas e participativas.

A gestão escolar, um dos focos dessa investigação, tem como principal questão a garantia de aprendizagem e por isso está relacionada de modo mais estreito aos estabelecimentos de ensino e como esses são geridos no que tange ao pedagógico por diretores e coordenadores. A LDB de 1996 foi a precursora entre as leis na área da educação a colocar holofote na questão da gestão, atribuindo um importante número de incumbências às unidades escolares. Nessa direção, Libâneo (2003) defende que a direção é um princípio e função da gestão, mediante a qual é focado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as frente aos objetivos propostos.

Segundo Luck (2009) a gestão escolar tem como ação primordial o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Ou seja, é a gestão escolar que dá os subsídios para a atuação do diretor e coordenador pedagógico das unidades escolares e é papel do coordenador intermediário acompanhar diretamente essa gestão.

Para compreender o trabalho realizado faz-se necessário um olhar investigativo e criterioso e para isso lança-se mão de uma metodologia baseada no materialismo histórico dialético.

CAMINHOS TRILHADOS

É pelo materialismo histórico dialético que atingiremos os objetivos para tal pesquisa, compreendendo que o indivíduo não pode ser analisado separado das

suas condições materiais de vida e que a realidade é um todo inacabado, formado por contradições, ou seja, a adoção desse método se explica pela necessidade em se compreender o objeto de forma ampla em suas relações com outros elementos que constituem a realidade (TRIVIÑOS, 2010).

No panorama da SEEDF tem-se quatorze CREs e o atendimento da Educação Infantil, segundo dados referentes ao ano de 2015, estava distribuído da seguinte forma: 95 instituições conveniadas e 236 instituições públicas; 14.353 crianças atendidas nas Conveniadas e 33.871 nas Públicas. Dessas 95 instituições Conveniadas, a Regional que tem o número mais expressivo é a CRE de Samambaia com 19.

Como é possível perceber, a CRE que atende o maior número de instituições conveniadas, e conseqüentemente, tem a maior equipe de coordenação intermediária de Educação Infantil é a CRE de Samambaia. A realidade em números é a seguinte: Escolas públicas que atendem Educação Infantil: 10; Centros de Educação Infantil (CEI): 2; Instituições Conveniadas: 19; Professores: 353; Monitores das Conveniadas: 450; Coordenação Intermediária de Educação Infantil: 7 coordenadores; Alunos das Conveniadas: 2.617; Estudantes das escolas públicas: 2273. Os números demonstram o desafio da CI, pois seu trabalho está relacionado de modo direto e indireto, acerca de 1.000 profissionais e tem como objetivo primordial garantir o educar, cuidar, brincar e interagir para as crianças como previsto nos documentos da SEEDF. Diante disso, e por compreender a importância de se buscar a essência do objeto de estudo, fez-se a escolha pela regional de Samambaia. Esse fato configurou como sujeitos participantes da coleta de dados sete coordenadores intermediários e dezenove gestores de instituições conveniadas. Todos eles têm uma estreita relação com o problema da pesquisa, o qual busca a compreensão da atuação da Coordenação Intermediária na Educação Infantil em relação à gestão escolar nas instituições conveniadas.

A fim de detalhar as ações realizadas no decorrer da pesquisa, durante o desenvolvimento do método, o processo metodológico usou como meio de coleta de dados a observação sistemática, entrevistas com os gestores e coordenadores intermediários, análise dos documentos da SEEDF acerca da Educação Infantil e do trabalho desenvolvido pela CI.

A observação sistemática, a qual requer um planejamento para registro dos fenômenos a serem observados, registrados em documentos, possibilitando o emprego de mensuração qualitativa e quantitativa. Essa ação foi feita ao longo do ano de 2015, sendo que, para garantir uma inserção maior na realidade, optou-se por fazer observação do contexto da atuação da coordenação intermediária junto à gestão escolar das instituições conveniadas, no primeiro semestre do presente ano com periodicidade semanal. O modo de registro dos dados foi o diário de bordo, no qual eram anotadas as impressões dos pesquisadores acerca das ações da coordenação intermediária e o outro instrumento analisado foi a ficha de visita, preenchida pelos CIs durante as inserções no cotidiano escolar.

A entrevista é uma das fontes de informação mais importantes para se coletar dados nas pesquisas realizadas em Ciências Sociais (GIL, 2010). O tipo de entrevista

selecionada, a semiestruturada, se deu em razão de haver certo direcionamento de perguntas que servem de roteiro para o entrevistador e orientam a coleta de informações, sem cercear o entrevistado. Triviños confirma essa relevância e afirma que “desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 2010, p.146). As entrevistas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2015 e se deram de acordo com a disponibilidade de tempo dos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas e observações foram transcritas, lidas e analisadas tendo como orientador do olhar o método materialista histórico dialético, ou seja, com a intenção de ultrapassar os limites do que está aparente e chegar até a essência real dos fatos. Sem bastar apenas o que é visível aos olhos, pois é como Kosik (1976) aponta, o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade do que é concreto. O fenômeno estudado revela, assim, suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórica. Dessa forma, ao perpassar pelas determinações dessa relação entre SEEDF e os convênios vamos da apreensão do real imediato, isto é, a representação inicial do todo, que no caminhar da pesquisa é convertido em objeto de análise por meio do processo de abstração, resultando numa apreensão do concreto pensado, o qual agora é apreendido não mais no que é imediato, mas em sua totalidade concreta.

DIALOGANDO COM A REALIDADE

A partir dos dados coletados, desvelaram-se as tramas oriundas da relação entre SEEDF, via atuação dos CIs, e instituições conveniadas, por meio de seus gestores e coordenadores, e, conseqüentemente, fez-se o caminho do abstrato ao concreto. Esse caminho permitiu a construção dos seguintes eixos de análise: formação continuada; condição de trabalho; gestão pedagógica/escolar.

Quanto ao eixo formação continuada, as observações dos momentos de visita in loco, que aconteceram semanalmente, e as entrevistas permitem a análise de que a dinâmica do trabalho proposto propicia uma diversidade de interações entre a CI e os gestores escolares. Uma das questões de destaque nas entrevistas com os CIs e gestores, foi o caráter formativo. É possível destacar a formação acontecendo em três âmbitos: 1. direcionadas pelo nível central; 2. a partir da percepção de lacunas teórico-práticas relativo às ações dos profissionais da instituição; e 3. solicitadas diretamente pelas instituições.

Em relação ao nível central, a CEINF propõe três dias de Formação em Rede dos Profissionais da Educação Infantil. Nesses, os profissionais têm os dias dedicados à formação. A presença nesses momentos é grande e participativa, e esse fator pôde ser percebido durante observação sistemática ao longo da pesquisa. No ano de 2015 a temática orientadora dos dias de formação girou em torno da escuta sensível para a (re)construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), uma das

intenções da coordenação central é criar um documento balizado por necessidades das crianças e instituições conveniadas, a fim de que o mesmo fomenta políticas públicas direcionadas para a educação infantil.

A respeito das formações demandadas a partir das lacunas teórico-pedagógicas, é possível inferir que no relato dos CIs fica claro que durante as visitas semanais, e conseqüente diálogo com os gestores, surgem temáticas que precisam ser mais bem elaboradas e/ou conhecidas para permitir uma gestão pedagógica voltada para os quatro eixos da educação infantil. A estratégia pedagógica que a coordenação encontrou de possibilitar que esse conhecimento fosse dialogado foram as formações de grande porte, além das já propostas pelos dias de formação, que versaram sobre as seguintes temáticas: Currículo em Movimento; o PPP como identidade da instituição; e o Desenvolvimento infantil atípico.

Outro ponto que precisa ser citado é a opção da CI de Samambaia em incluir os monitores em todas as formações. Segundo relatos coletados nas entrevistas, a formação, normalmente, era garantida somente aos professores e a dos monitores ficava a cargo da instituição. Porém, durante as visitas in loco, a CI percebeu uma fragilidade na formação dos monitores e por isso, fez essa opção. Tal ação foi muito mencionada durante as entrevistas com os gestores escolares como atitude diferenciada, que influenciou diretamente na melhoria da gestão escolar, já que possibilitou discussões e maior conhecimento da lógica de funcionamento da SEEDF no que tange aos aspectos pedagógicos por parte desses profissionais, bem como, segundo fala dos gestores, “depois das formações os monitores estão muito mais interessados e engajados nos planejamentos pedagógicos” (Gestor 3), “os monitores se sentem mais seguros e mais à vontade para dar opiniões” (Gestor 14).

Já sobre as formações solicitadas diretamente pelas instituições, eram atendidas de acordo com as possibilidades físicas e materiais dos CIs e aconteciam in loco no horário de coordenação dos professores. Quando esses não conseguiam atender plenamente, eles disponibilizavam textos acerca da temática para que fossem alvo de estudo durante o período de planejamento dos profissionais da instituição e os mesmos se colocavam à disposição para maiores esclarecimentos.

A grande maioria dos gestores afirmou que as formações e as visitas semanais fazem diferença direta no tipo de atuação deles junto aos professores na instituição, pois os coordenadores intermediários esclarecem e pontuam fatores que precisam ser melhor trabalhados. Um exemplo citado por alguns gestores é o fato da construção e permanente reconstrução do PPP e como essa ação foi diretamente acompanhada e orientada. Por meio da análise realizada é possível perceber uma escolha clara da CI pela formação como potencializador da qualidade do ensino ofertado para os alunos de 0 a 5 anos e esse objetivo foi em parte alcançado, porém algumas formações se deram de modo aligeirado e sem a devida profundidade que o assunto demandava.

Outro ponto de análise são as condições de trabalho dos CIs, pois os mesmos tinham muitas demandas para a quantidade de afazeres propostos pelo nível central. E, por conseguinte, algumas vezes as instituições externaram, nas entrevistas e em algumas falas recolhidas nas observações, um excesso de

demandas, como afirmado pelo Gestor 18 “Nossa, a gente tem que dar conta disso tudo mesmo? O nosso dia a dia é muito corrido e algumas vezes fica difícil realizar essas ações no tempo proposto”.

É importante ressaltar que a ação da SEEDF de garantir, em calendário escolar, no mínimo três dias de formação com temáticas específicas da infância é um indicador importante de que existe uma preocupação com a formação continuada. Porém, a questão dos tempos, espaços e condições para esses momentos de formação precisam ser melhor discutidos e construídos com as instituições conveniadas e as coordenações intermediárias.

No que tange ao eixo sobre as condições de trabalho, a análise dos dados mostra que existe uma tensão e um sentimento de incompreensão quanto à natureza da relação de trabalho e salarial presente nas instituições conveniadas em comparação as instituições públicas, pois os gestores se sentem desfavorecidos, haja vista que ofertam o mesmo tipo de atendimento e tem condições trabalhistas muito diferenciadas, conforme observado nos relatos dos gestores “fica tudo na responsabilidade do gestor e a gente ganha muito menos do que os diretores das escolas públicas” (Gestor 2). “Faço a mesma coisa que eles e sou muito mais cobrado, recebendo menos” (Gestor 10).

O CI também pode ser visto como elo de comunicação entre a luta pelos direitos das conveniadas e a SEEDF, pois possibilita que as reivindicações das conveniadas sejam ouvidas. Foi possível perceber que os coordenadores até tentavam levar as questões para serem discutidas na sede, porém são pouco considerados, como sinalizado pelo Coordenador 2 “eu até tentava ser a voz dos gestores, levando a reivindicação dos mesmos, mas na maioria das vezes, ouviam e não acontecia nenhuma mudança efetiva”, “Nos sentíamos, muitas vezes, frustrados e impotentes diante de algumas situações” (Coordenador 6).

Além disso, durante as observações percebeu-se que em algumas instituições há certa tensão em relação à presença do representante da SEEDF, que é o CI/executor pedagógico, pois alguns gestores e a ação de alguns coordenadores acabam por enfatizar o papel fiscalizador que também é inerente à função, como consta nas Portarias 42 e 43. Foram presenciadas algumas situações quanto a esse fator, tais como: com a chegada do CI os gestores ficavam mais apreensivos e iam aos diversos setores avisando acerca da presença do mesmo. Percepção de certo constrangimento do gestor em tratar de alguns assuntos com a coordenação intermediária, esse fator é corroborado pela fala do Coordenador 5: “nas primeiras vezes que cheguei na instituição percebia um certo corre-corre. É como se eles tivessem que disfarçar qualquer pendência. Me sentia muito mal e conversamos no grupo sobre como tornar essa relação mais pedagógica e menos fiscalizadora.” Nas entrevistas ficou claro que a maioria dos coordenadores focavam seu olhar nas questões pedagógicas e dialogavam com os gestores, a fim de encontrar saídas para os problemas detectados. Em contrapartida, em alguns momentos, os coordenadores usavam a força da Portaria e documentos para garantir que algumas ações fossem implementadas. Ou seja, as relações de trabalho influenciam diretamente na gestão escolar.

Em relação ao eixo de análise sobre a gestão pedagógica, os dados demonstram que a relação entre CI e o gestor é marcada por uma certa proximidade, devido ao fato de que o coordenador está presente na instituição e dialoga diretamente com o gestor semanalmente, esse fator implica em um conhecimento do modo de pensar e agir por parte da gestão e isso pode ser um fator que contribui para momentos de formações pontuais in loco e também momentos de tensão por causa da problemática do cotidiano escolar versus demandas que as instituições tem que seguir a partir dos direcionamentos da Secretaria. Esses fatores trazem à tona a necessidade de compreensão de que a relação entre gestor e coordenação intermediária está atravessada por subjetividades, bem como vários documentos da SEEDF que normatizam a ação do coordenador. Isso, muitas vezes, gera uma dificuldade de estabelecimento de uma parceria mais efetiva e transparente, que possibilite colaboração para que as questões pedagógicas, pertinentes ao cotidiano escolar, sejam discutidas de forma mais fluída e significativa.

É papel do coordenador intermediário garantir a fluidez de comunicação, repassando, ou em algumas vezes problematizando, as informações, orientações e direcionamentos que vem do nível central. Como exemplo do fato citado acima, temos a seguinte fala do Coordenador 1: “em nossa última reunião mensal ficamos sabendo que no ano que vem, eles (o governo) vão aumentar a quantidade de alunos por turma sem melhora nas condições de trabalho e da quantidade de profissionais, não acho isso justo. Isso é sucatear o atendimento.” Complementa o Coordenador 7 “nós não temos poder de mudar a situação do aumento do número de crianças. De qualquer modo, colocamos o nosso posicionamento e vamos discutir isso com as instituições. ” Esse fator demonstra que existe por parte dos CIs uma preocupação com a qualidade do ensino ofertado e, ao mesmo tempo, com a relação que eles têm com os gestores. Porém, fica claro que a ação dos mesmos fica limitada pelas relações de trabalho e poder estabelecidas.

Outra ação observada foram os Fóruns entre os CIs e a equipe gestora das unidades escolares, pois os mesmos se configuraram como momento de estudo e diálogo aberto sobre os desafios pedagógicos que as instituições enfrentavam. Os apontamentos de estratégias pedagógicas eram pensadas coletivamente. Em determinados momentos de observação, foi possível perceber, que os fóruns também eram utilizados pelos CIs para normatizar ações algumas vezes com tom autoritário, ainda que conduzidos de modo sutil. Ou seja, as relações de poder estavam presentes.

Enfim, os eixos de análise acima apontados reverberam que a atuação da Coordenação Intermediária se configura pela relação estreita com os gestores escolares, ainda que marcada por questões de relações de trabalho, e o principal viés de ação é a formação continuada como promotora do acompanhamento e orientação das estratégias de gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado na epistemologia materialista histórico dialético o presente estudo não se limita em constatar ou descrever somente a relação que se estabelece entre a SEEDF e as instituições conveniadas de educação infantil, nem estabelecer conexões superficiais entre os fenômenos. Trata-se de uma tentativa de não perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista.

Imbuídos dessa consciência e retomando os objetivos da pesquisa tem-se que a atuação da Coordenação Intermediária in loco acontece de modo efetivo e tem vários desdobramentos, entre os quais se destacam: o acompanhamento e orientação em relação a gestão pedagógica; a possibilidade de fluidez da comunicação entre o nível central e o nível local; a ação direta junto às instituições com formações baseadas nas necessidades, tanto centrais quanto locais; a proposição de momentos de diálogo coletivo acerca da gestão escolar; relações de trabalho ora pautadas na parceria, ora na hierarquia; relações trabalhistas diferenciadas; preocupação acerca das políticas públicas que envolvem essa etapa de ensino; precarização das condições de trabalho. As instituições compreendem o trabalho da CI como necessária e organizadora do trabalho pedagógico, porém o caráter fiscalizador ainda é significativo.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal tem como meio de potencializar sua ação junto às instituições conveniadas e de garantir que o trabalho das mesmas esteja em consonância com as políticas públicas, a criação e manutenção das coordenações nos níveis central, intermediário e local. Os documentos e pesquisa realizada demonstram que a Coordenação Intermediária, que está lotada nas CREs e tem relação direta com as instituições conveniadas, são o meio de proporcionar ações que imprimem o papel formador da Secretaria, garantindo que a gestão escolar seja orientada, acompanhada e formada no âmbito das instituições conveniadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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: 10/02/2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 10/02/2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 1ª. Ed – Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, 2014.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino**. Diário Oficial do Distrito Federal. Nº 41, de 27 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/portaria15_regim_interno.pdf> Acesso em: 10/02/2016.

_____: **Portaria nº42** de 25 de fevereiro de 2013. Brasília, DF: 2013.

_____: **Portaria nº43** de 27 de fevereiro de 2014. Brasília, DF: 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Pedagógicas dos Convênios entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de Educação Infantil**. Brasília, DF: 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto. Brasília, v.17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2006. Série: Cadernos de Gestão.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

ABSTRACT: The study aims to investigate the role of Intermediary Coordination of Early Childhood Education of the public school network in the Federal District in relation to school management in non-public institutions who cater for that stage. The research method adopted is historical dialectic materialism which understands that the individual cannot be analyzed separately from the material conditions of his life. As methodological strategies we have: documentary analysis, observation and interview. It is possible to infer that the work of coordination implies an important role in the monitoring of these institutions, enabling dialog with managers and the dissemination of pedagogical proposals from the Secretary of State and Education of the Federal District (SEEDF). However, it is important to note that there are some gaps in relation to working conditions and training.

KEYWORDS: Pedagogic Management; Early Childhood Education, associated institutions

CAPÍTULO XXVI

O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL: UMA ANÁLISE DA GESTÃO DO CAMPUS DO MARAJÓ – BREVES

Solange Pereira da Silva

O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL: UMA ANÁLISE DA GESTÃO DO CAMPUS DO MARAJÓ – BREVES

Solange Pereira da Silva

Faculdade de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal do Pará

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte da pesquisa realizada sobre a Formação Inicial de professores da Interiorização do Campus de Breves/Marajó. Com destaque para um dos objetivos específicos, que foi investigar quais as condições estruturais de implantação dos cursos de formação de professores no Campus de Breves/Marajó a partir da Interiorização. A pesquisa foi fundamentada nas bases teórico-metodológicas do materialismo histórico dialético para relacionar o singular com a totalidade social, buscando compreender o objeto de pesquisa em questão, em suas determinações históricas e contraditórias. Apresenta os aspectos da implantação do Programa de Interiorização da UFPA, a gestão da UFPA a partir do final dos anos de 1990, e conclui com os desdobramentos para o funcionamento da Interiorização nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: – Gestão do Ensino Superior; Interiorização da UFPA; Campus de Breves;

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

As transformações ocorridas após os anos de 1980 nos países capitalistas desenvolvidos provocaram profundas mudanças nas formas de trabalho, nas estruturas produtivas e nas formas de representação sindical e política. Preconizadas pela globalização ou mundialização do espaço geográfico de acordo com a lógica do capital, caracterizou-se por um novo paradigma de produção atrelada ao conhecimento e educação. As formas ideológicas que sustentaram os avanços da sociedade capitalista determinaram também as relações de trabalho. As palavras de ordem, tanto no plano econômico quanto no plano educacional se fundamentaram, segundo Frigotto (2003, p.55), a partir de conceitos como: “flexibilização, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade, qualidade total, pedagogia da qualidade, multi-habilitação, polivalência e formação abstrata”.

No caso brasileiro, as teses defendida pelos defensores da sociedade do conhecimento foram implementadas a partir dos anos de 1990, com a reformulação das políticas educacionais, em consonância com as novas orientações demandadas pela globalização econômica. Entretanto, a educação para o desenvolvimento econômico sempre fizeram parte de todos os planos e projetos dos governos.

Neste sentido, o artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa sobre a Formação Inicial de professores: Uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó, com destaque para um dos objetivos específicos, que foi investigar

quais as condições estruturais de implantação dos cursos de formação de professores no Campus de Breves/Marajó a partir da Interiorização. Apresenta-se uma breve discussão sobre a gestão do ensino superior no Brasil dos anos de 1950, as ações de Interiorização das Universidades brasileiras, até o processo de implantação da Interiorização da Universidade Federal do Pará. Em seguida, apresenta as análises realizadas sobre a gestão da implantação dos cursos de formação de professores no Campus de Breves/Marajó a partir do processo de Interiorização da UFPA.

2. DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL AO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DA UFPA

Considerando a partir de Marx (2008, p.13) que, “a burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte as relações de produção”, no Brasil, as mudanças, mesmo ocorridas tardiamente nos meios de produção e acumulação do capital, se configuraram com a “revolução dos instrumentos implantados pelo capital externo” e as “relações de produção”, nos quais, podemos destacar: o processo de industrialização, a exigência de mão de obra adequada para desempenhar funções específicas no novo mercado de trabalho, e a obrigatoriedade da educação formal para cumprimento do seu papel.

A submissão da educação, do trabalho e do trabalhador ao capital no Brasil, ganhou proporção na medida em que se redesenharam novos rumos econômicos, com a montagem do Estado Nacional, que demandava pela urgência de novos projetos direcionados para educação, apresentado nos discursos formais, como estratégia para solução dos problemas sociais e exigência da qualificação de mão obra para industrialização em desenvolvimento.

A partir dos anos de 1950, observa-se, a crescente necessidade dos planos de governo aliar a educação e formação humana aos mecanismos de intervenção norte-americana por intermédio de acordos e serviços técnicos especializados em qualquer setor de atividades que se relacionasse com o desenvolvimento econômico do Brasil. De acordo com Saviani (2000, p.75):

Se em 1930 tinha um movimento de nacionalização da economia e a educação se configurou como ajustamento as novas formas de produção, a partir dos anos 60, se configurou com novo ajuste econômico, rompendo com o nacionalismo desenvolvimentista e assumindo características de mercado dependente.

Com a implantação do governo militar no ano de 1964, se materializaram novos rumos para Educação no país, e ganhou força total o advento da Reforma Universitária, regulamentada pela lei nº 5.540/1968, que traduziu-se na prática, como um ajustamento ideológico para garantia do novo processo de produção. Neste termo, a oferta da educação do Ensino superior, foi reorganizada com objetivos e finalidades de adequação ao desenvolvimento econômico do país.

Dentre as várias medidas adotadas, destaca-se o acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) assinado em 1965 para garantir o assessoramento de técnicos americanos aos técnicos brasileiros encarregados de estudar a reforma do ensino superior. As mudanças fixaram estrutura, organização e funcionamento, com base na produtividade, eficiência e redução de custos para as instituições.

A reformulação do ensino superior de 1968 seguiram os parâmetros ideológicos do MEC/ USAID, que associavam o ensino superior como principal fator de desenvolvimento econômico, através da formação de recursos humanos para fortalecimento das atividades industriais. Essas concepções nortearam todos os planos de governo militar no âmbito econômico do país com a defesa da democratização e expansão do ensino superior. De acordo com Frigotto (2001, p. 128),

É exatamente na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira que se radicaliza um modelo de desenvolvimento amplamente concentrador associado de forma exacerbada ao movimento do capital internacional. A tese do capital humano assume uma dupla dimensão, entre elas de que, a educação passa ser evocada como um dos instrumentos para diminuição das disparidades regionais e o equilíbrio entre as regiões não desenvolvidas em desenvolvimento e desenvolvidas.

A “democratização do ensino superior” foi uma das principais justificativa dos governos militares para diminuição das disparidades regionais, fomentado por “estratégias geopolíticas” que orientavam as Universidades a desenvolver ações extensionista, “objetivando ocupar espaço vazio no interior do país através de programas de desenvolvimento das regiões brasileira” (MENDONÇA, 2010, p.131).

Nesse contexto, a Região Amazônica tornara-se alvo das políticas econômicas do governo militar, entre os anos de 1966 a 1985 com “o planejamento regional efetivo para região, acirrando a intensificação dos processos migratórios incentivado pelo Estado e marcado pelo discurso ideológico de Segurança Nacional”. (BECKER 2001, p. 137)

A geopolítica adotada para região amazônica defendia a “democratização” do ensino superior e obviamente o controle territorial do país, considerada pela ditadura, uma área de segurança nacional que precisava ser ocupada. Para Hébette (2004, p.220), a obsessão política do regime militar pela segurança nacional na região amazônica tornou-se insustentável, “o que se chamava de vazio demográfico ou isolamento da Amazônia, eram na verdade povoados por índios, posseiros e pequenos proprietários rurais”, que foram desapropriados de suas áreas para implantação de grandes projetos, como por exemplo, o Programa Grande Carajás.

Do ponto de vista educacional, ficou evidente nos discursos oficiais a nível nacional a busca por alternativas para desviar atenção do movimento estudantil através das práticas extensionista, no Sul, Sudeste e Norte do país através do “Projeto Rondon, propiciando a instalação dos “Campi Avançados” em específico na Amazônia, servindo de base a projetos comunitários e programas de qualificação de pessoal da região”. (MENDONÇA 2010, p.131).

As ações extensionista e o processo de Interiorização da UFPA não ocorreram deslocados do cenário da política nacional dos demais movimentos das Universidades Brasileira, começando desde os anos de 1970 com a Política Extensionista pelas Universidades Federais fomentadas pelo governo militar. Instalada na região desde o ano de 1957 no governo de Juscelino Kubitschek, teve como finalidade o desenvolvimento da educação ciência e tecnologia apropriadas ao contexto amazônico.

Autores como Oliveira (2006) Camargo (1998) destacam que as ações da UFPA na região se ajustaram ao Programa de Reforma Universitária inspiradas no contexto do governo militar através da resolução nº 39 de 14/10/1970, nos quais, “foram anunciadas as primeiras ações da Universidade Federal do Pará, objetivando a formação de professores vinculada ao Projeto Rondon e Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) vinculada ao Centro de Educação da UFPA”. (CAMARGO 1998, p.43)

Através do Centro de Educação foram implantados “Núcleos de Educação”, em Santarém, Marabá e Castanhal, considerados como pontos estratégicos que davam acesso ao deslocamento de outros municípios. Os estudos de Oliveira (2006, p.37) destacam que:

Através dos Núcleos de Educação, foram projetados cursos, abrangendo desde formação para professor de 1º grau – Nível de 2º grau (exercício de 1ª a 4ª séries), até cursos de Licenciatura Plena, beneficiando os subsistemas de ensino de 1º e 2º graus dos municípios da Região Amazônica, como também dos Territórios vizinhos que buscavam nesta Instituição de Ensino solucionar problemas de natureza educativa.

A Formação de Professores com licenciatura pelo CURTAC implantada na região no final dos anos de 1970 era amparada por pareceres e resolução do Conselho Federal de Educação para atender a formação de professores para zonas carentes. Para Werebe, (1994, p.204), “havia uma intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar o professor de primeiro e segundo grau encurtando sua formação e destituindo de qualquer sentido crítico”, sobretudo, pela negação da pesquisa como atividade necessária a sua formação.

Com o processo de redemocratização do país em 1985, se constituiu a nível nacional um movimento de Interiorização das Universidades Federais. A partir deste cenário, a Universidade Federal do Pará antecipou-se através de sua interiorização, “colocando-se como estratégia mais viável para proporcionar maior justiça nas oportunidades de acesso ao Ensino Superior, priorizando os professores das redes oficiais de ensino estadual e municipal”. (OLIVEIRA 2006, p.37).

Ao se analisar o percurso das ações de descentralização das Universidades por meio da Interiorização, é verificado que não havia uma definição de como seria o financiamento dessas ações. Para Camargo (1998, p.55),

No contexto de implantação da Interiorização da UFPA caminhou na direção contrária das políticas adotadas pelo Estado na contenção de gastos públicos, e para sua viabilização estabeleceu parcerias com as

prefeituras municipais, havia uma relação estabelecida entre o MEC e o Partido da Frente Liberal que tinha como prática as articulações políticas para distribuição de verbas diretamente via municípios, evitando, dessa forma, a interferência dos governos estaduais nessas negociações, sobretudo porque os governos estaduais de oposição dificultavam essas negociações.

A implantação do ensino superior da UFPA no interior do Estado começou a partir da proposta de campanha na gestão do ex-reitor José Seixas Lourenço em 1986, na perspectiva de viabilizar o acesso ao Ensino Superior, “objetivando a formação dos professores leigos das redes oficiais de ensino estadual e municipal e a intensificação de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão”. (OLIVEIRA, 2006, p.43). De acordo com o Art.1º da resolução 1.355/ de 03 de fevereiro de 1986, “o projeto previa a potencialidades da região, permitindo o engajamento de estudante em ações e integrações com a comunidade, com vistas à formação de profissionais comprometidos com problemas regionais”.

Para a implantação do programa foi proposto à construção de estrutura física como salas de aula, bibliotecas e recursos humanos como técnicos e coordenação local. Em relação aos docentes, os estudos de Souza (2011, p.102) destacam que:

O deslocamento dos professores da capital que fazia parte do quadro efetivo da UFPA, para atuação nos polos, uma vez que os cursos destinados para o interior seriam ministrados no período das férias quando os professores estariam de recesso de suas atividades não havendo necessidade de contratar professores para os Campi.

Dessa forma, foram selecionados oito (08) municípios considerados polos regionais de atuação com cursos de Licenciatura Plena em História, Geografia, Matemática, Pedagogia, letras. Esses polos foram instalados nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure, por meio do primeiro vestibular para o Interior, em caráter intervalar, no ano de 1986.

3. DA INTERIORIZAÇÃO DA UFPA A GESTÃO DO CAMPUS DO MARAJÓ-BREVES

Em relação à escolha dos municípios na Ilha do Marajó, o estudo de Coelho, (1998, p.54) considera um grande desafio da UFPA “expandir o ensino superior numa área marcada fortemente pela presença dos rios e florestas, e que não esperou a legalização das cotas para incluir negros índios e caboclos e a camada mais empobrecida do campo”.

De fato, é inegável o aspecto positivo da Interiorização, principalmente na região de difícil acesso e sérios problemas sociais localizado no Arquipélago do Marajó, situado no extremo norte do Estado do Pará, na Foz do rio Amazonas, denominado também de Foz do Rio-Mar, considerado em sua totalidade o maior complexo de ilhas fluviais do mundo, com 49.606 Km².

Entretanto, a questão central não se caracteriza por negar ou afirmar a devida importância da Interiorização, mas, como se efetivou a garantia do direito, do acesso

e da permanência, posto que, essa relação não é decorrente de forma natural, traduz-se, necessariamente, pela criação de condições físicas, estruturais, e investimentos financeiros destinados para interiorizar e manter a qualidade dos cursos ofertados.

O acesso aos cursos superior ofertado pela UFPA, pelos acadêmicos do município de Breves começou com o deslocamento para o município de Soure, cidade definida como Polo de Formação na Ilha do Marajó. Os primeiros impactos materializados nesse processo foram decorrentes das dificuldades dos meios de transportes hidroviários e a enorme distância entre os municípios que impediam ou dificultavam a grande maioria dos interessados em cursar o nível superior.

De acordo com as entrevistas realizadas, as características da Interiorização pareciam bastante favoráveis para todos os breveses que desejavam cursar nível superior, pela própria organização dos cursos serem ofertados no período de férias, diferente das condições ofertadas na capital. Como a grande maioria dos candidatos que participaram do processo seletivo e foram aprovados, estava vinculada a rede de ensino, poucos não estavam sobre o metier educacional, não se pensou sobre as dificuldades que teriam que enfrentar para o deslocamento para o município de Soure.

Entretanto, a travessia de um município para outro realizado por duas embarcações, uma até a capital de Belém com um percurso de quinze horas cortando os rios da região, outro embarque de quatro horas até chegar ao município de Soure, além da permanência por trinta a quarenta dias no município, representou o primeiro impasse para participar da formação oferecida pelo Campus de Soure.

As questões levantadas pelos egressos da turma de 1987 sobre as dificuldades evidenciam a discrepância da própria organização e localização espacial e escolha do município escolhido como Polo de Formação:

Parecia que a Universidade não tinha olhado com muita atenção para o Marajó, das dificuldades de acesso, era como se a ilha fosse geograficamente exatamente igual. A outra questão era referente ao desenvolvimento econômico das cidades, o município de Breves já se destacava como uma das maiores cidades do Marajó tanto por estrutura e economia, e, portanto, com uma demanda maior devido os municípios que polarizava. No primeiro momento da ação da política da UFPA de descentralização, se caracterizou como uma dádiva, no sentido de que, naquele contexto havia sido decidido implantar o Campus em Soure, não houve uma exigência ou pressão política para sua implantação, a UFPA partiu dos seus saberes sobre a região e decidiu sem um planejamento, um estudo ou mesmo uma avaliação técnica. (Egressos).

As questões evidenciadas para viabilização do processo de Interiorização da UFPA, não bastavam apenas à direção política ou a quantidade de cursos implantados, sendo necessária às condições objetivas para efetivação desse processo. Tais condições, não são atendidas quando perpetuam a tendência de pensar na expansão do ensino superior a partir de uma visão – quantitativa, ou meramente de registro de índices de matrícula, quantidade de universidades, de diplomas etc.

Dessa forma, o entendimento sobre a contradição da Interiorização da UFPA para atender a demanda de professores leigo no interior do Estado, se dá exatamente na sua objetivação, dentro das condições que foram se materializando. Diferente dos outros Campi implantados desde 1986 com a escolha dos Polos de Formação, no município do Marajó/Breves, a chegada do Núcleo se dá a partir do movimento dos egressos motivados pelas dificuldades enfrentadas para o deslocamento até Soure e os questionamentos sobre o porquê da escolha de Soure.

Desse movimento, resultou o acordo firmado durante a campanha de eleição para candidato a Reitoria da UFPA de Nilson Pinto, com garantia de atendimento a pauta de reivindicações dos acadêmicos que cursavam no Polo de Soure e residiam no município de Breves. Com expressiva quantidade de voto dos acadêmicos, a UFPA, permitiu a criação do Núcleo de Breves, em parceria com a prefeitura local na garantia de hospedagem e alimentação dos professores que se deslocavam da capital. Foi ofertada a primeira turma de Bacharel em História em 1990 em caráter intercalar. Posteriormente, em 1995, iniciaram-se as turmas regulares com os cursos de matemática, geografia e pedagogia.

Destaca-se que, este Núcleo funcionou nas dependências das Escolas estadual Prof. Miguel Bittar e Maria Elizete F. Nunes entre os anos de 1990 a 1997. De acordo com o Jornal Liberal (1995):

A construção do prédio permanente foi resultado de um esforço coletivo das prefeituras de Breves, Melgaço, Portel, Bagre e Gurupá (que entraram com a mão-de-obra e transporte), da UFPA (responsável pela parte hidráulica, elétrica e pelo acompanhamento técnico), da comunidade de Breves e dos municípios vizinhos (que através de eventos e solicitações arrecadavam dinheiro), bem como das empresas de transporte e madeireiras da microrregião dos furos, que doaram materiais para a construção.

Durante a pesquisa observou-se, o empenho da sociedade civil local para a garantia da permanência do Núcleo da UFPA no município de Breves, caracterizando nessa relação o processo de transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil na garantia de direitos básicos, como acesso e permanência a educação com qualidade.

Verificou-se que, a viabilização dos cursos de licenciaturas no município de Breves enfrentaram sérios problemas, desde a implantação da primeira turma regular de 1995 até o ano de 2008, decorrente da política do MEC em não autorizar concursos para efetivação de professores nos Campi ou contratações de professores temporários para atender a demanda exigida. De 1980 até 1992, a UFPA possuía 1.478 professores de 3º grau em seu quadro docente efetivo. Em pouco mais de uma década, a oferta de vagas tinha aumentado aproximadamente em 50% contando com os cursos ofertados nos Campi, e o quadro de professores permanecia o mesmo.

Os professores se desdobravam para o cumprimento da demanda dos cursos da capital, e os cursos ofertados no interior do Estado. Somente no município de Breves, entre 1990 a 2006 foram ofertados 16 cursos pela UFPA, sendo que, o curso

de Pedagogia fora ofertado em formato regular e intervalar, e os outros cursos foram sendo ofertado em caráter intervalar, totalizando 800 (oitocentos) acadêmicos matriculados e distribuídos nos diferentes cursos. Constata-se, que a Universidade Federal do Pará materializada no município de Breves, seguiu com o seu propósito de expandir o ensino superior, mesmo sobre condições desiguais de atendimento, se ponderarmos as condições que foram disponibilizadas para outros Campis quando adotou na sua linha de ação, as chamadas “Vocações Regionais”, evidenciando aspectos de uma política compensatória para o interior, onde não tinha atrativos para investimentos de empresas.

Essa questão ficou evidente com a distribuição desigual das vagas a partir do ano de 2001, quando o governo federal aprovou a Portaria de nº 163, de 02 de agosto de 2001 e as portarias do MEC nº 1.725 de 03 de agosto de 2001 para liberação de contratação de professores. A gestão UFPA, no que se refere a distribuição de vagas entre os Polos foi extremamente desigual, a carência de professores no Campus de Soure e Núcleo de Breves, era gritante em relação ao outro Campus, conforme mostra o quadro I:

Quadro I - Nº de vagas para Docentes efetivos dos Campi da UFPA.

Campus	Nº de docente em 2001	Nº de docente em 2005	Nº de docente em 2006
Abaetetuba	04	-	23
Altamira	04	-	31
Bragança	06	37	44
Breves	03	-	05
Cametá	06	-	10
Castanhal	08	46	54
Marabá	08	54	82
Santarém	03	-	64
Soure	03	-	07

Fonte: Tabela adaptada, dados coletados da PROPLAN apud Sousa (2000).

O quadro nos mostra a disparidade existente na liberação de vagas para docentes efetivos distribuídos entre os Polos criados em decorrência da política estratégica da UFPA para o atendimento do desenvolvimento regional, agravando a situação, quando foi aprovada a primeira política de implementação das universidades via Interiorização denominado de EXPANDIR¹⁷, somente os Campi de Marabá, Castanhal, Bragança e Santarém foram contemplados. (SOUZA, (2000, p.145), No caso específico do Campus de Breves, não foram considerados os números de docentes para atender as licenciaturas em funcionamento, em específico o Curso da Pedagogia, com coordenação local, ofertando cento e cinquenta vagas com um total de três turmas, e apenas 03 professores para atendimento do Curso de Pedagogia, como mostra o quadro abaixo:

¹⁷ Programa de Expansão da Educação Superior Pública – 2003 (BRASIL, 2003).

Quadro II- N° de turmas ofertadas do Curso de Pedagogia – 1995 - 2001

Ano	Sistema de ensino	Período	Quantidade
1995	Regular	Noturno - Extensivo	50
1997	Intervalar	Manhã e tarde - Intensivo	50
2001	Intervalar	Manhã e tarde - Intensivo	50

Fonte: Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação da unidade

O Campus de Soure e o Núcleo de Breves, a priori não foram contemplados pelo Programa do EXPANDIR, por não está incluída na chamada linha de “Vocação Regional” adotado pela UFPA, as linhas de ações e programas foram projetadas a partir de 1998 e colocadas em prática em detrimento de outros Polos. O Programa tinha como objetivo desenvolver ações estratégicas que atendesse:

Programa de Minério-Metalúrgica desenvolvido nas regiões Nordeste, Sudeste e Sudoeste do Pará; O Programa Educação ambiental a ser implantada em todos os Campi através de Pós-graduação; O Programa de Tecnologia de Alimentos a ser efetivado no Campus de Santarém e o Programa de Licenciatura, Bacharelado e Educação Continuada a ser efetivada em todo o Campus; (SILVA, 2011, p.114).

Das ações projetadas e colocadas em prática pela UFPA foram executados apenas os Programas que mais se aproximavam dos interesses do capital, ou seja, nas áreas como Marabá, Santarém, Bragança, onde sinalizava para maiores investimentos de projetos em prol do desenvolvimento regional, exigida pela forte presença de grandes empresas, como por exemplo, a empresa Vale, considerada como uma das parceiras da UFPA na ampliação do Campus de Marabá. É percebido nessa relação, às condições impostas pelo sistema capitalista, onde tudo é pensado e determinado sobre a ótica da mercadoria, que além de comandar a relação capital trabalho, determinam também o modo de organização das instituições.

De acordo como Relatório da Unidade do Campus de Breves (2008), a partir da Resolução, nº 614 de 28/06/2006, foram aprovados o novo Estatuto da Universidade Federal do Pará, ficando estabelecido no capítulo II, Art. 27, a mudança de Núcleo de Breves para o status de Campus Universitário, com a aprovação do Regimento Interno do Campus, através da Resolução nº 639/CONSUN, de 22 de janeiro de 2008, passando a denominar-se Campus Universitário do Marajó/Breves.

Entretanto, a aprovação da Resolução e sua condição de Campus, não mudaram a precariedade do financiamento de estrutura e o número de vagas para docente. Com base no Relatório da unidade (2008, p.06) o Campus tinha quatro professores efetivos e foram contratados mais quatro professores substitutos para atender a necessidade do curso de Pedagogia, conforme o quadro III:

Quadro III - Docentes do quadro do Campus de Breves em 2008.

Docente	Formação	Total
Efetivo	Mestre	03
Efetivo	Especialistas	01
Substitutos	Especialistas	04
Total		08

Fonte: Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação da unidade.

A partir do ano de 2009 ocorreram mudanças que vislumbrou a ampliação do Campus de Breves, em decorrência da política implantando no governo Lula, denominado de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – (REUNI) (BRASIL, 2007).

O Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, tinha como uma de suas prioridades “consolidar os cursos de graduação do interior”. Inicialmente, com o REUNI, criou-se uma visão promissora de expansão com qualidade do Campus de Breves, entretanto, na prática, as propostas de ampliação do acesso ao ensino superior com qualidade na graduação, desencadearam outras contradições geradas em torno desta política de investimentos.

A primeira contradição está relacionada com a efetivação na prática do que foi previsto pelo documento. Prevvia-se a criação de condições para ampliação e permanência na educação superior, bem como a redução de taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas. Entretanto, a efetivação dessa política estava atrelada a decisões do MEC. De acordo com Schneider, Vice- Reitor da UFPA (2011)

Tinha todo um planejamento de orçamento previsto para o custeio de material e investimentos que somava mais de R\$ 29,000 milhões de reais destinados para UFPA no ano de 2010, além do contingente retido pelo MEC do ano anterior de mais de 13,000 R\$ milhões de reais que somados atingiam um montante de R\$ 42,000 milhões de reais. Entretanto o processo burocrático adotado pelo MEC com a exigência de elaboração de projetos para ser analisado e aprovado para liberação dos recursos constituiu um enorme problema, gerando grande impasse para liberação de recursos atrasando a compra de equipamentos previstos, construção ou ampliação das unidades.

De um modo geral, tais questões geraram um impacto muito grande nas universidades. Na UFPA. Especificamente no Campus de Breves, já existia um déficit no atendimento da demanda e oferta dos cursos, gerados pela falta de estrutura física e recursos humanos. A expansão de vagas do Campus ocorreu independente do recurso do REUNI está disponibilizado no tempo previsto para dar conta de estrutura, intensificando mais ainda a relações de trabalhos, conseqüentemente maior precarização de todos envolvidos no processo. O Relatório de Gestão da Unidade (2012, p.08) demonstra as condições de trabalho, e a precarização da estrutura:

a) A relação entre o número de estudantes e o número de professores do Campus está acima da média da Instituição. Considerando o ano de 2012, a relação é de, aproximadamente, 31 estudantes para cada docente (excluídos estudantes do PARFOR), sendo a média da UFPA de 18

estudantes por docente em 2011.

b) A relação técnico/docente da Unidade é de um técnico para três docentes; já a relação técnico/discente é de, aproximadamente, 95 discentes para cada técnico (excluídos os discentes do PARFOR). Também nesse caso, a expansão do quadro da categoria está atrelada, predominantemente, a criação de novas vagas pelo Governo Federal.

c) O acervo bibliográfico não atende as necessidades dos cursos ofertados e precisa ser ampliado qualitativa e quantitativamente. O atraso no cronograma de execução e entrega de obras continua sendo um grande problema para a administração da Unidade, o período intercalar continua sendo ofertado nas escolas do município.

c) O abastecimento de água da Unidade ainda não é o ideal; A qualidade de conexão com a internet da Unidade ainda é deficiente;

e) O corpo técnico-administrativo não tem profissionais em número suficiente para atender todas as demandas da Unidade;

f) Divisão de Pesquisa e Extensão do CUMB não possui pessoal técnico; apenas bolsistas que dão o suporte necessário ao funcionamento da subunidade; Poucos são os professores que desenvolvem projetos, seja de pesquisa ou extensão com a participação ativa de discentes. (RELATÓRIO DE GESTÃO DA UNIDADE 2012, p.08).

A perspectiva de reestruturação do Campus a partir de 2008 gerou um entendimento de que, com os recursos injetados pelo REUNI provocariam um grande avanço para construção de estrutura física, a abertura de vagas para professores e ampliação de cursos, garantia do aumento de vagas de ingresso, com ênfase no regime intercalar e no período noturno previsto. Entretanto, foram consolidados os cursos já existentes que eram flexibilizados. Foram criadas as Faculdades de Matemática, Ciências e Letras, Pedagogia, mas, não ocorreu de forma prevista, como por exemplo, a ampliação da pesquisa e extensão, condições de trabalho, o aumento de vagas para contratação de docentes como citado pelo relatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões apresentadas são pertinentes para provocar reflexão das condições que foram realizados a Expansão do Ensino Superior, na região, especificamente no Campus de Breves. Se não havia condições anteriormente ao REUNI, devido o molde que foi pensado a Interiorização, pela ausência de recursos, após a implementação do Programa foram geradas outras condições precarizada, com uma lógica de mascaramento da realidade.

Tais questões tende-se aprofundar mais em virtude dos últimos cortes orçamentários do Governo Federal para manutenção das IFES, em específico na UFPA, que no ano de 2015 atingiu um corte de quase 50 milhões, sofrendo uma redução de 50% do orçamento de capital. A política de redução de custo vem mudando drasticamente a dinâmica de funcionamento da Interiorização. Entende-se que, a não liberação de vagas pela UFPA para contratação de docentes para atendimento da demanda, a falta de autonomia do Campus, a gestão dos recursos e orçamentos centralizados no Campus de Belém, vinte e um anos depois da implantação da primeira turma regular no Campus de Breves ainda se faz presente.

Pois se durante todo o processo de Implantação da Interiorização fora realizado o deslocamento de professores dos centros para cumprir o calendário acadêmico, na atualidade, para manter suas atividades de ensino em funcionamento, tem sido utilizado da estratégia de contratação de “professores colaboradores”, ou seja, professores que atuam na educação básica, com formação mínima, advindos de experiências nas universidades particulares, onde prestam serviços para UFPA sem vínculo de trabalho, exceto pela carga horária ministrada por disciplina, recebida em forma de diárias e passagens.

Tais questões fortalecem a lógica neoliberal da “contratação relâmpago de professores” de forma precarizada, aprofundando ainda mais o fosso existente entre ensino pesquisa e extensão, e representa na prática, a precarização e terceirização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BECKER, Bertha K. **Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? Amazônia**. 6ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1998.

CAMARGO, Arlete Maria de. **A universidade na região amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA**. Revista Ver a educação, Belém, v. 4. Nº 1, p. 31 a 60. 1998.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Nas águas o Diploma: O olhar dos Egressos sobre a política de Interiorização da UFPA**. Tese de Doutorado. PPGED/ PUC São Paulo, 2008. Disponível em < <http://bdtd.ibict.br> > Acessado em 16/08/2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Produtiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6 ed.- São Paulo: Cortez 2001.

HÉBETT, Jean. **Cruzando fronteiras: 3º de estudos de campesinato**. Belém: EDUFPA, 2004.

MARX, Kal & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2008.

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **Extensão: uma política de interiorização da Universidade Federal do Goiás**. (1972 – 1994). PPGED/Uberlândia. Tese de Doutorado, 2010. Disponível em < <http://bdtd.ibict.br> > acessado em 12/04/2013.

OLIVEIRA, Rita de Nazaré Veras. **A Interiorização do ensino superior da UFPA e o curso de Serviço social: uma relação a concretizar (1986 – 2006)**. 2006.

Disponível em < <http://bdtd.ibict.br>> Acessado em 12/04/2013.

PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO CAMPO DO MARAJÓ – BREVES. 2008. Disponível em <http://www.campusbreves.ufpa.br/> Acessado em 23 de novembro de 2013.

RELATÓRIO DA COORDENAÇÃO DE PLANEJAMENTO GESTÃO E AVALIAÇÃO. CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ-BREVES 2008. Disponível em <http://www.campusbreves.ufpa.br/> Acessado em 23 de novembro de 2013.

RESOLUÇÃO n° 1.355 de 03 de fevereiro de 1986. Aprovação do Programa de Interiorização da UFPA. 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 13° Ed. – Campinas, São Paulo. 2000.

SILVA, J. B. do C. **Financiamento da Educação Superior no Pará: uma análise dos cursos de contrato na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2008.** 213f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas Educacionais)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.<<http://www.dominiopublico.gov.br/.pdf>> Acessado em 29/11/2012.

SILVA, Maria Helena Dias da. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n° 02, p. 381 – 406. Jul/dez. 2005. Disponível <http://www.ced.ufsc.br/núcleos/nup/perspcetiva.html> Acessado dia 19/12/ 2013.

SILVA, Solange Pereira da. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó.** PPGED/UFPA. Mestrado 2014

SOUSA, Maria Páscoa Sarmento de. **Expansão da Educação Superior no Pará programa EXPANDIR E REUNI e a composição do quadro docente dos Campi da UFPA.** PPGED/UFPA. Mestrado 2011. Disponível <http://bdtd.ibict.br>. Acessado em 20/02/2014.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil.** São Paulo, Ática, 1994.

CAPÍTULO XXVII

POLÍTICAS EDUCACIONAIS GLOBAIS EM SUA DIMENSÃO LOCAL: COMO AS TRADUZEM OS GESTORES MUNICIPAIS E ESCOLARES?

**Flávio Caetano da Silva
Celso Luiz Aparecido Conti**

POLÍTICAS EDUCACIONAIS GLOBAIS EM SUA DIMENSÃO LOCAL: COMO AS TRADUZEM OS GESTORES MUNICIPAIS E ESCOLARES?¹⁸

Flávio Caetano da Silva

UFSCar, Departamento de Educação

São Carlos, São Paulo

flaviocaetanoeg@gmail.com

Celso Luiz Aparecido Conti

UFSCar, Departamento de Educação

São Carlos, São Paulo

celsocon@ufscar.br

RESUMO: A partir de alguns autores como Ball (2001), Mainardes (2009) e Lima (2003), que tratam da execução das políticas globais nos níveis locais, derivamos o presente estudo para a análise de dois cursos vinculados ao MEC e executados pela UFSCar: o Curso de capacitação para conselheiros municipais de educação e o Curso de Especialização e Gestão Escolar. Analisamos nas informações coletadas formas como a política elaborada pelo ministério é ressignificada de acordo com diferentes contextos e interesses até sua execução. Concluímos que os vários níveis de execução dos cursos oferecem elementos capazes de demonstrar diversas vicissitudes, não chegando ao ponto de desvirtuar completamente os propósitos originais de tais ações governamentais, mas determinando mudanças significativas. **PALAVRAS-CHAVE:** POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS; POLÍTICA GLOBAL VERSUS POLÍTICA LOCAL; POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E DE GESTÃO EM EDUCAÇÃO.

1. INTRODUÇÃO

No presente texto partimos do pressuposto de que a tradução efetivada pelos gestores – municipais e escolares – das políticas globais representa mais do que a simples adaptação no nível local. Trata-se de ressignificação dessas políticas pelas vias das práticas decisórias no cotidiano das redes/sistemas de ensino e das escolas. Tal pressuposto foi extraído de duas experiências formativas vividas pelos autores no âmbito de convênios entre o MEC e a UFSCar, mediado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). A primeira refere-se ao Curso de Formação Continuada de Conselheiros do Conselho Municipal de Educação – CME, parte do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação – Pró-Conselho, efetivado desde o ano de 2010, tendo sido ofertado no Estado de São Paulo e no Estado de Goiás. A segunda refere-se ao Curso de Especialização em Gestão Escolar efetivado desde o ano de 2009 e também oferecido aos diretores de

¹⁸ O presente texto foi publicado, originalmente, na Revista Eletrônica de Educação - REVEDUC, v. 10, n. 2 (2016) p.61-71. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1664/488>

unidades escolares de municípios paulistas, parte do Programa Nacional intitulado Escola de Gestores.

Ambos os esforços situam-se no interior de políticas nacionais de fortalecimento dos princípios da gestão democrática, participação da comunidade escolar, controle social sobre os gastos em educação, autonomia das escolas públicas, entre outros.

No presente texto nos debruçamos sobre as relações entre esses dois níveis de concepção de políticas: o global, entendido aqui como o nacional, oriundo de políticas governamentais para o campo da educação e o local, aqui tomado como o município e as unidades educacionais – as escolas, respectivamente, considerados como foco das ações do CME e da gestão escolar.

Passaremos a abordar cada uma das experiências em separado, destacando seus fundamentos teóricos que, no nosso entender, coadunam-se para o exame de uma só questão, a saber, o fortalecimento das políticas públicas em educação para o avanço do processo de democratização desse setor.

2. POLÍTICAS GLOBAIS E LOCAIS EM EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE ELABORAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO

Vimos examinando ao longo dos últimos anos, as relações entre os níveis globais e locais no estabelecimento de políticas públicas em educação, em andanças pelas escolas públicas da educação básica vinculadas a redes municipais de educação. Identificamos, assim como Castiano (2005-2006), a admissão da transcendência frente ao estabelecido na legislação educacional, efetivada a partir do vivido no âmbito das comunidades educacionais que ressignificam as políticas públicas que até elas se apresentam, também estamos convencidos de que as políticas públicas não são, simplesmente, implementadas (BALL, 1992, MAINARDES, 2009) mas traduzidas no chão do cotidiano das escolas e das redes educacionais. Como campo de disputas (BOURDIEU, 1989), os embates entre as concepções dos formuladores de políticas públicas e aqueles que atuam na base da pirâmide educacional – a escola – se dão, em princípio, na direção da viabilidade do que foi, inicialmente, estabelecido e as possibilidades de ação no cotidiano institucional. Não se decreta as formas como as pessoas vão viver, pois as tentativas nessa direção soçobram no mar revolto das chances efetivas de estabelecimento de práticas educacionais que reconfiguram as políticas e demandas das instâncias superiores.

3. A DIMENSÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME

A partir das experiências de formação que o curso destinado aos conselheiros do CME nos tem proporcionado, formulamos um questionário relativo a aspectos do seu funcionamento com o objetivo de conhecer melhor as condições de atuação de

seus integrantes. Destacamos alguns municípios como forma de sondar a participação de membros desse órgão e de experimentação do campo de pesquisa sobre o tema. O questionário contém vinte perguntas, das quais doze de caráter administrativo e pessoal do informante: dados pessoais, aspectos ligados ao período do mandato, o segmento que representa, existência ou não de atas das reuniões, entre outras. Estão também perguntas relativas à infraestrutura do CME, funções desempenhadas pelo órgão, existência e conhecimento do regimento interno, por parte dos conselheiros e, enfim, as perguntas que versaram sobre as percepções da atuação do CME e de seus membros. Neste texto nos ateremos às condições de infraestrutura e percepções dos conselheiros sobre a atuação do CME.

Na grande maioria dos conselhos que consultamos, o CME não conta com infraestrutura própria, mas se reúne nas dependências da Secretaria Municipal de Educação - SME, em sala que lhe é cedida. Também não conta com secretaria própria, mas com servidor ou servidora da SME que cumpre algumas funções burocráticas para o conselho. Em alguns casos, a mesma pessoa pode atender às demandas de vários conselhos.

As funções exercidas pelos conselhos, estão relacionadas com a oferta de pareceres – função consultiva –, à tomada de decisão sobre temas que são levados ao órgão – função deliberativa. Quanto às outras funções: normativa, propositiva, mobilizadora e fiscalizadora, não aparecem em todas as respostas que obtivemos.

Quando perguntamos sobre as percepções dos conselheiros sobre a atuação do CME, identificamos uma variedade de respostas. Perguntamos “Como você vê a atuação do CME em seu município? (Pode escrever à vontade, não há limite de texto)”, ao que nos responderam os conselheiros:

1. Sempre é participativo e ativo nas demandas e decisões sobre assuntos da municipalidade.
2. A atuação tem melhorado nos últimos anos. Em especial neste ano, com esta nova gestão, implantamos as comissões de trabalho, que se reúnem para estudar e propor ações em diferentes áreas, nas quais o CME é consultado.
3. O CME durante este período de criação, regulamentação e implementação passou por períodos de muitas lutas, por exemplo: a conquista de um espaço próprio, mobiliário e abertura de diálogo com a SME. Atualmente existe diálogo entre a SME, DE e outras instituições, o que possibilitou ao CME coordenar todas as etapas de estudo, elaboração, conferência, redação final do texto e acompanhamento da tramitação e oficialização do Plano Municipal de Educação.
4. Atuamos na fiscalização, questionamentos e na deliberação das ações que dependem deste órgão.
5. Apenas de maneira consultiva, sem força para intervenção ou fiscalização determinante, a atuação é tênue e restrita.

A característica que emana das respostas e parece saltar aos nossos olhos é

a visão de que o CME vem melhorando sua atuação nos últimos tempos. A troca de gestores educacionais do município tende a possibilitar uma reorganização das forças e coordenadas no que se refere às definições em torno das políticas municipais de educação, reposicionando o CME e sua atuação. Decorre daí que, na maioria das respostas analisadas, os conflitos entre o CME e a SME parecem estar à vista. Esses conflitos nos remetem às possibilidades de ressignificação de políticas públicas em educação que se destinam à democratização, na medida em que o previsto em Lei, em âmbito nacional, concebe a autonomia dos municípios como princípio fundamental na Constituição Federal de 1988, Art. 1º que considera “República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 1988), bem como, o Art. 12, Inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996). Se prevê que cabe aos municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”. Os órgãos a que se refere a Lei são a Secretaria Municipal de Educação, as escolas municipais, os Conselhos Escolares, o Conselho Municipal de Educação, entre outros, devendo integrá-los às políticas gerais da União e dos Estados no setor educacional.

Podemos inferir que o processo de ressignificação se estabelece a partir do momento em que cada município constitui, através de Lei, a criação do CME, atribuindo-lhe as funções que desejar. Isto ocorre pois em cada um são estabelecidas funções a partir das circunstâncias políticas em que estão imersas as forças municipais que atuam no campo educacional.

Retomando as respostas dos conselheiros, acima apresentadas, destacamos o seguinte enunciado: “A atuação tem melhorado nos últimos anos. Em especial neste ano, com esta nova gestão” a troca de gestores municipais, traz alterações para o funcionamento de diversos setores da educação, em especial, naqueles em que repousa possibilidades previstas em Lei para a interferência nas decisões que serão tomadas ao longo da gestão. Nesse sentido, consideramos que abrem-se enormes possibilidades de ressignificação das normativas em vigor, uma vez que cada novo ocupante do cargo-em-chefe da SME pode promover alterações na forma de funcionamento dos órgãos sob sua responsabilidade. Embora esteja previsto o direito ao mandato, ao ser empossado no cargo por decreto do chefe do executivo municipal – ato oficial, publicado em Diário Oficial – o detentor do cargo de Secretário Municipal de Educação pode interferir nas condições de funcionamento do CME de tal forma que inviabilize sua atuação efetiva.

Dentre as ações mais conhecidas, no que tange às alterações que prejudicam o CME e seus membros, estão aquelas relativas ao financiamento e custeio das ações dos conselheiros do CME no exercício do seu mandato. Basta retirar qualquer apoio financeiro ou verbas que seriam destinadas ao Conselho, ou ao menos, reduzi-las sob a alegação de redução de gastos e cumprimentos de metas no interior da Lei de Responsabilidade Fiscal, que o órgão começará a definir e, em pouco tempo, suas ações não terão impacto sobre as ações do poder público municipal.

Na última resposta dentre as apresentadas acima, ao nos depararmos com

enunciados do tipo “Apenas de maneira consultiva...”, identificamos que não é preciso descumprir a lei para descaracterizar a ação do CME, basta ressignificá-la. Assim, A despeito da publicação de lei municipal de criação do órgão, atribuindo-lhe funções para além da mera consulta, pode-se promover a publicação de nova lei reconfigurando sua abrangência e atuação. Trata-se, portanto de formas locais de estabelecimento das normativas produzidas em ampla escala, como as leis gerais da Educação ou mesmo a Constituição Federal, que estabelecem princípios e direitos, ao serem traduzidos para o âmbito local – no município, por exemplo – as forças que ali atuam as interpretam e lhe dão o sentido que o campo de poder local deseja.

Em nenhuma das respostas acima apresentadas e em pouquíssimas daquelas que obtivemos ao longo dos últimos anos, atuando na formação de conselheiros municipais de educação, nota-se a presença da função normativa no CME. Cury (2006, pag. 42) pondera que:

A função normativa é aquela pela qual um conselheiro interpreta a legislação com os devidos cuidados. Um conselheiro não é um legislador no sentido próprio do termo. Isto é: ele não é deputado, senador ou vereador e nem dispõe de autoridade para decretos ou medidas provisórias. A pretexto de normatizar ou disciplinar assuntos infraconstitucionais pode-se incorrer em iniciativas pontuais incertas quanto à jurisdição constitucional ou legal das mesmas. Nesse sentido, importa não confundir o legal e legítimo exercício interpretativo da lei sob forma de norma com seu abuso.

Emana daí que a existência da função normativa é forte indício de que políticas públicas, sobretudo aquelas relativas ao CME, se traduzem no cotidiano desse órgão pois, demandam interpretação e não mera aplicação ou implementação. Este enunciado revela um princípio que defendemos neste espaço, qual seja, consideramos que são as forças locais que estabelecem as condições de tradução de normativas amplas em ações locais.

4. A DIMENSÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

Paralelamente ao esforço de compreender como políticas de caráter geral ou global atingem o chão do município, envidamos esforços no sentido de examinar como as mesmas chegam às escolas. Passaremos, na seção a seguir, a nos concentrar na formação de diretores escolares.

4.1. O CASO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Nesta seção passaremos à análise de outra ação governamental tendo por base a ideia de tradução, ressignificação, mais do que adaptação das políticas em

educação.

Para reforçar tal ideia voltamos a Ball (2013, p.458), que fala em:

policy enactments ou “encenação das políticas”, conceito que se opõe ao de “implementação”, visto que colocar as políticas “em cena” implica o envolvimento e o trabalho das subjetividades nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas.

Agora colocaremos “em cena”, portanto, o Curso de Especialização em Gestão Escolar, executado pela Universidade Federal de São Carlos em parceria com o MEC. O referido curso está vinculado ao Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação. Trata-se de um curso semipresencial oferecido a diretores em efetivo exercício de sua função nas escolas públicas da Educação Básica, no estado de São Paulo. Mais informações podem ser encontradas no site do Ministério da Educação. Interessamos demonstrar as vicissitudes a que se submete tal política ao descer para os vários níveis de sua execução, quando ela vai sendo lida, interpretada e traduzida. Faremos tal análise em separado, considerando os diferentes degraus institucionais por onde ela passa, concretamente, começando pelo topo – o próprio MEC, onde ela foi concebida –, até chegar no chão da escola, nos diretores, seu destino final. Não analisaremos, neste caso, dados de questionário, mas dados de registros diversos feitos ao longo da experiência com o curso em tela, enquanto coordenador.

4.2. TEXTOS E CONTEXTOS NO NÍVEL DO MINISTÉRIO DA - MEC

A proposta do Curso em questão nasceu da necessidade de melhorar o desempenho das escolas públicas atuando no nível da sua gestão. Por isso o público-alvo foram os diretores escolares em efetivo exercício da função. A proposta foi elaborada pelo MEC e com por vários atores sociais da sociedade civil, com destaque para o Conselho Nacional dos Dirigentes Estaduais de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, entidades que congregam gestores educacionais, nos níveis estadual e municipal, respectivamente, e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPED), por meio do um de seus Grupos de Trabalho (GT-5), que representa um setor da academia composto por especialistas em políticas e gestão da educação. (AGUIAR, 2011, p. 68)

Inicialmente o Curso tinha o caráter de extensão, de 100 horas, transformando-se logo (em 2006) em um curso de especialização, de 400 horas, na modalidade a distância. De lá para cá observam-se mudanças na condução do mesmo no âmbito do próprio ministério, ainda que a proposta original, na sua essência esteja mantida. A inconstância na equipe responsável pelo curso, por exemplo, não é pequena, dadas as injunções políticas, como exonerações e nomeações, muitas vezes em função da necessidade da governança, da

governabilidade. Isso gera problemas de estabilidade das ações, das parcerias e também de aprimoramento das mesmas.

A mesma necessidade de arranjo ou acomodação das forças em jogo no âmbito do poder central traz para um primeiro plano da cena política novos atores. Tanto é assim que hoje, dadas algumas reestruturações das políticas da Secretaria da Educação Básica (SEB) do MEC, o Pró-Gestão, curso originalmente do CONSED, passa para o MEC, como curso de extensão, e ganha prioridade em relação ao curso de especialização, pelo menos no ano de 2016, conforme editais recentemente publicados. Ou seja, há uma volta às origens do curso de especialização, que era um curso de extensão. Obviamente que mudanças às vezes se justificam em função da experiência com as ações, e nem sempre significam recuos indesejáveis. No caso em questão, não nos cabe entrar nesse tipo de análise, mas apenas indicar as vicissitudes do processo e a variação da cena política, jogada por atores distintos, com o passar do tempo.

Outro fator a destacar é a forma de repasse dos recursos para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Isso mudou várias vezes ao longo de mais ou menos uma década, muito em função das diferentes interpretações jurídico-administrativas dos órgãos públicos envolvidos – o próprio MEC, as IFES, o TCU etc. Isso gerava um vai e vem incrível de medidas, gerando um emaranhado de situações difíceis de resolver.

4.3. AS ENTIDADES DE GESTORES EDUCACIONAIS – CONSED e UNDIME

Tais entidades são parceiras fundamentais para a “implementação” de algumas políticas públicas, a exemplo do curso em questão. Mas convém chamar atenção para a realidade concreta dessas instituições. Elas operam de maneira muito distinta num lugar ou noutro – estados e municípios –, de modo que o grau de efetividade da parceria é muito variável. Isso tem a ver com alguns fatores. Um deles é o número grande de ações com as quais a entidade se envolve, obrigando-a a estabelecer prioridade em termos de dedicação. Como às vezes sua atuação se reveste de uma importância crucial, enquanto elo forte da rede de atores envolvidos, sua dedicação mais ou menos compromissada, intensa faz toda a diferença. Fatores de ordem político-ideológica e partidária também interferem na qualidade da sua participação, assim como relações interpessoais, de amizade ou inimizade das pessoas concretas, representante dos setores envolvidos. Tudo isso influencia sobremaneira na efetividade das políticas.

4.4. O CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - IFES

As IFES gozam de autonomia didático-pedagógica, o que as permite estabelecer seus próprios critérios para o funcionamento de cursos de especialização nem sempre alinhados com os do MEC, situação que obriga ajuste

de perspectivas.

No interior mesmo das IFES um outro fator merece destaque. O Curso, embora assumido institucionalmente, pela reitoria, pela pró-reitoria de extensão e outras unidades acadêmicas e administrativas (caso da UFSCar), fica meio deslocado institucionalmente, meio que desconhecido – às vezes sendo lembrado pelo nome do seu coordenador: “o curso do fulano”. Esse relativo isolamento institucional pode revelar um lado bom, pois não estando tão institucionalizado também não está muito submetido a amarras burocráticas; por outro lado, no entanto, pode implicar em problemas – autonomia demais e eventual desvirtuamento da política central. Veja-se, por exemplo, a composição do corpo docente.

Pensando na autonomia das IFES e também da coordenação do curso, podemos trazer como exemplo para reflexão um aspecto interessante: a equipe de formadores. Nem há garantias de que as exigências do MEC, no que tange à formação da equipe de formadores, sejam totalmente cumpridas. Mesmo dispondo de quadros qualificados – uma das razões fundamentais da parceria – os professores das IFES nem sempre estão dispostos a participar, por várias razões: valores das bolsas, falta de tempo e incompatibilidade desse tipo de esforço com crescente exigência de produtividade, avaliada internamente – progressão funcional – e externamente – em especial pelas avaliações da pós-graduação. Pesquisar e produzir artigos é mais importante, aos olhos da academia, do que envolver-se em atividade de formação dessa natureza.

Na falta de professores internos as IFES recrutam professores externos, que estabelecem com elas vínculos precários. Forma-se, assim, um corpo de professores com perfis diversos, mais ou menos acadêmicos, o que é uma variável muito relevante. Os professores da universidade, com perfil mais acadêmico, quase sempre não conhecem o cotidiano da escola; os professores com um outro perfil se caracterizam, por exemplo, pelo profundo conhecimento da realidade concreta das escolas. O que se nota, a partir disso, é que vários conhecimentos estão em jogo, produzidos a partir de experiências distintas. Mas tal variação de perfis nem sempre dá conta de atender às demandas do curso – uma formação acadêmica sólida e, ao mesmo tempo, uma capacidade de intervenção nas realidades concretas das unidades escolares. Os vários atores, formadores, em cena vão ressignificando suas ações, dando mais ênfase a isso ou aquilo, em termos formativos, produzindo inclusive expectativas acadêmicas diferenciadas em relação aos cursistas, em razão do seu perfil.

4.5. ESTADOS E MUNICÍPIOS: NOVOS CENÁRIOS, NOVAS VICISSITUDES

Fatores de ordem ideológica e política, ou meramente partidária fazem parte desse outro cenário. E sobre isso, tudo leva a crer, por exemplo, que São Paulo e Minas Gerais, por coloração partidária, durante algum tempo, não firmaram parceria com o MEC para oferta do Curso, de tal modo que todos os diretores das duas redes estaduais de ensino não puderam dele participar.

Outro fator relevante diz respeito aos grupos políticos no poder e às pessoas investidas em funções gestoras, nos estados ou municípios. Mudanças constantes de, ou partidos políticos, por conta de eleições municipais, ou de secretários municipais de educação, dentro de um mesmo mandato, produzem efeitos drásticos na formação dos diretores. Eles deixam, em muitos casos, de receber qualquer tipo de apoio, ou, pior ainda, são boicotados em suas atividades acadêmicas – por exemplo, são destituídos da função gestora, ficando quase que totalmente inviabilizada sua intervenção na unidade escolar, o que é uma exigência do curso.

4.6. AS ESCOLAS, OS CURSISTAS - OUTRAS RESSIGNIFICAÇÕES

Como já foi dito, e vale a pena reforçar, em muitas escolas ocorrem mudanças de diretores motivadas por questões político-ideológicas, ou meramente interesses partidários, dificultando ou às vezes até inviabilizando a presença dos mesmos no curso.

Questões subjetivas também merecem um lugar de destaque: o Curso representa uma forma de progressão na carreira, é oferecido por uma instituição pública de prestígio, é um curso do MEC e, além disso, gratuito, entre outros aspectos. Por todos esses motivos, ele acaba sendo eleito pelos cursistas em meio a um verdadeiro “mercado” de cursos oferecidos principalmente por instituições de ensino privadas, atravessadas pela lógica do lucro, prioritária em relação à lógica da formação, indicando riscos à qualidade dos cursos ofertados.

O curso exige que o diretor cursista envolva a comunidade escolar nas atividades propostas. Essa, porém, não é uma tarefa fácil, razão pela qual as características da escola, da comunidade escolar jogam um papel importante quanto à realização dos objetivos propostos pelo curso, quais sejam: a intervenção na escola a fim de melhorar o seu desempenho e democratizar suas relações. Posto de outro modo, podemos dizer que se o curso tem se revelado capaz de cumprir tais objetivos, as condições prévias, dadas pelas diferentes unidades escolares, também interferem nisso de maneira significativa. Isto é, o contexto particular de cada escola determina, em certa medida, o tipo de ressignificação feita acerca das atividades propostas pelo curso, via atuação do diretor, que pode se sentir mais ou menos isolado, mais ou menos capaz de cumprir com as exigências do curso.

Há ainda o fato de que muitos cursistas estão há muito tempo distantes da academia, tendo perdido, como dizem, certos hábitos de estudos. E por se tratar de um curso a distância, que envolve algum domínio de conhecimentos acerca das tecnologias de informação e comunicação, a dificuldade se acentua para as gerações mais velhas de diretores. Desse modo, aqueles cursistas menos envolvidos com formação continuada e pertencentes a essas gerações têm uma relação diferente com o curso, se comparados com aqueles que vêm tendo formação continuada – já fizeram vários cursos, inclusive a distância – e que pertencem a gerações mais novas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautado no princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, o esforço do governo federal, nos últimos anos, de melhorar a qualidade da educação e de democratizá-la deve ser reconhecido, considerando as diversas iniciativas como o PDE, as CONAES, o Plano Nacional de Educação, entre outros. Nesse esforço, insere-se também os dois cursos aqui analisados, vinculados às ações previstas no PDE, e que representam a tentativa de se fortalecer o poder local por meio de uma política formulada em âmbito nacional - MEC: fortalecer os Conselhos Municipais de Educação e as unidades escolares como importantes unidades de gestão.

No entanto, é notória a dificuldade de continuidade dessas ações sem muitos obstáculos e também o fato de que elas são submetidas a clivagens das mais diversas, sendo ressignificadas, reinterpretadas nos diversos contextos e pelos atores que ali se fazem presentes, no processo da sua “implementação”. Tentamos examinar essa problemática neste texto, o que, de maneira nenhuma serve para indicar apenas as fragilidades de tais iniciativas governamentais, mas simplesmente contribuir para apontar a necessidade de alguns ajustes, em conformidade com a realidade concreta, com as vicissitudes a que elas são submetidas em seu ciclo natural. Assim, é preciso superar a fragmentação e dar um caráter perene às políticas; avançar na democratização por meio de formas de regulação compatíveis; formar continuamente os gestores educacionais. Tudo isso é parte de um esforço de melhoria efetiva da educação pública e de dar respostas adequadas aos anseios de democratização da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, nº 1, p. 67-82, jan./abr. 2011.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>

Acesso em 23-03-16.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. São Paulo: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989. (Memória e Sociedade).

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

Acesso em 06-04-16.

BRASIL (2013a). Escola de Gestores da Educação Básica, Apresentação. Brasília/DF. Acesso em 26 de Julho, 2013, de <http://portal.mec.gov.br> .

BRASIL (2013b). Escola de Gestores da Educação Básica, Cursos. Acesso em 26 de Novembro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br> .

BRASIL (2013c). Escola de Gestores da Educação Básica, Documentos. Brasília/DF. Acesso em 08 de Outubro, 2013, de <http://portal.mec.gov.br>.

CASTIANO, J.P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Báruè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique. In: Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/3092/2025>
Acesso em 31-03-2016.

CURY, C.R.J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE. v.22 – n.1 – p. 1-184 – jan./jul. 2006. (pg. 41 a 67).

GOMES, A. M., SANTOS, A. L. F. e MELO, D. B. L. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 25, nº 2, p. 263-281, mai./ago. 2009.

LIMA, L. Para uma abordagem sociológica dos modelos organizacionais de escola pública. In L. Lima (Ed.). A escola como organização educativa (pp. 93-114). São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em 23-03-16.

ABSTRACT: Since some papers of authors like Ball (2001), Mainardes (2009) and Lima (2003), has published about global politics in local levels, we draw this text for the analysis of two courses into a partnership between MEC and UFSCar: one of them is the “Course of training to Education municipal coueslors” and the “Course of Specialazation and School Management”. We analyse from informations of the studentes of their courses form about the politics of MEC has new meaning accord to differents contexts and interest until their operation. We learned that several levels of operation of that courses bring us very importat elements that be able to many vicissitudes, keeping completely originals pourposes of governamental actions, but setting great changes.

KEYWORDS: Public educational politics; global politic versus local politic; training politics and educational management .

CAPÍTULO XXVIII

PRESENTEÍSMO DAS GESTORAS ESCOLARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

PRESENTEÍSMO DAS GESTORAS ESCOLARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Faculdade de Educação

Departamento de Administração

Rio de Janeiro – Estado Rio de Janeiro – País – Brasil

RESUMO: Este estudo analisa situações de presenteísmo docente dos gestores mineiros. A definição do termo presenteísmo docente, como aquele professor que vai trabalhar mesmo doente, carrega significados próprios correlacionados a doação e dedicação ao magistério, com o intuito de realizar mudanças educacionais. A pesquisa foi realizada com os gestores mineiros participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido por uma instituição pública no Estado de Minas Gerais. A metodologia utilizada foi a quantitativa associada à abordagem qualitativa, que permitiu compreender as nuances do presenteísmo docente. Os instrumentos utilizados foram o questionário, entrevista semiestruturadas, visitas técnicas ao campo e diário de campo. As análises realizadas possibilitaram compreender que ao trazer este tema delicado para reflexão, esses professores, na condição de gestores escolares independentes das formas de acesso ao cargo, vivenciavam nos cotidianos dos seus trabalhos o presenteísmo docente. Dessa forma, ao ultrapassarem suas energias, mesmo numa situação de adoecimento estavam presentes na escola para garantir a sua organização. As atitudes singulares frente ao trabalho e suas obrigações de cada gestor escolar convergiam numa perspectiva coletiva e silenciosa de que o presenteísmo docente constituía parte do próprio trabalho. O desvelamento do termo presenteísmo docente e as reflexões sobre a organização do trabalho escolar trouxeram constatações do trabalho realizado pautado no cuidado com o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Presenteísmo docente; Organização da escola; Trabalho docente, Adoecimento.

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a pesquisa realizada com os gestores mineiros participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido por uma instituição pública no Estado de Minas Gerais, no período de 2010 a 2011. A definição do termo presenteísmo docente, como aquele professor que vai trabalhar mesmo doente, carrega significados próprios correlacionados a doação e dedicação ao magistério, com o intuito de realizar mudanças educacionais (PASCHOALINO, 2009).

Para compreender o presenteísmo docente vivenciado pelos gestores mineiros, a primeira constatação foi a prevalência do gênero feminino no exercício da profissão. Dessa forma, a opção de utilizar o termo gestoras, no feminino foi a opção

escolhida, por melhor retratar a situação do gestor escolar no Estado de Minas Gerais e passará a ser usado a partir de agora neste texto.

A segunda evidência foi que as gestoras escolares de forma majoritária eram professoras que estavam na função diretiva. As experiências da docência dessas gestoras influenciavam nas suas decisões no trabalho de gerir a escola. Desta maneira, o trabalho da gestão escolar se pautava pelo cuidado com o outro, em que muitas vezes ultrapassava os limites de tempo dedicados à sua ação profissional, até mesmo em detrimento da sua vida pessoal, inclusive da sua saúde. Essas gestoras no papel de liderança traziam também para o seu trabalho, experiências vividas em outras instâncias, pois muitas habilidades e atitudes não são aprendidas na modalidade de formação formal, mas permeiam a vida humana em toda a sua trajetória. Diante dessa realidade, ao ocupar o cargo as gestoras, as pesquisadas falaram dos múltiplos conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas, principalmente no exercício da docência.

O trabalho das gestoras escolares mineiras no cotidiano escolar exigia dessas profissionais constantes posicionamentos frente às demandas diárias. Esse exercício da profissão na interação com o trabalho constituía também a formação da própria gestora. Vaillant (2011) apontou algumas habilidades necessárias para o cargo de gestão, que ela considerou não serem inatas, mas sim adquiridas e aprimoradas no cotidiano da vida. Dessa forma, as habilidades essenciais para o cargo gestor destacadas pela autora foram:

[...] la flexibilidad, la habilidad y la disposición para adaptarse a las necesidades de una situación y cambiar de estrategia. El liderazgo implica también la capacidad para fijar parámetros claros y lograr que otros se responsabilicen de sus resultados. A lo anterior, se agrega la habilidad de orientar, entusiasmar y motivar a los docentes y a los estudiantes. (VAILLANT, 2011, p. 328).

Essas habilidades de adaptação e flexibilidade são características humanas que se desenvolvem e se aperfeiçoam nas múltiplas interações. Já as habilidades de determinar parâmetros de ação, de se responsabilizar para a empreitada a ser realizada e de entusiasmar as pessoas em seu entorno são construídas coletivamente, aspecto este preponderante para o exercício da gestão escolar.

Para melhor apresentar o texto da pesquisa fez-se a opção de dividi-lo em quatro partes. Na primeira discorre sobre o percurso metodológico do estudo realizado. Na segunda reflete sobre as mudanças no trabalho da gestora escolar. Já na terceira traz as evidências do presenteísmo no cotidiano das gestoras escolares mineiras. E, por fim, são apresentadas as considerações sobre a pesquisa realizada.

2 METODOLOGIA

Para compreender a ocorrência do presenteísmo docente no trabalho das gestoras escolares, a opção foi pela metodologia mista, que utiliza a abordagem

quantitativa associada à qualitativa. Dessa forma, os cruzamentos dos dados permitiram analisar o problema complexo da pesquisa em questão. Laville e Dionne (1999) argumentam que a pesquisa qualitativa unificada com a quantitativa permite conhecer melhor a realidade pesquisada. Os silêncios sobre os presenteísmos docentes, no cotidiano das gestoras escolares, estavam camuflados pela perspectiva do seu agir no trabalho, pautado no comprometimento e no cuidado com o outro.

Nesse sentido, os instrumentos utilizados foram: o questionário, entrevista semiestruturadas, visitas técnicas às escolas escolhidas e o diário de campo. A coleta de dados de diferentes instrumentos possibilitou trazer este tema delicado para reflexão. O questionário foi aplicado para todos os participantes do Curso de Especialização em Gestão Escolar de uma universidade pública mineira, que foi a população alvo desse estudo. No final do questionário havia uma questão que perguntava sobre a disponibilidade de continuar a pesquisa, com a visita à escola e para a realização da entrevista. De todos aqueles que responderam a esta questão afirmativamente foram selecionadas seis gestoras como amostra, para a realização dessa segunda parte da pesquisa, que compreendia as visitas e as entrevistas. Para essa parte da escolha das escolas e dos entrevistados foram utilizados dois critérios, a saber: a sua localização dentro dos polos, em relação à distância da capital mineira. O outro critério foi em relação à nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, em que teve o corte do valor 6, que se refere ao padrão de qualidade de ensino no âmbito internacional e por ser considerado o valor de meta proposto para a nação atingir até 2022.

Foram observados todos os cuidados metodológicos necessários às entrevistas que foram previamente agendadas. Assim, a garantia do caráter de anonimato das participantes, o preenchimento do termo de livre esclarecimento, a gravação digital e sua precisa transcrição para o uso da pesquisa em questão foram aspectos atentamente considerados.

Nessa lógica, para garantir o anonimato dos participantes, os fragmentos retirados e analisados dos questionários, diários de bordo e entrevistas das gestoras participantes são apresentados apenas pelo codinome de gestora.

3 Mudanças no trabalho da gestora escolar

O trabalho do gestor escolar na atualidade exige desse profissional o exercício constante da liderança no seu papel de articulador. No dia a dia, esse gestor tem que equilibrar para agir nas dimensões administrativas, financeira, pedagógicas e relacionais que se avolumam cada vez mais. (PASCHOALINO, 2017). A gestão também foi considerada como um espaço especial para articular o processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, um lugar cheio de desafios. Nesse sentido, uma questão que foi feita às gestoras é em relação ao seu trabalho. A partir dos dados coletados foi elaborado o gráfico:

Gráfico 1 – Resposta das participantes frente à gestão escolar.



Fonte: A Autora

O desafio foi expresso por 95% das gestoras. “[...] ficar na direção é um desafio que eu enfrento todos os dias, e eu adoro isso”. (Gestora, 2010). Apenas 4% disseram que não tinham dificuldades na gestão escolar e 1% não respondeu à questão.

Nessa questão foi possível analisar os sentimentos das gestoras que souberam diferenciar os desafios das dificuldades. Também foi possível compreender que os desafios eram inerentes ao trabalho e que contribuíam para o seu crescimento.

Os desafios encontrados para o bom desenvolvimento de uma gestão democrática baseada no compartilhamento de responsabilidade com outros membros da equipe gestora me levaram a buscar o enriquecimento dos meus conhecimentos. E nessa procura tem tido uma visão mais ampla de todas as situações da escola e gostaria de ter um tempo maior na gestão para tentar sanar os desafios que consideravelmente só podem ser solucionados em longo prazo. (Gestoras, 2010).

Os desafios e as dificuldades na relação com o trabalho das gestoras foram intensificando e começaram a manifestar-se na dimensão de mal-estar e adoecimentos. As mudanças frente aos novos requerimentos alteraram o perfil das gestoras, que se desdobravam para vencer os desafios do cargo e fazer o melhor pela escola. Os sentimentos de entrega, de comprometimento, de carinho e atenção pelo seu trabalho foram aspectos recorrentemente apresentados pelas gestoras. E novamente, o caráter de transitoriedade deixava um estímulo para fazer o melhor durante o tempo de exercício no cargo.

Vale salientar que todo esforço para a realização de um bom trabalho, muitas vezes, não estava apenas na competência da gestora. As dificuldades levavam essas profissionais a aumentarem sua dedicação de carga horária ultrapassando a prevista pela legislação. “[...] devido às dificuldades enfrentadas, pensarei antes de assumir novamente a direção, pois me sinto muito cansada e minha família acabou ficando em segundo plano e tenho 2 filhos que precisam muito de mim.” (Gestora, 2010).

As dificuldades desse lugar da gestão também foram expressas nas palavras dessa gestora ao afirmar que o trabalho para ela exigia prioridade em sua vida, em

detrimento da diminuição da convivência com a sua família, o que provocava esforços demasiados e sentimentos de culpa. Outros aspectos também foram evidenciados pelas gestoras, em relação ao seu trabalho, que minimizavam a ação efetiva do mesmo e levava ao stress.

Esta escola está inserida em uma comunidade muito carente, ou seja, extremamente carente, a comunidade escolar acredita no nosso trabalho, somos as referências para esta comunidade. Ando muito angustiada, tenho vontade às vezes de desistir porque encontro muitas dificuldades administrativas e pedagógicas. Somos totalmente dependentes da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura. Existe muita demora na resolução das solicitações feitas para o melhor atendimento de qualidade na escola. Uma questão muito importante que eu considero para esta instituição são as visitas do inspetor escolar que não acontece dentro da escola para acompanhamento do trabalho realizado. Como gestora, eu sinto a escola com pouca assessoria, se o Estado e o Município oferecem estes profissionais acho que têm que valer estes papéis, eles são importantes para serem parceiros do gestor. (Gestora, 2010).

A posição de se sentirem sozinhas diante de tantas demandas foram aspectos ressaltados pelas gestoras. E essa posição desconfortável se intensificava mais ainda, quando não havia interlocutores de forma sistemática, seja por parte da instituição mantenedora, seja por parte da comunidade escolar. Outros aspectos também foram considerados de difícil solução na esfera educacional:

A minha escola, está localizada em uma comunidade muito pobre, onde a maioria dos nossos alunos vive sozinha, com a mãe ou as avós. Isso torna afetando o desenvolvimento das nossas crianças e com isso acaba gerando desestrutura familiar. Outro aspecto que muito prejudica a nossa escola é a dificuldade que a secretária de educação tem em repassar os recursos para as escolas do município. Eu tenho que ter um jogo de cintura muito grande, juntamente com a vice-diretora e a equipe pedagógica, para não deixar faltar material didático, merenda escolar e ainda incentivar os nossos funcionários para não deixar a autoestima baixar. [sic] (Gestora, 2010).

O repasse de verbas para as escolas ainda estava presente nas falas das gestoras, que se desdobravam para que a educação se efetivasse de forma cuidadosa e de qualidade. Estar na direção das escolas era construir sonhos, pensar no outro e traçar planos de futuro, entretanto, às vezes marcados por períodos de insatisfações.

Eu tenho procurado realizar uma gestão democrática e bastante participativa, embora me depare com muitos obstáculos. Os professores querem democracia, mas não querem se comprometer com ela. Reclamam do trabalho, dos alunos, dos salários e não percebem que estão fazendo mal seu trabalho em prol de uma educação de qualidade. Estou bastante desgastada com esta situação porque sou uma sonhadora, gostaria de fazer a diferença.... De oferecer algo diferente, novo, que realmente marcasse a vida de meus alunos. Já não consigo imaginar mudanças, visto que as mudanças que aconteceram nos últimos quatro anos foram por mim idealizadas. (Gestora, 2010).

Diferentes aspectos fugiam da atuação das gestoras, que tentavam animar o coletivo de professores, muitas vezes insatisfeitos com as condições de trabalho. Em alguns outros aspectos da ação pedagógica, inerentes ao trabalho da gestora também ficavam longe de suas decisões. Nesse sentido, uma gestora se expressou sobre essa questão: “Falta de autonomia para definir calendário escolar e organizar o quadro de pessoal, licenças dos professores do 6º. ao 9º. ano, falta de vagas para algumas séries, falta de experiência e comprometimento de alguns funcionários, material didático insuficiente. ” (Gestora, 2010). A falta manifestada, por essa dirigente escolar demonstrou a existência de entraves externos, que impediam a construção de soluções na instituição.

Diante desses impasses de falta de autonomia outra gestora chegou a sugerir que houvesse: “[...] maior autonomia da direção por parte da Secretaria Municipal de Educação, tomada de decisões coletivas, reuniões para repasse de informações aos funcionários. ” (Gestora, 2010).

Martins e Silva (2010), nos seus estudos trouxeram argumentos que permite fazer reflexões sobre a fala dessa gestora, pois esses autores constataram que apesar das determinações legais construídas havia:

[...] distância existente entre as diretrizes de governo e o que efetivamente ocorre nos processos de sua operacionalização nas redes de escolas, tendo em vista a ausência de sustentabilidade financeira, administrativa e pedagógica por parte das esferas executivas em face da ampliação das demandas que recaem sobre as unidades, professores e equipes de direção. (MARTINS e SILVA, 2010, p. 432).

O discurso hegemônico da escola autônoma não conseguiu instaurar a prática concreta em todas as escolas. Foi possível constatar que em escolas de municípios menores, a organização da Secretaria Municipal de Educação exercia o controle da situação, inclusive com a tentativa de uniformizar as ações escolares sem levar em conta as singularidades de cada uma.

Toda semana nós temos uma reunião na Secretaria de Educação, com a secretaria e as outras diretoras e agora nós estamos focando na formação da construção pedagógica. A secretaria funciona como uma diretoria maior. [...] como são poucas escolas acaba que centraliza e interfere na escola. (Gestora, 2010).

Nessa cidade a interferência da Secretaria Municipal de Educação chegava ao ponto de se manifestar contrária às ações da gestora em relação ao seu corpo docente. Devido, o cargo ser pelo processo de indicação política esperava-se que a gestora fosse a sua representante na escola, e não a representante singular para uma realidade específica.

Em outros fragmentos coletados, as gestoras relataram que as escolas manifestaram sobre as dificuldades de exercerem a sua autonomia devido à posição da Secretaria Municipal de Educação.

A autonomia que temos no município é bastante relativa, a contratação dos professores, por exemplo, se dá através da Secretaria Municipal ficando apenas o remanejamento interno a cargo da escola. O baixo salário é desestimulante, não vendo horas de trabalho, mas a remuneração para o cargo é baixa frente ao compromisso e responsabilidade que tenho que abarca toda a escola e toda ordem de problemas que surgem na escola. (Gestora, 2010).

Essa gestora apresentou queixas sobre esse lugar de dirigente e manifestou que sentia pouca autonomia na realização do seu trabalho. No entanto, em outras escolas a falta de autonomia financeira tornou o empecilho maior.

Na gestão procuro incentivar a participação de todos, no planejamento de atividades, sugestões para as práticas e decisões e atuação do colegiado. Ter um bom relacionamento, resolver todas as questões por meio do diálogo. No entanto, sinto uma grande dificuldade por questões administrativas relacionadas à SME (Secretaria Municipal de Educação). Não tenho supervisor nem vice-diretor há 1 ano e meio. Algumas questões pedagógicas se tornam problemáticas por esse fato. Preciso melhorar o monitoramento pedagógico, uma vez que disponibilizo muito tempo para as ações administrativas e financeiras. (Gestora, 2010).

O desgaste da gestora ficou confirmado nas suas palavras ao trazer o cotidiano de seu exigente trabalho e das múltiplas cobranças empreendidas no interior da escola e também nas instâncias superiores da instituição mantenedora. Assim, o acúmulo de tarefas, as insatisfações diante das demandas não concluídas e os impasses com as instâncias mantenedoras da escola refletem os embates no dia a dia das gestoras, que tem que pautar seu trabalho pelo diálogo e acompanhamento sistemático. Vale ressaltar que, parte do percurso difícil da crise na educação e do papel dos profissionais da educação está nas perspectivas de efetivar o seu trabalho e ser reconhecido por ele. (PASCHOALINO, 2009).

Esse sentimento de tentar romper com o círculo estabelecido de descrença diante da educação foram aspectos relatados pelas gestoras como uma possibilidade de fazer a diferença no processo educacional. A intencionalidade de fazer o melhor no desempenho do cargo foi um relato constante.

Considero que sou uma gestora muito dedicada, estudo demais, já consegui ser contemplada em vários programas do governo, inclusive financiáveis, sempre sou convidada para participar de encontros da Superintendência, SEE de Minas Gerais e outros. Diariamente participo das atividades nos três turnos, raramente consigo ausentar-me da Escola, devido às condições do prédio (infraestrutura precária para o atendimento, sempre acontecem problemas), número reduzido de funcionários administrativos e falta de monitores para auxiliar com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (no turno da tarde, atendemos um aluno com limitações mental, revezamos para o atendimento, mas raramente o profissional consegue atendê-lo sem minha interferência). No cotidiano escuto e dialogo demais com Profissionais, alunos e pais. A agenda cultural da escola é intensa, recentemente venho organizando a implantação do Conselho Escolar. Em 2009 direcionei a construção do PPP com participação dos segmentos, alunos e comunidade escolar e o Regimento Escolar foi reformulado de acordo com a legislação vigente,

ambos foram aprovados pela Metropolitana C- SRE de Belo Horizonte. (Gestora, 2010).

Aspectos do trabalho da gestão e da docência se entrecruzavam nas falas das gestoras como algo indissociável. O cuidado com a aprendizagem dos alunos estava presente nos discursos das gestoras, que disseram não medir esforços na busca por uma educação de qualidade. Dessa maneira, foi possível constatar que os tempos distintos e ininterruptos cruzavam as ações docentes e de gestão, no desempenho profissional das gestoras. As ações do trabalho se pautavam por experiências vividas e pela ação da docência que fazia parte da trajetória das gestoras

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p. 20).

Para os gestores escolares, na realidade da escola, as experiências vivenciadas em seu coletivo alicerçam novas perspectivas de ação. Nesse sentido, o trabalho do gestor escolar é totalmente interativo e dependente das múltiplas relações que se estabelecem constantemente.

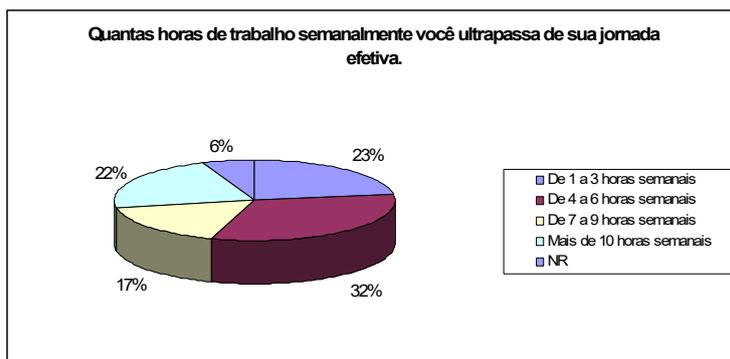
A experiência nos mostra que ser gestor escolar não é uma tarefa fácil, mas pode ser bastante prazerosa se trabalharmos coletivamente, com ética, transparência, dedicação e fé. Devemos acreditar que, apesar das dificuldades que enfrentamos em um país que pouco faz pela educação, alguma coisa pode e deve ser feita dentro das escolas, que está ao nosso alcance. Não podemos deixar as nossas queixas nos paralisarem, mas nos moverem para a realização do que é possível. (Gestora, 2010).

As queixas que permeiam o coletivo das escolas têm a propriedade de contribuir para o cansaço mental daqueles que convivem nesse espaço educacional. Assim, essa gestora no seu discurso tenta romper com a queixa já cristalizada e que provocava a inércia diante das situações críticas.

O trabalho desgastante do gestor não se limita às horas estabelecidas para a sua função profissional. Pelo contrário, extrapola em muito, o que é definido pelas normas de trabalho. Uma gestora chegou a afirmar que vivia 24 horas para o exercício de seu trabalho na escola.

Para compreender como as gestoras vivenciam seu trabalho para além das horas determinadas foi realizada a seguinte pergunta: Quantas horas de trabalho, semanalmente, você ultrapassa de sua jornada efetiva? As respostas foram tabuladas e apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Quantas horas de trabalho, semanalmente, você ultrapassa de sua jornada efetiva.



Fonte: A Autora

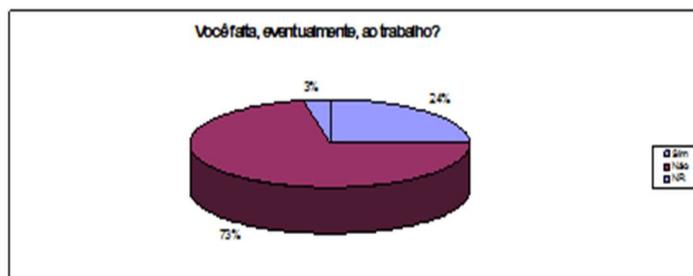
Apenas 6% das gestoras não responderam essa questão. De forma majoritária, o percentual de 94% que declarou trabalhar além da sua carga horária definida, o que permitiu compreender a sobrecarga do trabalho. O percentual de 39% trabalhava mais de 7 horas além de sua carga horária de trabalho. E 55% das gestoras trabalhavam entre 1 a 6 horas além de sua jornada.

O fato de ultrapassar a carga horária de trabalho revelou a importância da ação gestora que, no papel de liderança, estabelece como propósito o acompanhar e providenciar o atendimento às diversas demandas do trabalho escolar.

A direção da escola, juntamente com os professores e pedagogas, acompanha de perto a realização do projeto pedagógico da escola, o desempenho dos alunos, as intervenções pedagógicas para atender aos alunos com dificuldade de aprendizagem, os casos de indisciplina, mantém contato com as famílias para conhecer melhor a realidade dos alunos, durante todo o ano. Acho que esse é o principal papel do diretor. Acompanhando de perto o trabalho dos professores e pedagogas torna-se mais fácil atender as demandas da escola. (Gestora, 2010).

A presença do gestor enaltecida diversas vezes diante de tantos afazeres foi referendada também por uma pesquisa do INEP realizada em 2005, em todas as regiões brasileiras. Uma das questões teve o propósito de saber como os pais avaliavam os diretores escolares. Dessa forma, os pais consideravam que: “Os diretores, em geral, são considerados receptivos e atenciosos com os responsáveis, além de reconhecidos como profissionais importantes e competentes para a vida escolar dos filhos.” (BRASIL, 2005, p. 11). Os pais também foram questionados sobre as faltas dos diretores escolares. E para essa questão 72,4% dos pais afirmaram que os diretores não costumavam faltar ao trabalho. Esse valor ficou em consonância com a mesma pergunta feita às gestoras, que resultou no seguinte gráfico:

Gráfico 3: Você falta, eventualmente, ao trabalho?



Fonte: A Autora

O percentual de 73% afirmou que não faltava ao trabalho, 24% declarou faltar eventualmente e, apenas 3% deixaram a questão em branco. Ressaltamos que, apesar das gestoras terem a carga horária de trabalho flexível, por causa de reuniões e cobranças fora do espaço escolar houve uma afirmação recorrente de estar o máximo possível na escola durante o período de aula. "Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos." (LÜCK, 2009, p. 23). Com essa compreensão a gestora era reconhecida como articuladora da organização escolar e facilitadora dos múltiplos processos de aprendizagem e, portanto, a frequência ao trabalho era uma condição importante. "O diretor precisa chamar para si a responsabilidade de melhorar o nível da escola que gere, e, por isso, tem que acompanhar o pedagógico de perto." (Gestora, 2010). Os verbos acompanhar, gerir e cuidar foram os mais citados pelas gestoras no desempenho do trabalho. Essa dedicação excessiva das gestoras escolas, diante de tantas solicitações, muitas vezes fazia com que vivenciassem o presenteísmo docente.

4 Presenteísmo docente

O termo presenteísmo docente foi cunhado com o intuito de diferenciar o presenteísmo que ocorre no âmbito das grandes corporações financeiras, em que o trabalhador não falta com receio de perder seu trabalho e conseqüentemente dinheiro. A primeira vez que o conceito de presenteísmo docente apareceu na literatura educacional brasileira foi em uma pesquisa que, ao tentar compreender a profissão docente, certificou-se da pressão dos entimemas do cuidado e da vocação (PASCHOALINO, 2009). Desse lugar do abandono e da autocrítica, o educador não exerce o cuidado com ele mesmo e, sem o suporte de uma formação que contemple esse aspecto, ele se fragiliza e sua situação de saúde se agrava. Contudo, nem sempre recorre ao absenteísmo; muito pelo contrário, permanece presente ao trabalho, porém doente, em condições precárias, vivenciando o presenteísmo docente.

Se o foco do estudo do presenteísmo nas empresas é a produtividade, com as perdas sendo atribuídas ao profissional doente, que insiste em manter-se no

emprego a fim de garanti-lo, na educação vivencia-se o presenteísmo nos moldes, que são introjetados na formação do professor.

Assim, o termo presenteísmo docente retrata uma situação específica vivenciada pelos professores da rede pública, que tem uma concepção de cultura organizacional diferenciada das instituições privadas, extrapolando a dimensão econômica do fato, uma vez que no serviço público não há perda do emprego pelo fato de o funcionário estar doente. Segundo Paschoalino (2009), os aspectos que fazem com que os professores convivam com o presenteísmo docente na rede pública estão atrelados aos entimemas da profissão. Dessa forma, com o intuito de se sentirem úteis e de cumprirem sua missão de educar, mantêm suas atividades docentes mesmo doentes. Isso ocorre porque, como já dito, o professor carrega no seu imaginário o ideal de ser o profissional da doação, que se deixa sucumbir para se solidarizar com os outros, com o exercício contínuo de cuidado com o crescimento de seus alunos. (PASCHOALINO, 2009).

[...] na dimensão do presenteísmo, a esperança de que poderia ser diferente sua ação pedagógica, o professor se esforça ao limite e não dá ouvidos aos reclames de seu corpo, que vai gritando com dor de cabeça e de estômago, com as doenças psicossomáticas. E até mesmo com doenças mais sérias. As culpas corroem o ser humano por dentro e com os professores não foi diferente. Esse profissional que depositou seus ideais mais nobres na educação vê seu castelo de areia ir ao chão. (PASCHOALINO, 2009, p. 131-132).

Flores-Sandi (2006) afirma que é complexo apontar apenas uma causa para o presenteísmo, pois o trabalhador está imerso em suas relações biopsicossociais, em que cada pessoa poderá ser afetada diferentemente. Contudo, no presenteísmo há uma prevalência de situações laborais em que há uma grande autonomia ou um baixo nível dela.

A complexidade do trabalho docente está inserida em dinâmicas nas quais a pressão no trabalho é constante e o profissional convive com a incerteza de que seu desempenho profissional altere a aprendizagem de seu aluno. Dessa forma, o professor se vê, muitas vezes, preso em cobranças e com culpa por não conseguir os resultados almejados (PASCHOALINO; ALTOÉ, 2015).

Na pesquisa realizada as marcas do presenteísmo foram evidenciadas nas falas das gestoras, que diante de tantos dilemas e desafios esqueciam de si mesmas para dedicarem ao trabalho.

Olha , eu fico tão preocupada com a escola, que quando quebrei o pé, mesmo de licença médica ficava ligado para a escola para resolver as questões e por várias vezes fui maquitolando para escola sem poder apoiar o pé no chão para acompanhar o processo educacional e resolver problemas. (Gestora, 2010).

O repouso necessário para ajudar no processo de cura é deixado de lado, como também as dores, para que o trabalho fosse realizado da melhor forma possível. Assim, também foi constatado no discurso das gestoras de que adiam

cirurgias para o período de férias. “Eu preciso retirar um mioma, que está me incomodando muito. Mas agora não será possível, só nas férias.” (Gestora, 2010).

O outro, o trabalho torna-se mais importante do que a própria pessoa, que abre mão do seu bem-estar em detrimento de cumprir suas atribuições profissionais. Dessa forma, o presenteísmo, não só é vivenciado nas escolas, como também é valorizado, na perspectiva da organização da escola. “Aqui não dá para adoecer, eu tenho que estar bem” (Gestora, 2010). Ressalta, no entanto que, essas gestoras exerciam a liderança nas escolas, e, portanto, a visibilidade e as cobranças se acentuavam se a presença não fosse efetiva. O jogo de poder, colaboração, exigências e sedução instauradas no trabalho gestor e impresso pela sua presença e atuação de forma sistemática fazia com que houvesse restrição quanto às ausências destes na escola. Assim, a falta ao trabalho se justificava por motivos sérios, que interrompiam o desejo das gestoras de estarem presentes.

5 Considerações

O trabalho do gestor escolar tem se intensificado com muitas demandas nas últimas décadas. As ações relacionais com os diversos segmentos da comunidade escolar, como também das instâncias legais e mantenedoras demandam do gestor escolar múltiplas respostas, para resolver as questões no cotidiano das escolas. Para cumprir com todas as exigências do trabalho, o gestor, principalmente pela transitoriedade de seu cargo, coloca o trabalho em primeiro lugar na sua vida. Essa transposição de valores vai aos poucos sucumbindo o profissional, que minimiza no seu dia a dia a convivência com a família, lazer e cuidados com a saúde, em detrimento ao presenteísmo docente.

As análises realizadas possibilitaram compreender que ao trazer este tema delicado para reflexão, esses professores, na condição de gestores escolares independentes das formas de acesso ao cargo, vivenciavam nos cotidianos dos seus trabalhos o presenteísmo docente. Dessa forma, ao ultrapassarem suas energias, mesmo numa situação de adoecimento estavam presentes na escola para garantir a sua organização. As atitudes singulares frente ao trabalho e suas obrigações de cada gestor escolar convergiam numa perspectiva coletiva e silenciosa de que o presenteísmo docente constituía parte do próprio trabalho. O desvelamento do termo presenteísmo docente e as reflexões sobre a organização do trabalho escolar trouxeram constatações do trabalho realizado pautado no cuidado com o outro.

Essa pesquisa permitiu constatar que o presenteísmo docente estava presente nas escolas mineiras, porém camuflado pela perspectiva de dedicação ao trabalho. Nesse sentido, salienta-se a importância de realizar estudos que possam refletir sobre os presenteísmo docentes vivenciados nas escolas com intuito de desvendar esse sério problema que permeiam as escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais.** Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B23ABF614-2595-4FB2-BE61-45A90F4ACDAB%7D_miolo_Pesquisa%20nacional%20Qualidade%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o1.pdf> Acesso em: 05 de jun. de 2012.

FLORES-SANDI, Gretchen. "Presentismo": Potencialidad en accidentes de salud. **Acta méd. costarric.** [online]. mar. 2006, vol.48, no.1 [citado 25 Marzo 2007], p.30-34.: <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000160022006000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0001-6002. Acesso em: 12 de abr. de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas-** tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARTINS, Ângela Maria e SILVA, Vandrê Gomes. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000- 2008). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.26, n. 3, set./dez., p.421-440, 2010.

PASCHOALINO, Jussara B. de Queiroz. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente.** Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

PASCHOALINO, Jussara B. de Queiroz; Altoé, Adailton. **Presenteísmo e trabalho docente.** Curitiba: CRV, 2015.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar.** Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

VAILLANT, Denise. Directores, Capacidades y Liderazgo Educativo. In: **La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa.**

Red AGE, 2012. Disponível em: <<http://www.redage.org/files/adjuntos/La%20gesti%C3%B3n,%20desaf%C3%ADo%20cr%C3%ADtico%20para%20la%20calidad%20y%20la%20equidad%20educativa.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. de 2013.

ABSTRACT: This study examines cases of teacher presenteeism miners managers. The definition of the teaching term presenteeism, as one teacher who will work the same patient, carries own meanings related to donation and dedication to teaching, in order to achieve educational changes. The survey was conducted with participant's miner's managers Specialization in School Management offered by a public institution in the state of Minas Gerais. The methodology used was quantitative associated with qualitative approach, which allows us to understand the nuances of teaching presenteeism. The instruments used were the questionnaire, semi-structured interviews, technical field visits and field diary. The analyzes made it possible to understand that by bringing this sensitive matter for reflection, these teachers, provided independent school managers of the forms of access to the office, they experienced in the daily work of their teachers presenteeism. Thus, to overcome their energies, even in a situation of illness were present at the school to ensure your organization. Natural attitudes towards work and their obligations to each school manager converged in a collective and silent perspective that teacher's presenteeism was part of the work itself. The unveiling of the teaching term presenteeism and reflections on the organization of schoolwork brought findings of work guided in the care of the other.

KEYWORDS: Presenteeism teaching, school organization, teaching work, Illness.

CAPÍTULO XXIX

SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Efraim Lopes Soares
Maria José Pires Barros Cardozo

SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Efraim Lopes Soares

Assembleia Legislativa do Maranhão – ALEMA

São Luís – Maranhão

Maria José Pires Barros Cardozo

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís – Maranhão

RESUMO: O presente artigo é decorrente do projeto de pesquisa intitulado: “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino do Maranhão”, e faz parte da Linha de Pesquisa Estado e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Por meio de uma análise documental, serão apresentados os primeiros elementos do quadro normativo relativo à gestão democrática do ensino público, no âmbito de três, dos dezessete municípios do Estado do Maranhão que possuem Sistema Municipal de Educação criado por lei. Podemos inferir a complexidade que envolve a realidade de cada município, o poder local e o arcabouço institucional, sobretudo no que se refere à forma como eles organizam seus SME, sem a perspectiva da democratização das relações de poder e, evidentemente sem a ampliação dos canais de participação, principalmente, o fortalecimento dos conselhos com poderes normativos, consultivos e deliberativos.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação; Gestão Democrática; Legislação.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é decorrente do projeto de pesquisa intitulado: “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino do Maranhão”, desenvolvido em rede com as seguintes instituições: Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Universidade do Oeste de Santa Catarina-UOESC, Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Universidade Estadual do Maranhão-UEMA e Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Cada instituição irá analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos Sistemas Municipais de Educação-SME em seus respectivos estados, tendo como base as Leis de criação dos SME. Na UFMA, o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA, na Linha de Pesquisa Estado e Gestão Educacional, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC.

Situamos a questão dos sistemas educativos no Brasil a partir do

reconhecimento legal na Constituição de 1934, sob a influência do Manifestos do Pioneiros da Educação de 1932, mas esse ordenamento jurídico instituiu apenas os sistemas federal e estaduais. Aos municípios somente com a Constituição de 1988 foi delegado a autonomia para constituírem seus sistemas municipais de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, nº 9.394 de 1996, em seus artigos 18 e 211, reafirmou a autonomia aos municípios para organizarem seus sistemas de educação em regime de colaboração com os estados. Assim, a partir da década de 90, do século passado, vários municípios começaram a organizar seus sistemas municipais de educação na perspectiva da materialização dos princípios da gestão democrática, uma vez que a institucionalização dos SME está articulada à criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação-CME.

Com base nesses enfoques, o presente trabalho apresentará os primeiros elementos do quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos SME do Estado do Maranhão, considerando que estamos no momento inicial de levantamento dos documentos que normatizam os SME nos 18 municípios que instituíram, legalmente, seus sistemas de educação dos 217 que compõem o Estado.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LEGAL SOBRE OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A compreensão dos elementos que orientam e materializam a constituição e o funcionamento dos SME requer a contextualização histórica a partir da criação dos conselhos de educação, pois segundo Bordignon:

A respeito dos dispositivos legais relativos a sistemas e conselhos, uma indagação se apresenta pertinente: por que sistemas de ensino e conselhos de educação? A indagação se torna mais pertinente se considerarmos que as funções e competências tradicionalmente atribuídas aos conselhos de educação se limitam ao âmbito das questões relativas aos sistemas de ensino (2009, p. 21).

De acordo com Cury (2000), a gestão da educação escolar no Brasil tem nos conselhos de educação um dos principais componentes. Desde do Império eles começaram a ser tratados do ponto de vista legal, mas somente a partir de 1960, inauguram-se algumas conquistas em torno dessa temática, com a criação do Conselho Federal de Educação-CFE, por meio da Lei nº 4.024 de 1961. Posteriormente, a Lei nº 5.692 de 1971, facultou aos municípios a criação de conselhos de educação e, atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, nº 9.394 de 1996, propôs a existência dos conselhos e sistemas de educação.

A normatização desses instrumentos situou-se no contexto das lutas pelo “processo de democratização e municipalização iniciado na década de 80 do século passado, quando os movimentos da sociedade civil organizada forjaram espaços públicos de negociação e práticas participativas” (CARDOZO, 2012, p. 168). Esses espaços constituíram-se no âmbito do movimento de descentralização resultante

das transformações econômicas, políticas e sociais, presentes na recomposição do Estado no contexto da crise do capital e da transição do fordismo para a acumulação flexível.

Portanto, é oportuno ressaltar que:

O processo de gestão da educação não acontece apartado dos imperativos da globalização, que vem gerando mudanças na organização do trabalho nos países capitalistas, trazendo a exclusão de uma significativa massa de trabalhadores e consequências importantes para a gestão das empresas. Com isso a gestão democrática da educação precisa estar atenta a essas mudanças para poder tornar-se instrumento de resistência à exclusão social e à transformação dos homens em simples mercadoria (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 175).

Baseada nos princípios democráticos, a Constituição Federal de 1988, institui o município como ente federado autônomo, delegando-o a prerrogativa de criação dos seus sistemas de educação conforme estabelece o artigo 18: “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). A autonomia é reforçada no artigo 211, que estabelece o seguinte:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino [...].

§4º Na organização de seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Da mesma forma, a LDB nº 9.394 de 1996, dispôs no artigo 8º que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organização em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Para os municípios, o artigo 11º estabelece que os mesmos incumbir-se-ão de:

organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

baixar normas complementares para os seus sistemas de ensino;

autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino ; [...] (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação- PNE, aprovado em 25 de junho de 2014 pela Lei nº 13.005, define no artigo 7º o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios e, destaca no §3º que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local das metas previstas no PNE e em seus respectivos planos de educação.

Convém ressaltar, que no processo de regulamentação e criação dos SME, deve-se considerar a concepção de sistema defendida por Saviani (2010, p. 782), que:

[...] resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento.

Nessa perspectiva, o sistema de educação deve ser concebido como um conjunto de instituições, diretrizes e princípios legais da organização e gestão das atividades educacionais de cada ente federado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). E, se sistema supõe planejamento, o mesmo deve articular-se com os planos e os conselhos de educação.

Desse modo, a participação é um elemento importante, pois implica na intervenção constante da população e\ou de seus representantes nas definições e decisões das políticas públicas, no sentido de sedimentar práticas que consolide uma cultura participativa. E, a autonomia, também, configura-se como um mecanismo que contribui com a capacidade da sociedade civil para gerir as políticas educacionais, avaliar e controlar os serviços prestados pelo poder público.

Para tanto, os Conselhos são instrumentos importantes para fomentar a autonomia e a participação, uma vez que os mesmos legitimam o caráter público da ação dos entes federados:

[...] seja pela atribuição de controle do “correto” uso dos recursos, seja pelas possibilidades abertas pela interlocução, no sentido de formulação e implementação de políticas públicas conectadas às demandas sociais; esta conexão deve ser entendida como um processo de conflitos e tensões que, por isso mesmo, expõe sua relevância (LUCE; FARENZENA, 2008, p. 87-9).

Assim, ressaltamos que os conselhos de educação compõem a estrutura de gestão dos sistemas de educação, entretanto, não há uma relação direta entre ambos, principalmente no âmbito municipal, pois em alguns municípios existe conselho sem sistema ou sistema sem conselho. A esse respeito, Bordignon pontua que:

Embora a praxe atual vincule sistemas e conselhos de educação, muitos municípios têm hoje instituídos os conselhos, mas não sistemas de ensino. Considerando o dispositivo da LDB, que remete ao município que não instituiu legalmente seu sistema de ensino a integrar o sistema estadual, a ausência do sistema municipal limita o âmbito das atribuições do conselho (BORDIGNON, 2006, p. 13).

Desse modo, de um lado, o município que não constitui o seu sistema abdica da sua autonomia nas competências próprias do sistema de educação. Por outro lado, quando não existe conselho a secretária municipal de educação perde a oportunidade de constituição de fórum plural e de gestão participativa.

Com base no exposto, compreendemos que a criação e a institucionalização dos SME decorrem de um conjunto de processos e contextos nos quais os dispositivos legais e as políticas educacionais no Brasil são frutos de intenções e interesses divergentes, disputas, ressignificações, articulações e reconfigurações

em diferentes níveis, instâncias e esferas governamentais que, dependem do contexto social, político, econômico e cultural.

3. SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO: APROXIMAÇÕES INICIAIS

3.1. CONTEXTUALIZANDO O ESTADO DO MARANHÃO

O Estado do Maranhão situa-se no Nordeste Oriental, uma área de transição entre o Nordeste e a Região Norte (Meio Norte). Ocupa uma área de 331.983,293 km², sendo o 2º maior Estado em extensão do Nordeste e o 8º do País; cerca de 80% do seu território está incluindo na Amazônia Legal. Segundo dados do IBGE, em 2015, contava com uma população estimada em 6.904.241 de habitantes.

A partir de 1970, o Estado foi inserido no processo de ocupação da Amazônia pelos grandes capitais nacionais e internacionais. Inicialmente, foram direcionados vários investimentos para o setor madeireiro na região tocantina do Estado, em face do esgotamento das florestas do Sul e Sudeste do país, e, também, porque:

[...] tanto a industrialização da madeira como o empresariamento agropecuário, passaram a funcionar como agregados produtivos aos grandes projetos industriais que resultam da necessidade de aproveitamento das jazidas minerais descobertas na Amazônia oriental. (FEITOSA, RIBEIRO, 1995, p.155).

Um desses projetos foi o extinto Programa Grande Carajás, criado no governo Geisel, sob diversas formas de aportes de capital – públicos e privados, nacionais e internacionais – e oficializado em 1980. No Estado do Maranhão, destacam-se dois projetos: o Consócio Alcoa/Bilington com a implantação da Alumar no Distrito Industrial de São Luís que industrializa a bauxita extraída no Rio Trombetas pela mineração Rio Grande Norte, para a produção de alumínio primário e alumina; e o projeto de Ferro Carajás sob a administração da Companhia Vale privatizada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Esta, por sua vez, compreende um complexo industrial formado por três segmentos a saber: a mina, que se destina a extração e beneficiamento de ferro, manganês e outros; a estrada de ferro que percorre 890 km, cortando o sudeste do Estado do Pará e atravessa todo o Maranhão até São Luís; e o Complexo Portuário (Itaqui/Ponta da Madeira em São Luís) onde o minério é descarregado a fim de ser exportado para o mercado externo.

A Vale possibilitou ainda a implantação no Estado de quatro usinas siderúrgicas de produção de ferrogusa, distribuídos espacialmente em alguns municípios localizados ao longo da Estrada de Ferro Carajás: Viena Valadades e a Companhia Vale do Pindaré em Açailândia, a COSIMA em Santa Inês e a Margusa em Rosário. Paralelamente ao processo de instalação dessas siderúrgicas surgiram também em São Luís, Caxias, Codó, Coroatá, Bacabal, Santa Inês, Santa Luzia e Imperatriz um número considerável de pequenas empresas industriais e de serviços que atuam como subcontratadas, com diferentes formas de contratos de trabalho.

Embora com vários empreendimentos, em especial a monocultura de soja que vem crescendo nos últimos anos, percebemos que após vários anos de projetos de desenvolvimento, o Maranhão permanece sendo um dos estados mais pobres do país, pois os indicadores sociais apontam para o crescimento da miséria, fome, desemprego, índices de analfabetismo e mortalidade elevados, déficit habitacional, crescente degradação do meio ambiente, baixos níveis salariais e insuficiência de estrutura urbana, concentração de riqueza e poder político nas mãos de pequenos grupos. “Desemprego e miséria se espriam em torno a pequenas ilhas de espaço social em que uma minoria se empenha em ascender a formas cada vez mais sofisticadas de consumo”. (FURTADO, 1981, p. 126).

Do ponto de vista educacional, segundo dados apresentados no Plano Estadual de Educação-PEE/2014, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, em 2011, apresentava a seguinte situação:

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Nordeste e no Estado do Maranhão

IDEB	Ens. Fund. Séries iniciais	Ens. Fund. Séries finais	Ens. Médio
Brasil	5,0	4,1	3,7
Nordeste	4,2	3,5	3,3
Maranhão	4,1	3,6	3,1

Fonte: Adaptado pelos autores a partir do PEE/2014

De acordo com os dados acima, observamos que o IDEB de 2011 do Estado está abaixo da média Nacional e do Nordeste nas séries iniciais e no ensino médio. Segundo diagnóstico do PEE nesse ano o estrato da Rede Municipal/Brasil chegou à média 4,7 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, apenas quatro municípios maranhenses chegaram ou ultrapassaram esta média nacional (MARANHÃO, 2014).

Destacamos ainda que, segundo dados do PEE/2014, o Estado possui uma elevada taxa de distorção série-idade nos anos iniciais do ensino fundamental (20,50%), anos finais do ensino fundamental (36,40%) e no ensino médio (42,80%). Acrescentamos ainda o baixo índice de conclusão e o elevado índice de analfabetismo da população de 15 anos ou mais (IBGE, censo 2011).

Em relação à educação infantil, ação prioritária dos municípios juntamente com o ensino fundamental, a situação é mais preocupante, uma vez que segundo dados do Censo de 2010, a população maranhense de crianças de 0 a 3 era de 502.815 e a faixa etária de 04 a 05 era de 269.137 crianças. Desse contingente apenas 102.246 (20,25%) estavam matriculados em creches e 269.137 (88,2%) em pré-escolas. Em 2012, o quantitativo de matrículas era respectivamente 68.524 e 260.910 (MARANHÃO, 2014).

Esses dados revelam que a municipalização do ensino na maioria das vezes, vem sendo praticada como mera transferência da responsabilidade da União para o município pela educação infantil e ensino fundamental, sem considerar as condições financeiras e a questão da arrecadação dos impostos. Acrescentamos também as fragilidades em torno da própria organização das secretarias municipais de

educação, cuja indicação dos secretários e gestores atende aos critérios políticos em detrimento dos técnicos e democráticos por via da eleição.

Nesse contexto, destacamos que, segundo relatório apresentado em 01.12.2015 pela Coordenadora Estadual da equipe de elaboração e acompanhamento dos Planos Municipais de Educação ao Fórum Nacional de Educação – FNE, dos 217 municípios do Estado do Maranhão, 102 possuem SME e CME. O levantamento/atualização dos dados foi realizado mediante contatos por telefone, e-mail e, eventualmente, por meio de visita in loco, utilizando o questionário desenvolvido pelo FNE e o Ministério da Educação – MEC. No entanto, após análise do referido relatório, percebemos a fragilidade das informações prestadas, uma vez que muitos dos conselheiros não sabiam discernir a diferença entre sistema e conselho municipal de educação.

Contrariando tal estimativa, os dados da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação-UNCME/MA relatam que apenas 22, dos 217 municípios, possuem SME, e destes, somente 17 contam com as respectivas leis de criação, pois os municípios de Açailândia, Água Doce do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré, Bacabal, Bacabeira e Balsas informaram que têm SME, mas não disseram o nº da Lei de criação. Portanto, inicialmente, iremos trabalhar com as Leis Orgânicas, e de criação dos SME e CME dos seguintes municípios:

Quadro 1 - Municípios do Estado do Maranhão que possuem SME institucionalizado

Nº	MUNICÍPIO	SME		CME	
		Nº da Lei	Ano	Nº da Lei	Ano
1	Alto Alegre do Pindaré	059	2003	037	2000
2	Barreirinhas	581	2007	530	2005
3	Belágua	135	2011	134	2011
4	Centro Novo do Maranhão	076	2005	007	1997
5	Codó	1.282	2002	1.282	2002
6	Governador Nunes Freire	010	2011	009	2006
7	Icatu	085	2003	228	2008
8	Grajaú	006	2005	044	2007
9	Jenipapo dos Vieiras	148	2008	150	2008
10	Lago da Pedra	259	2010	063	1997
11	Olinda Nova do Maranhão	259	2010	085	2010
12	Paulino Neves	025	2007	026	2007
13	São Bento	006	2004	007	2004
14	Pedro do Rosário	001	1997	095	2004
15	Penalva	251	2002	223	1999
16	Poção de Pedras	251	2002	003	2006
17	Porto Franco	014	2007	002	2006
18	Turiaçu	644	2011	482	2003

Fonte: Elaboração própria com base em dados da UNCME-MA (2015).

Conforme análise das leis de criação dos SME dos seguintes municípios – Belágua, Icatu e Grajaú – constatamos o seguinte ao analisar as categorias de gestão democrática, espaços de participação e regime de colaboração:

Quadro 2 – Princípios da gestão democrática do ensino na legislação dos SME

Municípios	Princípios
Belágua	Nenhum artigo no texto das leis abordam o princípio da gestão democrática.
Icatu	Art. 3 – O ensino será ministrado nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da lei nº 9.394/96, da Lei Orgânica do município demais legislação Municipal pertinente. Art. 22 – A gestão da escola pautar-se-á dentro dos princípios da democracia e terá no conselho escolar, um parceiro permanente de co-gestão.
Grajaú	Art. 4 – A educação escolar será ministrada em estabelecimentos oficiais, com a observância dos seguintes princípios: [...] VII – gestão democrática do ensino público.

Fonte: Elaboração própria a partir da Legislação municipal

Conforme análise do quadro acima, observamos que o município de Belágua não fez menção ao princípio da gestão democrática e, inferimos que os municípios de Icatu e Grajaú, limitaram-se a reproduzir os princípios pontuados no artigo 3º da LDB/1996, sem ampliar tal concepção, no sentido de que a gestão democrática torne-se um processo de envolvimento político da comunidade local e, “de organização política da sociedade civil na luta por transformações sociais que viabilizem o exercício efetivo da democracia no âmbito da sociedade” (SCHLESENER, 2006, p. 187).

Nesse sentido, apenas o município de Icatu referiu-se ao conselho escolar, contudo, nenhum município fez qualquer referência à participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola ou mesmo elaboração dos Planos Municipais de Educação e escolha de gestores. Destacamos que a ausência dos sujeitos que integram a comunidade escolar e local nesses espaços coloca “[...] em xeque todas as expectativas lançadas sobre a existência de um modelo de escola pautado por princípios de gestão democrática” (DUBLANTE; COUTINHO, 2012, p. 197), comprometendo, inclusive, o processo de melhoria da educação e gestão, uma vez que, não tendo um sistema de educação democrático, dificilmente as suas esferas de atuação serão pautadas nos princípios da participação, da autonomia e do trabalho coletivo. Nesse contexto, a participação desses sujeitos é essencial para que ocorram as mudanças positivas no âmbito da educação, tendo em vista que:

[...] a participação da totalidade de seus componentes no processo de gestão escolar é duplamente valorizada: de um lado, quanto ao aspecto estritamente administrativo, visto que define alternativas de solução próprias para os problemas de cada escola e estabelece a formação de níveis mais profundos de comprometimento com o próprio projeto; de outro, relativo ao aspecto político envolvido na ação administrativa, dado que a participação efetiva estabelece o fortalecimento institucional, funcionando como importante elemento de pressão social (PINHEIRO,

Assim, é imprescindível, na construção de uma gestão democrática, que todos os segmentos da comunidade, escolar e local, estejam inclusos na gestão, considerando seus interesses e opiniões. No entanto, para isso ser concretizado, é necessário estar explícito na lei de criação dos SME a inserção desses sujeitos nos espaços de participação, pois, quando se tem uma administração baseada em princípios democráticos o indivíduo pode assumir “[...] as responsabilidades de suas ações, com o poder para influir sobre o conteúdo e a organização dessas atividades” (HORA, 1994, p. 51). Além disso, pode-se ter uma gestão dinâmica e interativa, atrelada ao constante diálogo que desenvolva uma consciência social crítica em todos os envolvidos, para que assim sejam assumidas as responsabilidades frente aos eventos e situações da educação dos sistemas e das escolas.

Quadro 3 – Espaços de participação definidos na legislação dos SME

Municípios	Espaços de participação
Belágua	Conselho Municipal de Educação Conselho de acompanhamento e controle social do FUNDEB Conselho Municipal de Alimentação Escolar
Icatu	Conselho Municipal de Educação Conselho Escolar
Grajaú	Conselho Municipal de Educação

Fonte: Elaboração própria a partir da Legislação municipal

Quanto aos espaços de participação, destacamos a predominância dos CME, o que já representa um avanço, contudo, apenas o município de Icatu referiu-se ao conselho escolar, sendo que nenhum citou o Projeto Político Pedagógico. Desse modo, a autonomia do sistema e das escolas ficam comprometidos e, a participação nos órgãos colegiados e o controle social são limitados. Pois, segundo Gohn (2008, p. 103):

[...] nos municípios sem tradição organizativo-associativa, os conselhos têm sido apenas uma realidade jurídico-formal, e muitas vezes um instrumento a mais nas mãos dos prefeitos e das elites, falando em nome da comunidade como seus representantes oficiais, não atendendo minimamente aos objetivos de serem mecanismos de controle e fiscalização dos negócios públicos.

Acreditamos que a existência, predominantemente, dos CME na legislação destes municípios está fundamentada na importância que eles possuem como órgãos de representação da sociedade civil e de deliberação plural, enquanto órgãos compostos por diversos segmentos da comunidade escolar e local na sua composição. Assim, eles são inseridos como parte do processo de gestão descentralizada e participativa que consultam, normatizam e deliberam sobre os interesses voltados para a gestão das políticas educacionais.

Contudo, ressaltamos que, a realidade concreta pode ser outra, pois, de

acordo com Gohn (2008, p. 103), “vários pareceres oficiais têm assinalado e reafirmado o caráter apenas consultivo dos conselhos, restringindo suas ações ao campo da opinião, da consulta e do aconselhamento, sem poder de decisão ou deliberação”, provando a vinculação existente entre os conselhos e o poder executivo do município, uma vez que ficam a serviço do governo como órgãos auxiliares da gestão pública, perdendo seu caráter deliberativo e reafirmando somente seu aspecto consultivo.

Quadro 4 – Indicativo do regime de colaboração definidos na Legislação dos SME

Municípios	Regime de Colaboração
Belágua	Não indicou
Icatu	Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupos de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo: § 1º - Compete ao município, em regime de colaboração e com assistência do Estado e da União: I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; II - fazer-lhes a chamada pública; III - zelar junto aos pais ou responsáveis pela frequência à escola.
Grajaú	Art. 6º - O dever do Município, no tocante à educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia de universalização da educação nas seguintes modalidades: [...] § 1º - O Município em regime de colaboração com o Estado e a União, deverá matricular os educandos a partir dos seis anos de idade no Ensino fundamental.

Fonte: Elaboração própria a partir da Legislação municipal

Quanto à indicação do regime de colaboração referente a educação, de acordo como foi posto nos artigos 211 e 214, da CF de 1988, e 8º, 9º, 10, 14, 62 e 74, da LDB/1996, constatamos que o município de Belágua não fez qualquer referência à questão. Já os municípios de Icatu e Grajaú fizeram alusão ao termo, com referência ao ensino fundamental, considerando a questão do financiamento, da municipalização e da assistência técnica e pedagógica e, também em virtude da Lei nº 11.274/2006 que, ampliou o ensino fundamental para iniciar a partir dos seis anos de idade. A aprovação dessa lei, juntamente com a EC nº 59/2009, aumentou os desafios que os municípios enfrentam para cumprir com o dispositivo legal da obrigatoriedade da escolarização dos 4 aos 17 anos de idade.

Compreendemos, conforme análise da CF de 1988 e a LDB 9394/1996, que os Municípios, os Estados, o Distrito Federal e a União, deverão organizar em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de educação, no entanto, apresenta-se um nó crítico no tocante à organização e gestão da educação, pois, somente a aprovação da legislação pode não ser suficiente até o presente momento, para que a maioria dos Municípios assumam uma das três possibilidades colocadas no art. 11, § 4, da LDB, para instituírem seus SME. Nesse sentido, Lagares (2008, p. 22) pontua

que:

A efetiva institucionalização não se restringe à sua organização legal. Inicia-se com o aspecto legal, mas vai além dele, implicando outras ações necessárias ao seu desenvolvimento, como a organização de um conjunto de elementos constitutivos, incluindo, também, sua gestão, além da relação permanente entre seus elementos constitutivos. O processo concretiza-se com o efetivo funcionamento desse sistema, ou seja, com a garantia de acesso, permanência e aprendizagem significativa no âmbito das escolas.

Assim, não se pode delegar aos municípios o desafio de constituírem-se enquanto sistemas de educação autônomos, capazes de planejar, normatizar e gestar suas políticas locais de educação, sob o discurso da descentralização e da gestão democrática, legando-os à própria sorte no desempenho de suas funções locais; ou tampouco transformados em meros executores de políticas do MEC, principalmente à luz do regime de colaboração. Há uma necessidade de redefinição das orientações a serem seguidas pelos Municípios, no intuito de:

[...] dialogar com o Estado e a União, para compor um Regime de Colaboração que os comprometa com a educação da maioria da população, para implementar uma das opções elencadas pela LDB, pois não considerar a lei, continuando a administrar sua rede de escolas, sem apoio dos outros entes da federação pode significar concordar com o abandono da responsabilidade pelo Estado, ou apenas, a anuência de estar pertencendo ainda ao Sistema Estadual e, em última hipótese, funcionar sem assumir uma das 03 opções previstas da legislação, o que pode até ser considerado ilegalidade (SOARES, 2005, p. 12-13).

Nesse sentido, a efetivação do regime de colaboração no âmbito dessas legislações, primeiramente, possibilita a existência de diálogo entre os entes federados no sentido de garantir que o município assuma a sua autonomia para concretizar o seu SME. Segundo, por proporcionar que seja firmado um compromisso entre os três entes na garantia de uma educação com mais equidade e qualidade entre as três esferas de poder, pois, como foi percebido ao analisar a situação dos municípios, “[...] a herança da desigualdade de distribuição de renda da população, as disparidades de potencial tributário entre as regiões, os graves problemas de discriminação étnica”, são elementos que ainda reforçam as diferenças existentes entre esses três entes e que apontam para a necessidade de se ter um pacto federativo que faça sentido com a forma federativa adotada pelo país (ANDRADE, 2007, p. 142).

4. CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

Ainda não temos elementos suficientes para conclusões acerca da temática tratada no presente artigo, uma vez que estamos no momento inicial da pesquisa sobre os SME, contudo podemos inferir com base na análise das Leis de criação dos três município, a complexidade que envolve a realidade de cada município, o poder

local e o arcabouço institucional, sobretudo no que se refere à forma como eles organizam seus SME, sem a perspectiva da democratização das relações de poder e, evidentemente sem a ampliação dos canais de participação, principalmente, o fortalecimento dos conselhos com poderes normativos, consultivos e deliberativos.

Desse modo, reiteramos que os governantes, gestores e membros dos órgãos colegiados tenham a compreensão de que o papel de cada instrumento de gestão, depende da correlação de forças que neles se instalam e, que a democratização da gestão dos sistemas e conselhos requer aprendizagens coletivas, rompimentos com estruturas burocratizadas e comprometimento com as alterações das relações de poder. Para tanto, Silva (2012, p. 37) destaca que devemos ter cuidado com a pseudoparticipação que “anula ou não dá espaço para um envolvimento marcado pela resistência e a criação de alternativas que não se articulem com os projetos de controle”.

Lembramos, também, com Bordignon e Gracindo, que “a gestão municipal constitui-se, essencialmente, como um processo de articulação para o desenvolvimento da Proposta-Político-Pedagógica das escolas de sua jurisdição” (2000, p. 145). Nesse sentido, a gestão democrática deve constituir-se num princípio a ser perseguido, configurando-se como uma prática cotidiana nos sistemas, órgãos e escolas, pois não é apenas a escola que deve ser democrática, mas todas as instâncias que compõem os sistemas educacionais.

A esse respeito Cury (2000), enfatiza, que é na relação com os estabelecimentos de ensino, que se verá o grau de diálogo com que os administradores dos sistemas e seus respectivos órgãos normativos, poderão traduzir a gestão democrática como forma de participação e de controle social, no sentido de proposições e acompanhamento dos diversos segmentos envolvidos nas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. A. G. de. O município na política brasileira: revisitando Coronelismo, enxada e voto. AVELAR, L.; CINTRA, A. O. (Org.). **Sistema político brasileiro: uma introdução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: Editora Unesp, 2007.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 mai. 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova**

redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 5 maio 2011.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2014/lei/l13003.htm>. Acesso em: 09 de agosto de 2016.

BORDIGNON, G. **Perfil dos conselhos municipais de educação**. 2 ed. Brasília: MEC\SEB, 2006.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

CARDOZO, M. J. P.B. A gestão democrática e o conselho escolar: tutela ou participação autônoma? In: LIMA, Francisca S; LIMA Lucinete M; CARDOZO, Maria José. (orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**. São Luís: EDUFFMA, 2012 p. 167-180.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

DUBLANTE, C. A. S.; COUTINHO, A. F. Gestão escolar democrática: uma prática inconclusa no espaço das instituições escolares. In: LIMA, F. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J.. (Orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**. São Luís: EDUFFMA, 2012 p. 167-180.

FEITOSA, R. M.; RIBEIRO, E. B. Desenvolvimento industrial do Maranhão: ensaio sócio-econômico e histórico. In: **Industrialização e grandes projetos, desorganização e reorganização do espaço**. Belém: UFPA/Ed. Universitária, 1995.

FURTADO, C. **O Brasil pós-milagre**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOHN, M. da G. Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em educação: participação, cidadania e descentralização? In: SOUZA, D. B. de. (Org). **Conselhos municipais e controle social de educação: descentralização, participação**

e cidadania, São Paulo: Xamã, 2008. p. 97-113.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2011**. Brasília: IBGE, 2011. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 8 de setembro de 2016.

LAGARES, R. **Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas**. 2008. 220 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2008.

LUCE, M. B; FARENZENA, N. Conselhos municipais em educação, descentralização e gestão democrática: discutindo interseções. In: SOUZA, D. B. de. (Org). **Conselhos municipais e controle social de educação: descentralização, participação e cidadania**, São Paulo: Xamã, 2008.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão/PPE-MA**. 111. ed. São Luís, MA, 11 jun. 2014.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho de nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação e Sociedade**. v 31 n. 112. São Paulo: Cedes, jul\set. 2010. p. 769-787.

SCHLESENER, A. H. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Políticas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber, 2006.

SILVA, R. da. Democracia e educação: para além do liberalismo, do comunitarismo e da política da amizade LIMA, Francisca S; LIMA Lucinete M; CARDOZO, Maria José. (orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**. São Luís: EDUFFMA, 2012. p. 21-56

SOARES, M. A. S. **A descentralização do ensino no Brasil e a implementação dos sistemas municipais de ensino: razões e determinações**. 2005. 300 f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

ABSTRACT: This article is a result of the research project entitled "Democratic management of public education: mapping of the normative bases and political-institutional conditions of the municipal education systems of Maranhão", and is part of the Program's State and Educational Management Research Line Of Postgraduate

Education in UFMA. Through a documentary analysis, the first elements of the normative framework regarding the democratic management of public education will be presented, within three of the seventeen municipalities of the State of Maranhão that have Municipal Education System created by law. We can infer the complexity that surrounds the reality of each municipality, local power and institutional framework, especially with regard to how they organize their EMS, without the perspective of the democratization of power relations and, of course, without the expansion of channels Of participation, mainly, the strengthening of the councils with normative, consultative and deliberative powers.

KEYWORDS: Municipal Education System; Municipal Council of Education; Democratic management; Legislation.

CAPÍTULO XXX

TRILHAS E DISCURSOS DA EQUIPE GESTORA SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

**Sintia Maria Gomes Ferraz
Sandra Márcia Campos Pereira**

TRILHAS E DISCURSOS DA EQUIPE GESTORA SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

Sintia Maria Gomes Ferraz

UESB

Vitória da Conquista - Bahia

Sandra Márcia Campos Pereira

UESB

Vitória da Conquista - Bahia

RESUMO: Este artigo foi desenvolvido a partir dos postulados de Michel Foucault e objetivou analisar o discurso sobre gestão educacional da equipe diretiva de creches da rede pública de Vitória da Conquista - BA. A gestão educacional elucidada aqui deve estar comprometida com ideais democráticos, principalmente nas creches públicas que ainda convivem com o estigma do assistencialismo. Sob o viés discursivo foram entrevistados seis sujeitos de duas instituições de educação infantil do município citado e a partir da análise do saber-poder, os resultados indicaram a abertura para a efetivação da gestão democrática nas creches, contudo a construção da autonomia requer maior participação das famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Gestão educacional; Gestão democrática.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa maior que envolve a gestão educacional no município de Vitória da Conquista. Todo o percurso para o delineamento da mesma nos levou a analisar o discurso sobre gestão educacional da equipe diretiva de creches da rede pública municipal de Vitória da Conquista. A análise destes discursos a partir da relação saber-poder ganhou corpo e tomou a proporção apresentada em virtude dos postulados e teorizações foucaultianos, que nos permitiram observar algumas questões por outro viés.

Michel Foucault mostrou como os saberes fabricam o sujeito moderno e seus estudos são capazes de atuar como um estímulo para nossas pesquisas, uma vez que possibilitam um olhar diferenciado para o objeto. Nesse contexto, o corpus de análise (como lugar de verificação do objeto) ganhou materialidade a partir dos discursos científicos, dos discursos oficiais e discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em se tratando da análise de dados recorreremos à obra *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2008) para pensar em um caminho metodológico, a partir de três dispositivos que dão rigorosidade científica a pesquisa: a formação dos objetos que “[...] delimita e identifica as instâncias ou órgãos responsáveis pelo aparecimento, regulamentação ou consolidação do objeto (VIANA, 2015, p. 29); a formação das modalidades enunciativas que agrupa os enunciados a partir de suas regularidades discursivas identificando os sujeitos, o lugar institucional ao qual pertenciam e a

posição a qual estes sujeitos estavam subjetivados no momento da entrevista e como esses discursos foram controlados por todo o contexto vivenciado pelos sujeitos da equipe gestora e, por último temos a formação dos conceitos que dizem respeito à disposição do campo de enunciados que aparecem e circulam (IBIDEM). Assim, estruturamos a discussão a partir de que elementos ou que regras que compuseram esse campo de enunciados que formaram os conceitos sobre gestão educacional na educação infantil.

Como lócus da pesquisa temos o município baiano de Vitória da Conquista localizado a 503 km da capital Salvador e, com população de 343.230 habitantes em 2015 segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fazendo desta a terceira maior cidade do estado e a quarta do interior do Nordeste, além de localizar-se na região econômica do Sudoeste da Bahia.

Em se tratando de educação pública municipal, dados contidos no site oficial da Prefeitura Municipal indicam que a rede é composta por 203 escolas, além de 23 creches. São 1.785 professores, entre efetivos e contratados e mais de 41 mil alunos atendidos, sendo 7000 na educação infantil.

A fim de realizar o recorte dentro das 23 creches foram elencados alguns critérios como: participação das instituições nos três pleitos eletivos pelos quais as creches passaram (2009, 2011 e 2013); instituições de educação infantil nas quais houve o pleito eletivo no ano de 2013, com chapas eleitas e compostas por diretor e vice, pois entendemos que a eleição de diretores é uma importante alavanca para a modificação na forma de gerir estas instituições; O terceiro critério diz respeito à presença de uma coordenadora pedagógica nesta instituição que teve chapa eleita. A equipe diretiva em nossa visão deve ser composta por estes três agentes educacionais a fim de articular processos administrativos e pedagógicos e, assim nossos sujeitos de pesquisa foram duas diretoras, duas vice diretoras e duas coordenadoras pedagógicas, que aqui serão chamadas de enunciador, em virtude dos enunciados lingüísticos que produziram, sendo o enunciado caracterizado como “[...] produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas, que definem e possibilitam o enunciado” (MILANEZ, 2009, p. 19). Dentro destes três critérios, somente duas instituições (das 23 existentes) foram selecionadas e denominadas aqui de Creche X e Creche Z (nomes trocados para preservar o anonimato das mesmas). No desenvolvimento do texto, esses enunciadores foram designados pela letra E, seguida de um número que apresenta a ordem dos sujeitos entrevistados, conforme quadro:

Creche X	Creche Z
Diretora (E1)	Diretora (E4)
Vice Diretora (E2)	Vice diretora (E5)
Coordenadora Pedagógica (E3)	Coordenadora Pedagógica (E6)

2. O CONTEXTO DEMOCRÁTICO E GERENCIAL NA GESTÃO EDUCACIONAL

Por entendermos que a gestão educacional ocupa um lugar de destaque neste estudo elucidaremos brevemente como o saber em torno deste objeto foi se constituindo a partir da década de 1980. Para isso nos valem de alguns estudiosos da área, a fim de ampliar nosso olhar para a gestão educacional, sempre focalizando os desdobramentos que a mesma assume nas décadas de 1980 e 1990 e entender como ela se materializa e como suas utilizações podem ser importantes ou prejudiciais a um conceito de educação voltado para a formação humana. Salientamos, entretanto que não ficamos presas a um conceito em especial, pois concordamos com Veiga-Neto (2005, p. 22), quando ensina que “[...] não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas”.

O primeiro desdobramento da gestão educacional trata das lutas de educadores brasileiros e de toda a sociedade em prol da democratização da mesma e do ensino público na década de 1980. Após um intenso período de ditadura civil militar, a sociedade se mobiliza através de setores diversos para conclamar a reabertura política do país e recuperar o controle social das diversas instituições que compõem o corpo estatal. Nesse ínterim, educadores intensificam suas lutas, a fim de pensar e gerir a escola e a educação pública voltadas para ideais democráticos. Essas lutas implicam sobremaneira a gestão e como ela deve ser desenvolvida. (KRAWCZYK, 2008)

Alinhado ao contexto de redemocratização por todo o país, diversos eventos em prol de definições constitucionais para a democratização dos aparatos do Estado aconteciam. Destaca-se a IV Conferência Brasileira de Educação em Goiânia (1986), onde 5 mil educadores se uniram em torno da construção de um projeto de educação nacional pois, estavam “[...] cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos [...]” (BRZEZINSKI, 2013, p. 225).

Esta conferência marca o protagonismo social dos educadores visando a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro. Marca também a aprovação da Carta de Goiânia (BRZEZINSKI, 2013), um importante documento que conclama o direito de todos à educação e o dever do Estado na oferta da educação escolar, pública, gratuita, de qualidade e laica, além da obrigatoriedade do Estado de prover os recursos necessários para assegurar qualidade e a gestão democrática da educação. Em um momento histórico no qual imperava a precariedade da educação nacional e a falta de abertura política, esse mecanismo traz em seus artigos 19 e 20 a importância do controle social da política educacional através de órgãos colegiados e a reafirmação de um Estado que garanta esses dispositivos.

Nesse constructo de ampla participação social é promulgada, em 1988, a Constituição Federal (CF), que expressa um grande passo para a redemocratização do país. Cury (2013) indica que a denominação de “Constituição Cidadã” se dá, pois conclama o cidadão à participação social, bem como os deveres do Estado em

assegurar esse mecanismo.

O segundo contexto reflete a gestão educacional através da interação entre o sistema educacional e os processos econômicos, com a adoção da perspectiva gerencial na condução da educação. A introdução da perspectiva econômica traz a ressignificação de diversos conceitos advindos das lutas dos educadores na década de 1980, retirando o seu sentido social e político. Nessa ótica, transforma o cidadão em cliente e não promove a gestão democrática nas instituições educacionais.

O Brasil sente o avanço desse modelo político, principalmente em meados dos anos 1990 na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso que galgou o projeto neoliberal e empreendeu a reforma administrativa do Estado brasileiro. Imeroso na crise, o país, afunda-se em mais empréstimos com os organismos internacionais que, além do pagamento, exigem que o alinhamento a uma vertente de desenvolvimento baseado em critérios das próprias agências, voltados para a administração gerencial e modernização do Estado, que ocorreram a partir do controle de normas e procedimentos para uma vertente focada nos resultados, promovendo uma cultura de diminuição de gastos e comprometida com o aumento da eficiência das políticas. Foram realizadas significativas mudanças políticas, econômicas e culturais, induzidas por uma agenda global de caráter econômico. Os governos de Fernando Henrique Cardoso foram marcados pela dominação do grande capital e das agências internacionais, além de um retrocesso democrático, no que se relaciona às lutas da década de 1980 (MINTO, 2012).

Essas duas conjunturas apresentaram um cenário de embates no contexto das relações de poder na escola pública, revelando o que Tomé (2014) denomina de hibridismo entre as lógicas democrática e gerencial no contexto da educação.

A partir daí é que direcionamos o texto, focalizando o discurso dos nossos sujeitos de pesquisa para perceber como este é recheado de outras vozes que o compõem e que embasam o exercício do poder, os embates, a resistência e, conseqüentemente geram saber.

3. O ECO DAS VOZES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRÁTICA

Ponderando que essa pesquisa se alarga a partir da análise de concepções e discursos sobre gestão educacional na conjuntura da educação infantil da rede pública municipal de Vitória da Conquista na Bahia, refletimos sobre o posicionamento dos sujeitos da equipe diretiva em relação à gestão educacional, a gestão democrática e seus desdobramentos.

Entre as duas equipes diretivas foi unânime a questão do diretor estar a frente articulando o trabalho. Enunciados lingüísticos que abordam a questão de se ter alguém que faça ou que inicie o trabalho marcam os discursos sobre gestão educacional, conforme falas abaixo transcritas:

[...] eu defino gestão educacional como algo que você faz acontecer para o conhecimento para trazer conhecimento ao ser, educação, algo onde

...você contribui para que haja o conhecimento para que haja educação. (E1)
[...]gestão educacional é você gerir, é você estar a frente, poder executar as ações tomar decisões que tragam o bom andamento e o benefício da instituição independente de ser creche ou escola, entendeu? Você conseguindo gerir, tomar decisões acertadas de acordo com as necessidades [...]. (E3)

[...] o gestor tem esse papel de gestar os recursos da escola, gestar o humano que a escola tem, estar a frente. (E4)

Nestes três trechos transcritos para a questão do imaginário do poder que envolve a função do diretor. Essa função geralmente é vista como de alguém que vigia, ou como alguém que vivencia a questão de ser dirigente e ter “dirigidos”. Aspecto também encontrado no Regimento das Escolas Municipais (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2004, p. 19): “Art 27: XXXVI. aplicar penalidades disciplinares a professores, funcionários e alunos da unidade escolar, consoante a legislação e segundo as disposições deste regimento”. O imaginário social é de que para o diretor são direcionadas todas as manifestações do poder e a ele cabe mobilizar o poder em prol dos objetivos, como incita Lucchesi (2002, p. 34):

É ele a chave da teia do poder, o canal das relações, o “guardião da disciplina”, o administrador político e pedagógico, o centro da atenção das demandas do Estado, professores e alunos, corpo técnico-administrativo e comunidade. Em síntese, o diretor é o articulador da política educacional local.

Essa perspectiva de centralizador do poder vai de encontro ao que acreditamos, neste momento histórico acerca da gestão educacional, pois coadunamos que a gestão não deve mais ser vista com um papel reducionista e limitada a aspectos técnicos, mas ligados aos ideais democráticos na tomada de decisões dentro do espaço da creche, enquadrada dentro de um contexto mais político e com partilha de responsabilidade entre os sujeitos da equipe, como está apresentado abaixo o discurso dos integrantes da equipe de uma das instituições

:

[...] nós nos damos muito bem, discutimos, reunimos. A minha decisão não é a única centrada, ouvimos umas as outras, porque temos que aprender a ouvir a melhor idéia, ouvir o melhor conselho, então a gente trabalha muito nesse trabalho assim uma ajudando a outra, conversamos porque as vezes uma faz aquilo que não devia,[...]. (E4)

Uma parceria que deu certo viu?! Graças a Deus! A coordenadora trabalha com projetos e esses projetos que ela faz, ela passa tudo pra nós, eu e a diretora as vezes sentamos aqui e olhamos os projetos, muito bons e se a gente dá sugestão ela aceita [...]. (E5)

Nós procuramos em momentos de reuniões ou em momentos com os professores sempre o diretor e o vice-diretor estar presente para que a gente tenha uma mesma linguagem porque o diretor tem que estar a par do que acontece no pedagógico. (E6)

Existe uma contradição nos discursos, pois ao mesmo tempo em que apontam o diretor a frente das atividades, eles indicam também a perspectiva da gestão educacional através da partilha de poder na equipe gestora. Um dos

integrantes da equipe diretiva E4 aponta a necessidade do diretor estar à frente, mas também coaduna com os ideais vinculados ao estreitamento de laços com a comunidade, a outra afirma que o poder envolve a todos e que não acredita em democracia onde o poder seja de um só sujeito:

É você estar a frente articulando todos os profissionais da escola em prol de um bem comum que é a qualidade da educação, gerenciando também os recursos financeiros e materiais da escola, fazendo um laço entre a escola e a comunidade. (E4)

[...] quando eu falo numa gestão, eu penso numa gestão vertical que não seja de cima para baixo ou eu mando e você obedece. Eu penso nisso e a gente vive numa conjuntura que se fala muito em democracia, mas nós somos usadas com a questão do poder, tipo “você tem que fazer dessa forma” (E2)

Esse estreitamento de laços e o trabalho para além dos muros da escola nos chama bastante atenção, pois compactuamos com a necessidade de instituições educacionais infantis voltadas para a gestão democrática, com a partilha de poder dentro e fora dos muros da escola. Em outro trecho, E1 quando questionado sobre sua concepção de gestão democrática, ela se contradiz ao que se referia anteriormente a gestão educacional:

[...] gestão democrática é uma gestão que não seja centralizadora, gestão que não centraliza no diretor, que o diretor não é a peça fundamental da instituição, porque ele não é, ele não é a pessoa mais importante [...] (E1)

Tal fala reforça que apesar de entender a gestão democrática como algo descentralizado, a mesma não percebe isso na gestão educacional. A questão democrática é perceptível no discurso das integrantes da equipe gestora e, ainda características como dialogicidade, envolvimento com a comunidade, responsabilidade e participação, podem ser elucidados nos trechos abaixo:

[...] Então você sabe que não é fácil e que você tem que mexer com pessoas. E tem pessoas que sabem de seus direitos e seus deveres e cumpre seus deveres, seus direitos e deveres, outros não. Ensinar o outro ser de uma forma que ele não é, é difícil. (E2)

Aqui a enunciadora coloca da importância de todos cumprirem suas obrigações, visto que a gestão democrática não deve vir somente da escola, mas uma via de mão dupla. Contudo, para refletirmos sobre esse trecho a partir dos postulados e teorizações foucaultianas nos remetemos a “tecnologia do adestramento humano” (DANNEBROCK, 2012), ou seja, E2 nas entrelinhas indica que para praticar a gestão democrática é necessário que os indivíduos “aprendam” comportamentos.

A gestão democrática também é entendida como parceria, diálogo entre os profissionais e com a comunidade. Nossos sujeitos de pesquisa acreditam na importância da parceria com a comunidade escolar a fim de firmar ideais democráticos dentro das instituições pesquisadas:

[...] Então gestão tem que ser participativa, tem que ter a participação de todos. Todos quem? Pais, professores, todos os funcionários da escola, juntamente com a direção da escola, então gestão democrática é trabalhar em conjunto; trabalhar pensando no todo. (E5)

[...] a gestão participativa é uma prática que precisa estar pautada muito no respeito e no diálogo. É preciso haver um diálogo amigável entre comunidade e profissionais da escola e principalmente fazer com que as pessoas entendam que cada um tem a sua função na escola [...]. (E4).

A participação de todos se constitui ainda em um desafio para a construção de novas relações sociais baseadas na democracia dentro das creches pesquisadas, contudo, sentimos falta da presença das crianças na construção democrática. As crianças podem expressar sua palavra, seus pensamentos nestas instituições em espaços de discussão que favoreçam os vários segmentos da comunidade escolar (entre elas, as crianças). Estes devem ter direito a co-responsabilidade proporcional a sua capacidade. Costa e Lima (2011) destacam a importância desses espaços começarem na sala de aula, onde as crianças não devem ser passivas na escuta de ordens, mas uma colaboradora ativa na educação, pois só assim será ativa na gestão dos direitos e deveres da instituição educacional.

A construção de elos com a comunidade significa o convite à tomada de decisões e não necessariamente a participação em determinados momentos como alguns discursos revelaram:

[...]A gente tem uma participação muito boa aqui da comunidade. Até agora nós realizamos um desfile da primavera, a comunidade foi acionada, os pais participaram de forma efetiva e toda ação que a gente desenvolve eles sempre estão presentes. (E3)

Através de reuniões, através de culminâncias de projetos, através de, de... a gente faz bazar também, interage a comunidade com a escola, através de datas comemorativas, a gente interage escola e comunidade [...]. (E5)

Essa integração nós fazemos através de projetos é onde são inseridos a família e em alguns momentos a família é convidada. A escola precisa sair dos muros, a semana passada mesmo nós tivemos aqui uma caminhada pela paz, nós saímos com as crianças, o bairro está muito violento [...]. (E6)

As lutas travadas pelos educadores na década de 1980 reivindicavam, entre outras questões, o controle público das instituições educacionais com vistas à melhoria da qualidade do ensino através de uma educação pautada em princípios éticos, filosóficos, sociais e humanos. Nesse contexto, a busca pela participação tomou grandes proporções para subsidiar o exercício democrático dentro das escolas. Subsídio esse que deve tomar corpo desde a sala de aula, até atingir os profissionais de educação, as famílias e a comunidade na qual a escola está inserida. Não deve se restringir ao chamamento dos pais em momentos soltos; as portas da instituição devem de fato estar abertas a comunidade.

As discussões realizadas até aqui sobre gestão democrática apresentam a participação de todos; participação essa que é um exercício para a construção da autonomia. E estes dois dispositivos são princípios primordiais para o exercício da gestão democrática. Barroso (2003, p. 17, 18) supõe que:

A autonomia afirma-se, assim, como expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola.

Não há “autonomia da escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos” que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma autonomia da escola em abstracto, fora da acção autónoma organizada dos seus membros.

A autonomia pode ser compreendida como uma tentativa de rompimento com estruturas tradicionais de poder na tentativa de instaurar um novo modo de organização social. Romper com as estruturas tradicionais de poder sugere o enfrentamento e a organização da comunidade escolar em prol de uma instituição que esteja traduzida através dos que pensam aquela comunidade, pois por muito tempo as escolas foram pensadas por outros. Ter autonomia na escola implica em pensar sua problemática e, segundo Martins (2002), ter autonomia é ter um plano de organização direta e coletiva dos indivíduos sobre as diversas instituições sociais.

Pensando no contexto de uma escola que considera seus sujeitos e está comprometida com eles, a possibilidade efetiva de se romper com a tradição centralizada, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional, é uma premissa importante. Isso não quer dizer o rompimento total com o Estado, pois implicaria em trazer um ideário voltado para a perspectiva do neoliberalismo, ao se retirar do Estado a sua responsabilidade para com esse aparato público, mas pensá-la a partir de uma configuração que revele o potencial de conjecturação daquela comunidade.

A autonomia foi compreendida pelos nossos sujeitos como importante, contudo alguns a vêem como o que se faz no dia-a-dia da escola, não a percebem como um dispositivo para construir a filosofia de trabalho e o tipo de homem que se quer formar, como aponta a fala abaixo:

[...]A gente aqui a gente tem autonomia sim, principalmente assim, quando chega um funcionário novo a gente tem a autonomia de colocar aonde a gente acha que está em defasagem nos setores da escola,...]. A gente tem autonomia de ver os turnos de serviço sem a interferência dos funcionários porque a gente vai trabalhar dentro da necessidade porque essa autonomia que eu estou falando a gente vai trabalhar dentro da necessidade da escola, do espaço escolar e não dentro da necessidade do funcionário [...]. (E5)

Esse ponto é interessante, pois o que E5 denomina autonomia, a Resolução nº 004/2004 (o regimento das escolas municipais), coloca como uma das competências do Diretor: “Art. 27 [...] XXXII. subsidiar os profissionais da unidade escolar, em especial os representantes das diferentes organizações escolares, no tocante às normas vigentes (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2004).

A autonomia é algo que é construído a partir do envolvimento dos sujeitos. As entrevistas revelaram que a autonomia em que as equipes diretivas vivem, é limitada

e relativa, pois temos sempre a autonomia em relação a alguma coisa, conforme segue abaixo:

[...] a gente tem autonomia, mas nem tanto assim, porque você está atrelado a uma instância maior que não te dá tanta autonomia pra você fazer o que você gostaria de fazer, então eu vejo a minha autonomia aqui limitada[...]. (E1)

[...] Autonomia é compreendida assim... por que até onde mesmo existe autonomia? Me responde: até onde nós somos autônomos? Até onde um diretor de escola é autônomo? Porque para um diretor de escola a autonomia termina onde a secretaria de educação determina, tem diretor que se faz mais respeitar, que toma ações na escola que muitas vezes contraria a secretaria municipal de educação e assume isso. Eu enquanto coordenadora eu contrariei em algumas... já contrariei em algumas posições, já contrariei e assumo aquilo que eu estou colocando, assumo o que eu estou pedindo, aquela ação que eu estou pedindo dos professores, mas aí eu te pergunto assim: até onde vai a autonomia? A autonomia do diretor vai até a secretaria de educação, a autonomia do coordenador pedagógico vai até onde? Porque existe uma coordenação geral que me dá os parâmetros do que eu devo desenvolver. A autonomia do professor: Ah, eu posso fazer o que eu quero na sala de aula! Mas sabemos que também não é bem assim [...]. (E6)

A autonomia da escola é e deve ser limitada, pois sempre está relacionada às normas das secretarias de educação, do Estado, do Ministério da Educação, entre outros. Assim, mesmo que o Estado “dê” autonomia às instituições, isso não será vivenciado se não for construído. O conceito tecido por Barroso (2003) anteriormente traz um entendimento de que não se dá autonomia para uma escola, mas constrói-se autonomia em consonância com o processo de participação dos indivíduos na toada de decisões no âmbito escolar. E1 e E6 entendem que a autonomia que lhes foi dada em virtude da função que exercem não é plena, mas limitada por outra instituição que hierarquicamente está acima da função, neste caso o Estado.

Nesse sentido, autonomia e participação estão imbricados na gestão democrática. E a palavra é processo. No sentido em que é caminho, construção, opção política que se concatena no dia-a-dia das instituições e na vida social, ou seja, à medida em que constrói autonomia em processos de participação, se partilha o poder e se evidencia o exercício democrático.

A autonomia e a participação vão permear, mesmo que timidamente, a gestão democrática em aparatos legais que regem a educação nacional. Focalizamos aqui a LDBEN 9.394/1996, pois entendemos que esta representa um marco histórico no que diz respeito à educação infantil, além de ser um discurso oficial que é referendado nos meios escolares.

A década de 1990 traz o fomento da gestão democrática na LDBEN 9.394/96. Cury (2013) aponta a sua tramitação por oito anos no Congresso e a sua fragmentação, mas ressalta a reafirmação das lutas pela democratização do ensino da década de 1980, principalmente no artigo 3º, inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. A partir deste momento, a lei que rege a educação nacional institui a necessidade da

presença da democracia, que se traduz em uma forma não violenta de participação das famílias e da comunidade no desenvolvimento de ações nos estabelecimentos escolares. E nesse sentido, participação é a palavra-chave do movimento em prol da construção da autonomia e, conseqüentemente da gestão democrática no ensino público.

A gestão democrática na LDBEN 9.394/96 supõe o afastamento das tradições clientelistas e onerosas à melhoria da qualidade do ensino público. Afastar-se disso implica em um relacionamento mais próximo entre cidadão e tomada de decisão, ou seja, deve existir um poder partilhado de todos em conjunto e da instituição. Essa partilha do poder, segundo Paro (2000), se revelará à medida que aqueles que mais necessitarem da escola puderem interferir na condução das decisões dos objetivos escolares, bem como nas formas de alcançar tais objetivos.

A partilha de poder é entendida aqui como um processo não violento em que comportamentos e atitudes dos cidadãos são prerrogativas necessárias à modificação de uma determinada ordem vigente. É importante definir claramente essa partilha nas escolas, visto que, nestes espaços existem segmentos muito determinados hierarquicamente como os diretores, coordenadores, professores, funcionários diversos, para somente no final serem colocados pais e alunos. Historicamente, a convivência entre esses membros se deu a partir de relações de poder, em que o nível de participação ficava restrito a quem detinha um poder que gerava um saber, ou melhor, o conhecimento especializado dos primeiros atores está muito vinculado à legitimidade da dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a análise empreendida nesta seção afirmamos que o objeto, gestão educacional, teve sua emergência a partir das lutas dos educadores brasileiros pela democratização na década de 1980. Todavia, as discussões ganham um novo fôlego a partir da década de 1990 com a reforma do aparelho estatal brasileiro e, seu conseqüente processo de modernização, que se estendeu também pelo setor educacional reconfigurando a gestão das instituições públicas educacionais.

Quanto a formação do conceito, gestão educacional, entendemos que o discurso oficial o caracteriza como uma ação administrativa descentralizada, a partir da proposta gerencial implementada com a modernização do estado brasileiro. Enquanto isso, o discurso científico o vê como uma ação administrativa comprometida com os valores da coletividade, da autonomia e participação, com vistas a gestão democrática; sendo necessário entretanto, desmistificar os conceitos “sinônimos” que são apregoados pelo gerencialismo.

Em se tratando das modalidades enunciativas, ou posição dos sujeitos, constatamos que a gestão educacional ainda está centralizada nas figuras da equipe diretiva, mesmo que os sujeitos se considerem gestores democráticos e coadunem com ideais democráticos. Existe um desejo de “abrir as portas” das creches para a

comunidade, mas essa abertura ainda é estreita no que se refere à tomada de decisões, pois o dispositivo da participação ainda é limitado nas creches pesquisadas.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In.: FERREIRA, Naura Syria Caraapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. Pags 11 a 32, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 10 out. 2014

BRZEZINSKI, Iria. **Princípios da Carta de Goiânia/IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE). Recife: ANPAE, 2013, v. 29, n. 2 (maio/agosto 2013).

COSTA, Efigênia Maria Dias; LIMA, Marisete Fernandes de. **Gestão de Creche: concepções e práticas de gestão democrática**. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (Anpae). 26 a 30 de abr. 2011. São Paulo – SP.

Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0150.pdf>> Acesso em: 29 set. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE). Recife: Anpae, 2013, Págs195-206. v. 29, n. 2 (maio/agosto 2013).

DANNEBROCK, Ivanor Henrique. **Analisando o processo da desconstrução das verdades dos discursos, feito pela análise do discurso X relações de poder**. Anais do Congresso Internacional da Faculdade EST. São Leopoldo: EST, v.1, 2012. P. 74-88. Disponível em

<<http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/66>> Acesso : 27 ago. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Págs. 61-74.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. Gestão da escola pública: utopia e poder. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 1, p. 27-40, jan./abr. 2012. Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2245>. Acesso em: 27 ago. 2015.> Acesso em: 14 mai 2015.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 207-232, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2015.

MILANEZ, Nilton. **Prólogo de uma história para a vida: modelando as memórias do corpo e das identidades**. Memória Conquistense: Revista do Museu Regional de Vitória da Conquista, v.8, n. 9. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In.: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor**. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2012.

PARO, Vítor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo:Xamã, 2000.

TOMÉ, Marta Frenesda. A educação infantil foi para a Escola, e agora? Introdução ao estudo da gestão escolar na educação infantil. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2 ed. . Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIANA, Vanusa Ruas Freire. **Concepções e discursos em torno da gestão educacional no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Belo Campo**. Vitória da Conquista: UESB. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. 2015. Orientadora: Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Resolução N° 004/2004**. Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. 15 dez. 2004.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS – SITES

Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/>> Acesso em: 25 set 2014.

Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=293330>> .

Acesso em: 21 de jun. 2015.

Sobre as organizadoras

GRACIELE GLAP Licenciada em Pedagogia e Normal Superior, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Coordenadora Integrada do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Social da Indústria (SESI). Tutora da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Tem experiência na área da Educação, nas diferentes modalidades, atuando principalmente na área da avaliação educacional.

<http://lattes.cnpq.br/1294897995483659>

gracieleglap@hotmail.com

LUCIMARA GLAP Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Aluna externa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) – Doutorado - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação a Distância - Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia” (UTFPR). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior Sant’ana (IESSA). Coordena o Polo de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ponta Grossa/PR.

<http://lattes.cnpq.br/3186791384827504>

lucimaraglap@hotmail.com

Sobre os autores

ANDERSON DE LIMA Professor da Escola Superior de Tecnologia de Educação de Rio Claro-SP; Graduação em Pedagogia pela UNESP- Rio Claro e em Letras pelas Faculdades Claretianas – Rio Claro-SP; Mestrado em Educação pela UFSCar; Doutorando do PPGE da UNESP-Rio Claro-SP.

ÂNGELA CRISTINA ALVES ALBINO Professora da Universidade Federal da Paraíba / UFPB na área de Currículo, Política e Gestão. Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação PPGE / UFPB na linha de Políticas Educacionais. Está vinculada ao GEPPC Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. Mestre em Educação na Linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal da Paraíba UFPB. Mestre em Ciências da Sociedade - MICS - UEPB, Linha: Educação, poder e formação de identidades. É especialista em formação do educador pela mesma universidade. É membro do GESPAUF - Grupo de estudos freireanos / FURNE - Fundação Universitária de Ensino Pesquisa e Extensão - Campina Grande - PB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase, Currículo, Políticas educacionais e Projeto político-pedagógico.

ANGELA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA Professor da Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Graduação em: Licenciatura em Pedagogia e em Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Rondônia UNIR; Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Grupo de pesquisa: Laboratório de Gestão Educacional- LAGE; Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. E-mail para contato: angela.biase@hotmail.com

ANTÔNIO CARDOSO OLIVEIRA Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense- IFSul; Graduação em Administração pela Faculdade Atlântico Sul de Pelotas; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NEPPE; E-mail para contato: antoniooliveira_ifsul@yahoo.com.br.

ANTONIO NILSON GOMES MOREIRA Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará; Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará; Grupo de pesquisa: Política Educacional, Gestão e Aprendizagem; E-mail para contato: antonionilson2005@gmail.com

CECILIA NEVES LIMA Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Doutorado em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade

Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas e Instâncias de Socialização – POLIS/UFF. Email para contato: lima.cn@gmail.com

CELSON LUIZ APARECIDO CONTI Professor da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UNICAMP; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UNICAMP; Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail para contato: celsocon@ufscar.br

DAYSE KELLY BARREIROS DE OLIVEIRA Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos; Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília; Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília; Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. daysekb@gmail.com

EDILEUZA FERNANDES DA SILVA Professora da Universidade de Brasília. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE-FE/UnB. Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Grupo de Estudo e Pesquisa sobre marxismo e formação do educador. E-mail para contato: edileuzafe.unb@gmail.com.

EDSON FRANCISCO DE ANDRADE Professor da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE; Membro do corpo docente do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE/UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco- UFPE; Graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE; Grupo de pesquisa: Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (Lappes). E-mail para contato: edsonprofessor@uol.com.br

EFRAIM LOPES SOARES Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão; Grupo de pesquisa: Política de Educação Básica e Superior do PPGE/UFMA e Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física/UFMA; E-mail para contato: efraimsoares16@hotmail.com.

ELLEN MICHELLE BARBOSA DE MOURA Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais; Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. ellenmou@gmail.com

FELIX BARBOSA CARREIRO Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão; Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Grupo de pesquisa: Currículo da Educação Básica – GPCEB-UFMA. E-mail para contato: fbarbosacarreiro@uol.com.br

FLÁVIO CAETANO DA SILVA Professor da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Graduação em Geografia pelo Instituto de Ciências Sociais de Limeira; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP; Grupo de pesquisa: Políticas Públicas e Financiamento da Educação Básica – UFSCar. E-mail para contato: flaviocaetanoeg@gmail.com

GISELLE FERREIRA AMARAL DE MIRANDA AZEVEDO Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Gestão Escolar pela Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB), mestranda em Educação pela PPGE/UFMA, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), membro do Grupo de Pesquisa Política Educacional do PPGE\UFMA. E-mail: gisafamaral78@gmail.com.

GLÁUCIA MIRIAN DE OLIVEIRA SOUZA BARBOSA Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará; Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará; Grupo de pesquisa: Laboratório de Analítica, Tecnologia Educacional e Software Livre - LATES; E-mail para contato: glauciamosouza@gmail.com

HERCULES GUIMARÃES HONORATO Professor da Escola Naval - Rio de Janeiro; Graduação em Ciências Navais - habilitação em Administração de Sistemas; Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá; Chefe do Centro de Estudos de Ensino da Escola Naval; E-mail para contato: hghhhma@gmail.com

IRAÍDE MARQUES DE FREITAS BARREIRO Professora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília; Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Pós Doutorado em Educação pela Universidade do Porto (Portugal) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Grupo de pesquisa: Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE); E-mail para contato: iraide@uol.com.br

JEAN DOUGLAS ZEFERINO RODRIGUES Professor do INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – Campus de Bragança Paulista; Graduação em 2005 pela Universidade Estadual de São Paulo – UNESP; Mestrado em Educação 2010 pela Universidade Estadual de São Paulo – UNESP; Doutorado em Educação (em andamento) pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Grupo de pesquisa: LOED - Laboratório de Observações e Estudos Descritivos. E-mail para contato: jeanzefer@gmail.com

JORGE NASSIM VIEIRA NAJJAR Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal Fluminense. É Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (NUGEPPE), da UFF; Diretor Estadual da ANPAE/RJ; Membro da Coordenação Colegiada do Fórum Estadual de Educação; Vice-Presidente do Fórum Estadual de Pedagogia do Rio de Janeiro; e Membro do Conselho Municipal de Educação de Niterói.

JOSE S. SILVEIRA Diretor de Escola, efetivo - Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas. Graduação em Ciências Sociais pela PUC/SP. Mestrado em Educação pela Unifesp/SP. Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar – Geppege/Unifesp. E-mail para contato: profjsilveira@gmail.com

JUSSARA BUENO DE QUEIROZ PASCHOALINO Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Graduação em Pedagogia pela Universidade Pontifícia Católica de Minas Gerais; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. jussarapaschoalino@yahoo.com.br

KARINE VICHIETT MORGAN Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (NUGEPPE). Especialista em Administração e Supervisão Educacional. Professora Assistente na Universidade Iguazu. Professora no Município de Duque de Caxias e Supervisora Educacional no Município de São João de Meriti. Representante da ANPAE/RJ no Fórum Estadual de Educação. Membro do Conselho Diretor do Fórum de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro. Tem como temáticas centrais de investigação Educação (em tempo) Integral, Políticas Públicas em Educação e Gestão Educacional.

LEONARDO DIAS DA FONSECA Professor Substituto Da Universidade Federal Fluminense (UFF); Graduação Em Pedagogia Pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestrado Em Educação Pela Universidade Federal Fluminense (UFF);

Doutorando Em Educação Pelo Programa De Pós-Graduação Em Educação (Proped) Da Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro (UERJ); Grupo De Pesquisa: Núcleo De Estudos E Pesquisas Em Gestão E Políticas Públicas Em Educação (Nugeppe-UFF) E Núcleo Interdisciplinar De Pesquisa Em História Da Educação E Infância (Niphei-UERJ). E-MAIL para contato: leonardodias@id.uff.br

LISIANE WITZEL BERGAMASCHI MENON Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior Sant'Ana (IESSA), Especialista em Supervisão e Orientação Educacional e em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade de Educação São Luís. Atua como Agente Educacional II pela Secretaria da Educação do Paraná (SEED)

LUCAS GABRIEL DOS SANTOS SAYÃO Graduação em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Grupo de pesquisa: Estudos e Pesquisa Política e Avaliação da Educação Superior (PAES) e Grupo de Estudo em Política e Gestão da Educação (GEPGE). E-mail para contato: llucasayao@hotmail.com

LUCI MARY ARAUJO HILDENBRAND Professora do Mestrado em Avaliação da Fundação Cesgranrio; Graduação em Pedagogia (UNESA, 2007 e 2008) e Ciências (habilitação em Biologia (UFRRJ, 1975); Mestrado em Educação (área Tecnologia Educacional - UFRJ, 1984); Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP, 1995)

LUCIMARA GLAP Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Aluna externa do do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) – Doutorado - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação a Distância - Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia” (UTFPR). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior Sant'ana (IESSA). Coordena o Polo de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ponta Grossa/PR. <http://lattes.cnpq.br/3186791384827504>. E-mail: lucimaraglap@hotmail.com

MARCOS VINÍCIOS PIMENTEL DE ANDRADE Professor de Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ); Graduação em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF, 1986); Mestrado em Avaliação pela Fundação Cesgranrio (2015); E-mail para contato: andrade.09.amrcso@gmail.com

MARIA BEATRIZ GOMES BETTENCOURT Graduada em História pela Universidade de Lisboa, mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Bordeaux II e doutora em Ciências da Educação - Administração da Educação pela Universidade de Montreal. Desempenhou cargos diretivos, quer no Ministério da Educação, quer em instituições de ensino superior portuguesas. Atualmente exerce docência no

Programa de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. A área de docência e investigação é a da Administração da Educação e da Avaliação Institucional. Faz parte da Comissão Científica de várias revistas de Educação e da especialidade, como a Revista Administração Educacional, de Portugal. Foi Presidente do Fórum Português de Administração Educacional de 2006 a 2012. beatrizbettencourt@yahoo.com

MARIA CECÍLIA LUIZ Professora da Universidade Federal de São Carlos; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Araraquara-SP.

MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO Professora da Universidade Federal de Pelotas; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas; Graduação em Pedagogia na Universidade da Região da Campanha - URCAMP; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS; Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NEPPE. E-mail para contato: cossiofatima13@gmail.com.

MARIA DE LOURDES SÁ EARP Licenciada em Matemática pela Universidade Candido Mendes (2011); Graduação em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981); Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996); Doutorado em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Realizou um Pós-Doutorado pelo CNPq no mesmo programa (2007). Atualmente exerce docência no Programa de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de Educação com ênfase na área de Ciências Sociais. Vem atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação; Repetência; Avaliação Institucional. malusaearp@gmail.com

MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO Professora da Universidade Federal do Maranhão; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão; Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Grupo de pesquisa: Política de Educação Básica e Superior do PPGE/UFMA; Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Maranhão – FAPEMA; E-mail: zezecardo@ufma.br.

MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Graduação em: Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFPA; Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP; Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP; Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: HISTORIA, SOCIEDADE E EDUCACAO NO BRASIL – HISTEDBR UFOPA. E-mail para contato: maria.colares@ufopa.edu.br

MARIA MARCIA SIGRIST MALAVASI Professor da Universidade: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS; Graduação em 1979 pela Universidade Estadual de Campinas; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Pós Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação pela Universidade do Porto; Grupo de pesquisa: Laboratório de Observações e Estudos Descritivos. E-mail para contato: mmarcia@unicamp.br

MARIA SILVIA CRISTOFOLI Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Grupo de pesquisa: Políticas públicas, democracia e estudos urbanos. E-mail para contato: mscristofoli@uffs.edu.br

MARIANA APARECIDA DE ALMEIDA LAURENTINO Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), Departamento de Educação. Grupo de Pesquisa: Grupo de Formação de Professores: Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE/FCT/UNESP). Presidente Prudente, SP. Email: mariana1995laurentino@gmail.com

MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Senador Fláquer; Mestrado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Grupo de pesquisa: Gestão e Políticas Públicas em Educação; E-mail para contato: monica.rios@puc-campinas.edu.br

OLENÉVA SANCHES SOUSA Professora da Secretaria da Educação do Estado da Bahia; Coordenadora da Red Latinoamericana de Etnomatemática, no Brasil; Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia; Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Doutorado em Educação Matemática

pela Universidade Anhanguera de São Paulo; Grupo de pesquisa: Educação, Matemática e Cultura: reflexões no campo da Etnomatemática.

PABLO SILVA MACHADO BISPO DOS SANTOS Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF); Membro do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – PPGEDU/UFF; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Doutorado em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas e Instâncias de Socialização – POLIS/UFF. Email para contato: pablobispo@id.uff.br

RAQUEL DALLAGNOL Docente da secretaria Municipal de Educação de Erechim; Licenciada em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Erechim. Especialista em Processos Pedagógicos na Educação Básica pela - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim. Mestre em Educação Básica pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó – Bolsista Capes. Grupo de Pesquisa: "Políticas públicas, democracia e estudos urbanos". E-mail: raquedallagnol@hotmail.com

REMI CASTIONI Doutor em Educação (Unicamp, 2002). Bacharel em Ciências Econômicas (Universidade de Caxias do Sul, 1991). Coordenador da linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão de Educação (FE-UnB). Tem experiência na área de gestão de políticas federativas e atua principalmente nos temas qualificação profissional, políticas de educação, desenvolvimento regional e ensino médio. Professor-pesquisador da FE/UnB. E-mail: kotipora@gmail.com.

SANDRA MÁRCIA CAMPOS PEREIRA Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista; Mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Araraquara); Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Araraquara); Grupo de pesquisa Política e Gestão da Educação Básica; E-mail para contato: sandramarcia.2005@uol.com.br

SIDELMAR ALVES DA SILVA KUNZ Doutorando em Educação (FE/UnB), sob a orientação do Prof. Dr. Remi Castioni, vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão de Educação. Mestre em Geografia (UnB, 2014). Especialista em Ontologia e Epistemologia (Unyleya, 2016) e em Supervisão Escolar (Prominas, 2009). Geógrafo (UEG). Professor desde 2002 e pesquisador do Inep desde 2009. Integrante do grupo de estudos e pesquisa “Financiamento da Educação Básica no Brasil: desafios e possibilidades no século XXI” (UCB/DF). E-mail: sidel.gea@gmail.com

SINTIA MARIA GOMES FERRAZ. Foi aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica. E-mail de contato: sintia_pedagoga@hotmail.com

SOLANGE PEREIRA DA SILVA Docente da Faculdade de Educação e Ciências Humanas – Curso De Pedagogia – Campus Universitário do Marajó/Breves – PA; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará; Grupo De Pesquisa: Educação, Tecnologias E Comunicação No Marajó (Gpetcom). E-Mail Para Contato: Solangesilva@Ufpa.Br

VANDA MOREIRA MACHADO LIMA Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente, SP, Departamento de Educação. Membro do corpo docente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/FCT/UNESP). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), Departamento de Educação. Mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP), Campus de Marília, SP. Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, (FE/USP), Campus de São Paulo. Membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Formação de Professores: Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE/FCT/UNESP) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores – FEUSP (GEPEFE/FEUSP). Email: vmmlima15@gmail.com

VIVIANI FERNANDA HOJAS Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília; Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília; Grupo de pesquisa: Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE); E-mail para contato: vihojas@hotmail.com

WILMA DOS SANTOS FERREIRA Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Política Educacional financiado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Pernambuco - IFPE; Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Avaliação e Política Educacional; Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Representações Sociais e Educação – GIERSE; E-mail para contato: wilmadsferreira@gmail.com

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-29-5



9 788593 243295