# REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO PARÁ

# Gestão e planejamento da educação e práticas pedagógicas da educação do campo em foco

## Volume 1


*Organização*

João Batista do Carmo Silva
Eraldo Souza do Carmo
José Domingos Fernandes Barra
Edir Augusto Dias Pereira





FACULDADE DE EDUCAÇÃO • UFPA • CAMPUS CAMETÁ
FAED

# Reflexões críticas sobre educação no Pará:

## Gestão e planejamento da educação e práticas pedagógicas da educação do campo em foco

Universidade Federal do Pará

**Emmanuel Zagury Tourinho**
Reitor

**Gilmar Pereira da Silva**
Vice-Reitor

**Edmar Tavares da Costa**
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

Campus Universitário
do Tocantins/Cametá

**Doriedson do Socorro Rodrigues**
Coordenador

**Adalberto Portilho Costa**
Vice-Coordenador

**Kelli Garboza da Costa**
Coordenação de Pesquisa

**Maria Lucilena Gonzaga Costa**
Coordenação de Extensão

**Odete da Cruz Mendes**
Coordenação de Estágios

**Benedita Celeste de Moraes Pinto**
Coordenação de Editoração e Publicação

**Waldma Maíra Menezes de Oliveira**
Divisão de Inclusão Educacional

**João Batista do Carmo Silva**
Diretor da Faculdade de Educação

**Ghislaine Dias da Costa Bastos**
Vice-Diretora da Faculdade de Educação

# REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO PARÁ

## Gestão e planejamento da educação e práticas pedagógicas da educação do campo em foco

Volume 1

Organização

*João Batista do Carmo Silva*
*Eraldo Souza do Carmo*
*José Domingos Fernandes Barra*
*Edir Augusto Dias Pereira*

FAED-Cuntins/Cametá-UFPA

*Licença Creative Commons - Atribuição-Não Comercial-*
*Compartilha Igual 4.0 Internacional.*

Normalização
Equipe da Biblioteca Setorial de Cametá (BSC-UFPA)

*Os conteúdos e as opiniões emitidas nos textos destes artigos são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária "Salomão Larêdo" / CUNTINS

---

R332r Reflexões críticas sobre educação no Pará [meio digital] : gestão e planejamento da educação e práticas pedagógicas da educação do campo em foco / organizado por João Batista do Carmo Silva ... [et al.]. – Cametá: UFPA / CUNTINS / FAED, 2021.

2 v. : il.

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Inclui bibliografias

ISBN 978-65-88140-02-4 (v.1)

ISBN 978-65-88140-03-1 (v.2)

1. Educação – Pará. 2. Educação e Estado - Pará. 3. Educação rural – Pará. 4. Gestão educacional – Pará. 5. Planejamento educacional – Pará. I. Silva, João Batista do Carmo, org.

CDD 23. ed. – 370.98115

---

Elaborado por Éder Antônio Sousa Ferreira – CRB-2/1276

Faculdade de Educação (FAED/Campus de Cametá-UFPA)
Trav. Pe. Antônio Franco, 2617, Bairro do Matinha
CEP 68400-000 Cametá-PA, Brasil

# Apresentação

Historicamente a gestão da educação passa por transformações oriundas de lutas por uma gestão democrática, participativa, inclusiva e dialógica. Nessa perspectiva os sistemas de ensino e a escola, entendidos como uma construção coletiva no interior de uma sociedade desigual e contraditória, realizada por um conjunto de homens e mulheres, têm buscado alternativas de superar práticas anacrônicas e construir outros caminhos na buscar de uma educação humanizadora.

Assim, a Faculdade de Educação (FAED) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), pautada no compromisso com essa concepção de educação humanizadora e na perspectiva da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, vem ofertando o Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (CEGPE). O curso é destinado aos egressos de cursos de graduação em licenciaturas; professores(as) das Redes de Ensino Municipal e Estadual, gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) com graduação em nível superior. Tem como objetivo possibilitar formação voltada para reflexão sobre as práticas de gestão educacional por meio do estudo da temática da organização dos sistemas de ensino e unidades educativas (escolas), compreendendo o planejamento nas suas diferentes abrangências como instrumento fundamental para pensar o processo pedagógico e administrativo que supõe a existência de um objeto de trabalho – a educação – cuja forma, conteúdo e método de formação do ser humano sempre refletirá na qualidade dessa formação.

O Curso de Especialização em Gestão vem contribuindo para o diálogo, debates, problematizações referentes ao processo

de Gestão que estão sendo incorporados nas práticas de gestores, na estrutura organizacional da escola de toda a região tocantina. Contribui ainda para o fortalecimento de um grupo de estudo dos(as) professores(as) do curso de graduação e da pós-graduação, promovendo interlocução entre os docentes e redirecionando as atividades do ensino da graduação. A Especialização em Gestão abrange profissionais de todos os níveis de ensino, modalidades de Ensino Educação básica e ensino superior, assim como pós-graduação. Além disso, contribui ainda para que profissionais da educação, no âmbito da escola pública, assumam as funções administrativas e compreendam o papel dessa função para o processo educacional. Nela as perspectivas democráticas assumem centralidade, de modo que essas mesmas perspectivas possam reorientar as relações no âmbito das instituições educativas e possibilitem a educação pública, gratuita e de qualidade, bem como para fortalecer grupos de estudos sobre política educacional nas mais diferentes frentes.

As produções apresentadas nesta obra são resultantes do esforço acadêmico e científico da turma de 2018, composta por alunos(as) das diversas licenciaturas, assim como gestores das redes municipal de ensino, estadual, público e privado, da zona rural e ribeirinha. Trata-se de um conjunto de pesquisadores(as) conhecedores(as) da realidade da educação em nossa região. Os estudos explicitam toda a complexidade histórica para a construção de um processo continuado de democratização em nossas. Evidenciam os avanços e retrocessos que historicamente tem-se enfrentado na luta pela participação, autonomia, descentraliza-ção e integração da escola com a comunidade.

Este livro é resultado do trabalho final do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, que traz 25 (vinte e cinco) capítulos no volume I: Reflexões críticas sobre educação no Pará, analisando a avaliação em larga escala como ferramenta educacional para gestão escolar; políticas de finan-ciamento de programas da educação básica e seus reflexos no

Ideb; a inclusão, como uma experiência de reinvenção da coordenação pedagógica; as influências do gerencialismo na gestão pedagógica: o poder, a política e suas implicações no processo de gestão escolar; a formação do gestor escolar e as contribuições do curso de especialização em gestão e planejamento da educação para uma formação e atuação na perspectiva democrática; a gestão do processo educativo; o grêmio estudantil na perspectiva de gestão democrática no ensino médio; o conselho escolar como um instrumento de gestão; o fechamento da escola multisseriada em comunidade ribeirinha; a gestão do financiamento da educação básica e as implicações da redistribuição do Fundeb na rede municipal de ensino no município; o projeto pedagógico e a prática docente; o planejamento como núcleo da gestão escolar; a municipalização do ensino fundamental; reflexões sobre a Equipe gestora, no que tange à formação pedagógica e relações de sociabilidades no contexto escolar do ensino médio; a gestão escolar e suas reflexões para uma práxis política e social; in/exclusão educacional das pessoas com deficiência; a gestão da educação superior; a práxis e gerencialismo no ambiente escolar; a gestão administrativa e pedagógica por meio das TICs.

Assim, a presente obra tem o objetivo de contribuir para a democratização da educação no Brasil, pois, por mais que tenhamos avançado no sentido da construção de práticas progressistas de gestão, ainda existe um longo caminho para ser trilhado, na perspectiva da práxis. Convidamos a todas e todos para se juntarem a nós, na leitura desta obra e na luta em defesa da gestão democrática da educação.

Boa leitura a tod@s!

*Os organizadores*

# Sumário

1. Avaliação em larga escala como ferramenta educacional para gestão escolar: um estudo sobre a Provinha Brasil
*Ana Claudia Silva Vanzeler | José Domingos Fernandes Barra* ..... 12

2. Políticas de financiamento de programas da educação básica e seus reflexos no Ideb da E.M.E.I.E.F. Professora Maria Valda Braga Valente
*Anderson Neylon de Freitas Caldas | João Batista do Carmo Silva* ..... 36

3. Escolas do campo: uma análise sobre as condições de trabalho de uma professora de classe multisseriada no distrito de Porto Grande-Cametá/Pará
*Cléia Maria Leão Gaia | Eraldo Souza do Carmo* ..... 68

4. Inclusão: uma experiência de reinvenção da coordenação pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz
*Cleiciane de Andrade Pantoja | Ghislaine Dias da Costa Bastos* ..... 92

5. As influências do gerencialismo na gestão pedagógica: um estudo de caso em uma escola de educação infantil no município de Parauapebas (PA)
*Cristina da Silva Barros | Fred Junior Costa Alfaia* ..... 116

6. Poder e política: implicações no processo de gestão escolar
*Eder de Jesus de Sousa Pantoja | José Domingos Fernandes Barra* ..... 140

7. Formação do gestor escolar: contribuições do curso de especialização em gestão e planejamento da educação para uma formação e atuação na perspectiva democrática
*Éllen Juliane Xavier Nabiça | João Batista do Carmo Silva* ..... 156

8. Gestão do processo educativo na E.M.E.F. Prof. Raimundo da Costa Caldas município de Cametá/PA
*Fernando Farias Lobato | João Batista do Carmo Silva* ..... 182

9. Transporte escolar em comunidades ribeirinhas do município de Cametá/PA: um estudo na ilha de Cuxipiari
*Franciely Farias da Cunha | Eraldo Souza do Carmo* ..... 206

10. O grêmio estudantil na perspectiva de gestão democrática no ensino médio no município de Cametá
*Geisinaldo Henriques Siqueira | João Batista do Carmo Silva* ..... 232

11. Gestão educacional na perspectiva gerencial e democrática: conceitos e perspectivas na educação básica
*José Maciel Gomes Baratinha | João Batista do Carmo Silva* ..... 254

12. Coordenação pedagógica: desafios enfrentados na prática educativa da Escola Caetano Corrêa Leão na zona rural do município de Igarapé-Miri/PA
*Juatan Antônio Moraes Pereira | José Domingos Fernandes Barra* ..... 280

13. Conselho escolar: um instrumento de gestão na EMEI Professora Maria Regina Assunção, no município de Cametá/PA
*Laiana Ribeiro da Cruz | João Batista do Carmo Silva* ..... 306

14. O fechamento da escola multisseriada em comunidade ribeirinha: uma análise a partir da realidade da E.M.E.F. Ilha Guajarina, Cametá-PA
*Laura Sophia Cruz de Andrade | Eraldo Souza do Carmo* ..... 330

15. Gestão do financiamento da educação básica e as implicações da redistribuição do Fundeb na rede municipal de ensino no município de Cametá-PA no período de 2015 a 2017
*Leila Maria de Almeida Caldas | João Batista do Carmo Silva* ..... 360

16. Projeto pedagógico e prática docente: implicações e diálogo
*Livia Maria Pinto de Freitas | José Domingos Fernandes Barra* ..... 386

17. Experiências, princípios e tendências de gestão na EMEF Professora Maria Nadir Filgueira Valente, no período de 2015 a 2019
*Maria Rejiane da Mata Dias | Odete da Cruz Mendes* ..... 406

18. O planejamento como núcleo da gestão escolar: concepções e experiências na Escola Anani, em Ananindeua/PA
*Marta Wanzeler Botelho | Odete da Cruz Mendes* ..... 432

19. A municipalização do ensino fundamental no município de Cametá-PA: princípios, conceitos e concepções de gestão
*Michele Ramalho Pinheiro | Odete da Cruz Mendes* ..... 458

20. Equipe gestora: formação pedagógica e relações de sociabilidades no contexto escolar do ensino médio
*Naida Catarina Alfaia Moreira | Ghislaine Dias da Costa Bastos* ..... 484

21. Gestão escolar: reflexões para uma práxis política e social
*Nilton Benedito Braga de Oliveira | Egídio Martins* ..... 504

22. In/exclusão educacional das pessoas com deficiência: a experiência da gestão escolar na rede estadual de Tucuruí/PA
*Priscila Costa Prestes de Sousa | Ghislaine Dias da Costa Bastos* ..... 528

23. Gestão da educação superior: o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) como instrumento de gestão do Campus de Cametá
*Reliane Wanzeler de Souza | João Batista do Carmo Silva* ..... 550

24. Práxis e gerencialismo no ambiente escolar: uma análise sobre as atividades do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Cametá
*Roberta Silvana Barbosa Silva | Fred Junior Costa Alfaia* ..... 574

25. A gestão administrativa e pedagógica por meio das TICs: uma análise do "Programa Gestor" na E.M.E.F. São João Batista no município de Cametá – PA
*Rosivagno Marques do Nascimento | Benilda Miranda Veloso Silva* ..... 598

Currículos ..... 624

# 1

# Avaliação em larga escala como ferramenta educacional para gestão escolar: um estudo sobre a Provinha Brasil

*Ana Claudia Silva Vanzeler*
*José Domingos Fernandes Barra*

## Introdução

O que se busca quando se vai avaliar o processo ensino-aprendizagem é um diagnóstico desse objeto em processo, cujos critérios pedagógicos e científicos permitam visualizar o grau de qualidade do ensinar e do aprender. São muitos os pontos (subjetivos e objetivos) que precisam ser levados em consideração quando o assunto é a avaliação escolar ou a avaliação do ensino praticado em favor da aprendizagem de um educando em sala de aula: a formação dos professores, a estrutura da escola, a aceitação do alunado e de sua conduta na escola, a teoria pedagógica que norteia a prática educativa, enfim. Sem esses critérios e sem objetivos bem definidos e claros, a prática da avaliação escolar não tem sustentação, porque não fará jus à função dela na escola que, a nosso ver, é a elaboração de diagnósticos[1] sólidos para tomada de posição político-pedagógica, a qual conduzirá à orientação do corpo docente rumo a uma intervenção, se necessária, porém, eficaz que leve o aluno a realmente aprender. Essa característica central da avaliação foi denominada, por Luckesi, "diagnóstica", por Jussara Holffmann, "mediadora", por Celso Vasconcelos, "dialética", por José E. Romão, "dialógica", e por Benjamin Bloon, "formativa". Todas essas adjetivações da avaliação, ainda que tenha nuanças, indicam que ela é um recurso subsidiário da ação bem-sucedida.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Não a entendemos assim. Por nosso prisma, esse instrumento visa muita mais me-

[1] Do ponto de vista etimológico, a palavra **diagnosticar** tem sua origem em dois termos gregos: *gnosis* (conhecer) + *dia* (através de). "Conhecer através de" significa coletar dados da realidade e interpretá-los com o intuito de compreender seu modo de ser e, no caso da avaliação, sua qualidade (http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil).

dir e controlar do que diagnosticar habilidades e dificuldades de aprendizagem. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil deveria permitir aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática.

Aplicada duas vezes ao ano, a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. Todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação é opcional e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas. Isto é, todos os municípios dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal podem dela participar e, por isso, o modelo desta avaliação e sua abrangência a faz ser considerada como avaliação em larga escala, modelo que visaria um diagnóstico mais preciso, permitindo conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática.

Estaria aí o motivo de a avaliação em larga escala (Provinha Brasil, Saeb, PISA) estar sendo utilizada como subsidiadora da formulação de políticas educacionais, frente a mecanismos de gestão democrática, contidos nos sistemas municipais de ensino, visando a melhoria destes e também da qualidade do ensino-aprendizagem ofertado pelas escolas que fazem parte desses sistemas. Esse é o discurso por trás do ato. Por isso, o objetivo deste texto é responder como e com que finalidade gestores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas, têm feito uso dos resultados desse instrumento aplicado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), intitulado Provinha Brasil.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, tendo por base as ideias de Luckesi (2011), Hoffmann (2014) e Sousa

(2005). Pretendíamos também fazer uso da pesquisa de campo, mas por motivos particulares, a escola que escolhemos como lócus não nos permitiu acesso a documentos e outros dados específicos à instituição escolar, nem aos dados enviados pelo MEC, quanto ao último resultado (2017) da Provinha Brasil aplicada naquela escola. Buscávamos descrever como os dados educacionais são coletados nas escolas pelos aplicadores da Provinha Brasil; verificar como esses dados retornam às escolas; e entender o fim pedagógico que é dado pelas escolas às tabulações enviadas a elas pelo MEC, mas infelizmente, não foi possível.

Focamos na pesquisa bibliográfica buscando justificativa que sustentasse a argumentação de que, para técnicos educacionais da OCDE[2], do MEC[3], bem como das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a avaliação em larga escala constitui-se num instrumento fundamental para constituição do planejamento e organização da escola, sendo requisito para melhoria dos problemas encontrados e que afetam diretamente a qualidade do ensino que nela é praticado. E se durante muito tempo o foco dos debates privilegiou a avaliação que é feita dentro da escola (que, da forma como tem sido aplicada e como seus resultados tem sido utilizados, dificilmente ajudará a resolver os problemas que as escolas enfrentam, no que tange ao processo ensino-aprendizagem), mais recentemente ganhou visibilidade esta outra modalidade de avaliação educacional (a avaliação em larga escala) gestada fora do ambiente escolar, desencadeado pelas políticas educacionais nacionais. Seria o olhar de fora da escola – desprovido de qualquer subjetividade, mas recheado de critérios técnico-científico – mais eficaz para o diagnóstico dos problemas educacionais enfrentados pelas escolas públicas? Para os que controlam os sistemas de educação em todas as esferas de governo, parece que sim, pois, por incentivo do MEC, no início dos anos de 1990, tivemos a criação do sistema de ava-

[2] Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
[3] Ministério da Educação e Cultura

liação da Educação Básica (Saeb), desdobrado em 2005 na Avaliação Nacional do rendimento escolar, intitulada prova Brasil, e na avaliação Nacional da Educação Básica (Anele) que por sua vez, se articulam, em 2007, com o índice de desenvolvimento da Educação Básica (Saeb), instrumentos que todos os municípios são obrigados a aplicar em sua rede de ensino, para que o governo federal, técnicos educacionais e gestores escolares possam ter um "diagnóstico" sobre a qualidade da educação que tem sido ofertada.

De acordo com o documento de criação do SAEB (Brasil, 1994), o objetivo dessa ação e/ou dos instrumentos de avaliação, dentre outros, é fornecer informações sobre o desempenho e resultados dos sistemas educativos para gestores educacionais e de ensino, familiares dos alunos e sociedade de modo geral, para subsidiar as ações nos âmbitos de gestão da política educacional de modo geral. Tais avaliações concentraram-se em torno de aplicação de testes para aferição de competências e habilidades em língua portuguesa e matemática. A questão é: dados coletados à distância e olhados por quem dispensa o critério da subjetividade em prol do rigor científico, são mais reveladores de problemas ou benesses educacionais do que dados coletados por quem vivencia a realidade de perto e conta com a subjetividade como aliada ao rigor de sua análise? Esta questão tem sido marcada por intensos debates que revelam posicionamentos distintos sobre o assunto. De um lado, destacam-se os que defendem a eficiência do sistema educacional brasileiro, apontando para isso a avaliação em larga escala como um mecanismo eficaz à melhoria da qualidade do ensino. De outro, estão os que apontam para a excessiva centralidade da avaliação em larga escala nos encaminhamentos da atual política educacional, identificada como instrumento de responsabilização e controle por parte do estado. (AFONSO, 2009, p. 23).

Nosso posicionamento aqui é que sistematizar informações sobre os sistemas educativos ou utilizar instrumentos objetivos (como a Provinha Brasil) é insuficiente para a constituição

de uma avaliação, seja externa ou interna, quando o objetivo dela é a obtenção de dados para elaborar propostas de investimentos e ações, mas principalmente, quando o foco é a melhoria da qualidade da educação. No que governos, técnicos educacionais e muitos gestores escolares querem que acreditemos é que os resultados das avaliações em larga escala (coletados de forma fria e calculista) estão sendo usados de forma a alavancar o desenvolvimento de processos educacionais. Estariam mesmo, os dados coletados nos campos da Linguagem e da Matemática, sendo analisados por gestores, coordenadores pedagógicos e professores, como visando a discuti-los com técnicos da secretaria municipal de educação e com os principais interessados na qualidade dos resultados do processo ensino-aprendizagem: pais e alunos? Nossas leituras e experiência educacional mostram que não.

## Concepções de avaliação: o caminho da educação brasileira

Nas últimas décadas tem-se intensificado sistematizações, estudos, debates sobre a avaliação escolar no Brasil, onde, segundo Luckesi (2011), "Nós, educadores do início do século 21, somos herdeiros do século 17", cujo modelo de avaliação que praticamos foi concebido ali. Por isso, mesmo que a esta, ora se diga "avaliação da aprendizagem", ora se diga "avaliação escolar", ora se diga "avaliação do processo ensino-aprendizagem", enfim. Certo é que, geralmente, o termo *avaliação* encontra-se atrelado à ideia de mensuração, de medida, de aptidão e, ultimamente, a literatura nesse campo tem trazido à baila a expressão *controle.*

Mas afinal, quando o assunto é educação, ou melhor, a melhoria da educação que é ofertada na escola pública, como definir a avaliação e qual o seu papel no bojo do ensino e da aprendizagem? Que concepções estão por trás do ato de avaliar o ensino e a aprendizagem?

Como se respondendo a esse questionamento, Luckesi (2011, p. 263), no diz que

> A avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas. Contudo, também subsidia o educador, se necessário em sua atividade de gestor do ensino, visto que lhe permite reconhecer a ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenções de correção dos rumos da atividade e dos seus resultados.

Ou seja, a avaliação, conforme esse teórico, é um processo dialético que envolve ação (ato didático-pedagógico de ensinar) reflexão (subsidia o professor a como e porque proceder intervenção, quando necessário) ação (intervenção para correção dos rumos e melhoria dos resultados). Ocorre que nem todos que tratam da avaliação a vêm como Luckesi. Para Ralph Tyler apud Luckesi (2011), "O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino". Que outros objetivos os formuladores do currículo, os promotores do ensino e a escola teriam que não fosse a aprendizagem ou a boa formação do aluno?

H. Taba, por seu turno, teoriza que a educação seja um processo que visa a modificar a conduta dos estudantes, entende que "a avaliação é o processo para determinar em que consiste essas mudanças e estimulá-las com relação aos valores representados nos objetivos, para descobrir se atingiram os objetivos da educação". Essa mudança de conduta de que fala Taba, seria o que chamamos de aprendizagem ou simplesmente ajuste de comportamento, como se a escola funcionasse como local de adestramento de indivíduos. Para W. Regan[4], porém, "O termo

[4] Este e demais teóricos citados nesta e na página seguinte nos foram fornecidos por Sousa (2005).

avaliação refere-se à coleta de extensa evidência quanto às habilidades, posição e problemas das crianças, mediante processos formais e informais". Como saber, por essa lógica avaliativa, a diferença entre o que é processo informal? Uma vez que o processo formal certamente seria a aplicação de testes, provas e exercícios de cunho quantitativo.

Na visão de R. Fleming "A avaliação torna possível a alguém descrever ou sumariar padrões de desenvolvimento num determinado tempo [...] como um meio de trabalho, como um meio de pensamento, como uma norma de constante interrogatório". É bem interessante esta definição de Fleming, pelo fato de que ela caminha na direção da avaliação como ato dialético de Luckesi. A única ressalva que se faz ao conceito de Fleming refere-se ao fato de que, a nosso ver, ancorados em muitos teóricos da causa, a avaliação não deve ocorrer num determinado tempo, ela é um processo contínuo e ininterrupto.

R Ebel nos diz que "avaliação sempre implica julgamentos de melhor ou pior (...) uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui". Não pactuamos que o processo avaliativo se dê no âmbito de dicotomias, muito menos no âmbito de aferições ou medidas, pois se a avaliação não é ato isolado ou separado do ato pedagógico, não se deve ensinar para se ter alunos melhores ou piores nem fazer deles réguas de medida. O ato de ensinar, assim como o de avaliar, deveria ter como pressuposto o forjar do bom cidadão. Para Ausubel, Novak e Hanesian "Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos". Mas o avaliar não seria localizar necessidades e se comprometer com sua superação? Em qualquer situação de vida, a questão básica da avaliação é: o que eu estou avaliando? Logo, no sentido escolar, ela só deve acontecer para haver intervenção no processo de ensino e aprendizagem, não para se verificar seus resultados preenchem planilhas ou objetivos. Finalmente N. Gronlund de-

fine a avaliação como "um processo contínuo, subjacente a todo bom ensino e aprendizagem. A avaliação é um processo sistemático que determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos". (SOUSA, Org. 2005, p. 30).

Ora, se a avaliação em larga escala, conforme Andrade (2011), tem sido orientada a resolver os problemas das redes de ensino, pois baseia-se em pressupostos de avaliar para movimentar os sistemas de gestão educacional em busca de melhores condições de oferta de ensino; e nesse ínterim, as escolas, no intuito de conquistar a qualidade de seu ensino, necessitam atingir as metas previstas por estas avaliações ou enquadrarem-se em programas de suporte e atendimento específico; ela (a avaliação em larga escala) está sendo aplicada de acordo com o que a maioria dos teóricos que versam sobre avalição, preconizam quanto ao papel desta na educação escolar: julgar, medir, classificar, verificar a obtenção de metas ou objetivos.

Dos autores que consultamos, fogem à essa regra, além de Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Gronlund e Vasconcelos (2011). Para Holffmann (2014), a avaliação não é meramente um instrumento, é uma ação, uma "ação avaliativa mediadora que se desenvolve em benefício do aluno e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado". (HOFFMANN, 2014, p. 183). Para Vasconcellos[5], avaliar é localizar necessidades e se comprometer com sua superação.

> Eu divido a prática de avaliar em quatro categorias. A primeira é o conteúdo, na qual se percebe o conteúdo cognitivo do aluno. A segunda é a forma de avaliar: dar notas ou conceitos? Fazer ou não uma semana só de exames? Dar questões longas ou curtas? Outra categoria é formada pelas relações que a avaliação estabelece na prática de ensino: posso mudar a avaliação sem mudar o tipo de aula? Como avaliar uma classe grande? A última, e a mais importante, é a intencionalidade. Mudanças nos outros aspectos sem mudar a intenção com a qual se avalia não levam a nada. (VASCONCELOS, 2011).

[5] Em entrevista publicada pela Revista Nova Escola.

Logo, se corroborarmos esses autores, navegaremos rumo à compreensão de que a avaliação em larga escala na escola pública não passa de uma obrigação penosa e um mal necessário, não só porque ocorre num período único e em espaços artificiais (salas arrumadas para os alunos fazerem a prova), mas porque exala gostos de dever a ser cumprido pela escola (cadernos de provas timbrados, professores vigilantes). Quanto à sociedade? Assiste alheia ao processo. E os alunos enfrentam, geralmente perplexos, cadernos de provas que nunca viram igual e contendo questões que não exigem sua escrita, pois trazem questões apenas sobre o "entendimento" dos textos; nem requerem cálculos complexos, pois o teste é de rápido raciocínio e lógica. Notaram a falta da subjetividade nesse tipo de avaliação?! Mas vejamos mais de perto como se processa e com que finalidade a avaliação em larga escala no Brasil.

## O processo de avalição em larga escala: a Provinha Brasil

Sem resolver muitos dos impasses surgidos no bojo da discussão sobre a avaliação educacional, desde a década de 1990, um novo elemento se incorpora ao campo da avaliação. Trata-se das chamadas avaliações externas – também denominadas avaliações em larga escala –, assim designadas porque são definidas, organizadas e conduzidas por pessoas (teóricos, técnicos educacionais, enfim) que não se encontram no interior das escolas, nem fazem parte da dinâmica cotidiana que envolve o processo de ensinar o outro a aprender na escola, de certa forma em contraposição com as avaliações internas, estas pensadas, elaboradas e conduzidas em conjunto por gestores, coordenadores e professores. As experiências iniciais desse tipo de avaliação, no Brasil, têm sido justificadas como necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios para seus gestores, na formulação de políticas educacionais, com dados mais bem definidos que decorreriam das aprendizagens dos alunos.

Não necessariamente essas avaliações têm como foco a qualidade do ensino ofertado em cada escola das redes avaliadas, mas a coleta de dados que justifiquem ações ou intervenções na escola.

Nesse contexto, surgiu no Brasil o sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no final dos anos de 1980 e consolidado em 1990 como "novo" instrumento de avaliação. No ano de 2005 a Provinha Brasil foi aplicada pela primeira vez e, através de seus resultados, buscou-se compor um panorama nacional de educação. O que, no mínimo, era algo utópico, tanto que hoje o Inep[6], em seu portal[7], informa que a Provinha Brasil diferencia-se das demais avaliações realizadas no país pelo fato de fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, reforçando a sua finalidade de ser um instrumento pedagógico sem fins classificatórios, reconhecendo que a aplicação dessa prova acontece em meio a toda diversidade do território brasileiro, onde possivelmente muitas questões subjetivas, peculiares e complexas surgem durante o processo de sua aplicação, mas são ignoradas e não devem servir de parâmetro comparatório ou classificatório.

Seus idealizadores e mantenedores desconsideram o fato de que uma avaliação em larga escala, com características tão peculiares como a Provinha Brasil, implica um grau de complexidade enquanto processo de desenvolvimento e de aplicação. Tanto que vários atores desconhecidos no âmbito escolar, antes da aplicação desse instrumento, passaram a intervir no cotidiano das escolas e na dinâmica das atividades pedagógicas, administrativas ali desenvolvidas, no relacionamento escola-comunidade, e na avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem. Toda essa maquiagem com o intuito de, num curto período de tempo, obter resultados (boas médias ou notas), o que, na realidade escolar, necessitam de anos para serem atingidos.

[6] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
[7] http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes.

Contudo, de acordo com o portal do Inep já mencionado, a proposta da Provinha Brasil é que seus resultados possam oferecer informações que orientem tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação. Pois com o resultado da correção em mãos, seria possível identificar qual o nível de alfabetização e o nível de matemática em que os alunos se encontram. A partir da identificação das habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões, foram definidos quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial, assim como cada nível de matemática que as crianças demonstraram.

Conforme Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, a Provinha Brasil tem os seguintes objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. A ideia é excelente, porém ela não saiu ainda do plano das ideias e, como se não bastassem os meios forçosos para se atingir os fins, o centro das operações da prova eram empresas terceirizadas que contratavam os formuladores, treinavam os aplicadores dos testes, davam suporte e "formação" aos multiplicadores, enfim. O Inep/MEC tinha pouca interferência na operacionalização da prova, só recebia o resultado frio expresso em planilhas, o que é um absurdo, principalmente quando levamos em conta um dos principais objetivos dessa avaliação "melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino". Se esta é uma meta, por que os próprios professores de sala não eram orientados a aplicar a prova? Por que se necessitava de alguém de fora da escola para esse fim? Os professores efetivos das turmas não são confiáveis? Não é a eles fundamentalmente que os resultados das avaliações interessam?

Como que em respostas a essas nossas indagações, de 2011 para cá esse cenário mudou. Tanto para elaboração da matriz de referência quanto dos itens de prova, hoje há a colaboração de técnicos do Inep e de diversos Centros de Estudos em Alfabetização e Letramento que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Além do que o aplicador não é mais necessariamente externo, já que a própria rede tem a opção de aplicar os instrumentos com seus próprios professores, cabendo ao Inep a responsabilidade de elaboração e de montagem dos instrumentos. Outro absurdo, que já foi corrigido, dizia respeito a todas as informações de como é organizada a aplicação da Provinha Brasil e de como fazer melhor uso dos resultados, antes não disponíveis a educadores, equipe diretiva de escolas ou até mesmo Secretarias Municipais de Educação. Porém, as escolas, no intuito de conquistarem a qualidade de seu ensino, necessitam atingir as metas previstas por estas avaliações, ou enquadrarem-se em programas de suporte e atendimento específico.

Neste contexto a escola possui ou deverá possuir processos eficientes capazes de trabalhar, questionar e assimilar esta sistemática produção de informações, assumindo características cada vez mais operacionais e gerenciais como a superação de problemas como evasão, repetência, desperdício, entre outros aspectos. Seria esse o motivo de não nos deixarem ter acesso aos dados dessa avaliação e de outros dados na escola que escolhemos como lócus da pesquisa de campo? Outra: como os dados produzidos na escola e depois levados para análise fora dela, podem ajudar, se quando retornam não são analisados afim de provocarem ações pedagógicas de enfrentamento dos possíveis problemas mostrados por esses dados?

Mas o leitor de Saviani (2005), Hoffmann (2014), Vasconcelos (2011) e, principalmente, Luckesi (2011) sabe que a avaliação da aprendizagem se sustenta numa proposta e numa ação pedagógica cujo foco de atenção é a formação do educando, isto é, que a prática da avaliação deve ter como foco, fins internos à

escola (o ajuste administrativo por parte da gestão; a melhoria da orientação pedagógica por parte da coordenação; a revisão visando maior qualidade do ensino por parte do professor; e o desenvolvimento da aprendizagem por parte do aluno) e não objetivos externos que interessam apenas a governantes e teóricos da educação. Ou seja, a prática da avaliação em virtude de subsidiar a obtenção de resultados desejados e bem-sucedidos, dependem de uma concepção pedagógica construtiva, seguida de uma execução consistente na obtenção desses resultados. A avaliação pode até subsidiar uma intervenção externa, porém, seja ela qual for, precisa ter em vista, primeiro, o sucesso do educando. No que tange o educador, a ele não interessa um resultado apenas técnico, pois ser insatisfatório; este profissional deseja encontrar a solução para o melhor resultado possível de sua ação de ensinar o aluno a aprender.

Com efeito, o debate educacional brasileiro sobre a avaliação incorporou como duas características marcantes dos nossos sistemas de ensino, as avaliações em larga escala e a qualidade da educação escolar. Esta precisa passar a ser considerada e priorizada por gestores e coordenadores escolares, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados daquelas avaliações. E se para o cálculo do IDEB, o que se considera é a proficiência média em leitura e resolução de problemas dos alunos, gestores, supervisores e professores deveriam estar a par dos critérios que o MEC utiliza, no momento em que formula a Provinha Brasil. Isso não tem ocorrido.

Infelizmente, avaliações como a Provinha Brasil, pode colocar em risco, primeiro a autonomia das escolas elaborarem suas próprias avaliações, pois as Secretarias Municipais de educação poderiam usar da mesma prerrogativa do MEC e terceirizar a confecção das provas. Segundo, os modelos de avaliação externa podem pôr fim ao exercício da livre docência, pois o professor não será mais o senhor de suas aulas, nem o elaborador de seus instrumentos de avaliação.

Graças ao bom senso, porém, de quem esteve à frente do MEC entre 2011 e 2018, o teste poderá ser aplicado: pelo próprio professor da turma, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que os professores terão um diagnóstico das suas crianças, os gestores da rede de ensino contarão com elementos para subsidiar a elaboração das políticas educacionais. Em qualquer caso, para implementar a Provinha Brasil é necessário que as secretarias de educação planejem as formas de aplicação e correção dos testes, assim como a interpretação, a utilização e a divulgação dos resultados, de acordo com os objetivos definidos para a avaliação. O que não vem ocorrendo, segundo o conhecimento que temos do cotidiano escolar do município de Cametá.

Se gestores e professores não analisam nem fazem uso dos dados das avaliações externas e internas, os governos neoliberais sabem como fazer uso desse tipo de dado, pois como resposta a resultados negativos após a aplicação da Provinha Brasil, foram desencadeadas políticas consolidando a denominada accountability, um tipo de política de responsabilização dos professores e gestores de escolas pelos resultados nas avaliações externas, incrementando ainda mais o debate em torno desse tipo de avaliação educacional. Outro agravante para esse quadro, tomando-se como principal referência a Provinha Brasil e o IDEB, é que podemos considerar a hipótese de que em algumas escolas tenda-se a ensinar – e isso já está acontecendo em Cametá –, concentradamente, o que constitui os objetos de avaliação – leitura e resolução de problemas – e no formato da prova – com itens de múltipla escolha – o que se configuraria um reducionismo curricular e didático.

Distinto disso defendemos a tarefa de articular, por vários meios e objetivos, as avaliações externas com as internas, mas todas as duas teriam que contar com a anuência dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e, principalmente, dos alunos. Como aspecto potencialmente positivo, podemos considerar que, de posse dos dados das avaliações em

larga escala, as secretarias municipais de educação e a gestão de escolas passariam a incorporar indicadores de desempenho como mais um elemento para o conhecimento de suas realidades e, assim, poder estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção parametrizadas numa realidade mais ampla, envolvendo a comparação, dependendo da avaliação externa referenciada, com resultados dos outros municípios.

Em suma, se pretendíamos buscar uma compreensão sobre como a gestão escolar utiliza a provinha Brasil para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, acabamos percebendo que a avaliação em larga escala é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Que esse instrumento precisa também ser operacionalizado por agentes internos à escola, que conhecem seus entraves, suas demandas, a carência e as habilidades do seu corpo discente, bem como toda a problemática estrutural e pedagógica que a escola possui. Como devem agir gestores e coordenadores pedagógicos nesse sentido?

## A gestão escolar e avaliação em larga escala: uma ferramenta educacional

Retomando o debate sobre qualidade do trabalho escolar, seria conveniente considerar que se, por um lado, esta não se confunde com desempenho – proficiência – em leitura e resolução de problemas; por outro lado, estes objetos de avaliação não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade; ao contrário, configuram-se como suporte para, praticamente, todos os outros componentes curriculares e por isso não poderiam ser ignorados na análise da situação de cada escola. A questão maior consiste em redimensionar o seu potencial para que os resultados da avaliação possam contribuir no equacionamento e no enfrentamento de tarefas de planejamento educacional internos às escolas.

Se gestores e professores estivessem realmente preocupados com o crescimento da qualidade da aprendizagem de seus alunos, tratariam os resultados das avaliações internas e externas, como as avaliações bimestrais e a Provinha Brasil, com mais seriedade pedagógica, pois hoje, assim como os resultados das avaliações internas são ignorados, isto é, não se tornam campo de debate no sentido de sanar problemas individuais e coletivos de professores e alunos; os resultados das avaliações externas também não têm sido do interesse pedagógico nem de gestores nem de professores do nosso município. Mesmo depois que o Inep mudou sua política e os resultados da Provinha Brasil podem ser corrigidos pelo próprio professor da turma ou pelo aplicador do teste, são poucos os professores que buscam saber o nível de desempenho de sua turma de modo imediato. Desde 2013, por conta das ações do PNAIC, o Inep está desenvolvendo um Sistema online para apoiar as redes de ensino que queiram lançar seus resultados da Provinha Brasil, gerar relatórios e analisar os dados de forma mais sistematizada.

Com isso, tornar-se-á possível a obtenção de resultados individuais dos estabelecimentos de ensino participantes, demandando, de certa forma, às escolas – professores e gestores escolares –, a necessidade cada vez maior de uma apropriação mais efetiva das informações produzidas por essas avaliações, principalmente com a orientação dos diferentes órgãos de gestão educacional de que elas podem e devem subsidiar as decisões pedagógicas tomadas no interior dos estabelecimentos de ensino.

O que gestores, coordenadores pedagógicos e professores podem fazer – e isso não é pouco nem tarefa fácil – é procurar, com as informações que cada escola tem, traçar a trajetória, na escola, dos alunos que fizeram a prova, apoiando-se principalmente nas avaliações internas e nos programas de ensino, notadamente, para cotejá-los com a interpretação pedagógica de cada nível da escala. Por exemplo, o resultado dos alunos do 2º

ano que fizeram a Provinha Brasil em 2011 reflete o trabalho de dois ou três anos antes da realização da prova, pois as proficiências de cada aluno, que se expressaram nos resultados, têm um caráter cumulativo. Isto é, seria um erro procurar compreendê-las somente como fruto daquilo que se fez no ano de 2011.

Nosso conselho, então, aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores é não ignorar ou abandonar as avaliações externas e seus dados. Descartá-los os impediria de ter acesso a informações que são relevantes e pertinentes aos desafios educacionais de cada escola e que podem, inclusive, favorecer o seu equacionamento. Mas enxergar nesse modelo avaliativo o único procedimento para indicar a qualidade da escola, enquanto estrutura, enquanto corpo técnico-administrativo-docente-discente-funcional e pautar, apenas sobre seus dados, iniciativas de políticas educacionais, seria negar-se a enfrentar uma realidade que, por sua complexidade, demanda outros instrumentos, outras amostras, principalmente aquelas capazes de garantir as condições de existência e funcionamento das escolas.

Trata-se, portanto, entre outras possibilidades, de alimentar um diálogo – meus caros gestores, coordenadores e professores – entre a avaliação externa e a interna que permita às escolas reunir condições para avançar seus projetos pedagógicos, vinculando a avaliação ao desafio da melhoria da aprendizagem, desvinculando-a dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, concentra-a na sua verdadeira dimensão política, pois numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendam tudo.

Pode-se dizer a gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores que, a principal tarefa e objetivo, diante da disseminação de avaliações em larga escala, é estabelecer uma avaliação dessas avaliações. O que compreenderia avançarmos para um código de ética das avaliações no qual deveriam estar inscritas condições, de várias ordens, sobretudo no sentido de

haver um maior controle das escolas sobre tais avaliações. Mas quando vemos gestores recebendo dados de avaliações externas e engavetando-os ou simplesmente não os acessando nas plataformas on-line; quando estes mesmos gestores nos impedem de ver esses dados; quando professores seguem seu cronograma de conteúdos escolares sem darem a mínima para os dados que os instrumentos de avaliação internos e externos revelam, entendemos o caos que a educação brasileira se tornou. Para esses educadores, aparentemente, pouco importa se a avaliação é um processo ininterrupto, que envolve diagnósticos contínuos, cíclicos, reflexão e ação orientadoras do ensino, visando a aprendizagem. Para esses profissionais o que parece importar são seus cargos/função. Quanto ao processo de ensinar o aluno a aprender de fato, tanto faz, pois falta-lhes a coisa a que Vasconcelos chama *Intencionalidade* para rever conceitos, repensar práticas, replanejar o calendário escolar, buscar alternativas.

## Considerações finais

Mesmo não tendo conseguido acesso a dados nas escolas, o que mais vemos em nosso município é gestor sem alternativa, preocupado com o resultado de sua escola na Provinha Brasil, se tornando refém de conteúdos preestabelecidos e exigindo que o professor cumpra um rol de temas. Por trás dessa exigência está o desconhecimento desses gestores sobre o papel da avaliação em larga escala. Logo, se escola e professor não cumprirem essa lista de assuntos, eles vão ser julgados pelos colegas da série seguinte, pelos pais, pelo sistema, pela Provinha Brasil, como incompetentes. Então, escolas e professores ficam preocupados e buscam, às cegas, cumprir o programa. Por isso é preciso um repensar a avaliação, este repensar proposto deve levar em consideração que coleta de dados objetivos não darão corpus coerentes para análise de pessoas ou órgãos que buscam soluções para situações que precisam de que se levem em conta variantes

subjetivas, abstratas e, por isso, complexas para serem resolvidas.

Na hora que o professor for parar para tirar uma conclusão da intencionalidade de que fala Vasconcelos, ele vai se defrontar com isso: ainda que ele queira parar, como é que fica o programa? Parece exagero, mas não é. Gestores, coordenadores pedagógicos e professores precisam estar fortalecidos na convicção de que – não em nome de dados estatísticos, mas da real aprendizagem – parar é necessário, para que se enfrente todas as pressões. Não se fica esperando ensinar para depois avaliar. A meu ver, avaliamos (extraímos um diagnóstico) e depois ensinamos. Raros são os médicos que dão receita ao paciente sem antes realizar exames detalhados para saber qual a patologia e de que maneira medicar.

Outrossim, nota é ridículo. Alta, média ou baixa, esse instrumento classificatório interfere no psicológico do aluno, interrompe a relação dele com o objeto do conhecimento. Existe o currículo oculto, que ninguém pode negar. Em sua trajetória, a escola, o professor, o aluno, as famílias aprendem que o importante é a nota, pois é isso que se deve perseguir para passar de ano, e não o prazer em aprender. Se a opção for por um sistema que não dê tanta importância à nota, mas sim ao aprendizado, isso precisa ser implantado desde as séries iniciais. Deve-se dá menos importância à Provinha Brasil e mais ênfase na aprendizagem significativa dos alunos.

Nos moldes da avaliação "diagnóstica" de Luckesi, "mediadora" de Jussara Holffmann, "dialética" de Celso Vasconcellos e "formativa" proposta por Benjamin Bloon, um novo processo de avaliação pode ser uma coisa simples e que pode começar pelo diálogo. Mas existem técnicas mais ativas, como dramatização, relatórios, pesquisas, nos quais coordenadores e o professor podem perceber o nível de elaboração do aluno. A metodologia participativa é fundamental na concretização da nova intencionalidade, conforme Vasconcellos. Outro método

simples é pedir para o aluno dizer com as suas próprias palavras os conceitos apreendidos, para ver se houve internalização. O modelo externo de avaliação como a Prova Brasil e o Pisa, não permite isso.

Gestores, coordenadores e professores precisam, urgentemente, perceber que o reflexo do trabalho em grupo na escola e em sala de aula é muito mais importante que os resultados expressos pelo IDEB. Nada é mais rentável, no que tange à educação, que um colega ajudando o outro. Ao invés de ter somente um professor na sala de aula, é possível ter cinco ou seis, pois os próprios alunos agiriam fazendo o papel de professor/tutor. Como se pode ver, há uma série de iniciativas que traduzem essa nova intencionalidade em práticas concretas. São coisas pequenas que escolas e o professor já podem começar a mudar, sem precisar mexer no planejamento escolar e sem deixar de lado as Provinhas Brasil da vida.

Porém, esta pesquisa nos levou ao seguinte diagnóstico: a maioria dos gestores e professores da rede pública de Cametá não fazem uso, nas escolas onde trabalham, dos dados obtidos com a Provinha Brasil; aplicam esse instrumento de avaliação, mas deixam de lado os dados que tal instrumento gera; uma prova desse não uso de dados tanto de avaliações internas quanto externas é o fato de que nenhuma escola municipal possui Conselho de Classe; o que importa para gestores e professores, portanto, não é a qualidade da aprendizagem de seus alunos, mas que o conteúdo seja exaurido bimestre a bimestre em prol da obtenção de notas e conceitos que leve o aluno a avançar de série ou ficar retido.

Está aí o porquê as escolas municipais de Cametá devem se integrar nesse processo de mudança e de buscas de maior autonomia! Porque existem algumas práticas que demandam modificações mais profundas. Se o professor possui uma visão nova sobre a melhoria da educação, a escola precisa engendrar essa alternativa. Por isso é fundamental que gestores, professores e coordenadores pedagógicos participem do processo de repensar

o processo ensino-aprendizagem na condição de sujeito, não de objeto. É preciso favorecer a mudança de intencionalidade. E aí entra então a formação continuada. Esse é um ponto sério. Outro ponto fundamental é o do propósito pedagógico: uma mudança fundamental passa pelo sujeito, mas também pelas relações dentro da escola.

Não dá para discutir avaliação ou criticar a Provinha Brasil se não discutir antes que pessoa se quer formar: gestores e professores, queremos reforçar a sociedade excludente que está aí? Se queremos, a avaliação em larga escala, nos moldes da Provinha Brasil, está perfeita! Mas se sonhamos com uma sociedade onde todos tenham voz ativa, então é preciso modificar o jeito de tratar esse tipo de avaliação. Philippe Perrenoud fala que mudar a avaliação é mudar a escola. Eu vou um pouco mais adiante. Digo que mudar a avaliação é mudar a sociedade em prol de um sujeito bem mais esclarecido. No final, o que está em discussão é um projeto de sociedade e de sujeito. É preciso compreender o seu espaço de autonomia relativa e atuar em cima disso, sabendo que você não é o redentor da humanidade, mas também não está totalmente amarrado. Tem coisas que você pode começar a fazer, por isso que eu insisto muito em passos pequenos, mas concretos e coletivos em uma nova direção.

Essa perspectiva do processo é muito importante no resgate da potência do coordenador pedagógico e da alegria em ensinar, por parte do professor. Quando estes sujeitos perceberem que existem práticas que eles podem começar a utilizar, sua autoestima começa a aumentar. O mesmo acontece com o aluno. Eu defendo a partilha de experiência. A ansiedade diminui só de saber que os colegas têm problemas iguais aos nossos. Os problemas precisam fazer gestores, coordenadores e o professor parar, realizar uma avaliação para depois atender aqueles que precisam de ajuda, e o passo seguinte seria a retomada, a mudança. Mas o que esses sujeitos devem fazer para que esse processo ocorra em prol do aluno?

O coordenador precisa pensar qual será o caminho/concepção pedagógica que deve seguir; e o professor precisa aceitar a possibilidade de mudanças metodológicas, outras formas de abordar o conteúdo: um exercício complementar para ser feito em casa? Uma atividade diversificada em sala de aula? Um trabalho em grupo? É preciso buscar uma alternativa, o que não se aceita mais é ver o problema constatado e não ocorrer mudanças. A questão fundamental que deveria motivar qualquer avaliação é saber qual o perfil de pessoa que se quer formar. Essa questão não é muito simples, pois nós perdemos muitos referenciais. Mas a ideia é formar o sujeito autônomo, consciente de sua condição de sujeito que tem direitos e deveres para com a sociedade, coisas que a avaliação em larga escala não proporciona.

Contudo, sinceramente eu acredito que, se fosse um gestor educacional, das quatro categorias da avaliação (conteúdo, forma, intencionalidade e relações), eu investiria mais energia na intencionalidade. Se eu tivesse de decidir entre notas e relatórios ou ter mais tempo de intervenções em sala de aula, eu não teria a menor dúvida: ficaria com o tempo de intervenção e incentivaria meus professores a mudarem sua prática no dia-a-dia, nesse sentido. Frente aos testes padronizados é preciso deixar o bom senso aflorar, analisá-los e depois discutir com os colegas resultados e rumos que a escola deve tomar no sentido da oferta de uma educação mais dignificante aos discentes. Isso é o mais importante.

## Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. *Revista Educação*, 12 dez. 2013.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. As Provas do Saeb e o Modelo de Fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 52, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem*: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Intencionalidade: palavra-chave da avaliação. *Nova Escola*, entrevista realizada em 01 de Janeiro de 2009.

# 2

# Políticas de financiamento de programas da educação básica e seus reflexos no Ideb da E.M.E.I.E.F. Professora Maria Valda Braga Valente

*Anderson Neylon de Freitas Caldas*
*João Batista do Carmo Silva*

## Introdução

Os anos 90 são caracterizados por alterações fundamentais no panorama educacional do Brasil. A reforma do Estado, edificada no Consenso de Washington, em 1989, consolida um conjunto de ideias para superar a crise econômica pela qual estariam passando os países da América Latina, fortalecendo o discurso de que o Estado brasileiro deveria se inspirar nas relações exteriores e na regulação financeira para superar a crise econômica, transformando-se em um Estado mínimo, no sentido de sua intervenção no setor da produção e no desenvolvimento das políticas sociais, mas forte, no sentido da regulação destes serviços.

Nesse contexto de mudanças, um conjunto de políticas e programas educacionais passaram a ser institucionalizados nas escolas, visando a implementação de reformas e a configuração de um novo modelo de Estado, na perspectiva da descentralização e da democratização dos sistema de ensino, o que chamou atenção para a realização deste estudo, que se propõe com o objetivo de identificar e de analisar políticas de financiamento de programas na educação institucionalizados nas escolas de educação básica do município de Cametá a partir desse movimento de reforma (1990) e de descobrir suas articulações com os resultados do Ideb, enquanto elemento da Política de Avaliação da Educação Básica.

Frente a esse desafio, o estudo identifica as principais políticas e programas de financiamento da educação institucionalizados nas escolas cametaenses a partir da implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (1995), do Plano Nacional de Educação – PNE (2001, 2014) e do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), na busca de compreender as conexões existentes entre estes programas e os resultados das avaliações do SAEB, o que possibilitou problematizar questões relevantes na análise do objeto, assim como refletir sobre concepções de educação inerentes neste processo.

Em investigações no sitio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação – FNDE, observou-se que as Unidades Executoras – UEX das escolas do município de Cametá passaram a receber recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE por meio do Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA, com a adesão do município ao Plano de Metas e compromisso "todos pela educação", o que levou as escolas deste município a participarem ao Plano de Desenvolvimento da Escola/PDE – escola (2008-2009) e a incorporar "modelos" de planejamento estratégico no desenvolvimento de seus projetos educativos, na perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e de seus indicadores educacionais – o Ideb.

Desse modo, realizou-se a busca, no sítio do INEP, de uma possível escola em que se pudesse estar realizando a pesquisa, escolhendo-se, dentre ambas, uma que apresentasse características peculiares frente às outras instituições pertencentes à rede pública municipal de ensino de Cametá, selecionando-se, a E.M.E.I.E.F. Professora Maria Valda Braga Valente. A referida escola participa da prova Brasil desde o ano de 2005, período em que as avaliações nacionais ainda eram desenvolvidas por amostragem. Deste ano até o ano de 2017, alcançou todas as metas propostas pelo INEP, o que chamou atenção para uma possível investigação neste ambiente e contribuiu para delimitar o recorte histórico da pesquisa.

Para dar exequibilidade a investigação e a consecução dos objetivos aludidos, o estudo foi situado no universo de complexos e de paradoxos, qual é a escola, o que revelou a importância de um confronto teórico-prático, considerando este espaço e as contradições que lhes são inerentes. De acordo com Minayo e Sanches (1993), o conhecimento científico sempre transcorre como a busca de articulações entre teoria e realidade. Assim, para analisar aspectos relevantes na investigação, foi necessária à coleta de informações, levantamento de dados, realização de entrevistas e um estudo em autores que abordam sobre a temática em discussão.

Sendo assim, o estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa de investigação, sem descuidar dos aspectos quantitativos como relevantes. Trata-se de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, onde se investiga o processo de institucionalização dessas políticas na E.M.E.I.E.F. Professora Maria Valda Valente. Assim, a pesquisa reúne estas duas abordagens de investigação, entendendo que ambas são complementares e que os resultados alcançados nesta composição são enriquecedores. Com essa finalidade, as partes e suas especificidades foram abordadas como integrantes de uma mesma totalidade. Os resultados representam os enlaces entre a pesquisa de campo e as contribuições teóricas dos autores que discutem sobre a questão.

Nessa dinâmica, este trabalho foi subdividido em três partes: na primeira, faz-se uma breve discussão do panorama educacional brasileiro que fomentou o desenvolvimento das políticas de financiamento de programas da educação básica a partir dos anos 90, especificamente, a partir criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE e de seu documento orientador, o Plano diretor da Reforma do Aparelho de Estado – PDRAE e de seus reflexos, na educação; na segunda, um levantamento dos principais programas de transferências direta de recursos para as escolas de educação básica do município de Cametá, por meio do PDDE e do PDE, no período de 2007 a 2017; num terceiro momento, a coleta informações, *in locus,* a análise dos dados e as ponderações acerca do estudo realizado.

## A reforma educacional dos anos 90 e a institucionalização de políticas de financiamento de programas e de avaliação na educação básica

No final dos anos 80, o Brasil passa por um momento de crise, que se traduziu por meio do aumento da inflação, do endividamento público, da queda ou lento crescimento do setor produtivo, do aumento do desemprego, como "consequência da crise ou

esgotamento do estado Keynesiano, também conhecido como Welfaire State ou Estado de Bem-Estar Social" (SOUZA; FARIA apud YANAGUITA, 2013, p. 20), constituindo um campo fértil para a penetração das ideias neoliberais. Neste cenário, o Estado brasileiro passa por transformações econômicas, políticas, sociais e culturais propícias a implementação de reformas e o país se insere em um acelerado processo de redefinição de seu aparelho estatal, o que ocasiona mudanças em todos os setores, inclusive a educação.

Os anos 90 são assim caracterizados por alterações fundamentais nos padrões de intervenção do Estado Brasileiro, resultantes de desdobramentos assumidos entre as sociedades capitalistas e o neoliberalismo, que propõe mudanças profundas na organização estatal a partir da criação de mecanismos de "descentralização, de focalização e privatização" (DRAIBE, 1993 apud YANAGUITA, 2013, p. 23), que ocasionam uma redução da estrutura hierárquica do Estado e a introdução de novos modelos de gestão, de avaliação e de controle social, preparando o terreno para a introdução das ideias neoliberais nos contextos educativos.

As políticas educacionais institucionalizadas a partir dessa década acompanham assim o movimento da reforma do aparelho de Estado e as diretrizes das organizações e do mercado internacional. Introduzidas no Brasil no final dos anos 80, no governo do presidente Fernando Color de Melo (1990-1992) e impulsionadas no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), essas políticas expressam forte tendência à descentralização, à desregulamentação e a desobrigação do Estado no desenvolvimento das políticas sociais, a partir da execução de uma concepção de administração pública, que delimita as funções do Estado e transfere responsabilidades para o setor público não estatal.

O desenvolvimento dessas políticas, sob a lógica da descentralização, desencadeiam um processo de divisão de compe-

tências entre os entes federativos e a transferência de responsabilidades do Estado para instituições não estatais, contrariando discussões amplamente debatidas, nas quais se defende a descentralização como possibilidade de redistribuição do poder do Estado na perspectiva de sua democratização, culminando em um processo de publicização das políticas sociais. Yanaguita (2013, p14) explica que a publicização dos serviços públicos implica na "transferência de recursos para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que o Estado presta e, também, o aumento da governança para este setor". Consequentemente, há transferência de responsabilidades entre as instâncias de governo para instituições não governamentais, empresas privadas e comunidade local e a introdução de novos paradigmas de gestão no âmbito educacional.

O desenvolvimento dessas políticas, consoante as diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado – PDRAE, produzem alterações nos dispositivos legais. A Constituição federal de 1988 acentua um acelerado processo de descentralização e de divisão de competências entre os entes federativos. Em matéria de educação, a Emenda Constitucional EC nº 14/96, regulamentada por meio da Lei 9.424/96 institui o Fundo de valorização do Ensino Fundamental – FUNDEF , priorizando alguns setores de investimento na educação básica, com ênfase, ao ensino fundamental. Em consonância, a Constituição Federal /88, a LDB 9.394/96 e a Lei do FUNDEF possibilitam a implementação de mecanismos de descentralização, de regulação e de controle social na educação.

Na Constituição Federal/88, essa descentralização é sinalizada no art. 204 e 207. Nestes artigos, a constituição garante o princípio da gestão descentralizada e participativa, em todos os níveis da gestão administrativa, apresentando uma nova configuração na gestão das políticas públicas. Na LDB 9.394/96, a descentralização é sinalizada em seu Art. 15, que estabelece que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públi-

cas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira" (LDB 9.394/96). A descentralização dos sistemas educativos, preconizada na Constituição Federal/88, na LDB 9.394/96 ganha contorno com a Lei do Fundef, que impulsiona um acelerado processo de municipalização do ensino.

Em decorrência destes enlaces, são intensificadas as discussões em torno da elaboração de um Plano Nacional de Educação – PNE (2001). O surgimento das primeiras ideias de construção de um plano que tratasse da educação para o território nacional ocorre, no Brasil desde 1823. Segundo Chizzotti (1996, p.40-41), "a necessidade de um plano geral sempre esteve presente à Comissão de Instrução [...] os constituintes, porém, foram incapazes de traçar as diretrizes fundamentais da instrução pública". Apesar das longas discussões em torno de sua elaboração, o Plano Nacional de Educação – PNE só foi normatizado no ano de 2001.

Pós LDB/96, uma série de conferências municipais e estaduais de educação passaram a ser realizadas nos vários estados e municípios brasileiros, o que resultou na elaboração do Documento da Conferencia Nacional de Educação – CONAE, contendo as propostas que deveriam constituir no Plano Nacional de Educação. Paralelamente, foi construído um outro plano, semelhante ao que aconteceu em decorrência da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela base aliada do governo que foi encaminhado para votação. Em meio a protestos de grupos de educadores, estudantes, o plano do governo sofreu alterações, incorporando algumas propostas da CONAE e, no ano de 2001, passados 06 anos da aprovação da LDB 9.394/96, foi instituído o Plano Nacional de Educação PNE.

As diretrizes para a gestão e financiamento da educação constantes no PNE (2001-2010) evidenciam forte tendência à descentralização ao estabelecer que: "deve-se promover a efe-

tiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasses diretos de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano" (PNE, 2001, p. 111). Os "repasses de recursos diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino" (BRASIL, PNE, 2001, p. 112), visam assegurar a autonomia administrativa e pedagógica às escolas. Apesar disso, os recursos foram destinados a "pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica" (BRASIL, PNE, 2001, p. 113).

O PNE (2014-2024), propõe a ampliação do investimento público em educação "de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio". O alcance destes resultados seria possível pela garantia de "fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados" (BRASIL, PNE, 2001, p. 113); pelo aprimoramento dos mecanismos de arrecadação da contribuição social do salário-educação; por meio do desenvolvimento de estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública e; pela regulamentação das normas de cooperação técnica entre os entes federados.

Em termos gerais, a garantia de financiamento a educação se daria com o cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais e regionais, por meio da articulação de um Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, da promulgação de dispositivos de regulamentação e de acordos de cooperação técnica e financeiras entre os entes federativos, que resultaram no desenvolvimento de um conjunto de ações estratégias do governo fe-

deral e na adoção de políticas governamentais que visam atribuir progressivos graus de autonomia, descentralização e participação às escolas.

Políticas de descentralização na gestão administrativa, pedagógica e financeira das escolas de educação básica são institucionalizadas por meio do desenvolvimento de planos e programas educacionais. No dia 24 de abril do ano de 2007, no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, em conjunto com o Plano de Metas e Compromisso todos pela Educação, regulamentado por meio do Decreto nº 6.094, que se materializa por meio de um conjunto de programas educacionais que tem como propósitos melhorar a educação no Brasil, consolidar os objetivos e metas do PNE.

> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em consonância com o PDE, inauguram um novo regime de colaboração entre os entes federados. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. (BRASIL, 2008, p. 15).

O PDE estrutura-se em torno de cinco eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional, alfabetização e diversidade. No ano de 2007, quando lançado, contava com um número de 29 programas. Após este período, mais programas foram sendo incorporados ao seu escopo e, no ano de 2010, já contava com 130 programas, com ações nos diversos níveis educacionais: educação infantil, educação básica e ensino superior. Dessa forma, o PDE é implementado com propósitos de identificar e solucionar problemas que afetam a educação brasileira, se apresentando como um plano executivo que visa alcançar os setores prioritários da educação. Saviani (2009, p. 35), explica que a "infraestrutura de sustentação do PDE (Educação) se assenta em dois pilares: o técnico e o financeiro".

Como um dos desmembramentos das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Escola PDE – Escola, cuja metodologia fundamentam-se nos pressupostos da administração estratégica, uma concepção de gestão da educação, que tem como foco, melhorias nos resultados de desempenho escolar, aferidos nas médias de proficiência dos alunos nas avaliações nacionais. Nesta acepção, o PDE – Escola se coloca como um instrumento de apoio à gestão escolar, cuja metodologia auxiliaria a escola a identificar seus problemas, definir suas prioridades, a converter estas prioridades em metas e a buscar alcançá-las a partir da elaboração e execução de um plano de ação financiável, que reuni um conjunto de estratégias para alcançar melhorar desempenho das escolas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE é implementado como um dos programas centrais do Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA, constituindo-se uma ferramenta de planejamento, cuja metodologia fundamenta-se nos princípios da autonomia, descentralização e gestão democrática. Nestes moldes, o PDE seria um instrumento de apoio e de suporte a gestão nas escolas, objetivando a melhoria de seus processos educativos. Amaral Sobrinho analisa que "o foco na gestão da escola é uma estratégia para se alcançar melhor desempenho dos alunos, é uma forma de qualificar a escola para que possa trabalhar para a qualidade do ensino". (SOBRINHO, 2004, p. 1). Dessa forma o PDE seria um incentivo, mais que isso, um auxilio para os gestores (órgãos competentes), ajudando na estruturação da escola e na mudança de práticas que pudessem contribuir com avanços nos processos pedagógicos da escola e melhoria do desempenho escolar.

Os problemas de aprendizagem estariam assim relacionados a qualidade da gestão escolar desenvolvida. As atuações deveriam estar voltadas, portanto, para o fortalecimento destes processos na escola. Nesta perspectiva, o PDE – Escola é proposto

como ferramenta de apoio ao planejamento de ações estratégicas que contribuam com a identificação e a superação das problemáticas educacionais vivenciadas nas escolas e a melhoria de seus resultados. Estes resultados são averiguáveis por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, sendo compreendido como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

As discussões acerca do desenvolvimento de um Sistema de Avaliação em larga escala acontecem no Brasil desde 1985, mas é a partir da década de 90, com a elaboração do Plano de Metas da Educação Nacional, que são impulsionadas e consolidadas. Até meados de 2005, os sistemas de avaliação eram desenvolvidos por amostragem, o que dificultava uma visão geral acerca da qualidade da educação no Brasil. No ano de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP cria IDEB, um indicador educacional com dimensões nacionais que, segundo FERNANDES (2007), "relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar e desempenho em exames padronizados".

O IDEB é um indicador que possibilita o monitoramento da Educação por meio de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep (Prova Brasil). As avaliações da Prova Brasil são realizadas de dois em dois anos. No ano de 2005, foram realizadas em caráter experimental. A partir do ano de 2007, alcançaram uma um maior quantitativo[1] de escolas brasileiras, se

[1] As Avaliações Nacionais do Rendimento Escolar, realizadas no ano de 2005, não eram normatizadas, o que impossibilitou a divulgação das metas de projeção do Inep. Neste ano, ainda eram desenvolvidas por amostragem, sendo desenvolvidas apenas nas escolas da zona urbana, para turmas com no mínimo, 30 alunos, sendo censitária. No ano de 2007, o INEP normatizou as avaliações do SAEB, o que possibilitou a criação de metas de desempenho. Além disso, reduziu o número de alunos das turmas a realizarem as provas, passando de 30 para vinte, estendendo as avaliações às escolas da zona rural, alcançando, com isso, um maior número de instituições a serem avaliadas.

tornando um modelo de avaliação em larga escala. Atualmente, os resultados do IDEB podem ser visualizados no país, em cada região, estado, município e escola, na verificação do cumprimento das metas fixadas no PNE e no termo de compromisso "Todos pela Educação", do MEC.

"A lógica é a de que o Brasil chegue à média 6,0 no ano de 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência do Brasil, no ano de 2022" (FERNANDES, 2007). Para alcançar estes resultados, um conjunto de ações passaram a ser desencadeadas nas escolas, numa posição de ajustamento, em que as reformas do Estado ocasionam reformas no setor de serviços públicos e atingem os contextos educativos. Os resultados do IDEB têm servido de parâmetro para o desenvolvimento de políticas públicas e para a implementação de ações que visam melhorar a qualidade da educação escolar. Seus resultados, no entanto, têm sido questionados, uma vez que a Prova Brasil não absorve a complexidade dos contextos educativos em que são desenvolvidos os projetos pedagógicos das escolas, se apresentando, portanto, como um modelo de avaliação homogeneizadora do ensino, fragilizando o cenário diversificado que os estados, município, bairros e escolas apresentam no contexto nacional.

## Políticas de financiamento de programas institucionalizadas nas escolas de educação básica do município de Cametá

Políticas de financiamento de programas, com a transferência de recursos, diretamente às escolas de educação básica, intercorrera, no Brasil, a partir do ano de 1995, com a criação do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). No ano de 1998, este programa sofre alterações em sua nomenclatura e passa a ser chamado de Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, tendo por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas de educação básí-

ca, contribuindo com a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica destas instituições, sendo compreendido como uma política de descentralização dos recursos destinados à educação, de administração direta nas escolas.

O PDDE engloba um conjunto de ações que possuem finalidades e público alvo específicos, subdividindo-se em: PDDE – Manutenção, que realoca recursos para manutenção das escolas, incluindo recursos para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; o PDDE – Integral (Mais Educação e Novo Mais Educação); PDDE – Estrutura (Escola Acessível, Agua na Escola, Escola do Campo e Escolas Sustentáveis); e o PDDE – Qualidade (Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola e Mais Alfabetização.

O quadro a seguir apresenta o montante de recursos transferidos para as unidades executoras das escolas de educação básica do município de Cametá, no período de 2007 a 2017, por meio destes programas. Os dados apresentados foram coletados no Sitio do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino – FNDE, na página de liberação de recursos, nos meses de julho e agosto de 2019, os valores apresentados foram transcritos, em sua íntegra, afim de serem observados, averiguados e confirmados.

É importante destacar que a pesquisa se volta para o cenário de aplicação e gestão do recursos disponíveis no programa do PND – FNDE, não apenas averiguar a quantia recebida pela escola e como a mesma utilizou o recurso, mas apresentar quais mudanças ocorrem após a implementação do programa, se as melhorias aconteceram de fato.

Tabela 1- Transferências de Recursos para as Unidades Executoras – Uex das Escolas[2].

[2] Esses recursos referem-se às escolas municipais e estaduais localizadas no município de Cametá.

| Pdde | Pdde | Nº Uex | PDE – Esco-la Básica | Nº Uex | PDE – Escola Integral | Nº Uex | Pde – En-sino Médio Inovador... | Nº Uex | Água e esgotamento sanitário | Nº Uex | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2007 | 551.003,62 | 67 | - | - | - | - | - | - | - | - | 551.003,62 |
| 2008 | 667.741,10 | 69 | 204.000,00 | 09 | - | - | - | - | - | - | 871.741,10 |
| 2009 | 961.121,90 | 80 | 313.000,00 | 16 | - | - | - | - | - | - | 1.274.121,90 |
| 2010 | 1.121.008,20 | 89 | 75.000,00 | 05 | 674.044,20 | 16 | - | - | - | - | 1.870.012,40 |
| 2011 | 958.294,30 | 99 | 332.000,00 | 14 | 170.274,85 | 05 | - | - | - | - | 1.460.569,15 |
| 2012 | 1.479.356,89 | 103 | 1.092.000,00 | 35 | 3.068.532,41 | 75 | - | - | - | - | 5.639.919,27 |
| 2013 | 1.202.960,00 | 101 | - | - | 6.124.103,92 | 91 | 383.606,00 | 81 | 235.500,00 | 18 | 7.946.169,92 |
| 2014 | 556.908,60 | 106 | - | - | 4.414.868,00 | 99 | 260.965,38 | 100 | 1.894.300,00 | 57 | 7.128.041,98 |
| 2015 | 975.639,75 | 108 | - | - | 736.343,00 | 17 | 36.292,53 | 03 | 65.500,00 | 10 | 5.388.735,75 |
| 2016 | 33.400,00 | 03 | - | - | - | - | - | - | 32.500,00 | 03 | 65.900,00 |
| 2017 | 526.780,00 | 48 | - | - | - | - | 55.000,00 | 01 | - | - | 581,780,00 |
| TOTAL | 14.838.019,36 | | 2.016.000,00 | | 14.451.823,38 | | 735.863,91 | | 2.227.800,00 | | 32.196.215,09 |

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, agosto de 2019.

Analisando os dados da tabela 1.1, observa-se que as escolas do município de Cametá receberam apenas recursos do PDDE até o ano de 2007. Nos anos de 2008 e 2009, passaram a receber também recursos de outros programas, como o PDE – Escola. O PDE – Escola é um programa do governo federal, realizado a partir da adesão do município ao Plano de Metas e Compromissos "todos pela educação", por meio de um Plano de Ações Articuladas – PAR. No primeiro momento (2008), foram contempladas 09 escolas deste município, que foram selecionadas com base nos seus indicadores educacionais, aferidos por meio do IDEB[3].

No ano de 2010, as escolas municipais passaram a receber recursos do PDE – Escola Integral. Este programa representa uma das primeiras experiências de implementação da educação em tempo integral no município de Cametá. Apesar das críticas que lhe são realizadas, por problemas relacionados à sua implementabilidade neste município, principalmente, à falta de infraestrutura física das escolas para o desenvolvimento das ações propostas, os recursos adquiridos contribuíram para aquisição de materiais de apoio ao desenvolvimento de projetos e ações educativas e com a melhorias do processo ensino-aprendizagem nas escolas.

No ano de 2013, as escolas de educação infantil e de ensino fundamental receberam recursos do PDDE - Água e esgotamento sanitário, sendo contempladas com este recurso 18 escolas, no ano de 2013; 57 em 2014; 10 em 2015 e; 03 em 2016. Neste último ano (2016), observou-se uma queda brusca no volume de recursos disponibilizados para o município de Cametá, por

[3] A prioridade de atendimento do MEC, para assistência técnica e financeira: escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB. No ano de 2005, escolas com indicadores abaixo de 2.7 pontos para anos iniciais e até 2.8 para anos finais. No ano de 2007, Ideb abaixo de 3.0 para anos iniciais e até 2.8 para anos finais. Em 2009, escolas públicas não prioritárias, porém com Ideb abaixo de 4.2 para anos iniciais e até 3.8 para anos finais.

meio do PDDE, verificando-se que nenhuma escola municipal recebeu recursos.

Os dados demonstram que, no período de 2007 a 2014, houve uma elevação no montante de recursos liberados. A partir deste ano, o volume de recursos diminui nos anos de 2015. No ano de 2016, observou-se que nenhuma escola pertencente a rede pública municipal de ensino recebeu recursos do PDDE. No ano de 2017, as unidades executoras destas escolas recomeçam a receber recursos do programa, ainda que de forma bastante insipiente.

A concretização destes programas são reflexos das políticas de descentralização e publicização idealizadas no conjunto das reformas do Estado (1990) e institucionalizados nas escolas por meio da criação e desenvolvimento de instrumentos de transferências de recursos instituídas no PNE e no PDE, que foram sendo incorporadas ao PDDE.

## Financiamento de programas na educação básica e seus reflexos no IDEB da E.M.E.I.E.F. Professora Maria Valda Braga Valente

A E.M.E.I.E.F. Professora Maria Valda Braga Valente, localizada na travessa São Joaquim, no bairro de Primavera, no município de Cametá, Estado Pará, foi inaugurada no dia 05 de junho de 1998, tendo por finalidade ofertar e desenvolver, com qualidade, educação infantil e series iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5° anos), em atendimento aos alunos da comunidade do Bairro Primavera, Santa Maria, Bairros vizinhos e outras imediações.

Atualmente, a escola possui 662 alunos regularmente matriculados, distribuídos em 34 turmas, funcionando nos turnos manhã, intermediário e tarde. Para o atendimento a esta demanda, conta com o apoio de uma equipe composta de 57 profissionais: 29 professores, 01 diretora, 01 vice-diretor, 02 coordenadoras, 01 secretário, 05 agentes administrativos, 02 porteiros,

02 manipuladoras de alimento, 06 agentes de segurança e 08 de serviços gerais. (Projeto Político Pedagógico da Escola, 1999).

Breve História da instituição

A "Escola São Joaquim", como era conhecida, iniciou suas atividades no ano de 1992, na casa da Sr.ª Laurentina Rodrigues Moraes, na travessa São Joaquim. Nessa época, atendia a 120 alunos, funcionando em três espaços, em dois turnos (manhã e tarde), sendo duas turmas por turno. Uma turma, em cada turno, funcionava no espaço que foi construído com a finalidade de ser um galinheiro, e que, devido à necessidade, foi adaptado e utilizado como sala de aula.

Em virtude da crescente procura por vagas, ano após ano, professores, servidores e comunidade local se mobilizaram e pediram uma reunião com o prefeito do município, momento em fizeram apelos pela construção de uma nova escola. Favorável aos apelos, João Francês Medeiros expôs sobre a necessidade de um terreno para construção da escola, o qual foi doado pelo o Sr. Akira Sã, morador do bairro, possuidor de vasta área de terras, que doou uma quadra para a construção da nova escola, no ano de 1995.

A escola "São Joaquim" passou a intitular-se Escola Municipal de Ensino Fundamental "Professora Maria Valda Braga Valente", no ano de 1997. Essa oficialização se deu por meio do Projeto de Lei n.° 002/97, fundamentado no Art.56, inciso I, da Constituição do Estado do Pará; Art. 82, capítulo VI da Lei Orgânica Municipal e Art. 138, do Regimento Interno da Câmara Municipal de Cametá. O nome dessa escola foi sugerido pela professora Benedita Gonçalves Pompeu, primeira diretora da escola, em homenagem a professora Valda Valente, pela vasta folha de serviços prestados ao município e ao povo cametaense.

A Professora Maria Valda Braga Valente, filha de Raimundo Moreira Braga e Iolanda Marina Pompeu Braga, nasceu na cidade de Cametá, no dia 05 de agosto de 1946. Licenciada em

letras e literatura pela Universidade Federal do Pará, exerceu suas atividades laborais em diversas escolas do Município, do Estado e em instituições particulares. Desde muito jovem, dedicou sua vida à educação, atuando nas escolas Julia Passarinho, Governador Alacid Nunes, General Osório, Instituto Nossa Senhora Auxiliadora e em outros setores da educação pública cametaense e na escola Objetivo, na capital do Estado.

No ano de 2006, com a crescente procura por vagas, houve a necessidade de ampliação da escola e a instituição passou por reformas, sendo reinaugurada, no dia 10 de agosto do ano de 2007. Atualmente, esta escola possui estrutura física composta por 07 salas de aulas, todas climatizadas, sendo uma destas equipadas com mobiliários adaptados à educação infantil; banheiros (masculino, feminino e de servidores); copa e cozinha; depósitos; sala de diretoria; secretaria; sala de professores; sala do AEE; palco para eventos, quadra poliesportiva (descoberta); sistema de abastecimento de água com base em alvenaria e suporte de ferro para caixa d'água; rádio escolar; auditório e; 02 salas do Programa Novo Mais educação, que estão sendo utilizadas como salas de aula.

Recursos liberados para a Unidade Executora da E.M.E.I.E.F. Valda Valente, no período de 2007 – 2017.

Os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, destinados às unidades executoras da escola, no interstício de 2007 a 2017 são oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE - Escola. Em decorrência do desmembramento destes programas, a escola recebeu PDDE/Creche, PDDE/Pré-escola, PDDE/Manutenção, PDDE/Extra – urbano, PDE – Escola, PDE – Escola Integral, PDE – Água e Esgotamento Sanitário e do PDDE - Programa Atleta na Escola.

A tabela 2 a seguir apresenta o quantitativo de recursos recebidos pela escola no período de 2007 a 2017. Os dados foram

extraídos do sítio do FNDE. O recorte histórico da investigação ocorre de acordo com o período em que esta está sendo avaliada pelo INEP, através de sua participação nas avaliações do SAEB, Prova Brasil e de seus indicadores educacionais.

Até o ano de 2007, a escola recebia recursos do PDDE para manutenção, o que permitia a aquisição de materiais pedagógicos, de consumo e permanentes e a realização de pequenos serviços na escola. A partir de 2008, passou receber recursos do PDE – Escola. Os recursos deste programa foram destinados às escolas de ensino fundamental que obtiveram índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) abaixo das projeções nacionais. No ano de 2010, a escola começou a desenvolver o Plano de Desenvolvimento da Escola Integral, também conhecido como Programa Mais Educação, o que possibilitou acrescentar um maior volume de recursos para a implementação das ações e projetos educativos planejados. A escola recebeu recursos deste fundo nos anos de 2010, 2011, 2013, 2014 e 2018, deixando de receber recursos deste fundo nos anos de 2015, 2016 e 2017. Além destes recursos a escola recebeu PDDE - Educação infantil, nos anos de 2009 a 2012; Programa Mais Alfabetização, em 2018; PDDE, nos anos de 2008 a 2015 e nos anos de 2017 e 2018. No ano de 2016, a escola não recebeu recursos. No ano de 2017, voltou a receber recursos do PDDE Extra – urbano.

Os dados apresentados revelam que as escolas estão deixando de receber recursos em decorrência de problemas diversos que podem estar relacionados a não prestação de contas, dificuldades na regularização dos conselhos escolares ou ainda, pela não realização dos planos em tempo hábil e em conformidade com as diretrizes do programa, por falta de orientações técnicas. A falta de recursos nas escolas impacta negativamente o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, sem condições, as escolas enfrentam dificuldades no desenvolvimento de suas ações e projetos. Nessa análise, observa-se a consolidação de políticas de transferências de responsabilidades do Estado para

Tabela 2- Recursos Liberados – UEx da E.M.E.I.E.F. Prof. Maria Valda Braga Valente

| Anos | PDDE – Creche | PDDE – Pré-escola | PDDE – manutenção | PDDE – Extra – urbano | Pde – escola | PDE – Escola Integral | Agua e Esgotamento Sanitário | Atleta na escola | Total de recursos |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2007 | - | - | 5.887,80 | - | - | - | - | - | 5.887,80 |
| 2008 | - | - | 5.875,20 | - | 16.000,00 | - | - | - | 21.875,20 |
| 2009 | 717,60 | 3.031,80 | 4.248,60 | 2.124,30 | 18.000,00 | - | - | - | 28.122,30 |
| 2010 | - | 2.821,80 | 4.420,80 | 2.210,40 | - | 38.208,40 | - | - | 47.661,40 |
| 2011 | - | 2.788,20 | 4.567,30 | 2.283,90 | - | 37.371,00 | - | - | 47.010,40 |
| 2012 | - | 2.876,40 | 4.790,40 | 2.395,20 | - | - | - | - | 10.062,00 |
| 2013 | - | - | 13.700,00 | - | - | 67.931,60 | 12.500,00 | - | 94.131,60 |
| 2014 | - | - | 6.990,00 | - | - | 46.400,00 | - | 1.447,00 | 54.837,00 |
| 2015 | - | - | 20.370,00 | - | - | - | 8.750,00 | - | 29.120,00 |
| 2016 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 2017 | - | - | 13.780,00 | - | - | - | - | - | 13.780,00 |

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, agosto de 2019.

as escolas, que, em casos de inadimplência ou da não realização dos planos, deixam de receber recursos, configurando-se a retirada de responsabilidades do Estado no financiamento de tais políticas.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da E.M.E.I.F Professora Maria Valda Braga Valente, no período de 2007 a 2017

Pesquisas no sitio do INEP, a fim de observar os resultados educacionais do IDEB, alcançados pelas escolas deste município, resultaram na constatação dos seguintes indicadores.

Tabela 3 – IDEB na rede pública municipal de ensino de Cametá – 2007 a 2017

| Anos | Município Cametá Séries iniciais (1º ao 5º anos) | | Município Cametá Séries Finais (6º ao 9º anos) | | E.E.E.I.E.F. Prof. Maria Valda Braga Valente Séries iniciais (1º ao 5º anos) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | IDEB observado | Meta Projetada | IDEB observado | Meta Projetada | IDEB observado | Meta Projetada |
| 2007 | 2.6 | 2.5 | 2.9 | 3.0 | 2,7 | 2,6 |
| 2009 | 2.7 | 2.9 | 3.2 | 3.2 | 3,1 | 3,0 |
| 2011 | 3.4 | 3.3 | 3.3 | 3.5 | 3,6 | 3,4 |
| 2013 | 3.7 | 3.6 | 3.3 | 3.9 | 4,3 | 3,7 |
| 2015 | 3.9 | 3.9 | 3.3 | 4.2 | 4,2 | 4,0 |
| 2017 | 3.8 | 4.2 | 3.2 | 4.5 | 4,4 | 4,3 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007-2017)

Analisando os dados do IDEB apresentados, observa-se a variação nestes indicadores, no período de 2007 a 2017, de 2.6 a 3.8 pontos, o que representa um crescimento de 1.2 pontos, num período de 10 anos. Nas séries finais, esta elevação varia de 2.9

para 3.2, o que demonstra um crescimento muito tímido de apenas 0,3 pontos. Fazendo-se uma correspondência dos dados do IDEB, com os recursos disponibilizados para as escolas, observa-se que a medida que os recursos foram disponibilizados para as unidades executoras das escolas, houve melhorias de seus indicadores. No ano de 2016, em que as escolas ficaram sem receber recursos, houve queda ou estagnação do IDEB, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais do Ensino Fundamental, no ano seguinte.

O quadro do IDEB da E.E.E.I.E.F. Professora Maria Valda Braga Valente, nos últimos dez anos, apresenta uma variação de 2,7 em 2007 para 4,4 pontos em 2017, o que representa uma diferença positiva de 1,9 pontos neste interstício. Esse aumento, tem relação com a disponibilização de recursos, a partir do ano de 2008, momento em que a instituição passou a contar com melhores condições financeiras e a implementar um conjunto de ações que contribuíram com a melhoria da qualidade do ensino. A seguir, são exemplificadas algumas das ações que contribuíram com o fortalecimento das ações pedagógicas da escola e para que a instituição alcançasse as metas do INEP, nos anos em que foi avaliada.

## Organização do ambiente escolar e do trabalho pedagógico na escola: o que dizem os gestores e coordenadores pedagógicas da escola?

Em entrevistas com a equipe de gestores e coordenação pedagógica da escola, com o objetivo de perceber quais elementos na organização do ambiente escolar e no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e identificar as ações desenvolvidas que estariam contribuindo para que a instituição alcançasse os resultados do IDEB (metas do INEP), em todos os anos em que foi avaliada, levaram a identificação das seguintes ações: Explicita-se que os trechos de depoimentos coletados estão identificados no texto pela indicação dos cargos a que os informantes ocupa-

vam na hora das entrevistas, seguido do ano da coleta. (Gestora da Escola, 2019; Coordenadora Pedagógica, 2019).

Segundo os dados coletados no *locus* constatou-se que no início do ano letivo, equipe de gestão, docentes e servidores da escola realizam encontros para discutir e construir o Plano de Gestão Educacional, a partir da proposta da secretaria municipal de educação, que neste ano de 2019, propôs o tema "currículo e diversidade cultural", o qual foi ressignificado e aprovado como "Currículo e Diversidade Cultural: Valda Valente, minha cultura e minha identidade".

Os servidores da escola são "bastante participativos em todas as atividades educativas realizadas" (Gestora da Escola, 2019). Isto ocorre devido a um esforço conjunto da equipe escolar para mobilizar todo o coletivo de trabalho em direção a unidade de propósitos na realização do trabalho educativo e no alcance dos objetivos do projeto pedagógico.

Os professores trabalham com sequências didáticas, que são realizadas de acordo com eixos temáticos. Estes eixos são desenvolvidos bimestralmente. Segundo relatou a gestora, a "escola já trabalha com sequências didáticas desde o ano de 2008, antes mesmo da implementação da BNCC" (Gestora Escolar, 2019). A escola organiza seu currículo, a partir desses eixos, em torno dos quais desenvolvem planos e projetos educativos.

Para melhorar a qualidade do ensino, a escola utiliza-se da seguinte estratégia: reduziu o número de alunos das turmas unindo duas turmas por salas. Assim, ficam dois professores atuando numa mesma sala de aula, de forma colaborativa. Enquanto um expõe, por exemplo, os conteúdos e orienta os alunos nas atividades, o outro lhe dá suporte, fazendo o acompanhamento individual, tirando dúvidas, dando atenção especial aos alunos com maiores dificuldades.

Para o atendimento aos alunos portadores de necessidades educativas especiais e de transtornos de desenvolvimento, a escola equipou uma sala com recursos de AEE e foram lotadas

professoras especialistas na área, para atuar com esta demanda escolar, dispondo de uma equipe multidisciplinar que trabalham com alunos autistas, cadeirantes, com paralisia cerebral, dentre outros.

O desempenho dos alunos nas avaliações é estimulado por meio do "Projeto Aluno Nota 10", neste projeto o professor analisa o desempenho escolar dos alunos de 3º ao 5º anos, observando suas notas, assiduidade, participação nas aulas. De cada turma, são selecionados um casal de alunos, que recebem uma premiação simbólica, a cada bimestre. Essa é uma das formas encontradas pela escola para estimular os alunos a melhorarem seu desempenho.

A escola desenvolve o Projeto de Reforço "Viajando no mundo das letras", destinado a alunos do 4º e 5º anos com dificuldades de aprendizagem. Para participar do projeto, os alunos passam por avaliações diagnósticas. Neste ano de 2019 a escola tem como meta construir um livro a partir das experiências desenvolvidas.

Além destas ações, a escola busca estreitar, continuamente, a participação da comunidade, especialmente, dos pais, no desempenho escolar de seus filhos e envolvê-los no fortalecimento das ações educativas. Neste ano (2019), estão em execução os Projetos "Mãe: minha primeira educadora" e "Pai: orientador de boas influências e costumes no seio família". Para estreitar a participação da família na escola, são realizadas visitas domiciliares. "Na última sexta feira de cada mês, cada professor seleciona um aluno para fazer visita" (Gestora da escola, 2019). Em relação a estas visitas, a gestora da escola explicou que, inicialmente, as visitas eram feitas aos alunos que apresentavam problemas de desempenho, infrequência e indisciplina. Atualmente, são realizadas a alunos que apresentam bom desempenho escolar, afim de estimulá-los a melhorarem seu desempenho.

A escola incentiva a participação dos alunos nas avaliações nacionais. As coordenadoras pedagógicas relataram que

incentivam os professores e alunos e mobilizam a comunidade sobre a importância da participação neste processo. Segundo relatou uma das coordenadoras, "nós inscrevemos a escola nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e de Matemática. Não perdemos as oportunidades de inscrever nossos alunos para a participarem das olímpiadas" (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2019).

Em questionamento às coordenadoras e a equipe de gestão se seria possível desenvolver estes projetos sem tais recursos, estas responderam que os recursos são essenciais para o desenvolvimento das ações educativas. Com a carência de recursos, a escola tem realizado várias ações, a fim de captar recursos e de manter seus projetos, como o "bazar da Valda, o Festival do Sorvete, Festas Juninas, bingos", dentre outras. Apesar disso, alguns projetos foram paralisados por falta de recursos para manutenção dos projetos.

Desde o ano de 2015, a escola passa por dificuldades para manter seus projetos, uma vez que deixou de receber recursos. Dentre estes, não estão funcionando, os Projetos "Horta na Escola, Radio Escolar e Jornal da Escola". A descontinuidade destes projetos representa uma perda inestimável para a escola, uma vez que estes projetos são de grande relevância no desenvolvimento da aprendizagem e do protagonismo de seus alunos.

Segundo informou a diretora da escola (2019), a não liberação de recursos, a partir do ano de 2015, está relacionada a problemas na prestação de contas. A escola encaminhou a prestação de contas para o setor responsável da prefeitura. Este, no entanto, não se deu prosseguimento às prestações. Quanto a esta problemática, a diretora informou que está sendo resolvida porque a escola tinha cópia de suas prestações o que está contribuindo para regularização da pendência. A escola realizou recentemente eleição para escolha do conselho escolar, que está em fase final de regularização.

Além dos projetos internos, a escola desenvolve ações em parceira com outras instituições de Cametá. Na educação no trânsito, conta com o apoio da Departamento Municipal de Trânsito – DEMUT. Na prevenção e uso de drogas, com o do Programa Educacional de Resistencia às Drogas e à Violência – PROERDI, da polícia militar. No que diz respeito à segurança e primeiros socorros, desenvolve o projeto "Bombeiro vai à escola". Além destas ações, tem parcerias com as Unidades Básicas de Saúde – UBS's e o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, que realizam, com frequência, palestras na escola.

As atividades desenvolvidas por conta do projeto mais educação contam com ações voltadas, especialmente, para as disciplinas de língua portuguesa e matemática e eram desenvolvidas no contra turno. Atualmente, estas ações estão paralisadas, uma vez que, a escola não dispõe de recursos para o desenvolvimento do programa, não tendo como adquirir os materiais e realizar o pagamento dos facilitadores.

Acredita-se que as ações realizadas na escola, em consonância com projeto político pedagógico, contribuíram de forma significativa com o alcance das metas do IDEB em todos os anos em que escola foi avaliada (2007 a 2017) e que se esta estivesse recebendo os recursos normalmente os resultados poderiam ser mais positivos.

## Considerações Finais

A institucionalização de políticas e de programas de descentralização desencadeados a partir da década de noventa ocorrem em consonância com os interesses do mercado internacional. No campo das políticas sociais, as reformas são fortemente influenciadas pelas alterações produzidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado – PDRAE. As diretrizes deste plano, ocasionam, gradativamente, a transferência de responsabilidades do Estado para os setores públicos não estatais, reduzindo seu papel

interventivo no desenvolvimento das políticas sociais, sobretudo, na educação.

No desenvolvimento das políticas de financiamento na educação básica, as ações são focalizadas e institucionalizadas por meio da implementação de planos e programas nas escolas. O processo de desconcentração de recursos, nestas escolas, se dá, basicamente, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Plano de Desenvolvimento da Escola e do Programa Mais Educação. Na implementação destes planos e programas, as escolas gozam de relativa autonomia, uma vez que a liberação de recursos está condicionada às orientações e diretrizes contidas nestes instrumentos e atuam em consonância com as políticas oriundas do Ministério da Educação – MEC.

Apesar das limitações encontradas no desenvolvimento destes planos e programas, seja pela escassez de recursos, pela metodologia proposta no desenvolvimento dos programas, ou por outros, a institucionalização do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola) e do PDE – Escola Integral contribuiu significativamente com a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas. No entanto, os recursos não foram ainda o suficiente para impactar mais positivamente os resultados escolares, sendo necessário agregar maiores valores a estes programas de tal modo que as escolas tenham maiores possibilidades de ação na efetivação de seus projetos educativos.

No caso particular da escola investigada, observou-se a correspondência entre os resultados observados nas avaliações (Ideb) e os recursos recebidos. Embora estes recursos não tenham sido liberados de forma contínua, estes contribuíram com a melhoria dos resultados escolares alcançados por esta escola, à medida que possibilitaram a concretização de serviços de melhorias em sua infraestrutura física e a aquisição de materiais pedagógicos e, por conseguinte, o fortalecimento de suas ações, especialmente, do trabalho dos professores, que começaram a

contar com maior disponibilidade de recursos materiais e didáticos no planejamento e desenvolvimento de suas atividades de ensino.

Analisando a correlação entre os recursos disponibilizados para as escolas de educação básica do município de Cametá e os seus resultados nas avaliações do Ideb, no período de 2007 a 2017, observa-se que, a partir do momento em que as escolas começaram a receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação, houve a melhoria de seus indicadores, indicando que há correspondência entre o financiamento e a avaliação da educação escolar. Por outro lado, observou-se que esta melhoria não se deu de modo homogêneo, não alcançando a todas as escolas, uma vez que os dados demonstram que a melhoria dos resultados do Ideb do município, não ocorreu, na mesma proporção, com o da escola.

A implementação de políticas e de financiamento da educação, de administração direta nas escolas, contribuiu para que estas passassem a ter maior poder de gestão, possibilitando a realização de ações de melhorias em sua estrutura física e pedagógica, a aquisição de materiais, a compra de equipamentos, bem como suporte ao desenvolvimento das ações e projetos educativos dos professores, e, em alguns casos, a formação dos servidores, como aconteceu na execução do PDE – Escola, que destinava um percentual de recursos para a formação em serviço a partir das problemáticas vivenciadas nas escolas. Todavia, os recursos ainda não foram o suficiente para impactar mais positivamente a aprendizagem dos alunos, sendo necessário ampliá-los, de modo que as escolas disponham de melhores condições para desenvolver seus projetos educativos.

As escolas melhoraram seus resultados a partir do momento em que passaram a receber recursos, o que demonstra que a descentralização de recursos, diretamente nas escolas, constitui uma política educacional a ser fomentada e que investimentos devem ser realizados continuamente, afim de que estas alcan-

cem melhores condições para desenvolvimento de seu projeto pedagógico. Entretanto, só investir não é o suficiente. Para que as práticas educacionais sejam fortalecidas, se faz necessário ampliar os espaços de democratização na educação básica. Neste processo, é de fundamental importância criar e implementar mecanismos de participação social, sendo de extrema relevância fortalecer as ações dos conselhos escolares, afim de que estes disponham de maior autonomia pedagógica e administrativa no desenvolvimento das ações e nos processos decisórios da escola.

Os resultados do Ideb observados na E.M.E.I.E.F. Professora Maria Valda Braga Valente, podem ser considerados como expressão das confluências entre a gestão administrativa e pedagógica no desenvolvimento destes programas, do esforço do coletivo da escola no desenvolvimento destes programas e do projeto político pedagógico da escola, de esforço contínuo na busca de processos de melhorias da escola. Resultam, portanto, da soma dos esforços no desenvolvimento ações e na implementação das políticas educacionais institucionalizadas, das parcerias realizadas, mediatizadas ainda, pelas experiências (individuais e coletivas) exercitadas neste processo.

A indisponibilidade dos recursos, por motivos relacionados a problemas na prestação de contas deve ser instrumento de análise, uma vez que se verifica que para além dos cortes no financiamento da educação, por políticas de contenção e de contingenciamento, as escolas estão tendo perdas consideráveis, poupando-se os cofres públicos desse investimento, o que tem contribuído com a falta de investimentos nestas instituições, atribuindo as suas unidades executoras, a responsabilidade pelo do ônus. A descentralização de recursos, nestes moldes, reforça a tendência de publicização explicitadas por Yanaguita (2013). Paradoxalmente a descentralização de recursos para as unidades executoras das escolas ocorre concomitante a um movimento de transferências de responsabilidades do Estado para as escolas.

## Referências

AGUIAR, Renata G. *Metodologia Científica* – Folder. Disponível em: http://www.engenhariaambiental.unir.br/admin/prof/arq/ Grupo_2_observacao_2009.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Câmara de Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Brasília, DF, nov. 1995. 68p. Disponível em: http://www.bresser-pereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.º 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. *O plano de desenvolvimento da escola*: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em 21 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década*: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/ pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 13 out. 2015.

CHIZZOTTI, A. Constituinte de 1823 e a educação. *In*: FÁVERO, O. (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 31-53.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf. Acesso em: 13 out. 2015.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 20 out. 2015.

YANAGUITA, Adriana Inácio. *Financiamento da Educação no Brasil (1990-2010)*: Impactos no padrão de gestão do ensino fundamental. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Marília, SP, 2013.

INSTITUTO UNIBANCO. *Avaliação Educacional*: um instrumento para aprimorar a prática pedagógica: 2003.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

PADINHA, Isabel Cristina da Silva. Plano de Desenvolvimento da Escola: Implicações e Implementação na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Relato/IzabelCristinadaSilvaPadinha_GT5_integral.pdf. Acesso em: 16 out. 2015.

RODRIGUÉZ, M. V. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de (org.). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 17-35.

SAVIANI, D. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação*: uma análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

# 3

# Escolas do campo: uma análise sobre as condições de trabalho de uma professora de classe multisseriada no distrito de Porto Grande-Cametá/Pará

*Cléia Maria Leão Gaia*
*Eraldo Souza do Carmo*

## Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as condições de trabalho de uma professora de escola do campo, classe multisseriada, do Distrito de Porto Grande, no município de Cametá-Pará, identificando as dificuldades enfrentadas pela professora buscando perceber quais as implicações e possibilidades em relação à essas condições, analisando como se dá a vivência da prática cotidiana e suas atividades pedagógicas na escola.

O interesse por este trabalho surgiu a partir da minha vivência durante os primeiros anos de estudos em escola do campo. Tendo eu nascido em uma comunidade ribeirinha frequentei desde muito cedo classe multisseriada (formada por alunos em idades e níveis de ensino diferentes). Em minha casa sempre funcionou uma escola, pois minha mãe foi professora de escola do campo e trabalhou em regime multisserie durante todo o exercício da sua docência. Na verdade eu levei bastante tempo para compreender se eu morava na escola, ou se a escola era quem morava na minha casa.

O espaço no qual minha mãe ministrava aulas, ou seja, a sala de nossa casa, era bastante precário, as carteiras não eram suficientes e assim nas laterais da sala eram improvisados bancos nas paredes com apoio para os cadernos. Minha mãe, também, era responsável pelo preparo da merenda (quando havia), água para os alunos (que sempre era armazenada no pote de barro), limpeza do espaço físico, e todas as atividades burocráticas da escola.

Anos depois no curso de Pedagogia na UFPa todas essas lembranças voltaram em minha memória na disciplina Educação do Campo, ministrada pelo professor Oscar Barros. Na ocasião discutimos a realidade das escolas nos lugares mais remotos e os desafios vivenciados diariamente pelo povo do campo diante da necessidade de acesso à educação e como esta educação tem sido ofertada, pois trata-se de uma educação permeada de

inúmeros desafios e dificuldades diárias, e principalmente falamos sobre as condições de trabalho dos professores das classes multisseriadas que se veem sobrecarregados de diversas funções dentro do espaço escolar.

Durante minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso no qual foi discutido: *O processo de Institucionalização do Ensino Público na década de 1960, na Vila de Porto Grande*, nas entrevistas com a primeira professora da comunidade, que trabalhou nas condições acima citadas, ela evidenciava, nas entrevistas, suas condições de trabalho, a precariedade materializada na falta de espaço adequado, de recursos e materiais pedagógicos que quase sempre eram insuficientes.

Atualmente trabalhando como secretária na Escola Municipal de Ensino Fundamental Izabel Fernandes dos Santos, na vila de Porto Grande, e sendo responsável pela documentação escolar de três escolas, que são denominadas anexas[1], tem sido perceptível o quanto as condições de trabalho destes professores revelam uma realidade precarizada no abandono e na ausência de inúmeros recursos, persistindo ainda nos dias atuais os mesmos problemas vivenciados na década de 1960 pela professora pesquisada, e também  por esta pesquisadora.

O que me move na busca por esta pesquisa é me apropriar mais desta realidade para entender como tem se estabelecido hoje a escola do campo, especialmente aquelas que possuem turmas multisseriadas. Me proponho a entender se a realidade vivenciada por mim nos primeiros anos de estudos ainda persiste, sobretudo compreender em quais condições os professores exercem seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, analisar as condições de trabalho dos professores das escolas do campo/ classesmultisseriadas é de suma importância, pois os conheci-

[1] Escolas cuja documentação se encontram arquivadas em uma escola de médio ou grande porte, com uma estrutura melhor, sendo apenas uma exigência burocrática do Conselho Estadual de Educação-Seduc/Pa, para a expedição de autorização de curso.

mentos adquiridos além de contribuir com minha formação acadêmica irão garantir a compreensão de uma realidade que deve ser sempre questionada, debatida e contextualizada.

Assim, a pesquisa foi realizada na E.M.E.F. de Três Lagos, situada na localidade de Três Lagos (colônia), no Distrito de Porto Grande/Cametá- Pará, e objetivou analisar de maneira geral as condições de trabalho de uma professora de escola do campo/classe multisseriada, com apontamento mais específico para investigar a realidade das escolas multisseriadas, identificar as condições do transporte e da merenda escolar, Compreender as dificuldades enfrentadas pela professora de uma escola do campo, entender como ocorre o planejamento e quais as metodologias de ensino.

Tendo em vista os objetivos, buscou-se compreender a seguinte questão: Quais as condições de trabalho de uma professora de escola do campo/classe multisseriada, no distrito de Porto Grande, no município de Cametá?. Para chegar a conclusão deste questionamento optou-se por discutir a categoria trabalho dentro desta perspectiva, e assim perceber em quais condições esses professores exercem sua prática docente.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos optou-se por uma abordagem qualitativa, visando obter dados através de contato direto com o objeto pesquisado. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso realizada através de 02 (duas) visitas na E.M.E.F. de Três Lagos, com a professora Lucidalva Baia Pompeu, para assim, observar a dinâmica e a rotina das suas atividades, visando identificar suas condições de trabalho, bem como a realidade da escola.

Primeiramente foi feita revisão de literatura bibliográfica fundamentada em autores como Arroyo (2005), Hage (2006) Barros (2010) que discutem sobre escolas do campo e as condições de trabalho dos professores. Esses autores foram de suma importância para dar subsídios ao debate e contextualização dos aspectos mais relevantes dentro desta pesquisa.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foi a observação da prática diária da professora, realizadas durante as duas visitas feitas na escola, ocorridas nos dias 22 e 29 de maio de 2019. As observações do acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola: o fazer docente, o preparo da merenda, a limpeza do espaço fisico, entre outras atividades serão discorridas ao longo deste trabalho. Também foi realizada entrevista, com a mesma professora que concordou gentilmente em contribuir com a pesquisa, inclusive, assinando a autorização para que o seu nome fosse utilizado neste trabalho (em anexo) objetivando assim coletar informações para uma análise mais sucinta dos dados necessários para esta discussão.

Após todos os procedimentos, anteriormente mencionados, os dados coletados foram analisados através de análise de discurso, explorados durante a observação. Esses dados foram coletados por meio de registro de escrita, e assim destacou-se os aspectos mais relevantes, para a compreensão e análise das condições do seu trabalho.

## As condições de trabalho dos professores das escolas multisseriadas

Para compreender as condições de trabalho dos professores das classes multisseriadas é necessário fazer uma discussão teórica dentro desta pesquisa sobre a categoria trabalho. A partir da análise desta categoria será possível entender as condições em que se estabelece o trabalho docente e como este se constitui nas escolas do campo. Assim, conforme apresenta Antunes (2013):

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para

> sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza (ANTUNES, 2013, p. 31-32).

Dessa forma fica evidente que todo trabalho se efetiva a partir da ação do homem sobre a natureza e esta ação tende sempre a modificar o próprio homem e o meio em que ele vive. Portanto, o trabalho se constitui como "[...] uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas" (MARX, 1988, p. 50). E esse agir sobre a natureza é que transforma a realidade e sobre tudo permite que outros homens se constituam como capazes de intervir por meio do seu trabalho. Assim o trabalho do professor é uma ação sobre uma realidade. Ela é capaz de agir sobre determinados sujeitos transformando suas capacidades, promovendo sua formação, pois, "A apropriação dos elementos da cultura material e espiritual se dá pela sua relação com os outros homens, é por este percurso que o homem faz a aprendizagem de uma atividade adequada, sendo portanto, um processo de educação". (LEONTIEV, 1977).

Ainda sobre as condições do trabalho humano, Frigoto (2012) destaca que:

> O trabalho nas sociedades de classe é dominantemente alienador e que degrada e mutila a vida humana, mas ainda assim não é pura negatividade pelo fato de que nenhuma relação de exploração até o presente conseguiu anular a capacidade humana de criar e de buscar a superação da exploração. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 753).

Assim diante das análises construídas a partir de discussões teóricas fica evidente que o trabalho docente está intimamente ligado à uma condição de exploração sobre tudo no sistema capitalista. As múltiplas funções que são designadas ao professor, especialmente das escolas do campo, nas classes multisseriadas advém deste processo de exploração construído ao

longo do tempo. Uma condição pautada nas exaustivas tarefas a este designadas e sobre tudo nos baixos salários que não condizem com a múltiplas funções dos professores. Essas evidências serão apresentadas e ratificadas ao longo desta discussão.

De acordo com Hage (2010)

> [...] a presença isolada do professor na maioria das pequenas escolas localizadas no meio rural; e resultante dessa situação, as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde [...] (HAGE, 2010, p. 27)

Essas condições de trabalho são justificadas pelo pequeno número de alunos que a maioria das escolas possuem, pois, essas escolas geralmente funcionam com apenas uma turma de alunos em anos/séries e idades diferentes e um único professor, sendo este o responsável por todas as atividades deste espaço escolar.

Ainda segundo Hage (2006):

> Os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível, e ao mesmo tempo perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente [...] Contudo, o acúmulo de funções e tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento adequado aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas [...] (HAGE, 2006. p.4)

Ser professor nessas condições os obriga a cumprir múltiplas funções, que se reflete de modo negativo no desempenho da sua principal tarefa, que seria ensinar, e pelo acúmulo destas tarefas que caberia a uma equipe pedagógica. Esta sobrecarga interfere no tempo que seria utilizado para planejar e organizar o trabalho escolar, e que por sua vez, não remunerados a mais por

isso, os salários são extremamente baixos, e não condizem com tanta demanda de atividades.

No viés dessa discussão o professor dos anos iniciais das escolas do campo na Amazônia se encontra na função de atender uma exigência que na maioria das vezes ultrapassa suas próprias possibilidades e capacidades, e se ver obrigado a exercer a docência por meio da polivalência.

Lima (2007) considera que o professor polivalente seria um sujeito capaz de apropriar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar.

O termo polivalente, segundo Houaiss (2001), significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional; que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente. Seria polivalente, então, a pessoa com múltiplos saberes capaz de transitar com propriedade em diferentes áreas (Lima, 2007).

Por sua vez, a polivalência tem sido bastante usado no contexto do mundo do trabalho, sobretudo para atender às exigências do sistema capitalista. Trata-se de um trabalhador capaz de atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional flexível e com várias habilidades.

Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional.

Nessas condições de trabalho o professor, especialmente de escola do campo, se vê cercado de necessidades e na falta de apoio, seja ele pedagógico ou de pessoal, este fica sobrecarregado de funções e responsabilidades. Nesse contexto, conclui-se

que ao professor de classe multisseriada é necessário ter conhecimento de atividades inerentes aos demais funcionários de uma instituição escolar, pois ser professor dentro dessa realidade é antes de tudo comprometer-se com toda a dinâmica do espaço. Coordenar, dirigir, ensinar são algumas das competências de quem assume uma escola dadas estas condições.

## A realidade das escolas multisseriadas do municipio de Cametá

Diante das situações de abandono em que se encontram as escolas do campo, na Amazônia, o professor da escola/classe multisseriada vivencia inúmeras dificuldades para desenvolver as práticas docentes.

Segundo Barros (2010):

> [...] muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varanda de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. Há dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar suas casas, realizadas por diferentes vias e meios de transportes [...] essas situações expressam a precariedade das condições existenciais em que se encontram as escolas multisseriadas [...] (BARROS, 2010, p. 27)

A falta de investimentos, principalmente em políticas educacionais voltadas especificamente para as escolas do campo resulta em elevados índices de evasão, reprovação e repetência. Alunos estudam em salas improvisadas, com professores mal qualificados, sem apoio e recursos pedagógicos adequados, entre essas e outras carências, destaca-se a falta de merenda e transporte escolar durante grande parte do ano letivo.

Persiste aí a impossibilidade de a escola pública manter os alunos, seja pela falta de estrutura física adequada, ou pela indis-

ponibilidade de recursos adequados para promover a frequência destes, que têm abandonado a escola sem nenhuma perspectiva.

De acordo com Hage (2006):

> [...] os professores, pais e integrantes das comunidades envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam ser estas discriminadas em relação às escolas da cidade, que têm prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso dessas instâncias governamentais para com as escolas multisseriadas. Por parte do pessoal que atua nas secretarias de educação, as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico advém da falta de estrutura e pessoal suficiente; como também, das dificuldades de transporte, de recursos financeiros, da condição das estradas e das longas distâncias entre a sede do município e as escolas. (HAGE, 2006, p. 03)

Apesar do triste retrato da educação na região, essa realidade ainda é a única opção de acesso à escola que a maioria da população amazônica pode desfrutar. Nesta perspectiva, Arroyo (2006) pontua:

> Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (ARROYO, 2006, p.104).

Assim, o ideal de educação de qualidade tem sido esmagado pela desigualdade social e pelo descaso, especialmente, com aqueles que se encontram nas localidades mais distantes e remotas, como é o caso da escola pesquisada. A educação ao invés de garantir direitos iguais a todos e acesso a um futuro dig-

no, aumenta as desigualdades sociais, deixando marginalizada a maioria da população das escolas do campo, na região.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, o município de Cametá é, no estado do Pará, o 5º maior em relação ao número de alunos matriculados. Ao todo são 33.268 alunos com matrícula efetiva neste ano letivo de 2019. Atualmente o município possui 204 escolas municipais, deste total, 19 escolas estão localizadas na cidade e 185 no campo. Sobre o quantitativo de escolas com turmas multisseriadas, 03 escolas estão localizadas na cidade e 34 escolas no campo. No Distrito de Porto Grande, onde se efetivou a pesquisa, atualmente existem 12 escolas no total, destas 9 escolas possuem turmas multisseriadas. (CENSO ESCOLAR, 2019).

O Município por sua vez, possui um Plano Municipal de Educação (PME-2015-2024) aprovado no ano de 2015, Lei nº 274 de 03 de junho de 2015. O documento é composto por 13 metas, que estabelecem assim ações estratégicas que visam a melhoria e a garantia da qualidade da educação no município. A meta 8 trata exclusivamente da educação do/no campo, é composta por 22 estratégias que objetivam uma educação que favoreça a população do campo e sobre tudo respeitando as diversidades locais, culturais, econômicas e sociais das comunidades. (CAMETÁ, 2015).

No entanto, o que se percebe desde a implantação do PME é a fragilidade do poder público municipal em atender as demandas e necessidades, bem como cumprir o que estabelece o plano, para assim promover uma educação que favoreça a qualidade da educação no município, e sobre tudo nas escolas do campo.

No que refere a meta 8, na sua estratégia 8.5- "Garantir curso de formação continuada aos professores lotados em classes multisseriadas na perspectiva de qualificar a prática docente em sala de aula". (CAMETÁ, 2015). Essa meta garante que a formação continuada esteja voltada para a qualificação de um docente que atenda às necessidades das turmas multisséries, com uma prática pedagógica que comtemple todos os alunos,

ainda que em níveis diferentes de ensino, porém na prática esses professores ainda recorrem às práticas pedagógicas adotadas pelos professores das escolas seriadas.

No P.M.E. ainda exclusivamente na meta 8, na estratégia 8.8: "Ampliar o acesso à internet nas escolas do campo para professores e alunos". No que diz respeito a esta estratégia chega a ser incoerente o cumprimento da mesma num espaço totalmente desprovido, onde não nenhuma condição física e pedagógica adequada, onde não há pelo menos prédio escolar com estrutura física adequada para atender os alunos. (CAMETÁ, 2015)

No município o transporte e a merenda escolar tem sido alvo de constante conflito entre as comunidades e o poder público, em razão de que esses direitos, garantidos por lei, têm sido negados em boa parte do ano letivo. Sabe-se que os recursos são repassados anualmente através do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE e Programa Nacional de Transporte Escolar-PNATE, porém há uma grande dificuldade de gerir esses recursos durante todo o ano letivo. Assim, compreende-se que:

> O transporte escolar consiste em uma política assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 4, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, com o objetivo de promover o acesso do alunado às escolas, condição básica para a garantia do direito à educação. (CRUZ E MOURA, 2013, p. 02)

Em relação ao transporte escolar, inclusive o Plano Municipal de Educação garante na estratégia 8.14: "Garantir o transporte escolar público com qualidade e segurança para a escola do/no campo, não excedendo o tempo máximo de 40 minutos". (CAMETÁ, 2015). Sobre essa questão se configura no município um transporte escolar de má qualidade e que não atende às exigências principalmente daqueles alunos que residem mais distantes da escola. Quando a estes é ofertado a oportunidade de utilizar o recurso, esses meios de transportes (barcos ou ônibus),

são totalmente desprovidos de segurança, conforto para os estudantes e não atende a determinação do próprio Ministério da Educação que estabelece que:

> Os alunos podem ser transportados em embarcações nas localidades onde o transporte fluvial ou marítimo (rios, lagos, lagoas, oceano) for mais eficiente. É obrigatório o uso, por todos os alunos, de bóias salva-vidas. O condutor da embarcação deverá possuir curso específico para transporte de pessoas, promovido pela Capitania dos Portos. A embarcação, motorizada ou não, deverá estar registrada na Capitania dos Portos, e a autorização para trafegar, exposta em local visível. (BRASIL, 2005: 10)

Ainda de acordo com as exigências do governo federal a embarcação deverá ser de boa qualidade e não ter mais de sete anos de uso (BRASIL, 2005, p. 11). Na Amazônia, o transporte escolar fluvial apresenta irregulares no cumprimento dessas exigências (GEPERUAZ, 2010).

Sobre a merenda escolar no PME, na estratégia 8.16 está estabelecido que o compromisso é de*: "*Garantir que a merenda escolar seja regionalizada, permanente e com qualidade" (CAMETÁ, 2015). Do ponto de vista da realidade, o que tem ocorrido é que assim como o transporte, a merenda não tem sido ofertada nas escolas durante todo o ano letivo. Se não bastasse quase sempre não está disponível em quantidade suficiente. Assim, os alunos que precisam diariamente de alimentação escolar enfrentam a escassez deste recurso tão indispensável e, principalmente os alunos das escolas do campo, pois para maioria destes alunos a merenda escolar é uma das melhores refeições que o aluno recebe, quando não a única mais adequada.

## A Escola de Três Lagos e as condições de trabalho da professora

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Três Lagos está localizada na zona rural, no povoado de Três Lagos, Distrito de

Porto Grande, Município de Cametá, situado a 18 Km da Vila de Porto Grande. Segundo a Professora Lucidalva Baia Pompeu, a escola foi implantada na comunidade no ano de 1998. Sem prédio próprio, a escola no início funcionava no barracão da comunidade, com poucas carteiras, não havendo banheiro adequado e até o quadro de giz era bastante precário. Assim funcionou no barracão até o ano de 2011, quando a partir de então passou a funcionar no seu prédio que foi construído pelo Governo Municipal.

Trata-se de um espaço composto por apenas uma sala de aula, construída em alvenaria e um banheiro, que fica do lado de fora e sem uso, pois se encontra inacabado, não podendo ser utilizado pelos alunos. Falta ainda, na sala de aula, reboco, lajota, portas e janelas, que ainda encontram-se improvisadas. Não tem espaço para o preparo da merenda, áreas de convivência, biblioteca, sala de professor, entre outros. O preparo da merenda é realizado pela própria professora, em uma casa vizinha.

A professora Lucidalva é concursada/efetiva, tendo sido aprovada no concurso público municipal no ano de 2002. Em 2013 ela concluiu o curso de Licenciatura em Pedagogia, pois até então tinha formação específica para magistério, nível médio. Atualmente é especialista em Psicopedagogia com ênfase na educação especial e inclusiva, formação realizada através de uma faculdade particular do município.

No dia da primeira visita (22/05/2019) saímos de moto da vila de Porto de Grande por volta das 12:15. Após 40 minutos pela estrada de terra chegamos à escola. Lá a professora aproveitou para separar a merenda do dia e fez limpeza do espaço, organizou carteiras, etc.

Dada a primeira observação, bem como alguns questionamentos com a professora foi possível perceber que a turma é composta por 12 alunos do sexo masculino e 09 do sexo feminino. Os alunos são crianças de 04 anos até jovens de 17 anos de idade, com séries/anos que vão do Jardim I ao 5º ano, respectiva-

mente. São filhos de pais lavradores que vivem basicamente da agricultura e da renda de programas sociais como Bolsa Família.

Naquele dia a maioria dos alunos chegaram no horário de entrada, às 13:00 h, porém a professora ainda deu uma tolerância de 15 minutos para àqueles que moram mais distantes e vem a pé ou de bicicleta, pois naquela localidade os alunos não tem acesso ao transporte escolar. Ela me apresentou à turma, e em seguida fez uma oração junto com os alunos, eles cantaram uma musiquinha, ela fez a chamada logo após. Nesse dia apenas 03 alunos faltaram, não havendo justificativa.

Após essas atividades, ela dividiu a lousa e anotou no lado esquerdo para os alunos do 4º ano um conteúdo de Ensino da História e Geografia: Meios de Transporte, e no lado direito cálculos matemáticos envolvendo multiplicação para o 5º ano. Para os alunos do Jardim I e II ela anotou no caderno atividades de coordenação motora e escrita do alfabeto, respectivamente, enquanto que os alunos do 2º ano fizeram leitura no livro didático.

Segundo Barros, (2005):

> As condições dos trabalhos pedagógicos nas classes multisseriadas são prejudicadas pela carência de materiais didáticos, esta carência se reflete também na atuação docente em sala de aula que é dirigida pelo processo de copiar no quadro e transcrever no caderno, se configurando como único recurso didático à cópia e transcrição do livro didático. Apesar das classes serem multisseriadas as/os professores(as) seguem a metodologia seriada dividindo o tempo das aulas de acordo cada série em classe. Como reflexo desta prática há uma redução do tempo hora/aula, aplicação de atividade diferenciada por série – tendo para tanto que criar várias metodologias, vários planejamentos, fragmentando a turma. O trabalho pedagógico que segue a organização seriada não dá conta da distorção idade-série acarretando na reprovação ou "aprovação sequenciada" [...] (BARROS, 2005)

Essa dinâmica chama a atenção devido a maneira como a professora organiza as atividades, apesar de haver na mesma

turma alunos em diferentes níveis de aprendizagem, com poucos recursos a professora consegue administrar as atividades de modo que nenhum aluno fica com o tempo ocioso. Essa habilidade segundo ela é construída pelo tempo e pela necessidade de inserir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. E sem haver pessoal de apoio, ela consegue ainda com dificuldade realizar as demais atividades necessárias para o dia planejado.

Por volta das 15:00 h ela saiu e foi verificar a merenda, nesse momento os alunos foram dispensados para o intervalo, e eu aproveitei para interagir com as crianças e depois fui acompanhar a professora, ajudando-a servir a merenda. Por volta de 15:40 h eles retornaram e ela passou a corrigir as atividades e em seguida anotou na lousa atividades para o 2º ano de Português e matemática, igualmente como fez para o 4º e 5º ano no primeiro horário. Os demais alunos fizeram atividades e leitura também no livro didático.

Ela argumenta que é difícil atender todas as necessidades, porém tem feito esforço para realizá-las. Ressalta inclusive, o cansaço por dedicar-se a inúmeras funções e apresenta um desgaste que são exclusivos de quem vivencia essa realidade. Sousa (2015, p. 116) afirma que: "Quando nos referimos à docência em classes multisseriadas ao que tudo indica há uma ampliação dessa jornada de trabalho extraclasse, não remunerada, considerando que o planejamento de rotinas e de atividades se multiplica nesse cenário educacional". A fala da professora ratifica o que afirma Sousa, pois as inúmeras funções revelam condições exaustivas e que se prolongam durante o período na escola e em grande parte fora dela.

Exatamente às 17:00 h os alunos foram dispensados. Pouco antes das 18:00 horas o rapaz responsável pela nossa condução chegou para nos buscar e a professora organizou seus pertences, pegamos a moto e voltamos para Porto Grande.

Ao final da aula questiono sobre como é ser professora em um ambiente permeado de dificuldades, onde à esta são delega-

das diversas funções, e ela por sua vez, com muita propriedade responde:

> Eu não me vejo em outra profissão, se eu não fosse professora não sei o que seria... talvez vivesse da agricultura como meus pais. Mas apesar de tudo eu vivo satisfeita com meu trabalho e gosto do que faço, sei que essas crianças precisam de mim, tanto quanto eu delas...é gratificante o carinho, o respeito e a confiança que os pais depositam em mim. Muitas vezes o cansaço me consome, mas eu tenho muita coragem, sou determinada...(pausa). A gente vai ser sempre otimista, acreditando nas melhorias e que as nossas necessidades um dia serão atendidas. Sobre o meu trabalho é difícil porque eu preciso ser às vezes quase três pessoas ao mesmo tempo, mas com o tempo a gente vai se adaptando. Nesses 21 anos de trabalho eu tenho sofrido e vivido com esse povo muita coisa, mas quando eu sei que alguém daqui que foi meu aluno alcançou uma etapa além desta é muito gratificante, é o valor da gente sendo provado. (PROFESSORA LUCIDALVA BAIA POMPEU, 2019).

A professora deixa evidente na sua fala que suas múltiplas funções são desgastantes e exaustivas, se não bastasse tais condições de trabalho, a escola não dispõe de recursos que favoreçam as atividades, muito pelo contrário, além da sobrecarga de trabalho é preciso ter muita disponibilidade e habilidade para manter um espaço desprovido de recursos. Contudo nesse dialogo é identificado um fato bastante relevante, que apesar de todo o processo e rotina diária serem percebidos como uma exploração, ela se diz satisfeita, pois conforme define Marx, o processo de trabalho é como uma mercadoria, onde o próprio trabalhador vende sua força de trabalho:

> (...) a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. (...)

> O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (Marx, 1984, p. 105 e 106)

Assim conclui-se que a professora sem perceber vende sua força de trabalho e acaba por não questionar pelas atividades múltiplas dispensadas à ela, trabalhando de maneira excedente, se revelando aí uma exploração, cujo o excedente não tem nehuma remuneração, ficando muito explicíto um desvio de função das atividades atribuídas ao cargo de professor/docente. Dado esse contexto, fica evidente que todas as funções designadas à professora vão além do que determina o Plano de Cargos e Carreiras do Municipio de Cametá, aprovado através da Lei nº 212 de 21 de maio de 2012, no anexo IV que trata das Atribuições dos Profissionais da Educação, dispõe que ao professor são designadas as funções de:

> Ministrar aulas; cumprir hora atividade conforme proposta política-pedagógica das escolas; cumprir com as tarefas extra-classes integrantes da hora atividade, como organização de diário de classe, elaboração e correção de provas, produção de material didático; Exercer as demais funções do magistério conforme a legislação vigente, quando para estas designado ou nomeado, manter boa articulação entre docência e suporte pedagógico; manter boa articulação com toda a comunidade escolar, discente e docente, enfim praticar os atos que vise a melhor qualidade do ensino-aprendizagem sempre considerando a inserção da escola à comunidade onde está inserida. (CAMETÁ, 2012)

Apesar de todas as dificuldades ela ressalta que isso nunca foi motivo para abandonar a escola. Como professora concursada, ela afirma que já teve oportunidade que transferir-se para a vila de Porto Grande, porém continua alí por tratar-se

da comunidade onde ela nasceu e grande parte de sua família ainda morar na localidade. Ressalta que só tem moradia fixa na vila por conta da necessidade de progressão de estudo para os filhos, oportunidade segundo ela que nem todos na comunidade tiveram ou vão ter, pois a maioria estuda até o 5º ano (nível ofertado) e abandona a escola. Ela diz que pretende se aposentar e deseja que um dia alguém com o mesmo amor e carinho pela comunidade ocupe o lugar dela, alguém que sobre tudo entenda que ser professor exige dedicação e coragem, e que esteja preparado para agir e interagir diante das necessidades do povo e das escolas do campo.

As necessidades da escola são várias e vão desde a inadequada estrutura física do prédio escolar, cujo espaço não possui depósito para o armazenamento da merenda, bem como condições adequadas para o seu preparo, não possui banheiro, espaço pra a refeição dos alunos, entre outros. Também faltam materiais de limpeza, carteiras, mesas, e demais materiais e recursos pedagógicos necessários para as atividades na escola. E diante dessa realidade como perceber a função social da educação em um espaço que não tem nem ao menos banheiro adequado para os alunos? Nas palavras da professora eis a resposta:

> Lutamos constantemente por aquilo que acreditamos, sabemos e temos consciência da nossa realidade e das dificuldades, porém isso jamais abalará a nossa confiança na escola como possibilidade de mudança, a nossa resistência é a prova de que acreditamos que a educação mudará essa realidade, se não acreditássemos não estaríamos mais aqui. (PROFESSORA LUCIDALVA BAIA POMPEU, 2019)

A fala da professora revela a resistência daqueles que aacreditam na educação como importante ferramenta de transformação social. Porém ao mesmo tempo é possível perceber que a própria muitas vezes carrega para si uma responsabilidade que deveria ser do poder público, sentindo-se na obrigaçaõ de sanar as mazelas e o descaso que vive a comunidade, como um todo.

A segunda visita realizada no dia 29 de maio de 2019 ocorreu praticamente com a mesma dinâmica e sobrecarga de trabalho, da primeira visita. A professora de posse de suas habilidades conquistadas pela rotina constante, cuidou da limpeza do ambiente, preparou e distribuiu merenda escolar, e com uma incrível capacidade de construir o conhecimento, ela dividiu a lousa e ministrou os conteúdos e atividades planejadas para aquele dia, apenas com uma modificação, ela dispensou a turma para o dia seguinte, pois estaria indo até à cidade resolver problemas da escola, na Secretaria Municipal de Educação. Assim, Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 93) advertem:

> [...] o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas, autônomas, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As condições de trabalho dos professores das escolas do campo não são favoráveis, suas múltiplas funções interferem em todo o processo educativo. Há também o descaso por parte do poder público que não tem atendido as necessidades das escolas, principalmente materializadas na falta de investimentos, recursos humanos e materiais, revelando uma educação excludente e precarizada. O contexto do campo se apresenta como um espaço que ainda não foi contemplado de fato por uma educação que promova igualdade, permanência e trabalho digno, principalmente para os professores das classes multisseriadas.

## Considerações finais

Sobre as condições do trabalho da professora da E.M.E.F. de Três Lagos fica evidente que as inúmeras funções que acarretam o fazer docente não se encerram na missão de ensinar, pois à esta são delegadas o cumprimento de vários papéis que representam a realidade de quem assume uma escola multisseriada. Falamos

de uma escola pública que não tem sido capaz de garantir oportunidades iguais a todos, tanto para professores, quanto para alunos que acabam sendo vistos pelo poder público como cidadãos indignos de merecer uma educação que lhes dei condições favoráveis de acesso e permanência.

Essas condições não favoráveis se estabelecem a partir do modo como a a escola tem sido ofertada no campo e para o campo. Trata-se de uma escola que não há exigência de espaço adequado para o próprio funcionamento, com recursos e inadequados e sem nenhuma preocupação em relação ao modo de como se ensina e como se aprende.

As péssimas condições de trabalho reveladas principalmente na falta de apoio para realizar a atividade docente envolvem uma diversidade de aspectos (baixos salários, falta de recursos, falta de espaço adequado, etc.), e entender essas dificuldades nos levam a perceber que o professor não pode ser culpado pelo fracasso, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. No entanto, foi possível perceber durante a pesquisa que apesar dos problemas concretos do cotidiano escolar relacionados especialmente às condições de trabalho docente, para tanto, é fundamental entendermos que o problema não são as classes multisseriadas, mas a maneira como ela tem sido pensada e ofertada no campo.

Diante dos dados obtidos é possível perceber que ainda hoje a realidade da maioria das escolas do campo, se apresenta com professores que exercem múltiplas funções que vão muito além do fazer docente. É notório que as atividades destes professores em nada se comparam com as outras realidades escolares (escolas seriadas), pois, além da necessidade diária de utilizar-se de diversas habilidades pedagógicas para que consigam exercer a docência, eles ainda exercem a função de merendeira, servente, diretor, secretário, entre outras funções.

## Referências

ANTUNES, Ricardo (Org.). *A Dialética do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2013, 160p.

ARROYO, Miguel. *Por uma educação do campo*. In ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (org.). 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARROS, Oscar Ferreira. *Retrato de realidade das escolas do campo: multissérie,precarização, diversidade e perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. *Cartilha do transporte escolar.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2005.

CALDART, Roseli. *Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção.* Brasília-DF, 2002.

COMISSÃO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL et al. Declaração Final. In: *II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO*. Por uma política pública de educação do campo, 8, 2004. Luziânia,GO: MST/MEC, 2004.

CRUZ, Rosana Evangelista da e MOURA, Ana Paula Monteiro de. *A Política do Transporte Escolar no Brasil*. In: XXVI Simpósio da ANPAE, 27 a 30 de maio de 2013, Recife.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: In: Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 750-757.

GEPERUAZ. *Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: Construindo Indicadores de Qualidade da Educação Básica nas Escolas do Campo da Amazônia*. Relatório Final de Pesquisa, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2010.

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org's). *Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. *A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.* Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

LDB – *Leis de Diretrizes e Bases.* Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: Acesso em maio de 2019.

LEONTIEV, A. 1977. (Retirado da apresentação em power point explanada na aula de Trabalho e Educação, do curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro). Amargosa-Ba: UFRB/CFP, 2012.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da Economia Política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

PLANO DE CARGOS E CARREIRAS-PCCR. *Lei nº 212 de 21 de maio de 2012.* Gabinete do Prefeito Municipal. 2012. Cametá-Pará.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-PME. *Lei nº 274 de 03 de junho de 2015.* Gabinete do Prefeito Municipal. 2015. Cametá-Pará.

SILVA, Ana Clementino da. *Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral:* Um Estudo Sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: UFMG//FAE, 2013.

SOUSA, Rosiane Costa de. *Professoras de classes multisseriadas*: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Salvador-BA: Universidade do Estado da Bahia, 2015.

# 4

# Inclusão: uma experiência de reinvenção da coordenação pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz

*Cleiciane de Andrade Pantoja*
*Ghislaine Dias da Costa Bastos*

## Introdução

O movimento inclusivo vem influenciando a formulação e implementação de políticas públicas, bem como vem desafiando a todos a pensar numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos. A inclusão é um movimento mundial de luta das pessoas com deficiência, de seus familiares e de movimentos sociais pela busca dos direitos e bem-estar social e uma sociedade cada vez mais inclusiva nas diferenças. Para falar sobre inclusão escolar é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção de todo o indivíduo. No contexto escolar, a (o) coordenadora (o) pedagógica (o) é um dos profissionais que pode mediar e contribuir na atuação dos docentes, assim, na atuação desses profissionais é fundamental que os coordenadores articulem situações desafiadoras vivenciadas por cada professor em sala de aula, com os momentos de trabalho coletivo garantindo a colaboração de todos no processo de inclusão.

> A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 2002, p. 42).

Para fundamentar essa discussão, no âmbito da gestão da educação inclusiva, utilizei alguns autores como: Mantoan (2003), Garcia (2005), Sassaki (2002); Werneck (2000), entre outros, bem como alguns documentos e declarações que normatizam as questões voltadas para educação inclusiva, como: a Declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Já referente ao que diz respeito a atuação da Coordenação Pedagógica, o estudo foi fundamentado nos autores:

Monteiro, Amado e Gouveia (2012), Franco e Campos (2016), entre outros.

No texto argumento que o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na busca por uma prática pedagógica que procure integrar os envolvidos no processo educacional. Pois, compreendo como é importante a atuação da coordenação pedagógica como articuladora de situações formativas para as (os) professoras (os), e das práticas adotadas, sobre as relações profissionais estabelecidas no interior da escola, bem como sobre sua formação profissional. A pesquisa foi realizada com os (as) coordenadores (as) de uma escola da rede de ensino médio, na cidade de Cametá/PA. A ideia da centralidade nessa pesquisa para tais profissionais se refere ao reconhecimento atual de suas ações que guardam entre si um desenvolvimento colaborativo na relação mutua entres o copo docente da escola com os desafios da inclusão, assim, se reinventando cotidianamente em experiências importantes para a coordenação pedagógica.

Considerando tais perspectivas os seguintes questionamentos orientaram a construção e analise da problemática: Qual o diferencial do trabalho pedagógico coletivo desenvolvido pela equipe de coordenação pedagógica? Quais os modos como a inclusão de alunos com deficiência têm sido trabalhados na escola e que projetos são desenvolvidos? Que mudanças esses projetos de inclusão têm provocado na coordenação pedagógica?

Participaram da pesquisa três (03) coordenadoras (os) pedagógicas (os) da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz. Utilizei uma abordagem metodologia de caráter qualitativo e como procedimentos para coleta de dados usei entrevista semiestruturada, e como técnica para o tratamento e interpretação dos dados com analise descritiva qualitativa, por acreditar que dessa forma seria possível uma compreensão do contexto estudado.

O artigo se organiza em três tópicos: ***1*** – *"Inclusão escolar de alunos com deficiência: modos de pensar e de fazer"*, onde

busquei apresenta a contribuição social da escolar e as definições teóricas acerca da escola inclusiva, os percursos percorridos até os dias atuas e sobre as leis as quais protegem os indivíduos deficientes. O ***2*** *– "A Coordenação pedagógica e os processos de inclusão na escola básica"*, aborda questão da educação inclusiva no contexto da atuação da coordenação pedagógica e no ***3*** *– " A Reinvenção da Coordenação Pedagógica em meio ao desafio da inclusão – a experiência de uma escola de Ensino Médio"*, se apresentam e se discute as fala dos coordenadores entrevistadas e o que dizem sobre seu trabalho no contexto da escola, quanto a sua prática, atribuições e suas atuações na coordenação pedagógica para atender os alunos com necessidades especiais.

## Inclusão escolar de alunos com deficiência: modos de pensar e de fazer

Ao longo da história, o Brasil, no que diz respeito a educação escolar vem se movimentando na busca de se torna uma sociedade que reconhece e respeita a diversidade que o constitui. Com a redemocratização brasileira e sua Constituição de 1988, a gestão das escolas, modificou-se de princípios de administração escolar à gestão democrática. Assim, a gestão democrática implica em um processo de participação coletiva e sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação direta de todos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos para escola.

O ato de educar exige práticas próprias das relações humanas, pois no cotidiano escolar lidamos com sujeitos de diferentes formas de agir, influenciados por diversos fatores ( alguma deficiência física ou cognitiva, crenças, classe social, ambiente familiar, etc.), por isso é importante que o espaço escolar seja um lugar onde predomine a prática democrática e inclusiva que em

sua abrangência, abarca o respeito às diferenças, a consciência ética, a ocorrência da participação efetiva e o incentivo da mesma. Portanto nota-se que é imprescindível que a comunidade local esteja em sintonia com o ambiente escolar para garantir a melhoria educacional e isso pode ser promovido mais facilmente quando a escola possui uma gestão democrática.

> A declaração de Salamanca recomenda que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos quaisquer que sejam suas condições físicas, social, e linguísticas, incluindo aquelas que vivem nas ruas, as que trabalham, as nômades, as de minorias étnicas, culturais e sociais, além das que se desenvolvem à margem da sociedade (WERNECK, 2000, p. 50).

Portanto, muito já se avançou, pois, a inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido cotidianamente vivenciada nas escolas comuns de todo o país. A partir, do século XX tivemos muitas leis e avanços importantes para os indivíduos com deficiência, especialmente em relação às ajudas técnicas: como cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros. Em 1999, tivemos a Declaração de Salamanca, assim como a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reforça uma série de direitos. Bem como no ano de 1996, que entrou em vigor a Lei no 9.394, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que assegura os direitos de acesso e permanência, flexibilidade curricular, avaliação diferenciada, aceleração e atendimento especializado ao aluno com necessidades especiais.

> Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporiza soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (MANTOAN, 2003, p.30).

Nesse contexto, a escola não pode e não deve fechar-se em seus muros, deixando de considerar toda a realidade que a norteia e que exerce influência constante no processo de ensino-aprendizagem.

O reconhecimento da educação inclusiva, como política educacional prioritária, ocorreu a partir da década de 90, tendo como princípio básico, o atendimento educacional de todos os alunos independentes de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento físico e mental. Assim, em 1996 esse processo começou a mudar um pouco, pois, o Governo Federal aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394, onde foi criada a obrigatoriedade de todas as escolas oferecerem atendimento aos alunos com necessidades especiais. No artigo 58, a LDB define que a "educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino, para qualquer educando com deficiência — seja esse transtorno de desenvolvimento ou altas habilidades".

> A temática da inclusão ganhou importância no final dos anos 1990, nos debates no campo das políticas sociais e educacionais, estas, em particular, tendo recebido a denominação de educação inclusiva ou inclusão educacional. Diferentes apreensões e proposições puderam ser observadas nessa contenda, relacionadas à universalização dos direitos humanos e sociais e a democratização da educação básica, à valorização da diversidade e ao reconhecimento das diferenças, assim como se voltaram aos grupos identificados como "excluídos". (GARCIA, 2005, p.349).

As escolas precisam aperfeiçoar os métodos de ensino e práticas adotadas em sala de aula para que o aluno especial possa desenvolver suas habilidades. Assim as escolas regulares e particulares, precisam adequa-se para atender as necessidades dos seus alunos. Para isso, cabe à escola se aproximar e mediar as relações tanto com os pais de alunos com deficiência como com a comunidade escolar em geral e encontrar o melhor método para o educando. Uma vez que, a mesma constitui-se como os

meios mais competentes para combater as atitudes discriminatórias, pois, a educação é uma condição formadora essencial para desenvolvimento humano. E uns dos principais espaços sociais possíveis para sua construção da vida escolar e social é a escola.

> Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que as escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão. (MANTOAN, 2003, p.30).

A escola contemporânea deixou de ser apenas responsável pela transmissão do conhecimento. Ela tem um papel muito importante na sociedade, pois tem a incumbência de promover o desenvolvimento do cidadão. E para que isso torne-se possível é necessário saber a importância que a gestão democrática escolar tem no processo ensino-aprendizagem, pois como sabemos a escola não está isolada e diversos aspectos sociais a influenciam (Santos, 2001).

Contudo, é preciso ressaltar ainda, que o Brasil enfrenta uma crise longa e grave na Educação, a qual não se restringe à problemática da escolarização de crianças com deficiência. Não podemos ignorar problemas estruturais como: salas de aulas com um número excessivo de alunos, abstinência e inconstância de professores, falta de recursos pedagógicos, e sobretudo, uma imensa desvalorização da carreira docente, a falta de investimentos na estrutura da escola até os recursos materiais, capacitação do professor em processo, e na melhoria dos salários dos profissionais da educação.

> Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de

> qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. (MANTOAN, 2003, p.34).

Deste modo, no processo da educação inclusiva, abrange uma serie de melhorias no sistema de ensino público. Entretanto o ponto de partida para conseguir novos modos de trabalhar com a inclusão é fazendo uso das experiências singulares e únicas de cada aluno, de cada escola, mas com o foco em suas potencialidades não só individuais, mas também coletivas. Logo, é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um. Pois, só assim se torna viável a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência. Assim, segundo Mantoan:

> A aprendizagem nessas circunstâncias é a centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. (MANTOAN, 2003, p.34).

Portanto, um ensino de qualidade no processo de educação inclusiva prevê o uso de diferentes materiais pedagógicos como salas com recursos multifuncionais, campanhas de inclusão também são essenciais para a conscientização do preconceito e o estímulo à integração mútua e palestras são algumas das formas dos alunos e da comunidade escolar compreenderem a realidade dos portadores de deficiência e se sentirem receptivos às diferenças e a novas amizades. Assim sendo, a referência para a escolha ou desenvolvimento de atividades deve ser o próprio estudante, suas necessidades baseadas em características físicas,

sensoriais, seus interesses e habilidades, visando sempre a equilíbrio de oportunidades. Levando em questão que a elaboração do planejamento pedagógico inclusivo precisa ser colaborativa, envolvendo a participação de outros agentes da escola, docentes e não docentes, das famílias e até mesmo dos alunos, como atores principais do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Dirigindo-me, a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, pretendo trazer as contribuições do trabalho dos coordenadores pedagógicos, para o ensino inclusivo, pois viso como imprescindível a importância da atuação dos mesmos para o desenvolvimento da inclusão social e educacional para o desenvolvimento social, cognitivo e educacional dos alunos com necessidades especiais.

## A coordenação pedagógica e os processos de inclusão na escola básica

A sociedade vem se transformando em ritmo cada vez mais acelerado, logo as instituições de educação não podem manter-se distantes do meio social exigindo uma proximidade pertinente se o êxito da educação for o objetivo a ser alcançado. Atualmente não há como a escola subsistir sozinha no que diz respeito às suas atribuições, se considerarmos tanto fatores externos que existem à sua volta. Deste modo, educação é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, diretor (a), coordenadores pedagógicos e todos os funcionários da escola), na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola, considerando a educação como democrática. Dessa forma, o caráter democrático é atribuído também ao trabalho dos coordenadores pedagógicos, como instrumento de colaboração e participação das atividades necessário para a execução de uma escola inclusiva.

Partindo dessa premissa, um dos atores que tem papel de suma importância no contexto escolar, para a construção de uma escola inclusiva, é a atuação/ação da Coordenação Pedagógica. Pois, o (a) coordenador (a) pedagógico (a), que também é um docente, deve desenvolver suas atividades junto com os professores, com o propósito de aperfeiçoar o processo de ensino e promover a aprendizagem no espaço escolar dos alunos com alguma necessidade especial. Segundo Monteiro, Amado e Gouveia (2012), o coordenador pedagógico deverá ser um apoio, um consultor, um instigador para o crescimento e o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

> Dentro desse contexto, o CP assume um papel preponderante. Afinal, é ele quem está ao lado do professor e tem condições para concretizar as políticas de formação permanente. Ele deixa de ser o fiscal das práticas educativas e o gerente responsável pelas atividades burocráticas e administrativas e se coloca como corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Ele faz parte do corpo docente e sua função principal vai se dividir entre a formação de professores e a articulação do projeto político-pedagógico. Terá de reconhecer que sua função precípua é a de ser formador e articulador para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano. (MONTEIRO, AMADO E GOUVEIA, 2012, p.28).

Percebe-se que o modelo da escola inclusiva convida o gestor a ultrapassar os muros de uma administração individual, para compartilhar com toda a comunidade escolar os seus anseios, na busca de novas estratégias para garantir acesso e aprendizagem a todos. Atualmente é necessário está presente na prática do gestor democrático não só a descentralização de tarefas, mas a garantia e a oportunidade de participação ativa a todos que estão inseridos no ambiente escolar. Portanto, a escola, a família, os amigos, toda a comunidades escolar, podem e devem ser agentes participativos na luta contra a exclusão e a

favor de uma sociedade inclusiva. Deste modo, compromissados com o direito a democracia, o respeito, a liberdade, a dignidade, de cada cidadão.

O desenvolvimento da escola e a conquista por uma educação inclusiva de qualidade diz respeito também à união de coordenadores pedagógicos e professores, uma vez que estes assumem de maneira coletiva suas atuações do cotidiano da escola, integrando em um só objetivo as questões que envolvem o projeto político pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem, o sistema de gestão democrática, a avaliação dos alunos, assim como a atuação do corpo docente da instituição escolar, ou seja, a escola como um todo. A relação destes profissionais para com a equipe de professores tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino inclusivo e possibilitando novas situações de aprendizagem dos alunos com deficiência e tais situações devem ser capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. Pois, segundo Werneck (2000, p.56) "Evoluir é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos". Contudo, compreendo que para existir uma sociedade melhor, não basta que os indivíduos frequentem uma instituição de ensino, é preciso proporcionar para os mesmos melhores condições de vida escolar.

Deste modo, jamais haverá inclusão se a sociedade se sentir no direito de escolher quais os deficientes poderão ser incluídos. É preciso que as pessoas falem por si mesmas, pois sabem do que precisam, de suas expectativas e dificuldades como qualquer cidadão. Mas não basta ouvi-los, é necessário propor e desenvolver ações que venham modificar e orientar as formas de se pensar na própria inclusão. Portanto a inclusão depende de mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, mas com reflexões dos coordenadores pedagógicos, professores,

direções, pais, alunos e comunidade. Há também que se lembrar que todos os alunos vêm com conhecimentos de realidade que não pode ser desconsiderado, pois faz parte de sua história de vida, exigindo uma forma diferenciada no sistema de aprendizagem.

Entre as funções do (a) coordenador (a) pedagógico (a) estão, a de articulador, formador e de transformador, sempre agindo como mediador entre o currículo e os professores, bem como entre pais de alunos e corpo docente, assim, como diretamente ligados o planejamento e a organização da formação continuada dos professores. Nesse contexto, a atuação do coordenador pedagógico responsável por ações de formação e organização pedagógica escolar, necessita acompanhar as mudanças no cenário nacional referentes à organização do trabalho pedagógico à qual está ligada à sua função.

Segundo Monteiro, Amado e Gouveia (2012), a proposta de uma formação profissional continuada, na escola, consiste em propiciar que os docentes, reflita sobre sua prática dando novo significado a ela e que possa estruturar o ensino visando à aprendizagem dos alunos com deficiência. Nessa perspectiva a formação é contínua, tem como referência o exercício da docência e o ambiente escolar que, em função da sua complexidade e das múltiplas relações que ali acontecem, e é considerado espaço privilegiado da formação.

> Desse modo, a formação permanente surge como um instrumento de valorização da categoria e de suas condições de trabalho. Ela deve estar articulada aos contextos de trabalho, pois é preciso considerar os conteúdos curriculares de cada série e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Torna-se então um direito assegurado, e não um benefício a ser oferecido com o intuito de compensar possíveis lacunas da formação inicial (MONTEIRO, AMADO E GOUVEIA, p.26 a 27).

Portanto, frente a temática da educação inclusiva, entendo ser relevante que o coordenador pedagógico tenha consciência

do seu papel, buscando atuar de forma a observar, discutir e planejar, procurando sempre vencer as dificuldades, as expectativas e as necessidades, no intuito de atingir os objetivos desejados: a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. Pois, segundo Monteiro, Amado e Gouveia (2012) a função do coordenador favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, onde se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, promovendo mudanças nas atitudes, nos procedimentos e nos conceitos dos indivíduos. O coordenador pedagógico, por ser um dos agentes e por desempenhar também um trabalho junto aos professores, pode propor através da sua atuação a maior participação dos mesmos nas questões relacionadas à organização e gestão da escola, pois essa abertura permite a todos os envolvidos a responsabilidade coletiva pela escola, e não somente isto, mas proporciona o desenvolvimento de sua profissionalidade, uma vez que os professores também aprendem quando compartilham seus anseios, seu contexto de trabalho, ou seja, sua profissão.

## A reinvenção da coordenação pedagógica em meio ao desafio da inclusão – a experiência de uma escola de ensino médio

O lócus de pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz. No desenvolvimento da pesquisa foram entrevistados três (03) Coordenadores pedagógicos (CPs). A escolha da escola ocorreu devido à mesma ser apontada como referência no Ensino Médio no processo inclusivo no município de Cametá, pois a mesma atende alunos com deficiência. É importante ressaltar que esta escola atualmente já inicia o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, sendo: alunos com surdez, aluno autista, aluno com baixa visão no ensino regular. Assim sendo, a escola conta com a atuação de duas intérpretes de Libras. Conta ainda, com o atendimento em sala de recursos.

Após as discussões e reflexões sobre o sentido e a consideração legal acerca do processo educacional inclusivo, acredito ser imprescindível conhecer as opiniões dos coordenadores pedagógicos sobre esse processo. Afinal, as percepções desses educadores em relação à inclusão educacional são de suma importância, em função de estes serem participantes ativos da educação, conhecendo assim, seus avanços e seus desafios. Assim, com a intenção de preservar a identidade dos entrevistados estes foram denominadas como: CP1, CP2, CP3.

Nas últimas décadas, o foco da educação inclusiva no Brasil foi o de manter o acesso de crianças, adolescentes e jovens com deficiência à escola no ensino regular. Hoje, anos após a implementação da política que orienta a educação especial na perspectiva inclusiva, a preocupação dos educadores é garantir o direito ao acesso à aprendizagem e ao conviveu social, assim manter as políticas inclusivas dentro das escolas Afinal, incluir não é só estar no mesmo espaço, mas também possibilitar que todos possam se desenvolver integralmente e ter sucesso escolar.

> [...] Quanto a questão do acesso ter o acesso, mas não é só ele... entrar na sala de aula e pronto, há tá incluindo não é só isso, a gente sabe que não é só isso [...] Então pra gente é um ganho muito grande já, [...] De ver o nosso aluno chegar e se comunicar, o os colegas também se comunicar, as vezes nos projetos o próprio colega auxilia [...] (CP1).

Deste modo, a educação inclusiva não implica somente em aceitar a matrícula do educando no sistema de ensino regular, mas diz respeito a um sistema educacional que respeite, aceite e possibilite o acesso e a permanência de todas as pessoas, garantindo-lhes uma escolarização com competência e qualidade. Sendo assim, na escola, só existe inclusão, de fato, se o aluno tem aproveitamento do processo ensino-aprendizagem no seu rendimento escolar. Assim compreendendo o significado real do que é a inclusão.

> [...] Porque, eu não concordo muito de que nós temos que nos preparar pra receber, é... o aluno tem direito a escolher onde ele quiser estuda, no lugar que ele quiser.... O que eu entendo, e que.... é houve um.. todo ummm... a questão de de legalização das... legalização não!... É cumprimento dessas normas né, de que nós deveríamos ser, ter rampas, nós deveríamos ter é é corrimão, nós deveríamos ter é.... como é... banheiros adaptados. Não porque nós vamos receber um aluno com deficiência, não... é porque é direito de todos. (CP3).

Assim, os Coordenadores Pedagógicos da escola pesquisada, desenvolvem atividades pedagógicas pensando no aluno com deficiência, reestruturando o PPP, o currículo escolar, promovendo capacitação para os professores, para que esses saibam lidar de forma adequada com esses alunos, passando a contribuir de forma positiva e significativa em seu processo ensino-aprendizagem. Preparando esses profissionais para poderem atender melhor o indivíduo deficiente e para que de fato haja a promoção e sucesso escolar, fazendo com que se tornem capazes de se inserirem em uma vida em sociedade e no mercado de trabalho.

> É.… na verdade o nosso PPP, ele tá repassando por um processo de reformulação né, e dentro desse processo de reformulação a inclusão ela foi um dos dos critérios né, ... uma das principais mudanças foi... é trabalhar a questão da sensibilidade de forma integral né, onde todos possam tá envolvido, possam ter conhecimento do que é realmente a inclusão [...]. (CP2).

> [...]. Então diante dessa demanda a gente via necessidade de referenciar isso no nosso PPP e também no nosso Currículo com os alunos. [...]. (CP1).

Deste modo, a escola precisou melhora a elaboração seu projeto político pedagógico para que fosse possível acolher adequadamente os alunos com necessidades especiais. Assim, os coordenadores pedagógicos buscaram orientação e ajuda no gru-

po GESAT[1] da Universidade Federal do Pará. Os coordenadores pedagógicos, professores tiveram preparação/formação para enfrentar os desafios encontrados para que ensino aprendizagem acontecesse para os alunos com deficiência dentro do ambiente escolar.

> [...] a gente já foi fazer uma parceria com a Universidade com o grupo GESAT da professora Waldma né. [...] lá da Universidade Federal do Pará, pra que nós começássemos primeiro com a sensibilização, conversa-se também com os professores a respeito dessas práticas né, em sala de aula. [...]. (CP3).

> [...]. mas nós vimos que era pouco, mas nós começamos a... [...], ir em busca de informação, ir em busca de metodologias, ir em buscas né, de de novas formas pra que nós pudéssemos tá proporcionando pra ele é é é, pelo menos um pouco da inclusão. [...]. (CP1).

Assim, os coordenadores pedagógicos buscaram novas propostas de atividades para serem desenvolvidas priorizando a coletividade, a sensibilização, o respeito as diferenças e limitações de cada aluno com necessidades especiais. Assim, buscando atingir não apenas o corpo docente da escola, mas também todos alunos da escola.

> [...], olha ano passado a gente fez pela primeira vez a caminhada do dia do surdo, a escola promoveu né, [...].Então a escola fez, a escola mobilizou [...] faz formação com a turma onde tem o aluno inclusivo pra sensibilizar os colegas tá. [...]. Então a gente foi explicar como é que nossa escola trabalha, como é o respeito dentro da nossa escola. Quem são esses alunos? Tem os mesmos direitos que eles, porem com uma limitação, mas essa limitação eu posso ter, eu posso andar normal, eu posso ouvir, mas eu posso ter uma outra limitação. [...]. (CP1).

[1] Grupo de Estudos Surdos da Amazônia Tocantina – GESAT.

No entanto, concluir que as dificuldades ainda são muitas, que estes problemas se referem não apenas um problema dessa escola em foco, mas sim, a um problema estrutural educacional de todo país. Sabendo que o processo de inclusão gera novas situações, as quais englobam muitos desafios e muitas dificuldades, e este contexto só vem reafirmar que o sistema precisa de mudanças, as quais visem à melhora na educação de uma forma geral, tanto as que dizem respeito à qualidade de ensino como no que se refere ao processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Como resultado, constatou-se que os coordenadores expressaram várias dificuldades envolvidas no processo inclusivo, destacando–se a falta de formação específica do professor; a falta de infraestrutura e recursos materiais da escola; a dificuldade de comunicação ao ensinar; a dificuldade em planejar; o não conhecimento em relação às necessidades educacionais especiais, entre outros.

> [...] da dificuldade que os professores têm, são as mesmas que nós temos também né, e e.… apesar de nós já termos já o curso em libras, mesmo assim a gente ainda senti muita dificuldade. E.... a gente percebe que as formações, elas precisar ser mais é dinamizadas e voltada pra pra essa clientela né, onde os recurso pedagógico eles são extremamente necessários né. [...] (CP2).
>
> [...] foi uma luta grande, porque a gente travava, nós defendendo é é é, o aluno tem o direito a matricula no ensino regular tá lá na legislação tá, mas a escola não tinha o interprete, a escola... o professor não tinha formação, o professor não sabia Libras, [...] (CP1).

Na fala dos coordenadores constata-se que a inclusão ainda está longe de atender a um ideal, mas também reconhecem a importância de uma educação inclusiva e democrática, - reconhecem que a escola já começou a desempenhar o processo inclusivo - que atenda satisfatoriamente à totalidade dos alunos, deixando claro a importância que os órgãos administrativos

competentes tem para que o processo inclusivo seja aplicado de forma eficiente, pois a partir de espaços físicos adequados, com materiais pedagógicos adequados e com a qualificação dos professores, coordenadores, diretores e funcionários, esse processo inclusivo aconteceriam de forma adequada e integral. Considerando também como parte de suma importância a participação ativa de educadores, dos pais e da sociedade a fim de proporcionar a todo e qualquer aluno um ensino adequado às suas necessidades específicas.

> [...], então nós estamos há caminho... estamos engatinhando né. Mas a gente, tá conseguindo muita coisa né, com esse discurso, com essa possibilidade, deles entenderem as necessidades da gente conviver com o outro mesmo eles não sendo iguais a nós né. Mas cada um tem a sua particularidade que precisamos entender. (CP3).

> [...] Pra nós hoje... a gente... já já é um ganho muito grande, porque ver que o nosso aluno tá lá na sala de aula e o interprete tá acompanhando, ai, ele tá conseguindo dentro da sala de aula compreender o que o professor tá falando, o que o professor tá ensinando. É um avanço pra nós muito grande, [...] (CP1).

> [...] nós temos professores que tem sim uma certa facilidade pra lhe dá com a inclusão, mas temos outros que tem extrema dificuldade né, e a gente respeita essa dificuldade, embora a gente já tenha conversado com eles que precisa correr atrás né, ... O professor também é... é.... ele tá em busca de conhecimento né, então precisar está se familiarizando, adquirindo conhecimento pra que ele possa também trabalhar melhor com esses alunos. [...] (CP2).

Segundo Monteiro, Amado e Gouveia (2012), a coordenação pedagógica tem um papel fundamental nessa missão. Pois são esses os responsáveis por articular os saberes da equipe, junto a cada professor e ajudam a pensar em atividades para as turmas e, coletivamente, garantindo e mediando a troca e compartilhamento de experiências entre os professores. Assim, para

desenvolver ações pedagógicas mais inclusivas, é fundamental que os coordenadores articulem as situações desafiadoras vivenciadas por cada professor em sala de aula com os momentos de trabalho coletivo, garantindo a colaboração de todos no processo de inclusão.

> Somente quando o CP tem clareza de sua função é que ele organiza o tempo de acordo com as atribuições. Reconhecer-se, antes de tudo, na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é fundamental para seu exercício profissional. A mudança de paradigma não se realiza isoladamente. É necessário existir uma organização institucional que defina os papéis e as funções dos educadores envolvidos, investimento na construção de uma equipe colaborativa e uma formação que ajude a reconceitualizar o papel do CP e do professor. (MONTEIRO, AMADO E GOUVEIA, 2012, p.85).

Sob o ponto de vista dos CPs entrevistados, constatei que a inclusão não é uma conversão, trata-se de uma inovação educacional que, como todo processo de inovação necessita crescer em um ambiente de confiança. Essa confiança ocorre pelo fato de a escola sentir que possui os meios para enfrentar os desafios que a inclusão provoca. Não significa dizer que pouco precisa ser feito, mas pelo contrário, temos sempre que pensar em está buscando novas formas de informações, conhecimentos e as possibilidades possíveis acerca do tema, pois a sociedade sempre estar em constantes transformações, assim, isso significa dizer que em todos os anos atravessados às comunidades, as pessoas, a sociedade e o mundo mudam/transforma-se. Assim, avançar não é simplesmente dar mais espaço para abordar assuntos relacionados à exclusão. Avançar significa vencer obstáculos e construir uma sociedade e uma escola totalmente inclusiva.

Diante dos discursos dos 3 coordenadores, que por sinal foram bem parecidas, ficou evidente para mim que os mesmos mudaram suas práticas e concepções diante das demandas e da necessidade de uma escola mais inclusiva, pois, relataram que a

compreensão sobre a diferença individual de cada aluno agrega imensas possibilidades de conhecimentos, aprendizado e consequentemente do ensino. Pois, os mesmos entendem que é preciso uma maior dedicação de suas partes para lidar com esses alunos e que a escola também contribua adequando-se para receber esse alunado.

Além disso, deixam claro seus interesses pela causa, pois sentem-se não apenas sensibilizados, mas obrigados a olhar e a buscar novas formas de práticas para atender a demanda que a escola tem atualmente. Pois para eles como educadores e como cidadãos visam ser imprescindível compreender as diferenças.

> [...]. assim, é é, nessa perspectiva inclusiva... eu vejo que evoluir muito, assim... pois aprendi a valorizar as diferenças que cada indivíduo né, que cada aluno trás... carrega em sim, né. E e toda essas experiencias e aprendizados com os alunos, foi de grande valia pra minhas ações como educadora e consequentemente como coordenadora pedagógica. [...] (CP3).

> [...]. Nós que da coordenação né, eu é... é uma área que eu gosto muito, e eu me identifico. [...]. Então a gente é muito é é sensibilizada com a causa, [...]. Mudei minha forma de pensar e de olhar para essas essas pessoas. Eu compreender as particularidades de cada um, né e as dificuldades de cada aluno tem independente dele ser aluno com deficiência ou não, mas vejo que todos apresentam dificuldades também, né. [...]. (CP1).

> [...], é incrível você ver o aluno conversando, aluno não deficiente com aluno deficiente tá, a interação e a escola e os próprios professores hoje você já não ver que antes... ir meu Deus vou ter esse aluno e professores desesperados né. [...]. (CP1).

Os entrevistados ressaltam a busca por estratégias organizacionais que promovam a educação inclusiva, a discussão precisa ser aperfeiçoada pela ampliação do diálogo com as diferenças organizações que se dedicam ao trabalho com essa mo-

dalidade de educação, os profissionais nela inserida e as pessoas que utilizam tais recursos e serviços específicos durante sua trajetória escolar. De fato, se percebe na escola pesquisada que as profissionais prezam pela busca de um ambiente dialógico e coletivo, onde o trabalho pedagógico desenvolvido a cada dia contribui consequentemente para uma melhor educação.

Concluo a pesquisa consciente que ocorreram avanços na efetivação no processo de inclusão da escola, pois aumentou o número de alunos com deficiência no ensino regular da instituição. Os resultados revelaram que apesar de todas dificuldades para a efetivação da inclusão na escola, as práticas cotidianas da educação inclusiva na escola alcançou muitos avanços, já que, a escola tem se empenhado em produzir novas práticas pedagógicas a partir especialmente do trabalho da coordenação pedagógica para que se vá além da mera matrícula, pois, cabem a escola desenvolver uma nova cultura escolar, pautada nos direitos humanos, em especial, ao direito de todos os alunos se beneficiarem de um ensino de qualidade.

Logo, na perspectiva de uma sociedade voltada para a diversidade humana, um dos grandes desafios está em compreender a dinâmica de desenvolvimento de cada sujeito, implicando conhecer e respeitar as peculiaridades do seu funcionamento na aprendizagem e compreender como este sujeito singular elabora seus afetos e seus vínculos com o contexto escolar. Assim, o presente trabalho tem por objetivo discutir a respeito do tema bem como mostrar como se deu esse processo de inclusão, em qual contexto histórico surgiu, quais as leis que protegem esses indivíduos, para poder melhor discernir quais são os direitos e os deveres das instituições e da sociedade. Mostrar que o processo de inclusão não deve somente acontecer em um ambiente escolar, mas sim na vida em sociedade, dando direitos também à inserção em um mercado de trabalho, tornando-os cidadãos capazes.

## Considerações finais

Portanto, a partir da pesquisa desenvolvida na escola com os coordenadores pedagógicos, averiguei como estava sendo desenvolvido o processo inclusivo e notei que os Coordenadores Pedagógicos apesar das dificuldades que se apresentam diariamente, buscam sempre compreender as dificuldades de cada aluno para assim buscar novas técnicas para realizar o ensino e aprendizagem. Assim, pelos resultados apresentados, notei que o trabalho pedagógico estar voltado para a transformação da escola em um espaço inclusivo e que aceite as diferenças individuais de cada membro da escola. Pois, a Coordenação Pedagógica com a ajuda da Direção promove cursos e momentos para a discussão, reflexão e troca de experiências entre os profissionais, para que compartilhem seus saberes e desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas, pois ainda alguns professores possuem dificuldades em trabalhar com os alunos com deficiência.

Dessa forma, compreendo que o trabalho da CPs necessita refletir para o desenvolvimento de uma educação humanizadora e política, a fim de possibilitar a todos os sujeitos formação crítica e reflexiva. Sua atuação não pode ser desvinculada do sentido de problematizar, instigar, refletir, priorizando sempre a condição dos alunos. Pois, conhecer as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos apresentam necessidades especiais só toma sentido quando educadores e seus familiares oportunizam seu desenvolvimento, reconhecendo-os como pessoas com potenciais a serem descobertos e aprimorados possibilitando, assim condições dignas de acesso tanto à educação como à vida em sociedade.

Assim, destaca-se que o CPs tem um papel muito importante no processo de inclusão escolar, principalmente de desenvolver práticas que viabilizem o processo. Para que aconteça o processo de inclusão na escola, são necessário mudanças na estrutura física e das propostas educacionais, por isso é impor-

tante que o gestor pedagógico esteja consciente que desenvolve um papel importante no que tange a promover essas mudanças educacionais e assumir um trabalho com ideias educacionais inclusivas.

Portanto, conviver com a diversidade em sala de aula e estar atento as necessidades individuais do aluno, estabelecendo cumplicidade com o processo de ensino-aprendizagem, fazendo da escola um espaço que torna a construção de conhecimentos de forma prazerosa e consciente.

## Referências

AMADO, Cybele; INOUE, A.; GOUVEIA, Beatriz. *Coordenador pedagógico*: função, rotina e prática. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. (Série Educar em rede)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Princípios, politicas e praticas em educação especial. Espanha, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética de educação*: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Inclusiva: reflexões a partir das politicas educacionais recentes. *Contra Pontos – Revista de educação da Universidade do Vale do Itajaí*, 2005, p. 349.

Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional 9.394/96.

LUCK, Heloisa. *Gestão Educacional*: uma questão paradigmática. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2007. (Serie Cadernos de Gestão, V. I)

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? Porquê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano escolar)

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão*: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Wva, 2002. 176 p.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: Wva, 2000.

# 5

# As influências do gerencialismo na gestão pedagógica: um estudo de caso em uma escola de educação infantil no município de Parauapebas (PA)

*Cristina da Silva Barros*
*Fred Junior Costa Alfaia*

## Introdução

A política educacional no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, é cercada por restruturações advindas da reforma da administração pública fundamentada no novo gerencialismo. A educação formal como ponto estratégico da dominação de classe e da expansão de mercado é fortemente impactada pelas mudanças do novo modelo administrativo.

Diante disso, o estudo buscou investigar sob a perspectiva da gestão gerencial os aspectos que demarcam e influenciam o modelo de gestão pedagógica da escola, acometendo o planejamento da equipe gestora, o trabalho docente e os fins da educação escolar. A pesquisa teve como campo de investigação uma escola pública de educação infantil no município de Parauapebas, no Pará.

Objetivou-se analisar a materialização das influências do gerencialismo na gestão pedagógica da referida escola, dando ênfase a ações coletivas dentro da organização pedagógica. Refletimos, assim, sobre a gestão gerencial e algumas concepções de administração pública disseminadas na educação a partir da (re)definição do Estado, sobretudo na década de 1990.

O texto é norteado pelo seguinte questionamento: de que maneira as estratégias da gestão gerencial focada nos resultados influenciam o modelo de gestão pedagógica dentro da escola de educação infantil, frente à tomada de decisões que exigem autonomia pedagógica e participação coletiva.

No que se refere ao gerencialismo e à gestão pedagógica, além da revisão bibliográfica, foi possível apoiar-se em estudos de cunho qualitativo, por permitirem a análise dos fatos levando em conta os aspectos subjetivos que influenciam a obtenção dos dados.

Com o intuito de "preservar o caráter unitário do objeto estudado" (GIL, 2002, p.54), adotou-se o estudo de caso como metodologia de pesquisa, por ser um procedimento investigativo

que exige do pesquisador a identificação do problema na sua especificidade e a análise de evidências particulares, ou seja, a avaliação e a proposição de soluções. Para Yin (2005),

> o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real adequado quando as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados (p. 32).

Além disso, como instrumentos de coleta de dados, para ouvir a equipe gestora da escola foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, pois esse recurso possibilita que a formalidade das perguntas se configure como uma conversa que fomenta relações de confiança e proximidade entre as partes. "A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 196).

Para as reflexões, seguimos a análise de conteúdo, que, de acordo com Triviños (1987), é um método que visa intensificar as percepções omissas e apreendidas nos dados. Ou seja, é possível analisar alguns pressupostos ocultos sobre as informações coletadas que podem ser relevantes para descrição analítica contida nos fatos.

Dada a complexidade da gestão educacional, buscamos subsídios nas abordagens acerca da reforma do Estado. Assim, optou-se por algumas concepções que dialogam com a gestão pública das instituições escolares. Inicialmente abordamos a gestão gerencial com o intuito de clarificar as compreensões sobre a mesma. Posteriormente, damos ênfase à escola estudada na sua dimensão educacional específica, e na sequência apresentamos os debates provenientes da investigação.

## A reforma do estado e o gerencialismo na educação brasileira

A década de 1990, como ponto de partida, traz a redefinição do papel do Estado ao lado da reforma da educação, em um dos momentos mais relevantes da história da educação brasileira pós-redemocratização. O Estado atua como mantenedor dos direitos sociais e cria em sua própria estrutura mecanismos necessários para caracterizar essa configuração e aumentar ainda mais sua eficiência, usando como premissa diminuir custos e aumentar benefícios, resultados, etc. Conforme assinala Oliveira (2011),

> A tensão entre diferentes focos de orientação nas políticas públicas para a educação pode ser percebida no processo de reformas educacionais vividas nas últimas décadas no contexto latino-americano. O foco primeiro dessas reformas foi a gestão e organização da educação: maior flexibilidade – inclusive curricular, o que repercute diretamente sobre a condição profissional dos docentes –, descentralização, autonomia e reforço à participação no nível local orientado pela noção de eficiência e de busca de melhores resultados (OLIVEIRA, 2011, p. 29).

Assim, a administração pública gerencial advinda do sistema capitalista empresarial aparece nesse contexto como forma de revitalizar o que antes era denominado de administração burocrática e ineficiente, e assim ganha seu espaço no âmbito público. "A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações" (BRASIL, 1997 p. 16). Esses valores são adotados como categorias de convencimento social, na medida em que aparentemente prometem mudanças qualitativas no atendimento ao público.

Ainda sobre as abordagens reformistas, Mészáros, na sua compreensão de educação para além do capital, salienta que:

> a estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem *defeitos específicos,* de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 62).

O discurso reformista sustenta-se na ideia de manutenção do *status quo*, preservando a lógica de um sistema social excludente. Embora o reformismo revista-se dos discursos postulados nas reivindicações sociais, estrategicamente sua intenção maior é "isentar-se de responsabilidades" e essa "desresponsabilização" se dinamiza também dentro da estrutura de gestão gerencial.

Desse modo, "o gerencialismo vem sendo intensificado nas políticas implementadas em nosso país, e evidenciado em vários estados brasileiros, por meio de programas e projetos considerados exitosos, servindo de inspiração para novos gestores" (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014 p. 226). Isso se intensifica por meio das relações de competitividade criadas na estrutura do sistema privado, que logo se estendem à esfera pública.

Pela lógica da descentralização, o modelo de gestão gerencial foi ganhando ênfase no setor público. O sistema público estrategicamente conta com a utilização de regras empresariais, as quais foram introduzidas na administração pública a fim de estabelecer novos critérios para controlar o trabalho coletivo e ao mesmo tempo atender as demandas empresariais.

Destaca-se que "a ênfase desse modelo de gestão pública é a descentralização das responsabilidades e a busca de mecanismos de eficiência e eficácia, tendo como pressuposto o controle do Estado" (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 538). Se, por um lado, a lógica de organização da escola pública opera como instrumento de controle a serviço do Estado, por outro, essa lógica é sustentada por parceiros não estatais, ampliando o controle e minimizando o tamanho do Estado. Vejamos:

> [...] assim, o modelo estrutural de gerência pública envolve organizações estatais, públicas não estatais, corporativas e privadas. Como essas organizações são cada vez mais interdependentes, formando redes de todo tipo, os modelos de gestão pública são muitas vezes identificados com parcerias público-privadas-terceiro setor (BRESSER PEREIRA, 2007, p. 398).

O Estado assume uma postura pretensamente "neutra" através da cristalização da ideia de distribuição de poder, descentralizando suas responsabilidades legais, e com isso dissemina a falsa perspectiva democrática e a autonomia dos sistemas educacionais e unidades escolares. Paro (2016) chama atenção em relação à gestão democrática na escola pública, na medida em que os interesses estratégicos e políticos emergentes estão presentes na educação. Daí a necessidade de a gestão dar-se como um evento coletivo e com autonomia política nas escolas, a fim de combater as influências do gerencialismo no planejamento e nos resultados das unidades escolares.

## O gerencialismo na gestão pedagógica da educação infantil

Neste tópico, discorremos brevemente sobre a contextualização da gestão pedagógica na educação infantil. Em seguida, apresentamos as análises referentes às atividades organizacionais, da gestão pedagógica e o gerencialismo na educação infantil. Cabe aqui destacar que adotamos um nome fictício para a escola pesquisada, com intuito principal de preservar a identidade dos informantes.

A escola "Vale Aprender" é uma instituição que ainda não possui prédio próprio, e funciona provisoriamente nas dependências de um alojamento, o qual pertencia à uma empresa privada. Alguns departamentos foram adaptados e posteriormente transformados em sala de aula, e assim tem sido estabelecida uma parceria público-privada.

Trata-se de uma instituição situada na região periférica da cidade de Parauapebas (PA), que atende mais de setecentas crianças, distribuídas em trinta e duas turmas. Conforme dados do Projeto Pedagógico (2018) da escola, parte de seus educandos são oriundos de famílias que, na sua maioria, possuem o ensino fundamental completo e incompleto. Parte dessas famílias integra uma parcela da sociedade com baixo poder aquisitivo que vê a escola como um espaço educacional, seguro e acolhedor para suas crianças.

## Gestão escolar na educação infantil

A escola como parte do processo de ensino se configura dentro de uma estrutura política, ideológica e social. Logo, é o objeto principal que interfere nos princípios e finalidades das ações do Estado. Nesse contexto, as discussões aqui apresentadas vislumbram expressar a realidade estudada, analisando os dados com base nos princípios do gerencialismo.

Refletir sobre a estrutura organizacional e a instância de decisão que se materializa na gestão escolar implica analisar as relações de interesse e participação dos grupos nas escolas, sua organização administrativa, procedimentos didáticos e estratégias de avaliação, visto que esses elementos se efetivam na forma como a educação acontece.

A educação infantil, por ser uma etapa específica da educação básica, não preconiza processos classificatórios e atribuições de notas, e sobretudo não se aplica nenhum tipo de mensuração padronizada aos educandos, o que é significativamente justificado pelas bases teóricas e normatizações que contemplam essa faixa etária. Inclusive no que tange às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, que destaca no Art. 31:

> A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I- avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o

> objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Embora a avaliação em larga escala não seja o foco deste estudo, mencionamo-la para justificar o fato de que, nessa fase, aparentemente não se "controla" o trabalho dos docentes por meio de notas atribuídas aos alunos ou à escola como um todo. No entanto, isso não retira a responsabilidade e tampouco o acompanhamento/gerenciamento do trabalho escolar por parte do sistema educacional.

Não obstante, é importante fomentar estudos relacionados ao campo da gestão na educação infantil, uma vez que se trata de uma etapa que também exige organização e trabalho coletivo. Entretanto, nota-se que "à existência de uma produção insuficiente sobre a gestão da Educação Infantil, no Brasil, acrescenta-se a falta de uma preocupação maior em se discutir as especificidades da administração das instituições de Educação Infantil [...]" (FERNADES; CAMPOS, 2015, p. 142).

Além disso, os aspectos históricos que demarcam essa faixa etária trazem preocupações voltadas ao processo de ensino/aprendizagem e se distanciam da gestão escolar. Isso precisa ser problematizado no contexto das políticas educacionais e tematizado na comunidade escolar.

Logo, a gestão da educação em qualquer etapa permeia-se pelo direito, pelas ações e pelos objetivos que visam reconhecimento coletivo. Sendo assim, pensa-se que é importante para os educadores e a comunidade escolar reconhecer os discursos que os envolvem. Desse modo, podem surgir questionamentos sobre os princípios de gestão pedagógica que norteiam o andamento da escola.

Recorrendo novamente às abordagens de Fernandes e Campos (2015) sobre a dinâmica que envolve os estudos na gestão da educação infantil, as autoras esclarecem:

> [...] sendo um campo relativamente novo, conta com menor atenção por parte da gestão das redes escolares e até mesmo

> com certo estranhamento e resistência no âmbito das esferas técnicas responsáveis por sistemas educacionais mais complexos. Além disso, como recém-chegada, acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade que reforçam sua imposição às instituições de educação da criança pequena. Assim, é a creche e a pré-escola que precisam se adaptar às estruturas e aos mecanismos já consagrados de organização e gestão dos sistemas, e não o inverso (p. 152).

A educação infantil atende sujeitos que estão iniciando um ciclo na educação formal. Entretanto, foi compreendida por muito tempo como uma mera atividade assistencialista de suporte aos pais que trabalham. Essa etapa tem suas especificidades no atendimento, na infraestrutura, no planejamento e, como todas as outras, necessita de um sistema de gestão com olhares alinhados a sua própria demanda.

A educação infantil, instituída como direito público e subjetivo, denotou avanços mais significativos a partir de 2006, quando parte dela tornou-se obrigatória. Conforme consta na Lei 9.394/96, Art. 4º, inciso 1: "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]". Apesar disso, o Estado ainda busca alcançar um número de vagas que atenda essa demanda social.

## Influências do gerencialismo na gestão pedagógica

Esta seção aborda os dados a partir da representatividade dos sujeitos. Destaca-se que a equipe colaborou correspondendo aos questionamentos e disponibilizando informações documentais da referida escola. Os entrevistados estão codificados como: G1 para representar a gestora; C1 e C2 para representar as coordenadoras que integram a equipe técnica/pedagógica.

Assim, foi abordada à gestão pedagógica na visão da equipe. Na oportunidade, evidenciou-se como a equipe gestora cum-

pre as demandas pedagógicas e administrativas. Na fala da equipe, é possível perceber alguns desafios comuns em relação às múltiplas atribuições que a função de gerir uma escola demanda. Vejamos alguns trechos da entrevista sobre o trabalho da equipe.

> Além das atribuições da gestão, somos também formadores dos professores, então lidar com o tempo e acompanhar o professor, a rotina, é umas das dificuldades que eu vejo pela questão do tempo. Há algum tempo, as formações estavam sendo realizadas pelos técnicos da SEMED, mas após alguns discursões eles (SEMED) viram que os professores estavam ausentes, aí chegaram a um consenso e voltamos, nós coordenadores, a realizar essas formações até pra ter melhor controle do grupo, de quem tá participando, "saber quem realmente estar participando". [...] É importante que o coordenador seja o formador do professor também, porque ele que está ali com professor diariamente (C1, 2019).

> Organizar a equipe, acompanhar os professores e as formações, planejamentos, essas são as nossas atribuições, as formações são direcionadas a gestão, e os coordenadores têm outras formações voltadas para o pedagógico, onde nos é passado o plano de ação e depois nós fazemos as formações com os professores. [...] Trabalhamos em parceria, nós deliberamos as ações para cada um, discutimos e vemos as demandas, o que é pedagógico resolvemos e o que compete à secretaria repassamos, mesmo assim participamos de tudo e assim a gente busca sanar as dificuldades (C2, 2019).

> Nossas atribuições é gerir o grupo, apoio, cozinha, o gestor está pra gerir tudo que há na escola. Hoje por exemplo o gestor não tem tanta autonomia assim, pois a SEMED que manda, antes pra você ter uma ideia pra ser gestor era avaliado o seu trabalho durante o ano todo. Mas [...] hoje está diferente "é a SEMED tudo é a SEMED". [...] Gerir uma instituição deste tamanho é complicado, lidar por exemplo com pontualidade dos professores por exemplo é um desafio. É difícil, pois o gestor é responsável por tudo que acontece na escola (G1, 2019).

Esses trechos revelam que, além das atribuições administrativas e pedagógicas que competem à equipe gestora, os coordenadores escolares de todo o município se incubem de fazer formações mensais com a equipe docente, e posteriormente acompanhar o planejamento dos mesmos. Esse fator contribui para que a equipe se desdobre entre limites e atribuições, para desenvolver o que lhes é designado por excelência.

Os dados apontam significativos mecanismos de liderança e controle na gestão pedagógica do trabalho docente, uma vez que o próprio sistema educacional do município incube a gestão escolar de tarefas que estimulam essa prática.

Todavia, constatou-se que, na visão da equipe, ocorre o exercício de processos democráticos por meio de reuniões regulares para debater problemas relacionados à escola e às tomadas de decisão coletivas. Isso é visto pelos sujeitos da equipe como um ato de autonomia. A respeito disso, Martins (2002) chama atenção para as questões inerentes à autonomia da escola.

> Assim as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, se queira ou não a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores (p. 47-48).

Isso condiciona os sujeitos às experiências de autogestão nas ações da escola, tomando outro conceito de relação de poder, que dissemina a ideia de autonomia dentro da instituição. Entretanto, essas experiências corroboram como que alguns autores denominam de descentralização de poder. Ou seja, criam-se na própria estrutura da escola princípios que a "transformam" em um espaço contraditório de independência, autonomia e submissão ao poder do Estado, e isso se dá pela lógica da distribuição de responsabilidades.

Nessa direção, o plano diretor da reforma do Estado destaca que "o paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado

nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade" (BRASIL, 1995, p. 17). Pela lógica da qualidade e com um perfil mais "democrático, a gestão gerencial toma espaço nas instituições públicas," mas obedece aos parâmetros empresariais.

Em relação aos procedimentos didáticos e burocráticos e ao direcionamento do trabalho pedagógico, os dados assinalam práticas que discorrem sobre tarefas coletivas de responsabilização e compromisso com os objetivos institucionais. Tais práticas proporcionam a crescente convicção de que é preciso empregar na educação procedimentos democráticos, o que pressupõe cada vez mais autonomia das escolas, como pode ser observado no trecho da entrevista que se segue, onde a equipe abordou suas expectativas quanto ao trabalho docente.

> Que os docentes possam procurar dar o seu melhor e desenvolver seu trabalho. [...] Permeando por meio do diálogo e que seja a cada dia melhor. Até porque a gestão e os docentes andam em conjunto (G1, 2019).

> Contribuir na formação pedagógica de cada um. [...] Espera-se retorno do que está sendo realizado com qualidade. [...] Pra mim... um trabalho desenvolvido com prazer, pois se houver inquietações não haverá um trabalho com qualidade e que o professor busque procure a gestão (a equipe) para que possamos discutir e sanar os problemas juntos. (C2, 2019).

Nessa relação, eleva-se a concepção fragmentada de cooperação, com vistas a proporcionar a participação do trabalho em equipe, de modo que nessa estrutura as formas de dominação se apresentam, mas não deixam margens para resistências. À luz disso, depreende-se que as ferramentas de controle são utilizadas sob a lógica dos princípios democráticos e confinam atividades técnicas fundamentadas na divisão do trabalho e na participação coletiva.

As condições estabelecidas pelo modo de produção capitalista engessaram na administração pública formas "neutralizadas" de dominação. Paro (2002), em sua abordagem da administração escolar, referindo-se à divisão social do trabalho no sistema empresarial, mais uma vez chama atenção para os aspectos gerenciais de controle e coordenação do trabalho coletivo em prol de objetivos em comum de grupos.

A utilidade de sua teoria, contextualizada ao campo da gestão, eleva-se na perspectiva da escola pública. Obviamente, alguns dos aspectos ímpares dessa dinamização entre público e privado são a racionalização e o controle do trabalho grupal, que objetivam estimular no sujeito a produtividade e eficiência no esforço individual "em sua forma específica de gerência" (PARO, 2002, p. 60).

"O Estado tem que aparecer separado da sociedade e das relações de produção, pois não pode aparecer como o fiador de uma relação que, embora não apareça como tal, é uma relação contraditória, desigual, conflitiva e coercitiva" (CORAZZA, 1987, p. 26). Ora, se, de um lado, temos quem planeja, de outro temos quem executa as tarefas. Mas, na lógica da administração gerencial, todos participam do planejamento, e se confirma assim a significativa articulação do sistema de gestão pública para promover essa ideia.

Por conseguinte, os dados apontam amadurecimento por parte do sistema de gestão para tangenciar a autonomia docente na elaboração ou readequação de projetos, desde que se cumpram funções e parâmetros organizacionais desenhados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, as entrevistas esclarecem que é preciso acompanhamento da equipe técnica da Secretaria de Educação (SEMED) para desenvolver tal ação.

É preciso atentar para os interesses emergentes na educação. Pois "uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso', quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios

limites institucionalizados e legalmente sancionados" (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). As relações dinamizadas na educação são indissociáveis das características de dominação.

Dada a complexidade que envolve o exercício e a participação da comunidade na tomada de decisões, um dos elementos destacados foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que está sendo (re)significado. Cabe destacar que, nas estratégias do gerencialismo, não somente cobram-se resultados, mas também se determinam os meios para o alcance dos mesmos. Vejamos:

> O PPP por exemplo, quando eu cheguei aqui. Era tipo assim, ele era sempre reaproveitado tipo, 2016, 2017... [...] Assim, a SEMED elaborou um plano de ação e foi demandado cada trecho do PPP a ser discutido. Pediram que todas as escolas enviassem o PPP. Analisaram e convocaram coordenadores e gestores e se eles (SEMED) vissem que havia necessidade de reelaborar algum ponto do PPP eles já direcionavam. [...] Todos participaram, gestores, coordenadores, e isso é muito bom, porque o que eles vissem que precisavam eles encaminhavam para discutir com a comunidade. [...] Aqui na escola foi o marco operacional/filosófico da escola. Assim nós estamos amadurecendo quanto a isso para que a comunidade participe desta construção e quando estiver tudo pronto (o PPP) vamos deixá-lo exposto para toda a comunidade [...] (C2,2019).

Chamou atenção o fato de que essa ação inicialmente partiu da própria Secretaria de Educação, que fez a análise sobre os projetos pedagógicos das escolas municipais e posteriormente deliberou orientações, contendo a necessidade de reelaboração dos documentos e direcionando inclusive o que cada instituição deveria priorizar. Nesse caso, a especificidade é o marco filosófico que norteia o documento.

A natureza do PPP precisa estar relacionada à tomada de decisão consensual, o que implicaria pensar na adoção dessas medidas como a instrumentalização da gestão participativa e de-

mocrática. Pois "é um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, funcionários, alunos e pais, que dá uma identidade à instituição educacional" (LÜCK, 2009, p. 38). Dessa forma, Martins salienta:

> Para tanto as escolas deveriam construir um projeto pedagógico autônomo e articulado ao conjunto das lutas políticas que pretendiam romper com o tecnicismo, o racionalismo, a divisão técnica do trabalho, a fragmentação do conhecimento, em suma, a separação entre quem planeja e quem executa (MARTINS, 2002, p. 47).

A operacionalização do sistema burocrático condiciona a participação dos sujeitos na qualidade de acompanhante desse processo, quando devia-se promover a expressiva atuação a partir da realidade estabelecida. Mas os atores desse processo parecem não perceber a existência de técnicas que centralizam a tomada de decisões pela própria estrutura sistematizada nas ações coletivas.

Para Lück (2009), a construção do projeto pedagógico pressupõe ações de participação efetiva dos sujeitos, bem como autonomia nas decisões compreendidas no interior da dimensão local. Entretanto, isso exige significativa intervenção do Estado, que confere "autonomia" à escola e utiliza-se do conceito de descentralização[1] para provocar parcerias externas e atribuir aos sujeitos desse entorno responsabilidade no desenvolvimento da instituição.

Em relação aos programas que a escola atende, constatou-se que foram elencadas parcerias com outros órgãos municipais, que, entre algumas possibilidades, viabilizam parcerias intersetoriais, favorecedoras do desenvolvimento de ações para melhorar o espaço físico e a comunicação através de palestras

[1] "A transferência, por parte do Estado, da responsabilidade de execução das políticas sociais às esferas menos amplas, além de contribuir para os objetivos acima, é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e de reduzir os custos" (HÖFLING, 2001, p. 38).

informativas de conscientização sobre meio ambiente, saúde e segurança, entre outros temas, conforme as depoentes:

> Temos CEAP (Centro de Educação Ambiental de Parauapebas) que é uma parceria e projeto que trabalha ambientalização do espaço, eles vêm, olham e verificam o que podemos melhorar, aqui na nossa escola. [...] Queremos também trazer a comunidade para a escola, para colaborar, arrecadar livros [...] (C2, 2019).

> Tem também parcerias com o posto de saúde do bairro, [...] eles fazem palestras informativas com as crianças e professores sobre temas ligados a saúde, [...] teremos um dentista fazendo o acompanhamento da saúde bucal das crianças e se houver necessidade as crianças serão encaminhadas para atendimento no postinho [...] (C1, 2019).

Além de ser significativo para a escola, isso acaba por minimizar a ausência do Estado sobre esses aspectos, e dinamiza a política democrática no interior das estratégias gerenciais, como enfatizam Araújo e Castro (2011).

> O gerencialismo se utiliza dos conselhos de controle social, da gestão participativa e da descentralização, como estratégia, para possibilitar o aumento da capacidade de pais e alunos de intervirem nas políticas internas da escola, reduzindo a interferência de professores e burocratas de suas práticas corporativas, permitindo que a comunidade escolar se responsabilize pelos resultados alcançados (p. 94).

Outro programa que a escola integraliza é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Tal programa busca empregar recursos financeiros diretamente na escola. Na ótica dos entrevistados, esse recurso é de suma importância para o andamento do trabalho dentro da escola. É também compreendido pela equipe como um dos elementos que facilita a gestão democrática e o exercício de autonomia na escola, uma vez que pode ser um aliado para sanar algumas das inúmeras implicações que se constituem no interior da escola e dependem de assistência financeira.

Efetivamente, trata-se de uma forma de "gerir" que, no seu interior, acolhe uma política de "responsabilização". Ou seja, a escola se apropria de autonomia pela gestão de algum recurso e, por essa razão, distribui e delega funções decisórias em seu corpo, tornando-se responsável pelo sucesso ou fracasso dos seus objetivos. Corroborando essa ideia, Araújo e Castro (2011) salientam que,

> em que pese a defesa por essa nova modalidade de gestão, algumas críticas são bastante pertinentes, principalmente, porque a transferência de algumas responsabilidades não se fez acompanhar de uma destinação de recursos suficientes e de apoio técnico administrativo e pedagógico que permita criar escolas autônomas e efetivas (p. 92).

Discorrendo nessa mesma linha, uma das entrevistadas destaca que

> o PDDE é federal, então tem que seguir toda uma burocracia, tem que estar tudo registrado, tem que ocorrer eleições para o conselho. [...] Contribui muito nas escolas administrativamente, pois é direcionado à demanda da escola. [...] Não recebemos esse recurso neste semestre por questões burocráticas (C2, 2019).

Embora seja uma ferramenta de solução, esse programa engendra processos que burocratizam sua execução, dada a sua complexidade para assistir a escola financeiramente. Nessa lógica, algumas ações desse caráter servem para legitimar ainda mais a cultura gerencialista. Dessa maneira.

> a intenção é descentralizar e delegar autoridade, e clarificar quais os setores que o Estado vai operar, mas com maior responsabilidade e intensidade e as competências e as modalidades da administração de cada setor especificamente de acordo com sua importância para o Estado (ALMEIDA; STELZENBERGER; GONÇALVES, 2012, p. 6).

Na prática, o que há é uma transferência de responsabilidades por parte do poder público, que se configura como estra-

tégia política para desviar o foco do Estado, permitindo que a direção exerça sua liderança via órgãos colegiados, os quais se instituem por meio de aparatos legais e fortalecem as relações entre o poder público e o privado.

Do ponto de vista que aborda as concepções de avaliação, norteia a prática gestora e a orienta a contribuir na gestão do trabalho pedagógico, temos então a figura docente em foco.

> Fazemos observação da aula do professor e a partir daí, se houver questionamentos damos, uma devolutiva, nosso trabalho também é de acompanhar o professor na sua prática, com intuito de contribuir e (re)planejar caso necessário, visando o sucesso do grupo [...] (C1, 2019).
>
> Na nossa formação é garantida observação em sala de aula com intuito de acompanhar o professor e registrar essa aula. E é essa nossa avaliação, coordenador observa, faz registros conversa com o gestor e damos a devolutiva, é dessa forma que nós avaliamos o professor. Eu recorro muito à BNCC para dar suporte ao professor, e também ao site da Nova Escola [...] (C2, 2019).
>
> Avaliamos os professores pelos relatórios, o que eles escrevem, aí dar pra perceber, como está sendo o trabalho do professor. Temos que avaliar o profissional e o pessoal, [...] se o professor estiver "bem", seu trabalho também vai ser produtivo e que quem ganha com isso é a escola [...] (G1, 2019).

As entrevistas assinalam que, para o gerenciamento de resultados no âmbito pedagógico, tem-se um discurso alinhado ao sucesso coletivo e isso é reconhecido na visão da equipe como ferramenta de gestão participativa e democrática.

Entretanto, as falas demonstraram que os docentes são acompanhados e observados para se adequarem aos referenciais que legislam sobre a educação. Portanto, esses instrumentos são estratégias correlatas da gestão gerencial. Por sua vez, se a escola possuísse seus próprios referenciais de qualidade, aí não teríamos o enquadramento da gestão gerencial. Mas as falas levam a crer que apenas os referenciais globais orientam a gestão das práticas pedagógicas.

Assim, na cultura gerencialista, o discurso reveste-se do trabalho grupal para promover o comprometimento individual. Por conseguinte, Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012), ao discorrerem sobre esses aspectos, assinalam que

> cada vez mais, escolhe-se e julgam-se as ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados. A produtividade é a matriz fundamental para o julgamento desta performance, os julgamentos éticos e morais perdem sua valoração e fazem parte de um discurso ultrapassado (p. 7).

Perpassado pela lógica do racionamento, o gerencialismo se sobrepõe às vias da responsabilização. Na lógica empresarial, o desenvolvimento da escola depende do bom desempenho do trabalho docente. Desse modo,

> o docente, como parte desta organização está sujeito a julgamentos, mensurações, comparações e metas que são mensuradas por meio de avaliações e levam a *continuum* na forma de *ranking,* escolhe-se e julgam-se as ações da gestão nas políticas educativas com base na figura do educador pela contribuição que fazem com relação ao desempenho organizacional e dos resultados obtidos (ALMEIDA; STELZENBERGER; GONÇALVES, 2012, p. 4).

Vemos na citação acima a importância do trabalho docente para o progresso da organização escolar. Todavia, fica evidente o quanto o sistema de competição adotado no modo de produção capitalista corrobora os modelos de gestão educacional empregados no cenário atual.

Apesar disso, tão importante quanto atingir os objetivos é compreender que, na educação, há especificidades cujas características não podem ser totalmente apreendidas pelo sistema fabril. Sobre esse aspecto, Paro (2016) destaca:

> Por isso, considerando que, na prática mediadora da administração, os meios precisam se adequar aos fins, os princí-

> pios que são eficientes para atingir os fins da empresa capitalista não podem ser igualmente eficientes para atingir os fins da escola (p. 41).

Ademais, é através das relações estabelecidas entre o corpo docente, a gestão e os demais membros da comunidade escolar que se revelam as abordagens reformistas interceptadas na escola pública. Portanto, compreende-se que, em meio às estratégias democráticas, podem se estruturar influências do modelo de gestão gerencial ancoradas nas concepções adeptas da reformulação do Estado.

É importante que a percepção dos sujeitos esteja calcada em romper o conservadorismo, que de forma consensual aplica na escola múltiplas práticas influenciadoras do modelo de gestão gerencial. É necessário observar a dimensão que envolve as questões político-partidárias para que a gestão pedagógica possa, de maneira consciente, consolidar ou negar os processos do gerencialismo, que reúnem os objetivos de descentralizar e racionalizar o trabalho na escola e acabam por privilegiar aspectos de dominação exportados da iniciativa privada.

No meio dessa dinâmica, a educação acaba por ser influenciada pela conjuntura política do Estado, que envolve o setor econômico. Portanto, é indissociável dos interesses que perpassam o mercado e sua linearidade é estabelecida pelo poder de dominação de uma classe sobre a outra, que se fortalece em padrões de gestão de largo alcance como o da escola pública.

## Considerações finais

O estudo buscou demonstrar algumas implicações características das influências do modelo de administração gerencial na gestão pedagógica escolar, que se insere numa análise acerca da reforma do Estado. Esta situa-se em um cenário difuso de novos conceitos referentes à função do Estado e da economia. E, nisso, resumem-se novas interpretações sobre a gestão escolar como

um paradigma administrativo orientado pela racionalidade de mercado.

Os dados demonstraram que as práticas gerencialistas têm sido frequentemente utilizadas como forma de organização, controle e produtividade no âmbito da escola estudada. Entretanto, na própria estrutura administrativa da escola, há indícios de que essas práticas têm elevado significativamente a participação da comunidade, uma vez que há um público infantil, o que favorece a proximidade dos familiares com a escola.

As entrevistas acabaram por evidenciar a utilização de estratégias similares às da gestão gerencial. Mas, na visão da gestão da escola, as atividades coletivas "supostamente" se materializam dentro de uma perspectiva democrática. Por essa razão, a política de gestão participativa e democrática tem sido disseminada pelos sujeitos depoentes como uma expressão de autonomia grupal, que acaba por universalizar a tomada de decisão coletiva.

Do ponto de vista administrativo, os elementos abordados dão conta de que as influências do gerencialismo na gestão pedagógica têm norteado grande parte das ações organizadas na instituição. Uma vez que o Estado, pela lógica democrática, subordina as condições de quem restritamente detém o poder sobre as decisões dentro da escola, isso fica nítido nas relações estabelecidas da coordenação pedagógica com o corpo docente.

A análise das falas da equipe gestora indica preocupação com o desempenho do professor, e isso materializa-se nas ações de formação continuada e de acompanhamento do trabalho docente, uma vez que o Estado deve prover os recursos para a utilização de tal atividade na educação pública. Embora, em qualquer etapa da educação a gestão se traduza pela relatividade de cumprir metas, essa ação depende muito da adoção dos princípios administrativos que balizam o trabalho gestor.

Na gestão gerencialista, a eficiência administrativa baseia-se no ajuste estrutural, que visa responsabilizar a escola por seus

resultados administrativos e pedagógicos, o que antes era dever do poder público. Todavia, a equipe de gestão da escola estudada busca com suas ações avaliar a prática docente, elementos, o que, acreditam eles, consiste num modelo de gestão escolar que favorece a construção coletiva da qualidade da educação.

De modo geral, são as implicações técnicas adequadas na estrutura política global do sistema de gestão pública que determinam e conduzem estrategicamente a gestão nas escolas e instrumentalizam suas práticas. Contudo, alguns elementos desse modelo de administração apreendem ações decisórias que obedecem a um padrão coletivo de participação. Isso significativamente abre lacunas que podem favorecer a superação das técnicas do gerencialismo.

## Referências

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar.2011.

ALMEIDA, Maria das Graças Nóbrega de; STELZENBERGER, Liliane; GONÇALVES, Margarida Maria dias Monteiro. O modelo gerencialista e a prática docente, 2012. Revista FAC, Fortaleza, v. 6, n. 12, 2012. Disponível em: http://ww2.faculdadescearenses.edu.br/revista2/edicoes/vol6-2-2012/art4-vol6-2-2012.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/a_reforma_do_estado_dos_anos_90.pdf>. Acesso em: 28fev. 2019.

_____. O modelo estrutural de gerência pública. *Revista de Administração Pública*, v. 42, n. 2, p. 391-410, mar./abr. 2008.

BRASIL. MARE. Câmara de Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13796.htm>. Acesso em: 15. maio 2019.

CORAZZA, Gentil. Estado e relações de produção. *Ensaios FEE*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 21-30, 1987.

FERNANDES, Fabiana; CAMPOS, Silva Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p.139-167, jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698111747>. Acesso em: 01 ago. 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

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

MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. *Educação em Questão*, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-240, jan.-abr. 2014.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARTINS, Angela Maria. *Autonomia da escola*: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan.-abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PARO, Vitor H. *Administração escolar*: introdução crítica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Crítica da estrutura da escola pública*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016a.

_____. *Gestão democrática da educação públic***a**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016b.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul.-dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/673/701>. Acesso em: 01 ago. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN. R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# 6

# Poder e política: implicações no processo de gestão escolar

*Eder de Jesus de Sousa Pantoja*
*José Domingos Fernandes Barra*

## Introdução

A educação, entendida como, o processo de estimulação para que o sujeito desenvolva capacidades físicas e cognitivas de se integrar e apoderarse da cultura de onde está inserido, e a partir disso fazer parte da sociedade que os rodeia. Sofre influência direta de fatores, determinadas pelo momento histórico, que ora contribuem ora prejudicam o seu processo de transformação.

A escola local institucionalizada aonde me materializa essa relação de ensino/aprendizagem comunga dessas mesmas influências que interferem positiva e negativamente o seu desempenho.

O presente artigo analisa os resultados de uma pesquisa de especialização em gestão e planejamento da educação. Seu objetivo foi analisar as implicações que interferências políticas e as relações de poder, causam no processo de gestão escolar. Com ênfase na indicação de pessoas para a gestão escolar, desconfigurando o princípio da gestão democrática que prevê uma ampla participação dos docentes, discentes e funcionários de apoio bem como a comunidade externa na escolha da equipe gestora da escola.

Precisa-se saber se a liberdade para a indicação de diretores pelo poder público se fundamenta na prerrogativa de o gestor ser um cargo de confiança ou comissionado, e como essa prática desenvolveu uma forma de clientelismo político, desconsiderando o diretor como representação legal escolhido democraticamente pela comunidade escolar.

Essas influências têm contribuído ou não para a gestão escolar em sua plenitude? É possível pensar em uma gestão democrática pela lógica das influências políticas? Quais as implicações para a educação que as políticas do “clientelismo” nos cargos de gestão escolar ocasionam?

Diante disso, esta pesquisa tem como referências as obras de Paro (2016), Paro (2013), Foucault (1979), Souza (2007),

Pinto (2011), além de outros teóricos necessários no decorrer da pesquisa. Para a busca dos objetivos, a pesquisa se desenvolveu em cunho qualitativo e foi elaborada uma pesquisa bibliográfica nos documentos oficiais que amparam o objeto da gestão, bem como autores que tem se debruçado sobre o tema referido. E principalmente foi realizada uma pesquisa em trabalhos disponíveis em bibliotecas virtuais de universidades e revistas especializadas em pesquisa no campo educacional, foram feitas identificação, leitura e análises de trabalhos relacionados com o tema em questão.

Assim o presente artigo faz um levantamento dos conceitos de Poder, Política, Gestão e Gestão Democrática. Em seguida faz uma relação e procura pontos de tensão que esses termos geram no ambiente escolar, e por fim traz a análise dessas relações.

## Poder

A palavra poder, que vem do latim *potere,* que em termos gerais quer dizer *posse* assume o significado de "ser capaz"; "autoridade", ou seja, alguém com a capacidade de exercer sobre o outro: força, controle, etc., "em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas, que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social" (FOUCAULT, 1979, p. 179).

O poder indica, "a capacidade de este conseguir algo, quer seja por direito, por controle ou por influência. O poder é a capacidade de se mobilizar forças econômicas, sociais ou políticas para obter certo resultado" (BLACKBURN, 1997 p. 301).

Essas definições acima mostram que em qualquer campo social existem essas relações de poder, e a escola que historicamente é configurada como uma área de conflito, também é marcada por essas relações. Porém, Foucault (1979), vai dizer que:

> O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca

> é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede; nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação. Em outros termos o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1979, p. 183).

O pressuposto acima vai nos mostrar que na relação de poder, "existe uma flexibilização da autoridade de poder e quando isso ocorre, há uma possibilidade de resistência, jamais somos aprisionados pelo poder" (FOUCAULT, 1979, p. 241).

Para Bobbio *et. al.* (1995, p. 933), em um termo mais geral, poder é definido da seguinte forma: "a palavra poder designa a capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais (como na expressão Poder calorífico, poder de absorção) ".

Nessa definição de poder, Bobbio *et. al.* (1995), estabelece uma relação entre indivíduos ou grupos, e define que só vai haver relação de poder quando a vontade ou interesse de um se fizer valer no comportamento de outro. Portanto se um indivíduo ou grupo não consegue fazer com que o outro indivíduo ou grupo atenda seu interesse, não se caracteriza como uma relação de poder.

Na visão Weberiana, "o poder significa toda a probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistência, seja qual for o fundamento dessa probabilidade" (WEBER, 1999, p. 33). Ou seja, ocupa um papel de onipresença na sociedade, e ela não se concentra apenas na política, empresa, bancos. "As relações de poder também são exercidas nas famílias, nas comunidades religiosas, nas relações eróticas etc." (WEBER, 2000, p. 140). É como se aquela dominação a qual um sujeito é submetido viesse de sua própria subjetividade como explica Weber (1999, p. 191).):

> Por "dominação", compreendemos, então, aqui, uma situação de fato, em que uma vontade manifesta (mandado)

> do "dominador" ou dos "dominadores" quer influenciar as ações de outras pessoas (do "dominado" ou "dominadores "), e de fato as influências de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de duas ações (obediência).

Isto é, o poder da dominação cria no outra uma obediência em que se confunde com uma ordem pessoal. E faz com que o dominado cumpra as ordens nessa relação.

No próximo tópico apresento os conceitos de política e política educacional mostrando como esses dois termos se relacionam com o termo poder e como ele vai impactando no processo de gestão escolar.

## Política e política educacional

Política é a ciência da governança de um estado ou nação. O termo tem origem na palavra grega *politiká,* uma derivação de polis, e está relacionado com aquilo que é público. Para Bobbio *et. al.* (1998, p, 954) política é "tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é civil, público, e até mesmo o que é sociável e social. Deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do estado, e sobre as várias formas de governo".

O surgimento remonta a Grécia antiga e um dos seus articuladores foi Aristóteles, que falava que um dos seus mecanismos era a felicidade dos homens. Em outros termos, "é o conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam a resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos" (RUA 1998).

O conceito de política ao longo da história tem sofrido alterações, e isso tem levado teóricos a desenvolverem várias definições do seu significado. Entretanto o termo política sempre estive relacionado com ideia de poder, e tem sido tradicional-

mente definido como, de acordo com Bobbio *et. al.* (1998 p. 954) *apud* (Hobbes) "consistente nos meios adequados à obtenção de qualquer vantagem" ou, analogamente como, *apud* (Russell) " o conjunto dos meios que permitem alcançar os efeitos desejados".

O pressuposto acima citado traz duas definições que contribuem muito para os objetivos deste trabalho. Pois mostra que os homens têm demostrando interesse pela política em busca de vantagens pessoais, para um escanção social. E isso cria conflitos em ambientes de todas as instâncias.

Esses conflitos ultrapassam os muros das escolas e tem prejudicado os resultados pedagógicos das instituições de ensino. Mais adiante esses problemas serão demostrados para retratar os efeitos da política sobre a escola.

Já as políticas educacionais, fazem parte das políticas sociais do nosso país. Elas derivam da legislação e são produzidas nas decisões que são tomadas nas casas legislativas e executivas. E busca garantir temáticas necessárias para o direito à educação de qualidade.

O primeiro documento que regulamenta a situação educacional brasileira e vai fazer um alerta da realidade, bem como servir de parâmetro para a criação de leis que posteriormente foram implementados no Brasil e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

As políticas educacionais de um país precisam produzir suas leis, sob a luz da constituição federal, no caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988, e sob as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394, de dezembro de 1996.

A gestão e a coordenação pedagógica escolar tem a necessidade de estudar, entender esses documentos entre outros, pois eles é que vão nortear os trabalhos e discussões que serão desenvolvidos dentro do ambiente escolar. E um sistema de escolha de diretores que seja democrática imparcial que vise à melhora da educação, precisa levar em consideração esses elementos.

Gestores indicados por políticos têm fracassado no estudo desses documentos e por consequência tem fracassado na administração das escolas.

Não existe gestão sem o conhecimento mínimo dos documentos que a regem. Uma dessas políticas educacionais, se não a, mais importante, é o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da educação, que tem como principal iniciativa a aumentar o investimento do dinheiro federal, em ações e projetos educacionais dos estados, para toda a educação básica.

Porém o atual governo federal de 2019, tem deferido duros golpes contra toda a educação brasileira, em todas as etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Superior e Ensino Tecnológico. Com cortes e contingenciamento de verbas afetando bolsas de estudos e pesquisas por todo o território nacional. Projetos importantes que custaram décadas de lutas estão sendo destruídos em uma velocidade espantosa.

Políticas educacionais importantes que demostraram resultados positivos como, formação de professores, caminhos da escola, entre outros, tem sofridos com o desconhecimento da toda a equipe que hoje compõe o governo federal.

A partir disso, logo a seguir mostrarei os conceitos de gestão escolar e gestão democrática e suas relações com os termos usados anteriormente.

## Gestão escolar e gestão democrática

A gestão escolar possui suas particularidades e métodos específicos que se tornam fatores determinantes no processo e sucesso na administração das instituições de ensino, mostra que essa gestão "não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importadas, muitas vezes de empresas que nada tem a ver com objetivos educacionais, [...] administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los". (PARO 2016 p. 7).

Ou seja, para que se assumir o cargo de gestor de uma escola, é necessário que "o sujeito tenha amplo domínio dos conceitos, teorias, instrumentos e princípios pedagógicos que envolvem os processos educativos escolares, que extrapolam os saberes docentes" (PINTO, 2011, p. 19).

Para que o aluno possa desenvolver a aprendizagem e experiências com a educação, tendo como ponto de partida as necessidades individuais e particularidades sendo ativo no ambiente para que ele supere seus desafios coletivos e individuais, foi institucionalizada a gestão democrática (BRASIL, MEC, 2007).

E sobre a gestão democrática, Araújo (2009, p. 20) vai dizer que é:

> [...] a forma de possibilitar que todos os seres envolvidos na instituição possam exercer com maior assertividade sua cidadania, se relacionar melhor e alcançar a liberdade de expressão, por que cada um dos envolvidos carrega em si um conhecimento, que é único e que pode ser somado ao do seu colega e, no caso, por se tratar de escola, aos alunos. Essa troca faz com que a cada dia os envolvidos incorporem mais conhecimentos, sejam eles formais ou informais, tornando-os mais responsáveis, autônomos e criativos.

Ou seja, a gestão democrática pressupõe o respeito à pluralidade de ideias, comportamentos e opiniões, que frequentam a escola, sobre os quatro pilares básicos da gestão democrática; Participação, pluralismo, autonomia e transparência.

Para que a escola possa gozar dessas especificidades e buscar uma melhora na qualidade do ensino, a Lei 9394/96, em seu artigo 14 e 15, propõe que:

> 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. Art.15 – Os sistemas de ensino assegurarão

> às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada às normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 2005, p.12)

Portanto, a lei garante na teoria os graus de autonomia, para garantir que as escolas tenham toda a liberdade para organizar um projeto educacional da melhor forma que atenda os locais a onde elas estão inseridas e promover uma educação de qualidade.

Para a efetivação desse modelo de gestão é imprescindível à participação de todos que fazem parte da comunidade escolar. Entretanto esses sujeitos precisam estar organizados em coletivos que vão que se aproximar pelo tipo de vínculo ou cargos que exercem na escola. São eles: Conselhos Escolares, Conselhos de Classe, Associação de Pais e Mestres – APM e Grêmio Estudantil.

Deste modo, de acordo com Luck (2007), o princípio da gestão democrática da escola é a participação, e nela o diretor se apresenta como um representante com a capacidade de exercer uma função de administrador público, respeitando a opinião de todos e conduzindo da forma para que todos sejam sujeitos ativos no processo da gestão. Ela deve buscar a transformação dos seus agentes sociais (que neste caso são os alunos), por meio de ações que envolvam as comunidades escolares e locais, contribuindo para a construção de uma sociedade baseada no respeito e na melhoria da qualidade de vida.

A seguir irei desenvolver como a relação entre poder, política e gestão escolar tem se configurado ao longo da história e como isso afeta ou contribui o processo de gestão escolar.

## Relação entre poder, política e gestão escolar

A escola historicamente tem despertado o interesse de grupos políticos que a moldam de acordo com seus interesses. Essas

ações que historicamente vem sendo direcionado para a escola pública não tem possibilitado que a escola tenha conseguido implantar um grau de autonomia que possibilite a criação de um sistema democrático de gestão escolar.

O professor Paul Singer (1996) da faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, explica que dois grupos polarizaram a educação de acordo com seus objetivos, e esses dois grupos defendem visões diferentes de educação. Segundo ele, um grupo defende um modelo de educação que ele denomina de *civil democrática*, pois entende que a educação em geral é a escolar como um processo de formação cidadã, pautado nos princípios da democracia, ou seja, uma educação humanista resultante do Iluminismo do século XVIII.

Essa educação tem como foco principal da ascensão das classes desprivilegiadas (classe trabalhadora), e entende que a formação profissional é importante, mais precisa concomitantemente ser formada junto com uma habilitação familiar, esportiva, artística, filosófica sociológica, etc. Ou seja, um sujeito que possa refletir sua realidade histórica e em conjunto com outros sujeitos possam lutar por uma sociedade mais livre e igualitária.

O outro grupo busca uma educação que ele define como *produtivista*, e concede-a como uma preparação dos indivíduos para o ingresso da melhor forma possível na divisão social do trabalho. Reformadores empresariais que tem como foco um bom desempenho nas disciplinas, português, matemática e ciências, conhecimento fundamental para a ascensão ao mercado de trabalho.

Porém, esse modelo de educação não despreza outros uma formação mais abrangente, só que ela enfatiza mesmo, no que os especialistas chamam de capital humano, este conceito, que tem suas bases formuladas em meados do século XX, a partir do livro de Adam Smith intitulado A Riqueza das Nações, e a ideia principal é a de que “a educação é um investimento e isso resulta em um capital humano” (HELOANI, 2018, p. 174).

Esses dois grupos antagônicos focam seus interesses nas políticas e cargos que determinam os rumos da educação. E ali, buscam ter o maior poder de decisão possível, que atenda a concretização dos seus objetivos. Um desses cargos é a "gestão escolar", que tem amparo legal nas leis para que se respeite o grau de autonomia e democracia, assegurando a de liberdade pedagógica.

Essas relações de poder e o modelo de provimento ao cargo influenciam diretamente no perfil da gestão e trazem concepções diferentes do processo de administração que vai se desenvolver no interior da escola. Paro (2013), resume em três diferentes modalidades: a indicação; a seleção através de concurso público ou de aferição da competência técnica e a eleição.

Embora tenha tido início na década de 1980 um grande movimento pela democratização da escola, como espaço de liberdade e participação, o sistema de indicação política para o cargo de gestor escolar persiste até os dias atuais, e sinceramente está longe de ter um fim, pois já se passaram vinte e três anos desde a criação da LDBEN 9394/96 e não se tem uma consolidação da gestão democrática nas instituições de ensino.

A indicação de cargos públicos historicamente tem constituído uma prática que se denominou, clientelismo político, herdada de um sistema oligárquico muito comum na República Velha, período histórico brasileiro. "Essa forma de provimento do diretor escolar, o coloca como autoridade última no interior da escola, e esta regra é mantida astutamente pelo estado, e concede ao cargo uns caráteres autoritários, criando uma imagem negativa do diretor" (PARO, 2016, p. 16).

A escolha da gestão escolar liga o trabalho exercido na escola com o responsável pela indicação; político ou funcionário da secretária de educação e isso cria um compromisso muito mais com quem indicou do que com a comunidade escolar em que está inserido essas ações tem barrado a implementação de mecanismos mais democráticos de diretores.

Para Souza (2007, p.166):

> [...] indicar política ou tecnicamente o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública não como uma função a ser desempenhada por um especialista da carreira do magistério, mas como um cargo político de confiança do governo municipal ou estadual ou como instrumento de compensação no jogo político-eleitoral [...].

A indicação política ignora entre outras coisas a capacidade de quem ocupa o cargo, já que o que é levado em consideração é muito mais a confiança pessoal e política do padrinho que indicou. Portanto essa atitude não pode ser considerada como um meio democrático de pavimento ao cargo de diretor. Pois não levam em consideração critérios que caracterizam o estado burocrático de escolha para a gestão escolar.

A grande maioria dos gestores de escola que tem assumido os cargos de direção de escola por indicação de políticos, tem demostrado um autoritarismo como modelo de administração que desenvolvem nas instituições de ensino. E na maioria das vezes o compromisso não é com a escola e sim com o político que o indicou.

Esse tipo de ação tem criado conflitos constantes nos ambientes escolares e isso resulta em vários fatores que tem contribuído para o fracasso escolar (gestão autoritária, desinteresse pelo planejamento, falta de diálogo nas escolas). Dada à importância de uma gestão democrática, que possibilita o diálogo, ouve opiniões, divide responsabilidades.

## Considerações finais

Este estudo traz uma reflexão acerca da interferência política (partidária) e as relações de poder sobre a gestão escolar. Dando ênfase aos conflitos que esses dois termos provocam na escola, impossibilitando-a de construir uma gestão democrática, participativa, que tenha identidade do coletivo que dela participam.

A reflexão teórica que aqui se faz presente, vem servir para mostrar as dificuldades da implementação de uma gestão democrática na escola pública, que historicamente é marcada pelo clientelismo político e as relações de poder. Democracia se faz na prática do exercício e depende da capacidade do ser humano em exercita-la.

De acordo com a pesquisa em literatura especializada, verificou-se que a gestão democrática é o modelo de gestão fundamental para que a escola seja um ambiente de participação coletiva, autônoma e promova uma educação democrática. A administração autoritária vai de encontro ao sistema político de direito típico de uma democracia. E a democracia do amanhã se faz na democracia da escola, é impossível criar alunos democráticos, em uma escola autoritária.

As influências políticas não têm contribuído para a gestão escolar em sua plenitude. Mesmo com todos os documentos indicando para autonomia das unidades escolares a buscarem a efetivação da gestão democrática com ampla participação dos órgãos colegiados, o político tem se valido do poder que obtém com as eleições e indicado representantes eleitorais para assumirem cargos de gestão nas escolas. Desconfigurando o princípio democrático que prevê a participação de todos nas eleições para a escolha de diretores e coordenadores pedagógicos. Ato esse importante para o início da gestão democrática.

Pela lógica das influências políticas, é bem difícil pensar em uma gestão democrática. Primeiro porque ela fere o princípio da democracia que é a possibilidade de participação de todos no processo, depois por que não existem critérios técnicos nessas escolhas. O que é levado em consideração é a participação do escolhido na campanha política ou proximidade de parentesco com algum vereador ou secretário de educação.

Essas ações criam conflitos constantes na escola por que não leva em consideração o conhecimento técnico para o provimento do cargo. Tão pouco o projeto que o escolhido pretende

desenvolver. Isso cria muitos mais laços com quem indicou do que eventualmente com a escola. Quando passa o período da eleição e o candidato perde, troca-se toda a parte administrativa da escola sem levar em consideração o trabalho que está sendo desenvolvido.

Levando em consideração que a gestão escolar é a responsável pelo andamento das unidades escolares, a política do clientelismo cria uma serie de implicações que prejudicam a administração das escolas. Uma delas autoritarismo que vem com a indicação do cargo, pois gestores, coordenadores pedagógicos que tem padrinhos políticos nas prefeituras, acabam confundindo o ambiente de trabalho com propriedade privado de quem o indicou, e passa a receber ordens por todas as decisões nos ambientes escolares.

Outra implicação tem relação com os objetivos que a escola busca raramente uma gestão indicada, busca atualizar o Projeto Pedagógico da escola, pela discussão que ele causa. Sendo assim, impossibilita ouvir o que a comunidade onde a escola está inserida almeja, e inviabiliza projetos de participação dessas comunidades.

Conclui-se aqui dizendo que, a gestão democrática é o melhor modelo de administração que a escola pode adotar. Porém ela precisa ser bastante unida para lutar contra o assédio político e os abusos de poder cometidos por autoridades públicas. Promover a democracia no exercício do dia a dia, para que os seus alunos também possam ser sujeitos democráticos aptos a viver em um sistema democrático como o nosso. Assim ela vai está próximo do que se espera de uma escola, que é uma formação humana civil/democrática para o exercício da cidadania.

## Referências

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. *Gestão escolar*. Curitiba: IESDE, 2009.

BLACKBURN, Simom. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOBBIO, N. et al. *Dicionário de Política*. Brasília – DF: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. I Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1 la ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.) Vários Colaboradores. Obra em 2v.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº. 9394/96. 2005. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 14/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: Universidade de Brasília. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf> Acesso em 24/06/2019.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HELOANI, Roberto. *Modelos de Gestão e Educação: gerencialismo e subjetividade***.** Editora Cortez. São Paulo, 2018.

LUCK, H. *Gestão Educacional*: uma questão pragmática. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo. Editora Cortez. 2011.

RUA, Maria das Graças. *Análise de Políticas Públicas*: Conceitos Básicos. IN Q Estudos Selecionados. Brasília. Ed Paralelo 15. 1998.

SINGER, Paul. *Poder, Política e Educação*. Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, USP. 1996.

SOUZA, A. R. De. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. PUC/SP, p. 302. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2007.

WEBER, M.. *Economia e Sociedade*. Fundamentos da Sociologia compreensiva. Brasília: UnB. 2 v. 1999.

# 7

# Formação do gestor escolar: contribuições do curso de especialização em gestão e planejamento da educação para uma formação e atuação na perspectiva democrática

*Éllen Juliane Xavier Nabiça*
*João Batista do Carmo Silva*

## Considerações Iniciais

O presente artigo trata da "Formação do gestor escolar: contribuições do curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação para uma formação e atuação na perspectiva democrática". A escolha em pesquisar esse objeto de estudo, estão relacionados com a experiência da autora que já trabalhou no ensino público e privado antes de ingressar nesta pós-graduação. Nesse sentido, o seu interesse enquanto acadêmica e futuro profissional é de grande relevância, pois partirá de um estudo mais aprofundado e específico, onde ocorrerá a ampliação do conhecimento, possibilitando a realização de uma reflexão teórico-prática enquanto gestor escolar, trazendo elementos, características e definições essenciais que somente de sua formação na graduação não eram possíveis diagnosticar, já que identificou sobretudo nas disciplinas a importância de formar gestores escolares, especialmente no âmbito da gestão democrática.

Assim, propomos articular a formação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática através do Curso de Gestão e Planejamento da Educação ofertado pela UFPA, do Campus Universitário do Tocantins, município de Cametá-Pará. Essa pesquisa justifica-se pela potencialidade que a temática apresenta e sua importância no ambiente escolar, principalmente no que tange a gestão, além da contribuição que essa discussão traz para o campo de estudo.

Nesse sentido, no contexto acadêmico a pesquisa poderá contribuir para uma análise acerca da temática em questão, pois o Curso apresenta uma proposta de formação com base na gestão e planejamento da educação, visando contemplar ações que possibilitem a prática profissional por um viés democrático, em que a participação e o trabalho coletivo estejam centrados no ato administrativo da escola.

No âmbito pedagógico, a pesquisa aponta elementos relacionados à prática administrativa e educacional do gestor, que estão ligados à dinâmica cotidiana do trabalho escolar, as

diferentes perspectivas de atuação e epistemologias existentes, as formas de intervenção, entre outros, o que oferece subsídios importantes de análise da gestão e das ações educativas que o gestor assume. E na abordagem social apresenta um debate instigador sobre a importância da formação de gestores para o estabelecimento de vínculos com a comunidade escolar, a partir de análises que compreendem a gestão democrática e seus princípios educacionais.

Tendo em vista essas questões, a pesquisa busca responder o seguinte questionamento: como o curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação contribuiu para a formação de gestores escolares na perspectiva democrática?

Como questões norteadoras desta pesquisa, indagamo-nos**:** Quais os elementos que constituem a formação do gestor escolar na perspectiva democrática? Quais as concepções e estratégias teórico-metodológicas presentes no Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação? De que forma a Especialização em Gestão e Planejamento da Educação contribuiu para a formação dos discentes egressos do curso?

O trabalho apresenta como objetivo geral analisar a experiência de formação continuada de gestores escolares a partir do Curso de Gestão e Planejamento da Educação da UFPA.

Os objetivos específicos visam: i) analisar os elementos que compõem a formação do gestor escolar na perspectiva democrática, favoráveis ao bom funcionamento da escola; ii) identificar as concepções teórico-metodológicas para a atuação do gestor escolar, presentes no Curso de Especialização em Gestão e

Planejamento da Educação e iii) analisar como o Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação contribuiu para a formação e atuação dos discentes egressos da turma de 2018 que vivem a experiência de gestor escolar.

Em termos metodológicos, a pesquisa está embasada na abordagem qualitativa, do tipo Estudo de caso. No âmbito da

pesquisa qualitativa foram realizadas pesquisa documental, que para Lakatos e Marconi (2003, p. 174) "A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias".

Com isto, tendo como base o Projeto Pedagógico do curso de Especialização e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos egressos que participaram, visando identificar a importância da formação continuada no ambiente escolar e como o Curso contribuiu para a formação em gestão escolar, na perspectiva democrática. Neste aspecto, André (1995, p. 28), destaca que "as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados". No âmbito da pesquisa qualitativa, Triviños (1995, p. 130) destaca que:

> [...] a pesquisa qualitativa busca as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

No que tange o estudo de caso, Yin (2001) analisa que este se constitui como uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa, por meio de experimentos, pesquisas históricas, levantamentos e análises de dados. Assim essa pesquisa é um estudo de caso por abranger de forma ampla a singularidade do objeto pesquisado, buscando compreender no contexto real como a Especialização em Gestão e Planejamento da Educação contribuiu para a formação dos gestores/egressos do curso. Já que de acordo com Yin (2001, p. 17):

> Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos/egressos do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, da UFPA/turma 2018 (Tabela 01). A escolha se deu a partir da atuação e experiência desses sujeitos na área da gestão no município, levando em consideração que são profissionais que atuam em escolas diferentes, e que se formaram no curso de pós-graduação *lato sensu* em gestão, atuando antes e depois de sua formação nesta área.

**Tabela 01:** Descrição dos egressos entrevistados do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação

| Entrevistado | Formação | Esfera de atuação | Período de atuação na área | Pós Graduação na área |
|---|---|---|---|---|
| A | Pedagoga | Privada | 6 anos | Primeira pós |
| B | Pedagogo | Pública | 8 anos | Primeira pós |

Ressaltamos que os sujeitos entrevistados responderam um roteiro de questões baseado em perguntas abertas referentes à temática de pesquisa, especificamente sobre os aspectos relacionados à gestão democrática, formação continuada e a experiência no Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação. As entrevistas aconteceram de forma individual e no local de preferência dos informantes.

Além disso, fez-se o levantamento bibliográfico, na forma de leitura e estudo de artigos publicados, livros, Dissertações, Teses produzidas sobre o tema, bem como análise documental (o Projeto Pedagógico do Curso da referida Especialização).

Para melhor compreensão deste artigo pelo leitor, organizamos sua estrutura a partir de duas seções que se relacionam pelas análises e reflexões apresentadas.

A primeira seção analisa a formação do gestor escolar e a democratização da escola, no qual destacamos a importância da formação continuada e o papel do gestor nesse processo educativo, trazendo algumas leis e buscando compreendendo sobre

o direito a uma educação de qualidade. Posteriormente, caracterizamos o sub tópico "Gestão democrática: características e pressupostos", que trata especificamente sobre a gestão democrática apresentando os órgãos colegiados e sua implementação, explicitando por fim o rompimento da hierarquia de poderes e o que difere a administração escolar do novo modelo de gestão.

Na segunda seção, discorremos sobre a Formação do gestor escolar por meio do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação. Neste capítulo fazemos uma abordagem sobre a importância de formar gestores escolares através deste curso, apresentando suas metas e objetivos, incluindo as disciplinas efetuadas e suas características principais. Por conseguinte, enfatizamos o sub tópico sobre "As contribuições do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação para a formação do gestor escolar", no qual analisamos através dos dados de pesquisa com discentes egressos, de que forma o curso contribuiu para o desempenho nas suas funções no âmbito da gestão.

## Formação do gestor escolar e a democratização da escola

A formação do gestor escolar é uma temática que tem chamado a atenção de pesquisadores, professores e analistas da educação de forma geral, primeiro, porque é uma área de atuação importante para o bom funcionamento da escola, pois possibilita a articulação e mobilização de ações educativas e administrativas que perpassam todo o espaço escolar. Segundo, porque tem exigido a formação mais especifica de educadores, que precisam estar em um processo contínuo e atualizado de busca de conhecimentos referentes às práticas de atuação em consonância com o contexto social.

Por esse viés, a formação de gestores ao estar voltada para a realidade social, econômica, política e cultural, e, sobretudo, ancorada em uma gestão autônoma, participativa e democrática,

se torna um dos principais fatores que influenciam na qualidade de ensino. Libâneo (2006, p. 852) corrobora com essa afirmação quando analisa que:

> O gestor escolar, portanto, é alguém que no processo de trabalho escolar sabe dispor recursos por meio da racionalização do trabalho e da coordenação do esforço humano coletivo em função do fim visado, isto é, o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, Luck (2009, p. 25), traz uma questão importante quando diz afirma que:

> O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

Segundo essa autora, a escola atual exige mais habilidades e competências específicas na gestão, sendo que a formação de gestores é o

motivo desafiador para os sistemas de ensino, pois existem profissionais que atuam nesta área sem que possam estar habilitados para exercer essa função.

Ainda nas palavras de Luck (2009, p. 12):

> Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade.

A autora destaca que para se alcançar uma qualidade da educação, é necessário que haja competências entres os profissionais, as escolas e os sistemas de ensino envolvidos. Em vista disto, vem surgindo inúmeras propostas voltadas para a gestão e na perspectiva democrática.

Com a Constituição Federal de 1988 a gestão escolar passa a adotar uma postura mais democrática. O Art. 206 destaca que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Ou seja, dentre os princípios adotou-se a gestão democrática que implica ações e decisões participativas e colegiadas, tanto no âmbito das unidades escolares quanto na organização dos sistemas de ensino.

A gestão democrática consiste em um princípio legalmente instituído preconizado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96. Segundo, a LDB no 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)".

A LDB orienta que as instituições escolares garantam a participação dos profissionais e da comunidade escolar como estratégia da gestão democrática e instrumento de tomada de decisão. Ela destaca também que as instituições de ensino promovam as relações de poder baseadas na integração, participação e cooperação e, para atingir esses objetivos é fundamental a presença de vários funcionários para garantir uma educação de qualidade para todos.

No âmbito educacional, a gestão democrática tem sido defendida como uma prática a ser efetivada nas instituições escolares, objetivando assegurar processos coletivos de participação e decisão. Nesse sentido, para ser efetivada é necessário à criação de instâncias colegiadas de caráter deliberativo e a participação de toda a comunidade escolar no qual possam estar trabalhando juntos. Como afirma Luck (2009, p.72) "Destaca-se em especial, na realização de gestão democrática, a atuação de órgãos colegiados, que são organizadores da participação dos membros da comunidade escolar nessa gestão".

Em vista disto, Boccia; Dabul (2013, p. 20), definem o que é ser diretor,

> Um diretor é, antes de tudo, um educador que se preocupa com o bem-estar dos alunos, e não apenas um administrador em busca de eficiência. Seu trabalho no cotidiano escolar precisa ser eficaz na condução de uma gestão democrática e focado na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecidos pela escola que dirige.

As autoras, ressaltam o papel do diretor escolar voltado para os alunos e não somente para a sua eficiência em ação como administrador, mais também de como este profissional deve gerir esse ambiente para a melhoria do ensino através da gestão democrática no dia a dia da escola.

Logo, o gestor enquanto mediador deve proporcionar a interação e a articulação entre escola e comunidade no contexto educativo, isso acontece com a criação de propostas pedagógicas amplas e sem separação entre teoria e prática. Sabe-se que desenvolver uma gestão escolar democrática não é tarefa fácil, no entanto, o papel do gestor é fundamental nesse processo, visto que ele é a ponte de ligação no processo decisório. Conforme Luck (2009, p. 22), conclui que:

> Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e

> orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

A autora destaca as responsabilidades dos gestores escolares, nas quais tem como alvo mobilizar e estimular a construção do conhecimento e da aprendizagem para a cidadania competente.

Por conseguinte, é notório o papel catalizador da ação educativa que o gestor desempenha, por isso que a sua qualificação requer um olhar de atenção, para que este profissional seja capaz de estimular, orientar, criar, encontrar soluções para os problemas, introduzir a inovação para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino. Pois, não se trata de um ato administrativo, burocrático hierarquizado, autoritário e rígido, mas de uma perspectiva ampla que ultrapassa os muros da escola. Paro (2000, p. 12), concorda afirmando que:

> [...] A esse respeito, é preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder - já que não se pode perder o que não se tem -, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola.

Diante disso, para promover um ambiente democrático, é preciso romper com a hierarquia de poderes no sistema de ensino, é preciso refletir e perceber que é a escola que ganha o poder segundo Paro, por isto, é inaceitável falar em gestão democrática sem garantir a integração e o envolvimento onde permite que o poder de decisão e ação, na escola, seja compartilhada e experimentada por todos os sujeitos envolvidos. Neste aspecto, o autor ainda afirma que:

> É preciso, por isso, libertar o diretor de sua marca antieducativa, começando por redefinir o seu papel na unidade

> escolar. À escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não seja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais (PARO, 2003, p.126).

Assim, rompendo o modelo tradicional individualizado e centralizador de administração escolar para um novo contexto de gestão escolar, surgindo uma nova forma de gerenciamento através das políticas públicas educacionais que descentralizam o poder gerando espaço democrático, participativo e coletivo na tomada de decisões de cunho pedagógico, administrativo ou financeiro, até porque democratizar é descentralizar, é a participação dos diferentes sujeitos que compõem, é a tomada de decisão conjunta.

## A formação do gestor escolar por meio do curso de especialização em gestão e planejamento da educação: limites e perspectivas da UFPA/PA

Refletir sobre "por que" e "para que" formar gestores escolares na perspectiva da gestão democrática por meio do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, é falar de um processo onde o gestor assume um papel relevante na construção da educação, não cabendo a ele somente buscar esta formação continuada, mas também possibilitar o desenvolvimento de habilidades para identificar, resolver problemas, planejar e organizar todo esse processo de democratização da gestão.

Em vista disso, destacamos o Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação existente no Campus Universitário do Tocantins Cametá, tendo como Coordenador: Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva e Vice Coordenador: Prof. Dr. José Domingos Fernandes Barra. Deu-se início em 02 de março de 2018 até 31 de agosto de 2019, totalizando 18 meses com turno integral e periodicidade: Intervalar (etapas), com carga ho-

rária teórica de 325h e a prática de 80h.

As disciplinas são na maioria de 45 horas e outras 30 horas, ministradas por professores que compõem o corpo docente da UFPA, cuja a modalidade do curso é modular, presencial, integral. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, o seu público alvo são os egressos dos cursos de licenciatura seja docente, diretores de escolas, técnicos pedagógicos e outros.

O curso está diretamente voltado para a valorização dos profissionais e para a garantia da melhoria da educação, pois tem como demanda não só os egressos do curso de pedagogia, mas os licenciados em geral, onde oferece o aperfeiçoamento deste educador, já que qualifica e titula melhor os seus egressos destacando a importância da democratização e dos processos participativos.

A preocupação central do curso está em oferecer subsídios aos profissionais da educação para que possam desenvolver trabalhos de gestão de forma a comprometer-se e ao mesmo tempo envolver outros atores sociais, fomentando as propostas colegiadas de gestar o trabalho educativo nos diferentes âmbitos.

A estrutura curricular e modalidade de atendimento intervalar continua a mesma para a oferta gratuita e permanente da Faculdade de Educação do Campus de Cametá (Tabela 02).

**Tabela 02:** Disciplinas ofertadas no curso de Especialização em gestão e Planejamento da educação

| Disciplina | Ementa | CH | Período |
|---|---|---|---|
| Estado, trabalho e organização da educação: configurações do papel do estado nas políticas públicas. | O trabalho como categoria central nas relações capitalistas; o papel do Estado na organização das relações sociais e a origem da gerência como organização do trabalho e seus reflexos para a administração da educação. | 45 (teórica) | De 02 a 07/07/2018 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Gestão educacional: princípios fundamentais | Aspectos do desenvolvimento do processo de trabalho característica da sociedade moderno. Do taylorismo à acumulação flexível. Teorias clássicas, neoclássicas e das relações humanas e suas implicações do modelo de produção capitalista com repercussões na gestão educacional. | 45 (teórica) | De 09/07 a 14/01/2018 |
| Ateliê de pesquisa I | Fundamentos teóricos em Metodologia da Pesquisa no processo de construção do conhecimento em educação. Fundamentos epistemológicos da pesquisa qualitativa educacional. O planejamento enquanto pesquisa e a estruturação formal do trabalho científico. A produção científica e os paradigmas da ciência. Procedimentos teórico metodológicos da Pesquisa em administração e Planejamento da Educação. A coleta de informações e o tratamento dos dados | 30 (teórica) | De 16 a 19/07/2018. |
| Reforma do estado e da educação no brasil: as tendências atuais de gestão. | O papel do Estado no contexto da reforma do Estado dos anos de 1990 e, consequentemente a reforma da educação e as implicações na gestão. A lógica da gestão gerencial com foco nos resultados e os alinhamentos neoliberais a partir do contrato de gestão. | 45 (teórica) - (prática) | De 23 a 28/07/2018 |
| Planejamento educacional no brasil: da tradição tecnocrática ao planejamento dialógico. | As concepções de planejamento como reflexos das teorias de administração. Classificação de planejamento em educação e a discussão de propostas, de projetos de intervenção na área da coordenação e gestão educacional. O planejamento participativo na escola. | 45 (teórica) | De 02 a 08/01/2019 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ateliê de pesquisa II | A discussão e ajustes do projeto de pesquisa: orientação teórico-metodológica sobre elaboração da monografia. Leitura e desconstrução de pesquisas elaboradas na área de educação. O relatório da pesquisa enquanto ato científico. | 30 (teórica) | De 09 a 12/01/2019 |
| Gestão democrática da educação: pressupostos e papel dos órgãos colegiados na democratização da gestão. | Teorias e práticas das organizações educacionais. Organismos, forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas. Teorias da administração / organização educação. Processo sócio histórico de atribuições de competências dos sistemas e órgãos educacionais. Princípios e normas fundamentais da administração pública. Processo democrático de gestão da educação. | 15 (teórica) e 30 (prática) | De 14 a 19/01/2019 |
| Tecnologias digitais na educação | Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento e *execução* de atividades informatizadas. O trabalho interativo e as novas tecnologias no uso das informações. O papel das novas tecnologias na educação. Relação entre tecnologia e ensino numa perspectiva crítica de educação e a influência da informática como recurso de organização do trabalho pedagógico. As implicações pedagógicas e sociais do uso da informática na educação. O uso das novas tecnologias e a qualidade do ensino. | 15 (teórica) e 30 (prática) | De 21 a 26/01/2019 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| O planejamento participativo e o projeto político pedagógico da escola: conceito, concepção e elaboração. | O planejamento participativo como instrumento de democratização do espaço escolar e a construção social do currículo a partir da adoção do PPP da escola. | 10 (teórica) e 20 (prática) | De 88 a 31/01/2019 |

**Fonte:** Projeto Pedagógico de Curso de Pós-graduação Latu sensu (2017).

A tabela evidencia que o Curso de Especialização em gestão e Planejamento da educação objetivou aos sujeitos uma formação ampla, apresentando elementos importantes para a atuação no âmbito da gestão democrática quando, por exemplo, ofertou disciplinas voltadas para: gestão educacional e suas tendências atuais; gestão democrática da educação; planejamento participativo; planejamento dialógico, entre outras. Ou seja, pautou-se em uma proposta de formação continuada diferenciada das práticas tradicionais de gestão, afirmando os princípios democráticos como propulsores de uma educação transformadora por meio da atuação e postura defendida pelo gestor escolar.

Vale ressaltar a importância da disciplina Ateliê de pesquisa I que proporcionou aos discentes a oportunidade de elaborarem e apresentarem a sua pesquisa, finalizando esse processo na disciplina Ateliê de pesquisa II com uma metodologia diferenciada. Nesse sentido, é notório perceber que o curso apresenta elementos fundamentais para contribuir com a formação de gestores escolares na perspectiva democrática, já que traz consigo aspectos fundamentais para atuação do gestor na área. O que é significativo do ponto de vista da postura epistemológica que o gestor/egresso poderá assumir nas suas funções administrativas e educativas no contexto escolar.

Gestão democrática da educação: pressupostos e papel dos órgãos colegiados na democratização da gestão, outra disciplina que se destacou e incentivou para uma atuação em uma gestão

na perspectiva democrática, onde trouxe abordagem significativa sobre o papel dos órgãos colegiados. Visto que, podemos perceber a sua importância na formação do gestor e consequentemente no desenvolvimento do aluno.

E como um dos alunos egressos do curso, posso dizer que as disciplinas que compõe o curso foram essenciais para a formação de gestores, pois cada uma tinha um objetivo a ser ensinado e repassado para a turma, trazendo vários autores para melhor compreensão dos diversos modelos de gestão, compreendendo como surgiu e o que ocorreu historicamente até os dias atuais. As metodologias utilizadas foram inúmeras como as aulas expositivas dialogadas, atividades em grupo e individual, seminários, discussões, socialização, debates, pesquisas, leituras, produção de textos. Sem dúvida, que este método usado possibilitou aos alunos um aprendizado enriquecedor como veremos no próximo tópico da semi-entrevista.

Assim, o curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação se torna crucial para o processo de formação do gestor e para a construção de um projeto educacional que de fato esteja pautado em uma perspectiva democrática, uma vez que problematiza e indica as bases conceituais teórico-metodológicas para atuação na gestão democrática, é o que trataremos a seguir.

## As contribuições do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação para a formação do gestor escolar

O Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, em seu desenho curricular proporcionou aos discentes egressos uma formação ampla sobre as questões que envolvem a gestão democrática, abrangendo suas concepções, limites e possibilidades de atuação no contexto escolar. Os dados evidenciam que o Curso foi importante para que os gestores pudessem ter acesso a uma concepção de gestão que de fato esteja em consonância com uma proposta de educação de qualidade. No que

tange a concepção de gestão democrática, os entrevistados afirmam que:

> A gestão democrática no âmbito educacional é marcada por decisões coletivas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Os investimentos financeiros feitos na escola devem ser vistos por ordem de prioridade, dentro das possibilidades apresentadas levando em consideração os aspectos físicos e pedagógicos da instituição. As reuniões com as diferentes categorias que compreendem o todo escolar são de fundamental importância para o direcionamento das atividades (ENTREVISTADO A).

> Compreendo a gestão democrática como exercício efetivo da participação em direção a transformação de uma instituição na construção de uma sociedade mais igualitária, onde todos sejam, sintam-se e façam parte do desenvolvimento dessa instituição, sendo tratados com equidade, no pleno exercício da cidadania. Uma sociedade construída a partir e em prol dos interesses do coletivo (ENTREVISTADO B).

As falas evidenciam que a gestão democrática é entendida pelo gestor "A" como um processo em que caracteriza a tomada de decisão coletiva, como exemplo, a realização de reuniões com os grupos que fazem parte do ambiente escolar poderá ajudar na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem da escola, de forma democrática. Enquanto para o "B", ela é vista de forma participativa na instituição, em que todos possam fazer parte e assim se obter uma sociedade igualitária. Isso mostra que após a formação no curso, os egressos têm uma concepção de gestão pautada em princípios democráticos e participativos.

Oliveira (2013, p. 40) contribui com essas afirmações ao destacar que:

> Faz-se necessária a descentralização administrativa, inclusive dos recursos financeiros, o que confere maior autonomia às unidades escolares, permitindo a elas maior capacidade de adaptação às condições locais, sem riscos de alterações substantivas ou perturbações indesejadas em todo o sistema.

> [...] Ao mesmo tempo, é necessário uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exta medida em que suas responsabilidades aumentam com a descentralização operacional.

O autor enfatiza a descentralização na administração financeira dando autonomia para os outros integrantes da escola, já que a participação é necessária, pois só assim aumentarão suas responsabilidades. Quando instigados sobre como o curso de especialização contribuiu para a formação na perspectiva democrática, os entrevistados afirmam que:

> O curso de especialização em gestão escolar tem papel significativo acerca de abordagens na perspectiva democrática, pois as reflexões e autores trazidos para a discussão ajudaram a ter uma compreensão mais aprofundada sobre a gestão democrática (ENTREVISTADO A).

> O curso de especialização em gestão educacional amplia as possibilidades no âmbito da gestão escolar, contribuindo para que os gestores desenvolvam atividades com maior conhecimento e informação, uma vez que discute as variadas possibilidades as quais detém este profissional na organização e desenvolvimento das ações administrativas e pedagógicas na escola. Ele possibilita um olhar crítico sobre a escola e seu papel na construção de uma sociedade, apontando possibilidades no desenvolvimento de seu projeto pedagógico. No tocante ao exercício da gestão democrática, este contribui para o exercício de diálogo na instituição escolar, fomentando a importância do desenvolvimento de uma cultura de participação, rumo ao exercício da democracia (ENTREVISTADO B).

Os dados evidenciam que o curso de Especialização contribuiu de fato para as suas atuações na perspectiva democrática, já que durante o processo de formação surgiram debates, discursões e reflexões sobre o assunto, o que ampliou as possibilidades de atuação no ambiente escolar. Além disso, enfatizam a criticidade que a perspectiva democrática possibilita para a

atuação do gestor no desenvolvimento de ações administrativas e pedagógicas, que a partir do diálogo e da participação poderá construir uma gestão democrática e propulsora de uma prática qualitativa e inovadora da autonomia escolar. Gomes (2003, p. 47), ressalta que:

> [...] Cabe ao diretor incrementar a gestão democrática e participativa da ação pedagógico-administrativa, pois tão importante quanto enunciar ideias, é buscar convertê-las em ação. Cada escola, levando em conta o número de educadores, o modelo de organização e outros fatores precisa designar, formalmente, momentos para reuniões das pessoas envolvidas; elas não têm o condão de assegurar a gestão democrática e a participação, mas não creio que haja meio de dispensá-las.

O autor destaca o papel do gestor na implementação da gestão democrática e participativa na escola. Em vista disso, indagamos aos entrevistados a seguinte questão: Quais são os desafios para se trabalhar uma gestão democrática?

> O primeiro desafio a ser considerado é contar com a participação efetiva de todas as categorias da comunidade educativa, pois há situações em que alguns preferem se excluir de responsabilidades com reuniões periódicas para estudos e tomadas de decisão coletiva. Outro aspecto se refere aos recursos nem sempre suficientes para as reais necessidades da escola, o que causa certo descontentamento e falatórios negativos sobre a instituição, pois geralmente se atribui à figura do gestor o fracasso escolar (tanto em âmbito físico e material como pedagógico). Por último, não menos importante que os outros desafios é que temos um país altamente burocrático, isto é, há uma série de exigências documentais que muitas vezes são engavetadas nos gabinetes das secretarias de educação e do ministério de educação que pouco contribuem para o crescimento educacional da nação (ENTREVISTADO A).
>
> Um dos maiores desafios que se coloca na implementação de processos de gestão democrática nas escolas, atualmente, é o envolvimento da comunidade escolar nas tomadas

> de decisões e no direcionamento do projeto educativo da escola [...]. Envolver a comunidade escolar no desenvolvimento do projeto da escola é uma tarefa árdua, que requer, dos gestores, dinamismo, conhecimento, discernimento, habilidades, capacidades de descentralização das ações, de desprendimento, para outros setores na organização do ambiente escolar, como é o caso, a exemplo, das agremiações escolares (ENTREVISTADO B).

Os gestores "A" e "B" concordam que um dos desafios na gestão está relacionado à ausência de participação nas tomadas de decisão coletiva. O gestor "A" ainda cita mais dois pontos, o primeiro relacionado aos recursos atribuídos a escola, que muitas vezes são insuficientes para atingir determinados objetivos; e o segundo são as exigências burocráticas feitas pelas Secretarias de educação e Ministério da Educação, que no seu entendimento em alguns casos não contribui para o desenvolvimento educacional do país.

Vale destacar nos relatos dos entrevistados a importância e a necessidade da maior participação de todos os envolvidos na vida da escola: pais, professores, alunos, técnicos, coordenadores, etc. (VALERIEN, 2000). Ou seja, a comunidade escolar ainda é pouco participativa no processo de tomada de decisões que envolvem a escola, muito porque se tem pouca experiência de gestão democrática no contexto atual, e isso demanda maior dinamismo e articulação dos profissionais da instituição para ampliar a participação de todos no processo pedagógico e administrativo.

Essa percepção de entendimento é enfatizada nos dados de pesquisa, quando questionamos sobre qual a importância da formação continuada dos gestores no âmbito da gestão escolar, os entrevistados afirmam que:

> Sem dúvida a formação continuada é de fundamental relevância para os gestores escolares, pois a cada dia surgem novas demandas, atualização de leis e novas exigências para a realidade escolar. Além disso, a partilha de experiências

> enriquece a dinâmica do trabalho, bem como o acesso a diferentes literaturas sobre a temática gestão escolar (ENTREVISTADO A).

> A formação continuada ou em serviço deve constituir-se em possibilidade de busca permanente no exercício de qualquer profissão. No caso da gestão escolar esta deve ocorrer continuamente, sendo uma parte essencial do projeto político pedagógico da escola, pois, no exercício da profissão, muitas inquietações e dúvidas surgem diariamente, desafiando os gestores escolares na tomada de decisões e nos direcionamentos dos rumos da instituição. A formação continuada possibilita a ampliação das possibilidades de gestão e abre caminhos para que o gestor escolar, com conhecimento e informação, desenvolva seu trabalho com sabedoria. Nesse sentido, a formação continuada é fundamental, uma vez que ela contribui com o aprimoramento das atividades, possibilitando uma maior sintonia entre as ações e o alcance dos objetivos almejados, ajudando os profissionais que atuam na escola a desenvolverem um trabalho com maior qualidade (ENTREVISTADO B).

A partir desses relatos, podemos observar que os entrevistados concordam sobre a importância da formação continuada para os gestores, já que no cotidiano escolar surgem novas demandas e exigências, inquietações e dúvidas desafiando no processo de tomada de decisão. É importante frisar que para o gestor "B" a formação continuada é vista como uma busca permanente em qualquer profissão, porém na gestão escolar deve ser contínua, pois é através dela que o gestor irá adquirir novos conhecimentos e informações amplas sobre seu trabalho. Portanto, ambos afirmam que é fundamental adquirir esta formação para atuação na área, em vista disto, os profissionais desenvolverão um trabalho com maior qualidade.

Ao tratarmos especificamente da formação realizada no curso de especialização, os entrevistados enfatizam que:

> A possibilidade de participar de um curso específico para a área de gestão escolar, oferecido pela Universidade Fede-

> ral do Pará, foi de grande importância para a atual função que desempenho na educação. Ser gestor escolar não é uma missão fácil, pois lidamos diariamente com pessoas, que satisfeitas ou insatisfeitas com o trabalho desenvolvido pela escola podem colaborar ou não para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Além disso, as atualizações na área de gestão são valiosas para não ficarmos na mesmice, achando que as atividades devem seguir sempre o mesmo ritmo e maneira de conduzir. A possibilidade de abertura ao novo nos faz alçar voos maiores para a qualidade do ensino (ENTREVISTADO A).
>
> A formação realizada no curso de especialização em gestão educacional foi muito importante à medida que contribuiu para um repensar sobre minha postura profissional enquanto gestor escolar. O curso de especialização promoveu esse estreitamento, possibilitando a realização de uma reflexão teórico-prática sobre o meu fazer, enquanto gestor, contribuindo com uma reflexão sobre o papel do gestor escolar e, especialmente, para fortalecer as práticas de gestão educacional no direcionamento da construção de uma educação possivelmente melhor. Nesse sentido, o curso de especialização promove esse elo de ligação entre o pensar e o agir, contribuindo para uma ampliação dos horizontes de atuação do gestor escolar e o fortalecimento de sua atuação no desenvolvimento da escola (ENTREVISTADO B).

É perceptível a importância da formação continuada por meio do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação para os gestores entrevistados. O gestor "A" por exemplo, destaca que sua função é difícil, e o curso traz consigo ferramentas facilitadoras para gerir, resultando na melhoria da qualidade de administrativa e pedagógica do ensino. Para reforçar essa concepção, o entrevistado "B" também enfatiza a contribuição que o curso proporcionou para o seu campo de trabalho, pelo qual buscou fazer uma autorreflexão sobre sua prática pedagógica. Nesse aspecto, Valerien (2000, p.165) contribui firmando que:

> A qualificação e a motivação do diretor de escola são hoje a dimensão que mais atenções requer, não só porque o diretor

> é o pólo integrador de todos os demais, mas também porque é o elemento determinante da eficácia da ação educativa.

O que nos faz afirmar que, no contexto atual é preciso que haja uma preparação necessária de formação continuada para que este profissional seja capaz de atender as demandas que surgem no âmbito escolar de forma eficaz. No que tange as funções do gestor escolar, os entrevistados destacaram que:

> O gestor escolar, dentre tantas funções, é o responsável imediato pela instituição escolar, respondendo às documentações referentes à escola, deve ter zelo pelo bom direcionamento de toda a comunidade educativa, principalmente a preocupação com a qualidade de ensino. Juntamente com a equipe pedagógica que colabora com seu trabalho, prima pela educação em todos os seus aspectos, e, em parceria com a comunidade busca iniciativas que defendam a vida e dignidade social. Através de reuniões, possibilita a exposição de situações a serem decididas, com metas a curto, médio e longo prazo, que são expressas no Projeto Pedagógico, bem como o aspecto da formação continuada. Procura estar atento para manter atualizado o regimento escolar, bem como as autorizações escolares, relatórios finais e outros documentos oficiais. Deve primar pelo diálogo com todos, pois ele não é o dono da verdade e não deve ter uma postura autoritária (ENTREVISTADO A).
>
> [...] um dos maiores desafios postos ao gestor seria o de buscar condições para que todos os setores em funcionamento em uma instituição escolar atuem no alcance dos objetivos almejados no projeto pedagógico da escola, o que requer deste a capacidade de articular, de orientar, de liderar, de centralizar, quando necessário, de descentralizar ações, de envolver, lidar com conflitos, conciliar, buscando as condições necessárias ao funcionamento dos diversos segmentos escolares: núcleos técnicos administrativos, pedagógico, docente, discente de apoio, ao Conselho Escolar e agremiações, afim de que todos, num esforço conjunto, sejam participantes ativos no desenvolvimento do projeto de escola. Nesse sentido, o gestor tem o papel de contribuir com o desenvolvimento de todo os serviços em funcionamento da escola. (ENTREVISTADO B).

Os entrevistados compreendem a função do gestor de acordo com os seus conhecimentos e experiências. Dentre os elementos apontados destacam-se: a preocupação em garantir a qualidade do ensino a partir do funcionamento da escola; a busca contínua de estratégias democráticas na instituição (como a realização de encontros, reuniões, projetos e atividades que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem); construir espaços de discussão, participação e reflexão. Vale enfatizar a fala do entrevistado "A" ao dizer que não se deve ter uma postura autoritária na gestão, é necessário também descentralizar o poder envolvendo a contribuição de vários segmentos da comunidade escolar: professores, pais, estudantes, funcionários, técnicos, etc. para que participem da construção da prática educativa da escola.

Nesse sentido, Valerien (2000, p. 152) afirma que o diretor assume muitas funções no âmbito escolar, entre as quais a de provocar melhorias para o bom funcionamento da escola; "[...] a de encontrar soluções para os problemas que se colocam localmente para a implementação de novas finalidades educacionais; e a de introduzir a inovação para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino". Portanto, é um papel sempre desafiador, que exige cada vez mais a abertura para as novas possibilidades de se fazer gestão, principalmente quando se pensa numa perspectiva democrática.

## Considerações Finais

O presente artigo cuja problemática investiga a questão da formação de gestores escolares, possibilitou efetivarmos algumas reflexões relevantes acerca da importância da formação continuada na perspectiva democrática, através da realização do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação da Universidade Federal do Pará.

No decorrer das leituras e das análises, observamos que a formação continuada é necessária para este profissional, perce-

bemos através das falas descritas pelos entrevistados, as mudanças na atuação dos gestores após a formação no curso, os quais já exerciam tal função em escola públicas e privada.

Com base nos dados coletados, foi possível identificar que o curso possibilitou a ampliação de conhecimentos, problematizando com autores que atuam na perspectiva da gestão democrática, associando a ação e reflexão teórico-prática, ressignificando o papel do gestor escolar, a importância de sua atuação, entre outros fatores.

Portanto, podemos afirmar a partir da realização das entrevistas que o Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, contribuiu de fato na formação dos alunos egressos do curso. Os dados nos permitem inferir que antes de ingressarem no curso, os discentes tinham um conceito e método diferenciado e posteriormente houve a mudança, o desenvolvimento, a ampliação da sua base teórico-metodológico em suas ações, caracterizando assim a contribuição da pós-graduação. Por isso, convém destacar a sua importância na área da educação, sobretudo na perspectiva democrática, onde a formação continuada é necessária para a formação e atuação do gestor escolar.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.

BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R.; LACERDA, S. da C. (org.). *Gestão em Destaque*: pedagogia de A a Z. 5. ed. Jundiaí: Paco, 2013.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Atualizada em 2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acessado em: 09 de Dezembro de 2018.

GOMES, Delarim Martins. *Competências e habilidade do diretor*. Campo Grande: UCDB, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da pedagogia:* imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796> Acessado em: 09 de Junho de 2019.

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

OLIVERA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Eleição de diretores***:** a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico de Curso de Pósgraduação Latu sensu.* Cametá: UFPA, 2017.

VALERIEN, Jean. *Gestão da escola fundamental*: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, UNESCO/MEC, 2000.

YIN, Robert. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman: 2001.

# 8

# Gestão do processo educativo na E.M.E.F. Prof. Raimundo da Costa Caldas município de Cametá/PA

*Fernando Farias Lobato*
*João Batista do Carmo Silva*

## Introdução

Muito tem se discutido a cerca da necessidade de um modelo de gestão educacional que busque a garantia da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras; nesse cenário educacional contemporâneo inúmeras tem sido as criticas direcionadas ao atual modelo de gestão escolar.

Geralmente quando tal debate tem início sobre o atual modelo de gestão educacional presentes em nossas instituições um conceito que se apresenta para defini-lo é de que o mesmo se resume a administração escolar implicando basicamente nos aspectos financeiros e burocráticos da instituição ou sistema de ensino presentes na rede pública que muitas vezes interioriza o mesmo pautado no tradicionalismo.

E nesse sentido que o conceito de gestão escolar democrática surge como alternativa de superação deste modelo presente que não tem dado conta de responder aos anseios e expectativas de um novo tempo. Mas afinal o que vem a ser tal modelo de gestão? Dará esta conta de suprir os anseios e demandas de nossas escolas e ainda romper com os presentes modelos de gestão existente?

O objetivo de escolher esse tema é compreender como se dá o processo de tomadas de decisão por parte da equipe gestora desta escola.

O interesse em elaborar este trabalho teve início a partir de meu contato mais próximo com uma comunidade rural x escola do campo do município de Cametá/PA, como professor pedagógico. A partir de tal experiência pude observar diversas configurações que se dão neste ambiente. É interessante perceber a realidade educacional das escolas do campo são que as escolas com pouca estrutura física, seus alunos com inúmeras dificuldades de acesso e permanência nas mesmas por diversos fatores, geralmente no que diz respeito a questões, pedagógicas, políticas, sociais e culturais.

Realizou se uma vasta pesquisa bibliográfica acerca do tema sobre gestão, sob a visão dos principais autores como: Paro (2008), Velanga et al (2009). Como metodologia de investigação para conduzir esta pesquisa utilizemos uma abordagem qualitativa pela sua importância em pesquisas aplicadas a fenômenos educacionais e porque aproxima o pesquisador e os sujeitos pesquisados, propiciando o mesmo desvendar suas aspirações e perspectivas.

Definida sua abordagem metodológica, o método utilizado para pesquisa de campo será o Estudo de Caso. Um princípio básico desse tipo de estudo está na apreensão mais completa do objeto, ou seja, é preciso levar em conta, o contexto em que ele se situa (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18). A partir deste enfoque metodológico, foi utilizado em 15(quinze) dias técnicas de coleta de dados como observações, entrevistas e pesquisa documental PPP e projeto escolar.

A observação é um método de investigação muito importante, pois segundo Ludke e André (1986):

> Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LUDKE e ANDRÉ 1986, p.26)

As entrevistas estiveram-se realizadas com a equipe gestora e demais profissionais da escola, professora, aluno, família e gestor, com a finalidade de analisar o que estes sujeitos, entendem por gestão democrática e qual sua participação no processo de tomada de decisão do mesmo, vale ressaltar que para preservar a identidade dos entrevistados, serão utilizadas apenas as letras inicias de seus nomes, para identificá-los.

As entrevistas têm a finalidade de ajudar a capturar as informações referentes a gestão escolar. Sobre a importância e necessidade de realização das entrevistas, destacamos que:

> A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação

> desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LUDKE e ANDRÉ, 1986 p.34).

Convém ressaltar que com a realização das entrevistas compreende-se também como se atua a gestão escolar nessa unidade de ensino e também possibilita perceber como a politica de tomadas de decisão e planejamento por parte da equipe gestora da escola pesquisada se materializa nessas relações. Outra técnica para coleta será a análise documental, foram analisado o PPP e projetos escolar segundo (LUDKE, 1986, p.39), "constitui uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas, evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador''. Acredito que a partir dessas observações traçou-se um diagnóstico da problemática desenvolvida nesse trabalho.

Após serem coletados os dados e checados, os mesmos foram apresentados neste artigo, sendo os mesmos serão submetidos à uma análise sistemática, levando em consideração os objetivos propostos pela pesquisa para que este resultado possa ter uma interpretação científica da realidade.

Partimos da concepção de que se os sujeitos do campo possuem sua própria cultura e especificidades, essas identidades não podem ser negligenciadas pela escola, portanto esses sujeitos precisam ter sua cultura presente e reconhecida por essa instituição que não pode ser uma instituição de mão única onde as decisões são tomadas de cima para baixo sem se levar em consideração a participação de todos os sujeitos e atores envolvidos no processo de ensino – aprendizagem.

Nesse sentido a educação deverá ter um caráter integral e emancipatório onde os sujeitos cognoscentes sejam levados, não apenas a visualizar-se mas sobretudo a integrar e refletir sobre sua condição de cidadão como afirma Freire (1996):

> A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando a fala de nossa educabilidade a um nível

> distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 68-69).

E para que se chegue a esse nível de consciência, é preciso que a educação tenha um caráter político, é preciso que a escola seja espaço de debate e reflexões , assim sendo julgo este estudo muito importante não somente pra mim, mas também para sociedade de maneira geral e para a universidade, como pedagogo e como profissional da educação sinto-me no dever de contribuir não apenas como um mero transmissor de conteúdos, mas além disso como um profissional consciente de seu papel político e pedagógico junto a comunidade, acredito que a partir deste estudo e de tais análise também se poderão pensar e criar políticas e práticas pedagógicas e uma gestão realmente democrática e significativas para esses sujeitos.

Antes, porém de esboçarmos uma definição mais aprofundada sobre o tema, abordaremos alguns aspectos relevantes sobre o mesmo, tais como uma breve análise etimológica e o contexto em que tal fenômeno tem inicio. Além disso, se faz necessário compreender outros aspectos relacionados ao assunto em discussão tais como as relações entre educação e trabalho ao longo da historia a fim de dar sustentação e embasamento teórico a nossa analise possibilitando que assim possamos traçar um dialogo contundente a cerca do tema em questão levando em consideração ainda a realidade brasileira e da humanidade , fundamentaremos nossas ideias nas perspectivas de autores como, Apple ( 1989), Saviani (2007), Silva(2005) , Paro(2008).

Compreendemos que a partir de tais enfoques poderemos traçar um perfil do tema em discussão e ainda contribuir com este trabalho para a sociedade como um todo e para a academia no sentido de abrir novas possibilidades de intervenção especialmente no que tange as práticas de gestão escolar presentes em nossas realidades.

Este trabalho foi organizado em três capítulos: No primeiro capítulo é feita uma abordagem teórica buscando conceituar

os temas centrais da análise: Princípios e desafios da Gestão educacional. No segundo capitulo tecemos uma abordagem teórico-filosófica sobre a relação entre trabalho e educação, trabalhando categorias como: trabalho ontológico x trabalho mercadológico; educação no século xx e escola reprodutivista. No terceiro capitulo focalizamos nossa atenção aos lócus da pesquisa, ou seja, a escola, analisando e interpretando os dados da pesquisa, buscando respostas as nossas indagações.

## Princípios e desafios da gestão educacional

Antes de nos aprofundarmos sobre o conceito de gestão educacional, faremos uma breve abordagem acerca das teorias da administração:

A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade, como afirma. Paro (2008):

> [...] em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos (PARO ,2008)

As teorias da administração contribuíram e ainda contribuem para o funcionamento nas diversas áreas e é importante considerá-la também no campo educacional, haja vista a contribuição das ciências da administração.

Desde os princípios apresentados pelo taylorismo até as novas abordagens da administração, ainda hoje permeiam modelos de administração (inclusive processos de gestão da escola) que insistem em pautar-se numa gestão técnico-cientifica, também chamada de cientifico-racional- onde prevalece uma visão burocrática e tecnicista da escola, como ressalta Velanga et al

(2009), onde:

> A direção é centralizada em uma pessoa, a decisão vem de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários (VELANGA et al. 2009 p. 104)

Na tentativa de romper com essa visão tecnicista novas concepções de gestão se apresentam. Estas novas abordagens defendem que as organizações escolares não servem apenas para produzirem resultados, como também para modifica-los, nesse sentido assumem um papel importante na sociedade e ainda que a escola seja a menor unidade gerencial do sistema educacional, nem por isso é a mais simples, portanto exigindo a compreensão em seus diversos aspectos, pedagógicos, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Sob esta nova ótica a gestão ganha uma nova dimensão, envolvendo o processo político da administração. Envolve tomar decisões e qualificar estas decisões no complexo ambiente das inúmeras mudanças existentes no domínio de conhecimento do gestor, como ressalta Velanga et al (2009):

> A qualidade da gestão educacional se obtém mediante se apresentarem em quatro grandes questões: a efetiva adoção de uma gestão democrática, a aquisição de espaços participativos na escola, onde a convivência, a tolerância e a interdependência de atividades e competências gerenciais estejam em consonância com o propósito de humanização do espaço escolar; a autonomia de aprendizagens e competências de trabalho; e a busca constante por ações inovadoras. (VELANGA et al. 2009: p.112)

Compreendemos que a gestão democrática representa o ponto de partida para se chegar aos eixos e metas posteriores, por isso atemo-nos a este conceito e teceremos uma breve abordagem acerca do assunto.

Etimologicamente a palavra gerir significa conduzir, dirigir ou governar, destarte a gestão democrática diz respeito á um

exercício de cidadania, fundamental para o avanço da sociedade que planeja ser mais justa e igualitária. Para a sociedade, trabalhadores da educação e especialistas, a democracia na escola é o único caminho para a reconstrução da escola pública de qualidade.

Portanto a gestão democrática não é apenas uma opção de especialistas e demais atores envolvidos nesse processo educacional, é assegurada por lei a sua efetiva implantação e precisa ser cumprida. Neste sentido, temos a democracia como fundamento legal da Educação Brasileira, presente na LDB-9394/96, que estabelece em seu Art.14 que:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de 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 político-pedagógico da escola; II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Podemos perceber que os sujeitos envolvidos no processo de ensino - aprendizagem possuem direitos previstos por leis, direitos estes que são conquistas resultantes de sua organização e mobilização social e que em muitas situações não são respeitados e assegurados, carecendo em sua maioria de políticas públicas, mais afirmativas e que infelizmente têm se mostradas precárias e ineficazes ora por falta de planejamentos, ora por simplesmente não serem prioridades, governamentais.

É necessário considerar, porém, que o problema da Educação no Brasil não se apresenta apenas no aspecto da gestão escolar, pois se constata que ali também se verifica um dos desafios para uma melhor qualidade do ensino, à medida que este espaço deixa de ser priorizado pelas políticas públicas. Tratar da gestão da educação é levar em consideração além dos aspectos pedagógicos, econômicos e políticos, os aspectos sociais e culturais de sujeitos que possuem identidades próprias.

Como podemos observar no exposto acima a gestão é apenas um dos aspectos do processo educacional, e embora sendo uma particularidade em momento algum deverá ser analisado de forma isolada ou fechada, uma vez que os sujeitos estão inseridos nas relações de poder, moldando a realidade ao seu redor e produzindo cultura e educação, não apenas com a forca de seu pensamento apenas, mas sobretudo através de seu trabalho, como veremos a seguir:

## Breve análise histórica da Educação Brasileira no século XX

A literatura educacional nos mostra que a educação brasileira, especialmente a destinada a classe trabalhadora esteve sempre ligada ao processo produtivo ou a ações ideológicas de manutenção do poder.

Para uma melhor compreensão desse fenômeno precisamos compreender o processo global em que o Brasil está inserido e as influências e modelos implantados em outros países especialmente nos Estados Unidos dos anos de 1920 e que exerceram fortes influências na educação brasileira.

Nesse período a sociedade americana passava por profundas transformações e ganhava um novo arranjo, político, social, econômico e cultural. É nessa efervescência causada pela formação de uma nova elite econômica; pela intensa massificação da escolaridade e pelo processo de industrialização e urbanização que se criam condições que permitirão um novo olhar para o ensino como um campo profissional especializado.

A partir desse momento, começam a surgir questionamentos e indagações sobre as escolas de massas: Quais são os objetivos da educação? O que se deve ensinar a preparação para a economia ou para a democracia?

É interessante perceber como a conjuntura mundial, ou seja, mais ampla influencia a sociedade brasileira. Assim como o

processo de industrialização da década de 1920 exigiu novas demandas para a sociedade americana, no contexto brasileiro também são bastante nítidas algumas exigências, limitaremos-nos a analisar o processo educacional que é o foco de nossa análise.

No que tange a educação, nesse período movimentos como o liderado pelos chamados pioneiros da educação, inspirados em teóricos estadunidenses propuseram uma nova proposta pedagógica que levasse em consideração aspectos até então ausentes no processo ensino – aprendizagem das escolas brasileiras, como por exemplo uma maior autonomia para os alunos, nesse sentido o centro do processo deixa de ser o professor e passa a ser o próprio aluno, uma outra proposta desse movimento era a universalização do ensino, ou seja, disponibilizar uma educação pública para todos.

Cabe ressaltar, porém, que esses movimentos tinham fortes influências de setores específicos da sociedade, principalmente, intelectuais ligados às classes médias e altas da sociedade, haja vista que a sociedade brasileira passava por um momento de transição não somente política mais também econômica. O Brasil buscava substituir o modelo de economia agroexportador pelo urbano industrial. Esse novo modelo de sociedade exigia um novo modelo de individuo, de trabalhador e a escola deveria assumir essa tarefa a de formar esse novo sujeito.

Interessante constatar que a realidade brasileira segue os mesmos padrões dualistas de educação suscitados anteriormente, padrão este que torna a escola, mero reprodutor de um sistema elaborado pelas forças produtivas. Estas análises foram levantadas por pensadores que seguiam em sua maioria abordagens marxista tais, como Althusser por exemplo.

Segundo este teórico a escola funcionaria como um aparelho ideológico com o dever de garantir a permanência de determinada estrutura de sociedade, favorecendo a divisão de classes. Althusser deu uma grande contribuição acerca dos estudos sobre a educação, embora, não conseguisse vislumbrar reais possibili-

dades de conquistas, frente ao domínio do poder dominante, e é exatamente por esta visão determinista da realidade, que este e outros autores dessa mesma linha de pensamento ficaram conhecidos como críticos produtivistas da educação.

## Perspectiva de gestão democrática para além da Escola Reprodutivista

A gestão democrática surgiu a partir de um modelo educacional autoritário que prevaleceu por muito tempo em nossa sociedade, onde comunidade não era permitida a participação. Podemos dizer que hoje temos um novo modelo de educação bem como de gestão.

Na concepção democrático, segundo Libâneo (2004, p. 101) "o processo de tomada de decisão se dá coletivamente e participativa." Nestas perspectivas, gestão democrática é diálogo, encontro das pessoas e solução dos conflitos. Então a nova perspectiva democrática é novo modo de administrar uma realidade. A gestão é entendida como uma forma participativa e envolvimento de toda a comunidade escolar. É importante destacar que para ter uma gestão democrática deve haver respeito para que todos possa refletir e contribuir para uma gestão democrática e dinâmica.

> Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. (LÜCK, 2009, p. 15).

Assim, a gestão democrática muito importante para um ambiente escolar, pois esta oferece uma educação de qualidade para seus alunados. A escola precisa atrair a comunidade para que a mesma possa participar e interagir.

Apesar das análises suscitadas, no item anterior apontarem para direções consideradas de cunho criticas, por partirem de

uma concepção marxista esta abordagem não conseguia superar a visão pessimista que compreendia a escola apenas como um local de reprodução social, condenada a apenas reproduzir um modelo de sociedade pré-estabelecido, pensado e definido sem a participação efetiva e consciente dos sujeitos envolvidos no processo social e cultural.

Esta concepção reprodutivista recebeu criticas de outras análises exatamente por seu caráter determinista da realidade educacional. A partir de outros enfoques, novas abordagens não compreendiam a escola apenas como um local de reprodução social e cultural, mas como um local de produção de conhecimentos,

Michael Apple, outro autor vai além ao analisar a educação, embora seguindo a linha marxista, não entende a educação como sendo apenas resultado de determinações econômicas, como defendiam os marxistas convencionais. Que tinham uma visão mais determinista em relação aos aspectos econômicos

Apple acredita na posição central da cultura, na avaliação critica das estruturas sociais. Busca nos conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum (desenvolvidos por Gramsci) para traduzir sua visão sobre a educação.

Para Apple a cultura não é apenas resultado de determinações econômicas, ela tem sua própria dinâmica. Os sujeitos precisam ser convencidos de que uma realidade apresentada é boa e desejável. E esse convencimento não se dá sem oposição e resistência, portanto, a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido.

Em suma para este autor a escola não é somente um local de reprodução social e cultural, ela é também um local de produção de conhecimentos, nesse sentido o saber não é algo dado, mas, sim uma realidade que deve ser criticamente examinada.

Nesse sentido a ideologia não deve ser entendida apenas como sendo um conjunto de crenças: “elas são ao invés conjuntos de significados vividos, práticas e relações sociais que

são muitas vezes internamente inconsistentes" (APPLE, 1989, p. 31-32).

Significa dizer que as ideologias não são aceitas passivamente pelas pessoas, estas precisam ser convencidas de que uma realidade de fato é boa e desejável e esse convencimento não se dá sem resistência. A escola não pode ser entendia apenas como um local de reprodução, mas também um local onde a cultura e as ideologias são produzidas. Na concepção de Silva (2005):

> A cultura não é apenas resultado de determinações econômicas, ela tem sua própria dinâmica. Os sujeitos precisam ser convencidos de que uma realidade apresentada é boa e desejável. E esse convencimento não se dá sem oposição e resistência, portanto, a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. É precisamente através deste esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza (SILVA, 2005, p. 46).

Portanto a escola não é somente um local de reprodução social e cultural, mas também um local de produção de conhecimentos, nesse sentido o saber não deve ser encarado apenas como algo, mas, sim como uma realidade que deve ser criticamente examinada.

Vislumbram-se aí reais possibilidades de mudanças, pois como afirma Moreira e Silva (2002, p. 27): "Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais".

É importante compreender ainda que em uma visão crítica a educação está completamente envolvida com o processo cultural, se faz necessário ainda compreender que: "Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea" (MOREIRA e SILVA, 2002 p.26).

## Análises sobre a gestão escolar na Escola Professor Raimundo da Costa Caldas

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Raimundo da Costa Caldas, foi a instituição de ensino na qual foi direcionada a pesquisa, está localizada à Travessa do Bregão s/n, em Vila de Areião – Cametá-PA na qual o nome se originou em homenagem ao professor da comunidade com nome Raimundo da Costa Caldas. Mantida pela Prefeitura Municipal de Cametá e administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), distante da cidade e como tal possui uma comunidade com sérios problemas relacionados com o tipo de vida de todos os moradores como: desemprego, saneamento básico, iluminação, segurança entre outros. A mesma atende uma clientela de aproximadamente 600 alunos nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental menor e maior (1º ao 9º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos), o qual funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite.

A referida escola está localizada em uma região com pessoas de classe social menos favorecida financeiramente, grande parte dos pais e mães de família não dispõe de emprego fixo, contando apenas com os benefícios concedidos pelo governo federal (bolsa família, aposentadoria, seguro defeso), ou então trabalham na informalidade. Neste sentido, muitos alunos vão para a escola em busca da merenda que lá é oferecida, pois, em muitos casos é a única refeição que terão durante o dia. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Raimundo da Costa Caldas, fica situada em um terreno, ocupando uma área medindo 400m$^2$ sendo que apresenta 22 dependências incluindo bloco administrativo, salas de aula, copa e cozinha, banheiros e área de recreação. Possui rede hidráulica e elétrica, água que abastece a escola é proveniente da rede Pública e poço artesiano localizado na área interna à escola que lança água para caixa d'água com capacidade 2.000 litros.

A escola funciona em prédio de alvenaria dividida em 2 (dois) blocos sendo 10 salas de aulas, 5 banheiros masculino e 5 banheiros feminino para alunos ditos normais e 2 banheiros adaptados para alunos com necessidades educacionais sendo 1 masculino e 1 feminino, 1 copa com depósito, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de biblioteca, 1 sala de informática, 1 sala de professor com banheiro, 1 almoxarifado e 1 quadra poliesportiva.

A escola dispõe de uma área livre considerável que possibilitará indicações para se projetar no futuro. Nesse espaço educacional, existe também, a quadra de esportes com realização de atividades, principalmente, recreativas, envolvendo jogos e torneios, que são frequentados pelos esportistas da comunidade.

Os blocos e passarelas dessa escola têm cobertura com telhas e os principais departamentos gradeados para total segurança de recursos materiais e equipamentos. Embora, esse espaço tenha uma área toda murado, essa proteção não oferece segurança, pois o muro é baixo e a escola acaba sendo invadida, ação que lhe ocasiona prejuízos. No tocante a iluminação é considerada boa com revisões periódicas e a ventilação das dependências principalmente das salas de aula está sendo prioridade.

Esta unidade de ensino contém os seguintes equipamentos: (01) dvd, (01) Televisão, (01) caixa acústica, (01) microfone, (01) impressora, (01) Computador da secretaria, (01) bebedouro, (01) forno, (01) fogão industrial em uso, (02) Frezes, várias panelas e outros materiais da cozinha, além de diversos jogos educativo, além de quadros magnéticos, mesas, cadeiras, tendo seu ambiente equipado com mobílias necessárias e etc.

O espaço físico da escola Professor Raimundo da Costa Caldas precisa melhorar em sua estrutura, com uma área bastante grande, mais necessita de algumas adaptações, como por exemplo, a construção de algumas salas de aula, a, uma biblioteca, uma sala de leitura, as salas de aulas precisam de climatização, pois os ventiladores não são suficientes para amenizar o calor, principalmente no horário da tarde.

Outra questão de suma importância que necessita de ajuste é a merenda escolar, pois a mesma é de má qualidade, deixa muito a desejar. Uma vez que em muitas ocasiões pude presenciar reclamações das merendeiras que não havia sequer ingredientes para temperar a merenda (geralmente nos intervalos ficava na copa junto das merendeiras e serventes). Sabemos que essa refeição faz parte da principal alimentação de muitas crianças, especialmente as que vêm do interior, todavia, deveria ser introduzida verduras e frutas na alimentação desses alunos, pois os mesmos precisam consumir vitaminas diariamente para que tenham um melhor desenvolvimento intelectual e também é uma maneira de cuidado com a saúde.

A pesquisa apontou para uma análise qualitativa sobre o estudo do tipo de estudo de caso é a pesquisa qualitativa, segundo LUDKE E ANDRÉ(1986 *apud* OLIVEIRA)., o autor nos aponta que possamos analise um caso em particular.

De acordo com Ludke e André (1996 *apud* OLIVEIRA, p.5), a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso apresenta características como:

> 1-Os estudos de caso visam à descoberta; 2- Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação em contexto; 3-Os estudos de caso buscam retratar a realidade completa e profunda; 4-Os estudos de caso usam variedade de fontes de informação; 5- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6- Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7- Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LUDKE E ANDRÉ, 1986 p. 18-20).

A técnica utilizada foi na coleta de dados como entrevistas semiestruturadas com os atores (alunos, gestor, pais e professores) e alguns questionários. As entrevistas, quase sempre informais, tencionavam obter informações relevantes acerca do tema.

No primeiro momento a pesquisa se realizou sobre a coleta de dados de autores sobre o tema da pesquisa a ser desenvolvida, levantamento bibliográfico. Num segundo momento comunica-se a direção sobre a pesquisa na escola e de antemão entrevista com diretor. A entrevista com o diretor puder obter informações sobre a devida escola como; número de alunos, de funcionários, estruturas da escola ação do PPP, projetos internos da escola etc.

No terceiro momento, foi realizada a entrevista semiestruturadas, foi aplicado um questionário com seis (5) perguntas, direcionadas à professora, gestor, pais e aluno.

O quarto momento foi para análise de dados das entrevistas da professora e dos alunos verificando as perspectivas da gestão democrática dessa escola a observação foi utilizado perguntas e respostas, fazendo relação com os autores que nortearam essa pesquisa.

## Sobre prática de gestão na visão do docente: limites e perspectivas

A professora na qual foi entrevistada sobre as práticas de gestão na escola Professor Raimundo da Costa Caldas. Segunda a mesma a gestão da escola desenvolve um bom trabalho, apesar da dificuldade em relação a situação financeira: Assim afirma a professora F. diz:

> A gestão desenvolve um papel participativo dentro da escola levando em consideração algumas dificuldades. Devido o recurso do PDDE não cair na escola há alguns anos nos professores e funcionário temos tirado dinheiro do bolso para manter os projetos e eventos

O exposto da professora acima ressalta que a maior dificuldade é a falta de recursos financeiro. Ainda segundo a professora um dos aspectos interessantes no que diz respeito ao processo de gestão da escola é a formação do conselho de classe que tem auxiliado no trabalho de ensino aprendizagem.

Ela relata:

> "A cada bimestre nos reunimos para discutir assuntos relacionados aos aspectos de ensino e aprendizagem dos alunos das diversas disciplinas e dos nossos desafios em sala de aula enquanto professores." (professora I)

Percebe-se que a problemática se configura e é causada por uma série de fatores que conjugados se torna uma realidade complexa para a comunidade escolar. São muitos sujeitos envolvidos no processo educativos e todos são importantes para que aconteça uma gestão de exitosa.

Nesse sentido, Lück afirma 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. (LÜCK, 2010, p. 17).

O gestor deve ser um sujeito crítico e responsável, ele é um líder para direcionar o processo pedagógico da escola o mesmo tem que ser uma pessoa acessível na qual possa dialogar com todos. A integração da equipe pedagógica – diretora, supervisora, orientadora e coordenadora – juntamente com a equipe docente é requisito básico para um ótimo trabalho. Essa integração pode ser viabilizada por: reuniões, quinzenais com os professores e pais e responsáveis, reuniões mensais com toda a equipe escolar para a realização e levantamento do trabalho desenvolvido e discutir eventuais atividades pedagógicas extracurricular.

Essa interação também envolve todos os membros da escola, pois nesse sentido a gestão está ligada ao fortalecimento da democratização da escola, em seu aspecto pedagógico, obtendo a participação de todos nas decisões das ações a serem realizadas, pode-se considerar que a gestão é a instância de organização e funcionamento da escola, ela acompanha a execução de um plano ou projeto. No âmbito do sistema educacional há um significativo conjunto de atividades próprias da gestão educacional, nessa esfera situam-se professores, alunos e outros

membros da comunidade escolar- funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade promover o ensino e aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos.

Sobre prática de gestão na visão do discente

O discente entrevistado ao ser indagado sobre as práticas da gestão escolar relata que a escola tem muitos problemas, como: falta de merenda muita das vezes e a falta de espaço pedagógico (sala de leitura), mais o mesmo afirmar inúmeras falhas não são por falta de gestão escolar.

O discente entrevistado enfatiza: "A nossa escola precisa de muita coisa, não temos uma sala de leitura com isso dificulta a aprendizagem nossa e a escola está com o banheiro e a sala de aula precisando de reparos, nosso diretor até se esforça para melhoria da educação, porém o sistema educacional é falho. " No ambiente escolar, a relação professora – aluno têm como finalidade explicita o ensinar, possibilitando aos discentes o desenvolvimento de sua capacidade de organização, argumentação e alguma atitudes como: saber trabalhar em equipe, aprende a lidar com o ganhar e perder e ainda os respeitos às regras.

Sobre a prática de gestão na visão do diretor escola

Portanto, a gestão escolar tem papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e que tenham visão da realidade e que participem dos acontecimentos que dizem respeito a realidade em que está inserido, sendo sujeito ativo de sua história individual e coletiva, visando o bem-estar da coletividade, a ética e uma melhor qualidade de vida. Para Brito:

> É pela via da reflexão e da decisão ponderada que os indivíduos se autogovernam, se auto-regulam, se auto-regulamentam, definem seus valores e padrões de conduta, sua própria moralidade. É aí que reside à diferença entre autonomia ou-

> torgada e autonomia conquistada, ou seja, a primeira vem pelo discurso instituído pelo Estado, que regula e define padrões de condutas que são veiculados e aceitos socialmente no sistema educacional, através de argumentos que nem sempre correspondem as reais possibilidades e necessidades de cada comunidade ou unidade escolar. A autonomia conquistada, por sua vez, diz respeito aos padrões construídos pela comunidade escolar, como num código de ética, que vai sendo elaborado na dinâmica própria da realidade organizacional, visto que é elaborado de maneira autentica singular. ( Brito, 2008, p.127)

O diretor pedagógico dessa unidade de ensino possui graduação em letras e pedagogia e especialista em LIBRAS o mesmo relata que ser gestor é desafio muito grande, por causa de algumas dificuldades que a escola se encontra nesse momento.

Nesse sentido relata:

> "Ser gestor me trouxe muita dor de cabeça por situação financeira, precisamos de recursos para desenvolver nossas atividades educativas sem recursos não podemos desenvolver uma atividade com êxito, por esse motivo me sinto muita das vezes angustiado com essas situações "

Podemos perceber a angustia por parte do gestor quando o mesmo se depara com a dificuldade em administrar uma instituição sem contar com recursos financeiros. A escola tem como filosofia educar para o exercício da cidadania, numa visão multicultural onde todos possam ser orgulhar de sua identidade reconhecendo e respeitando às questões inerentes à sua realidade e a de outros, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes e comunidade em geral.

Sobre prática de gestão na visão dos pais

O pai entrevistado relata que infelizmente por conta do trabalho que exerce na agricultura não participa muito dos eventos promovidos pela escola, mas que gosta da escola mesmo sabendo

que a família tem um papel importante na formação de seus filhos, mas precisa ir para agricultura para poder sobreviver. Das vezes que o mesmo frequentou a escola nas reuniões pedagógica achou a gestão democrática, ou seja, se preocupa com aprendizagem dos alunos e dialoga com os pais, isso ajuda no desenvolvimento do discente na escola

O mesmo enfatiza:

> "A escola é boa, das poucas vezes que eu fui lá achei isso. A gestão é compreensiva conversa conosco, relatando as dificuldades e avanços de nossos filhos, participamos de palestras na escola sobre a importância da educação. "

O papel da família no acompanhamento escolar de seus filhos é de extrema relevância para o aprendizado e para o crescimento pessoal desses educandos. A escola precisa ter a sensibilidade para perceber que as famílias são muito diferentes entre si, mesmo vivendo no mesmo ambiente. Há valores, costumes, hábitos que é transmitido dentro de cada família. É cada uma adota uma maneira de educar os filhos. É necessário conversar com as famílias. Pois muitas das vezes a dificuldade de aprendizagem se dá pela falta de motivação da família. Conforme o embasamento da autora Beatriz (1994-p. 80) diz que:

> "Reflita que a estimulação ou motivação para aprender devem ser compreendidas na relação entre aspectos afetivos e cognitivos do indivíduo, com a família, ambos dependem do meio social."

A família no ambiente da educação oportuniza a criança, a melhorar o desenvolvimento da leitura e escrita vivenciada no dia a dia.

Segundo a ideia do autor Zorzi citado por Scoz et.al.2004.p.166 ‘’é possível constatar que entre fatores de maior importância para a aprendizagem da leitura pode citar os conhecimentos adquiridos informalmente no dia-a dia.

Para considerar escola democrática publica, uma escola

dever ter a participação efetiva da comunidade escola (gestor, pais, alunos, funcionários e comunidade), além de fornecer educação de qualidade. Segundo Paro, " a escola ´só será verdadeiramente publica no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral é indiferenciado a uma boa educação" (2005,p.17)

O papel do gestor escolar é indispensável, pois ele é o administrador escola, buscando uma educação transformadora. A gestão bem preparada é aquela que sabe mediar os interesses de todas as partes.

## Considerações finais

Ao longo da história da educação podemos visualizar diversas interfaces. No que diz respeito a educação brasileira, podemos dizer que o recente processo de universalização do ensino público, implementados através das reformas dos anos de 1990, ainda é um processo que exige muitas análises.

Não podemos analisar tais políticas públicas com um único olhar, o do pessimismo insolúvel, pois assim nos tornamos meros reprodutivistas, e terminaremos por duvidar da nossa própria capacidade de intervir como sujeitos de nossas próprias histórias. Tampouco devemos cair num otimismo exacerbado achando que é só uma questão de tempo para as coisas melhorarem, a história como diria Marx é um processo dialético, inconcluso.

Nesse sentido não se trata de "salvar o mundo" ou de transformar nossos alunos em super-heróis, trata-se, porém, de fornecer ferramentas para que se possam alcançar sua autonomia (entenda-se por autonomia não a liberdade de fazer o que se deseja, mas a de poder agir e refletir conscientemente sobre o que foi decidido coletivamente), somente assim a educação terá um significado existencial para esses sujeitos. Portanto para que se chegue a esse nível de consciência, é preciso que a educação tenha um caráter político, ou seja, é preciso que a comunidade

escolar através da gestão democrática sejam espaços de debate e reflexões.

Considerando o processo democrático por qual vem se configurando o Brasil, a participação democrática da sociedade civil, vem ensaiando uma participação mais efetiva, embora ludibriadas pelo sistema capitalista, alguns avanços foram conseguidos, mesmo com muita luta, muitas perdas e recuos, podemos considerar que avanços significativos foram efetivados.

## Referências


APPLE, Michael W. *Educação e Poder.* Trad.de Maria Cristina Monteiro.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL.LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Brasília: Distrito Federal, 1996.

SCOZ, Beatriz-Psicopedagogia e Realidade E escolar. O problema escola e de aprendizagem-Petrópolis RJ-Vozes-1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*; São Paulo: Paz e terra, 1996 (coleção leitura).

LIBÂNEO, J. C. *Gestão e organização da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloisa. *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências*. Ed. Positivo. Curitiba. 2009.

LUDKE, Menga e ANDRÉ Marli. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas; São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. e SILVA, Tomaz. Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar:* introdução crítica. - 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2008

PARO Victor Henrique. *Gestão Democrática da Escola* Pública. Rio de Janeiro: 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Revista Brasileira de Educação;*v.12 n.34 jan/abr,2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução ás teorias do currículo.* - 2.ed.,9ªreim.-Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VELANGA, Carmen Tereza; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Souza; COLARES, Anselmo Alencar( Orgs.). *Gestão Educacional e escolar: Desafios e possibilidades na contemporaneidade*. Porto Velho: EDUFRO, 2009

# 9

# Transporte escolar em comunidades ribeirinhas do município de Cametá/PA: um estudo na ilha de Cuxipiari

*Franciely Farias da Cunha*
*Eraldo Souza do Carmo*

## Introdução

O presente estudo fez uma análise do planejamento do transporte escolar na ilha de Cuxipiari, município de Cametá, Estado do Pará, visando verificar se o transporte escolar dos alunos favorece o acesso com segurança e tempo mínimo. Para isso, essa proposta partiu da seguinte problemática: de que forma é planejado o transporte escolar das escolas ribeirinhas da ilha de Cuxipiari? Para acompanhar esse questionamento as atividades da pesquisa se nortearam por questões mais particulares como: as rotas definidas para o transporte escolar dos alunos favorecem o acesso com segurança e tempo mínimo até a escola? é analisada a percepção dos gestores escolares, estudantes e pais de alunos em relação as rotas dos transportes escolares até a escola de seus territórios? É analisada a realidade dos alunos nos transportes escolares, a partir do acompanhamento nos trajetos de suas residências até a escola?

A imersão no tema da pesquisa se deu em virtude da minha atuação enquanto bolsista de iniciação científica, desenvolvendo um plano de trabalho relacionado ao transporte escolar de escolas ribeirinhas do município de Cametá/PA, o que possibilitou o aprofundamento da temática e suscitou inquietações que levaram a desenvolver a presente pesquisa. No âmbito geral, o estudo objetivou verificar se o transporte escolar dos alunos favorece o acesso com segurança e tempo mínimo, considerando a percepção dos gestores escolares, pais de alunos e condutores das embarcações. Neste sentido, a relevância do trabalho está em provocar discussões que podem auxiliar na compreensão da forma como a política pública do transporte escolar se configura nas localidades ribeirinhas.

Sendo assim, é indispensável analisar a política pública do transporte escolar que assegura o acesso e a permanência do educando do campo, tanto nas escolas dos espaços campesinos, quanto nas escolas urbanas que recebem alunos do campo, iniciando uma rotina exaustiva para chegarem na escola desde as

primeiras horas da manhã ou da tarde, percorrendo longas distâncias no transporte escolar, muitas vezes precário.

Com o intuito de minimizar esses problemas foram criados programas como o PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar e o Programa Caminho da Escola, ambos coordenados pelo FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que tem como objetivo garantir a oferta do transporte escolar aos alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, aos estados e municípios. É importante levar em consideração que o Brasil apresenta realidades distintas, tanto em aspectos econômicos, quanto em aspectos geográficos, em que comunidades ribeirinhas apresentam um modo de vida peculiar, como cita Chaves (2001):

> as comunidades ribeirinhas apresentam um modo particular de vida em vários aspectos, tais como: uso do território, uso e manejo coletivo dos recursos locais, orientados por seus saberes e em bases comunicativas e cooperativas; no estabelecimento das relações sociais de trabalho, bem como, nas relações de compadrio e parentesco. No contexto amazônico, esses aspectos assumem singularidades regionais próprias (CHAVES, 2001).

Portanto, essas singularidades devem ser valorizadas e respeitadas quando se pensar em elaborar políticas públicas que vão atingir diretamente a dinâmica dessa população, pois as distintas características regionais sugerem que seja dada uma maior atenção aos sujeitos que residem em regiões que apresentam maiores dificuldades territoriais.

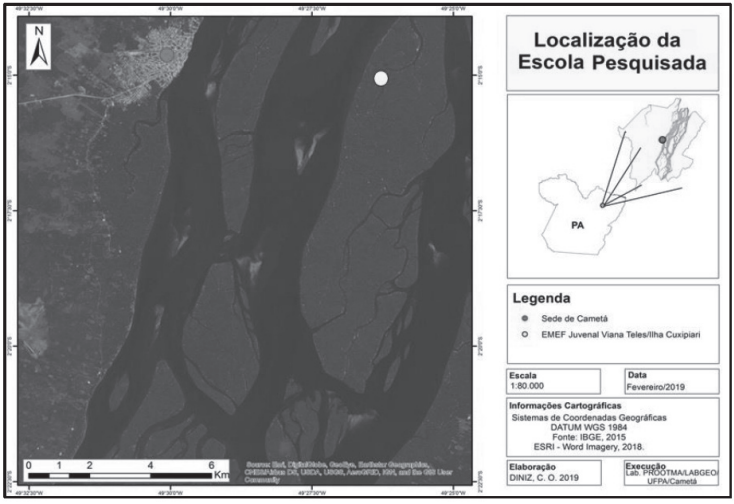
## Caracterização do Local de Estudo

O município de Cametá possui uma população estimada de 137.890 habitantes, sendo que destes 68.058 residem em áreas rurais, representando 56,3% da população (IBGE, 2019). Sua

região possui uma extensa e densa rede hidrográfica (rios, furos, igarapés), com aproximadamente noventa ilhas, distribuídas ao longo do Baixo Tocantins (FAPESPA, 2015). Das 203 escolas existentes no município, 184 estão localizadas em áreas rurais (90,6%), sendo que deste quantitativo 101 (55%) se localiza nas ilhas do município (SEMED, 2019).

Dos 600 veículos que prestam serviços de transporte escolar para SEMED-Cametá, 540 eram destinados ao transporte escolar fluvial, transportando diariamente cerca de 20 mil estudantes (52,6%) (dos 38 mil estudantes da rede pública municipal) (SEMED, 2014, apud VEIGA, RIBEIRO; PEREIRA, 2016). O local do presente estudo foi a ilha de Cuxipiari, localidade ribeirinha que fica a 6,44 km de distância, em linha reta, do município de Cametá/Pa (Mapa de localização na Figura 1), com um total de 1.381 moradores e 290 famílias residentes na ilha, de acordo com dados da Secretaria de Saúde do município.

Figura 1 – Mapa de localização da EMEF Juvenal Viana Teles, localizada na Ilha de Cuxipiari Furo grande, município de Cametá, Estado do Pará.

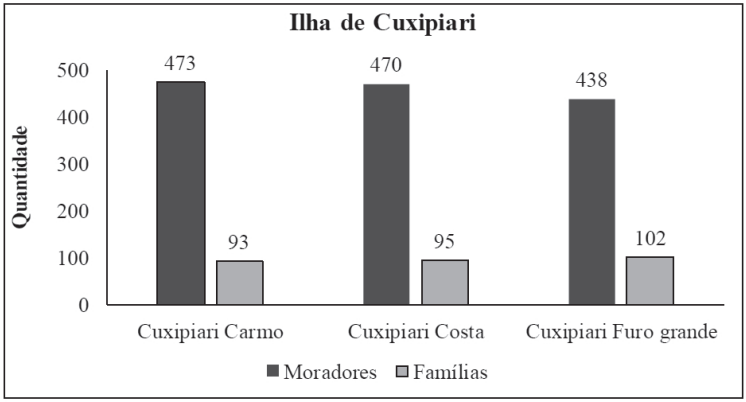



Fonte: PROOTMA/LABGEO/UFPA/Cametá, 2019.

Essa ilha se subdividi em três localidades ribeirinhas, sendo elas: Cuxipiari Carmo, Cuxipiari Costa e Cuxipiari Furo Grande. Do total de moradores, 473 residem no Cuxipiari Carmo, 470 no Cuxipiari Costa e 438 no Cuxipiari Furo grande, possuindo 93, 95 e 102 famílias, respectivamente (Gráfico 1). Cada localidade possui uma escola. A escola do Cuxipiari Carmo tem um total de 3 embarcações e do Cuxipiari Costa e Furo Grande possuem 2 embarcações cada. O acesso da cidade até a localidade é realizado por meio de embarcações e o tempo de viagem pode variar de acordo com o tipo de embarcação, podendo levar até uma hora para chegar na comunidade ribeirinha.

Esse percurso pode se prolongar devido a considerável quantidade de praias existentes no trajeto, que dependendo da maré é necessário reduzir a velocidade da embarcação por conta do risco de encalhamento. Há também furos nessa localidade que apresentam grandes sazonalidades, prolongando ainda mais o deslocamento. A maioria das famílias dessa região sobrevive da pesca, extração do açaí, artesanato e de benefícios do governo, como o bolsa família e seguro defeso.

Gráfico 1 - Quantitativo de moradores e famílias residentes na Ilha de Cuxipiari (Carmo, Costa e Furo grande), localizada no município de Cametá, Estado do Pará, em 2019.




Fonte: Secretaria de Saúde do Município de Cametá, 2019.

A presente pesquisa foi realizada com pais de alunos, condutores das embarcações e gestores da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Juvenal Viana Teles, localizada na Ilha de Cuxipiari Furo grande, que de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação é uma das escolas que apresentam o menor quantitativo de embarcações disponibilizadas para o transporte escolar do município, são 2 embarcações que transportam 102 alunos divididos nos turnos da manhã e da tarde, ressaltando que todos eles utilizam o transporte escolar. Essa escola é uma instituição de ensino pública e multisseriada, que se constituem na forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos anos iniciais do ensino fundamental, e de forma menos expressiva na educação infantil, reunindo estudantes de diferentes etapas e séries em uma mesma sala de aula sob a regência de um único professor (HAGE, 2014).

A escola lócus da pesquisa é característico desse modelo de organização escolar em comunidades do campo. Possui alunos do Jardim I ao 9º ano do ensino fundamental, sendo que no ano de 2018 a educação infantil e o ensino fundamental eram compostos por 16 e 86 alunos respectivamente, totalizando 102 alunos que estudavam no turno da manhã e da tarde, distribuídos em 7 turmas, sendo 3 delas multisseriadas (SEMED, 2018). O ponto de embarque e desembarque da escola não se diferencia da realidade de outras escolas ribeirinhas do município. Com isso, apresentam dificuldades para o embarque e desembarque dos alunos, principalmente na maré baixa, em que requer maior esforço para subir na ponte, se tornando um agravante para a integridade física do aluno e do material escolar.

## Metodologia

É importante esclarecer que essa análise partiu de uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvida em três fases, que en-

globaram o levantamento bibliográfico, a pesquisa de campo e a sistematização e análise de dados. A abordagem qualitativa, segundo Triviños (1987), trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto, procurando captar não só a aparência do fenômeno, como também suas essências. Propiciando, dessa forma, o aprofundamento da investigação relacionada ao planejamento do transporte escolar, mediante o contato direto com os envolvidos, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

A pesquisa configura-se como um estudo de caso, que segundo Yin (2005, p. 32) "é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Neste contexto, este tipo de pesquisa nos leva a compreender as singularidades do planejamento do transporte escolar na localidade ribeirinha do município de Cametá. Permitindo assim, conhecer com mais detalhes as especificidades do campo empírico da pesquisa, a partir do próprio contexto onde está inserido.

Entretanto, esse fato não inviabiliza a compreensão da totalidade do fenômeno, pois como pontua Carmo (2016, p. 32) "essa totalidade não é um fato dado e acabado e sim um processo construído". Realizar um estudo nessa localidade é de extrema importância, pois ela apresenta o menor quantitativo de embarcações para o transporte escolar do município, instigando-nos a refletir se essa oferta é adequada a capacidade de alunos que a utilizam.

Antes da imersão no lócus da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico, com vistas a recolher, analisar e fundamentar os debates sobre a temática central do estudo, a partir de artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações, por meio digital e em bibliotecas. Essa fase foi de extrema importância, pois sua finalidade é "colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido sobre

o dado assunto" (LAKATOS; MARCONI, 1986, p. 71), criando assim, um arcabouço de material que serviu de referencial teórico para a pesquisa.

Os autores que dialogam sobre essa temática como Pergher e Farenzena (2017), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Evangelista (2017), Ferraz (2010), Veiga, Ribeiro e Pereira (2016), dentre outros, de um modo geral, abordam as implicações da política do transporte escolar no rendimento escolar dos alunos, destacando o marco teórico-metodológico de análise dessa política. Perpassando ainda, pela análise do transporte escolar em áreas rurais e em localidades ribeirinhas, destacando as especificidades territoriais que em grande parte define o tempo do trajeto do transporte.

Por conseguinte, se deu a inserção no lócus de pesquisa, com o intuito de iniciar a coleta de dados e estabelecer o contato direto com os sujeitos. Nessa fase, segundo Severino (2007, p. 123), "o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio, nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados". Diante disso, primeiramente, foram entrevistados em suas residências 3 pais de alunos, com filhos de diferentes faixas etárias e que utilizavam o transporte escolar.

Posteriormente, realizou-se o acompanhamento do trajeto no transporte escolar, juntamente com os alunos, seguindo a rotina deles em direção à escola. Consecutivamente, firmou-se uma aproximação com a diretora e 2 condutores das embarcações. Todas as entrevistas foram precedidas por informações aos entrevistados sobre os objetivos da pesquisa e após esses esclarecimentos, todos aceitaram contribuir, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Esse conjunto de entrevista também iria abranger os gestores da secretaria de educação do município, mais especificamente os representantes do departamento de transporte escolar. No entanto, por diversas vezes tentou-se contato com os mes-

mos, formalizando reunião por meio de ofício, no qual após diversas tentativas foi entregue o roteiro de entrevista, porém o mesmo nunca foi devolvido, mesmo após insistência, havendo resistência em colaborar com a pesquisa, tanto por parte dos representantes do departamento de transporte escolar, quanto pela inacessibilidade do secretário de educação.

Quanto às entrevistas, foi utilizada a modalidade semiestruturada que é um dos principais meios disponíveis para que o investigador realize a coleta de dados, pois ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante disponha de liberdade e espontaneidade necessárias que enriquecerão a investigação (TRIVIÑOS, 1987). Dessa maneira, os depoimentos dos entrevistados apresentaram informações reveladoras e que muito contribuiu para a compreensão do objeto de estudo.

Além da entrevista, foi utilizada também como instrumento de coleta de dados a observação, que é uma técnica para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190). Essa fase teve como finalidade observar a rotina dos alunos no transporte escolar, a partir do acompanhamento do trajeto que realizam entre casa e escola, o que possibilitou vivenciar a realidade dos desafios e dificuldades enfrentados pelos alunos e barqueiros, além de verificar a existência dos equipamentos de segurança na embarcação.

Por fim, foi feito a sistematização e análise dos dados coletados de todas as etapas da pesquisa, com base na análise de conteúdo que para Bardin (1979):

> é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

É um método de tratamento e análise de informações, aplicando-se a textos escritos ou qualquer comunicação oral, tendo como objetivo compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (CHIZZOTTI, 2000). A utilização dessa técnica resultou na identificação de quatro categorias: especificidade do território e acesso à escola; tempo de viagem no transporte escolar; visão do sujeito quanto às condições de oferta do transporte escolar e a contraditoriedade quanto às normas de segurança. A criação dessas categorias foi primordial no sentido de facilitar a exposição, organização e análise dos dados.

## A interface do cotidiano da população ribeirinha e o transporte escolar

O número de alunos na educação básica brasileira excede a população de muitos países. O censo escolar de 2018 aponta a existência de 48.455.867 (quarenta e oito milhões, quatrocentos e cinquenta e cinco mil, oitocentos e sessenta e sete) alunos matriculados na educação básica.

Tabela 1: Quantitativo de alunos matriculados na educação básica do Brasil, segundo o censo escolar de 2018.

| Educação Básica | Total | % |
|---|---|---|
| Educação Infantil | 8.745.184 | 17,40 |
| Ensino Fundamental | 27.183.970 | 54,08 |
| Ensino Médio | 7.709.929 | 15,34 |
| Educação Profissional | 1.903.230 | 3,79 |
| Educação de Jovens e Adultos | 3.545.988 | 7,05 |
| Educação Especial | 1.181.276 | 2,35 |

Fonte: INEP, 2018.

Apesar do grande número de matrículas no país, segundo o relatório de 2018 do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018), os estados da Amazônia Legal possuem mais de 593 mil meninos e meninas entre 4 a 17 anos fora da escola, 6,5% em relação ao Brasil. A região norte do Brasil que concentra uma significativa malha hidroviária é também uma das que apresentam os piores índices de crianças fora da escola, evasão escolar e analfabetismo. Em termos percentuais, em comparação com as outras regiões do Brasil, a região norte apresenta o maior percentual da população nessa faixa etária que não frequentam a escola (8,8%).

O número de pessoas matriculadas nas áreas rurais somam 5.473.588 (cinco milhões, quatrocentos e setenta e três mil, quinhentos e oitenta e oito), entre elas 4.499.423 (quatro milhões, quatrocentos e noventa e nove mil, quatrocentos e vinte e três) são da rede municipal e 830.380 (oitocentos e trinta mil, trezentos e oitenta) são da rede estadual de ensino (INEP, 2018), porém segundo o mesmo relatório, os maiores percentuais de exclusão escolar no país se concentram na zona rural (8,3%) e um dos entraves na luta para garantir o direito à educação são problemas relacionados ao transporte escolar e outros fatores que impedem o acesso e a permanência na escola.

Muitos desses desafios são decorrentes de características geográficas impostas pelos rios. Nessas circunstâncias, problemas como a falta de transporte adequado, por exemplo, não causam tanto estranhamento, sendo estes vistos como parte inerente ao seu cotidiano e de seus descendentes, fazendo com que os sujeitos que vivem naquele meio, se submetam às condições precárias de vida, ocorrendo então um processo de naturalização dos obstáculos, e, de certa maneira, esses sujeitos acabam adaptando-se a essa realidade que lhes é imposta.

Na região amazônica, o meio de transporte mais utilizado são as embarcações, tendo em vista, a vasta extensão dos rios. Sendo eles de grande ou pequeno porte, os barcos, como são popularmente conhecidos, constituem-se como o principal meio

de locomoção dos ribeirinhos e servem de acesso dos moradores à outras comunidades ou município mais próximo, à busca pela sua subsistência, ao atendimento à saúde e principalmente ao acesso à escola.

Neste contexto, milhares de estudantes brasileiros que residem em área rural, dependem desse tipo de transporte para ter acesso à educação, e com isso, perpassam por inúmeros problemas que são comuns quando se trata de populações ribeirinhas, merecendo atenção especial, pois exigem ações conjuntas e urgentes que precisam ser efetivadas de modo a oferecer condições de acesso com qualidade social. Neste cenário, a naturalização dos obstáculos, destacada por Pinto (2011), afeta também o contexto escolar, pois a população ribeirinha que está acostumada a vida dura imposta pelos rios e pela floresta, costuma aceitar, sem tanto questionar, condições que para eles são comuns, pois vivenciam diariamente em seu cotidiano, deixando de exigir a atenção do poder público.

Deste modo, o sistema que compõe o transporte escolar é carente de investimento de toda ordem, principalmente aquele que é ofertado para estudantes ribeirinhos. Para que haja uma transformação educacional nessas regiões é necessário primeiro garantir o acesso de todos à escola, sem precisar que esses estudantes saem de sua comunidade em busca de uma educação de melhor qualidade, como assim justificam, respeitando assim, o vínculo afetivo construído ao longo de sua história.

Objetivando garantir esse acesso, é fundamental que sejam desenvolvidas políticas públicas que garantem a efetivação do direito à educação. Neste sentido, o FNDE, por meio do Ministério da Educação (MEC), tem buscado a melhoria do atendimento educacional no campo, com o propósito de tornar viável o transporte escolar rural para todos os estudantes da educação básica. Neste sentido, as políticas públicas em torno deste assunto, é reflexo de ações coletivas, preocupadas com a educação brasileira em todo o território nacional.

As políticas públicas de modo geral, são definidas como aquelas desenvolvidas pelo Estado no âmbito Federal, Estadual e Municipal para atender demandas que provém de determinados setores da sociedade civil. Em comunhão a esta definição, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.10), salientam que as políticas públicas do Estado se constituem como um "conjunto de ações resultantes de um processo de institucionalização de demandas coletivas, construídas pela intervenção do estado/sociedade". Pergher e Farenzena (2017), apontam que em se tratando de políticas públicas educacionais, num Estado democrático de direito, teoricamente terão por objetivo a efetivação da garantia do direito à educação, o qual poderá ser assegurado por políticas de acesso, de permanência, de qualidade ou de todos esses elementos congregados.

As autoras ressaltam ainda que a política do transporte escolar enfoca o acesso, pois não há dúvidas de que é dever do Estado garantir o acesso de crianças e adolescentes à escola, assim, garantindo o acesso, garante-se o direito à educação. Dessa forma, é indispensável a análise de estudos sobre o transporte escolar, pois ao se identificar e estabelecer as reais funções do Estado, juntamente com o impacto de suas ações, é que será possível entender a real necessidade desse serviço de forma pública e efetiva.

Nesse contexto, a política pública do transporte escolar existe para assegurar a garantia de direitos já conquistados e a permanência do educando do campo, tanto nas escolas dos espaços campesinos, quanto nas escolas da cidade que recebem alunos do campo. Para Almeida (1999), a distância geográfica, aliada a baixa oferta do serviço, leva os alunos a permanecerem mais tempo no veículo e isso pode ser um dos determinantes na queda de acessibilidade de diferentes grupos sociais à escola, aspectos que contribuem para a repetência e evasão escolar. Apesar da oferta precária deste serviço, os pais e alunos aceitam se sujeitar às condições adversas do transporte, por ele ser a única forma disponível pelo poder público para chegarem na escola.

Nessa perspectiva, o FNDE, autarquia ligada ao Ministério da Educação, responsável pela normatização e assistência financeira em caráter suplementar, contribui com a oferta do transporte escolar. Essa oferta é feita pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e pelo programa Caminho da Escola (EVANGELISTA, et al., 2017). O PNATE Instituído pela Lei nº 10.880, de 2004, consiste na transferência automática de recursos financeiros aos estados, Distrito Federal e municípios, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere (BRASIL, 2004).

Esses recursos conforme definidos pela resolução do transporte escolar são destinados ao pagamento de serviços contratados junto a terceiros e despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou da embarcação utilizada para o transporte dos estudantes (FNDE, 2017).

Já o programa Caminho da Escola foi criado em 2007, está disciplinado pelo Decreto nº 6.768, de 2009 e consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus zero quilômetro com capacidade para 23 ou mais passageiros/estudantes e de embarcações novas (BRASIL, 2009). Como define o referido decreto seus objetivos são renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes. O Caminho da Escola beneficia, prioritariamente, os estudantes residentes na zona rural da pré-escola, do ensino fundamental e do ensino médio das redes públicas de educação estaduais e municipais que utilizam o transporte escolar para acessar as escolas (FNDE, 2017).

Porém, apesar de existirem esses programas, são constatadas inúmeras irregularidades, em termos econômicos, políticos

e educacionais que envolvem a oferta do transporte escolar em todo Brasil, problemas como o transporte em veículos inadequados e sucateados, acesso à escola em péssimas condições de trafegabilidade e longos trajetos evidenciados nos estudos de Martins (2010) e Pinheiro (2013), além da má distribuição dos recursos destinados a essa política pública apontada por Silva (2009). Por isso, é de extrema importância que cada etapa da realização desse serviço seja planejada, de modo que seja apropriada para cada momento, para cada realidade e para cada contexto.

## Os atores envolvidos na oferta do transporte escolar ribeirinho

A partir da imersão no lócus da pesquisa, com o intuito de escutar, observar os sujeitos e identificar a atuação deles dentro do processo de planejamento, foi possível reunir informações de diferentes perspectivas, para então pensar a gestão do ponto de vista sociocultural, ou seja, aquela que dialoga com a comunidade. Para isso, a partir da definição das categorias: especificidade do território e acesso à escola; tempo de viagem no transporte escolar; visão do sujeito quanto às condições de oferta do transporte escolar e a contraditoriedade quanto às normas de segurança, estabelecidas após a análise conteúdo das entrevistas *in lócus*, foi possível refletir sobre a compreensão que esses sujeitos têm da sua realidade e da atuação do poder público, mediante o planejamento do transporte escolar na ilha de Cuxipiari.

No que se refere a especificidade do território e acesso à escola existem questões que muitas vezes não são levadas em consideração pelos gestores, especialmente quando se trata de localidades ribeirinhas. As variações diárias e semanais da maré nos rios da Amazônia, a cheia e estiagem anuais (verão e inverno amazônico) definem, em parte, quais os trajetos, a distância e o tempo percorrido pelos estudantes ribeirinhos no transporte

escolar para chegarem à escola (GEPERUAZ, 2010).

Diante dessa realidade, em diálogo com a *Diretora da Escola*, notou-se que quem define as rotas do transporte escolar é a coordenação, mesmo reconhecendo que o trajeto não é adequado, já que este percorre longas distâncias, causando assim, a demora dos alunos para chegarem na escola, principalmente quando a maré está baixa. Diante dessa peculiaridade das localidades ribeirinhas, pode existir a possibilidade do barqueiro mudar o percurso da embarcação do transporte escolar, já que pode ocorrer o risco de encalhar[1].

No período chuvoso esse acesso se torna ainda mais complicado, porque muitos pontos de embarque e desembarque não são adequados e alguns alunos acabam deslizando nas pontes, escadas e solos em processo de erosão, perdendo assim o material escolar e todo o conteúdo ali armazenado, por molhar durante o trajeto em que realizam até chegar na embarcação. Outra situação bastante preocupante é a agitação das águas, devido aos fortes ventos no inverno amazônico, destacando que o trajeto realizado por eles também perpassa por rios de grande extensão, colocando em risco a segurança dos alunos que são transportados sem colete salva-vidas[2].

Essas são algumas características que demarcam a realidade das condições de acesso às escolas ribeirinhas na Ilha de Cuxipiari. Como destaca Pinto (2011, p. 55) "pensar a educação no campo é pensá-la em um contexto complexo, multifacetado, cheio de contradições e conflitos". É preciso oferecer o acesso à escola com segurança e realizar um planejamento educacional que dialogue com a realidade dos sujeitos, oferecendo a eles

[1] Fato inclusive observado no acompanhamento da rota, onde nessa ocasião, a embarcação do transporte escolar encalhou no furo que dar acesso à escola, causando transtorno, tanto para os alunos, quanto para o barqueiro que precisou se esforçar sozinho para retirar a embarcação, consideravelmente pesada, daquela situação.

[2] Essa é uma realidade que também atinge os professores que enfrentam os mesmos desafios ao se deslocar da cidade até a comunidade ribeirinha.

condições para desfrutar de uma educação de qualidade, desde a porta de casa.

No que se refere ao tempo de viagem nos transportes escolares é uma realidade bastante complexa, pois não dialoga com a realidade dos ribeirinhos, principais sujeitos do processo educacional. O tempo de viagens nas embarcações são fatores que podem influenciar no seu rendimento escolar, nessa escola a taxa de reprovação no 6º ano chega a 52,6%, índice superior ao de aprovação (47,4%) e as taxas de abandono escolar no 7º e 8º ano alcançam 6,7% e 10,0%, respectivamente (QEdu, 2017). É importante destacar que a vida escolar de um aluno ribeirinho é muito mais ampla que de um aluno que estuda em uma escola urbana e a oferta precária do transporte pode contribuir para o abandono escolar já que é comum os alunos de localidades ribeirinhas deixarem de frequentar as aulas durante o ano letivo, priorizando a busca por uma fonte de renda.

Tendo por base essa assertiva, esse tempo de viagem também é influenciado por fatores que estão intrínsecos a realidade territorial. A respeito disso, Veiga, Ribeiro e Pereira (2016, p. 6), revelam que "é o regime da maré que define o tempo do trajeto do transporte, os obstáculos enfrentados também são de ordem ecológica, praias, paus, pontes são obstáculos impostos pela natureza". Diante do exposto, deve-se considerar no planejamento, não só a distância entre a residência dos alunos e a escola, mas também os obstáculos que são inerentes à região.

Ferraz (2010), destaca que no meio rural amazônico o tempo é diferente dos contextos modernizados das cidades. É o regime do clima e dos rios que determina o ritmo e o tipo das atividades sociais e produtivas. A noção de distância fluvial não corresponde simplesmente à noção física entre dois ou mais pontos, está relacionada à relação entre o tempo, a oscilação cheia/vazante, e ao meio de transporte utilizado no deslocamento. Portanto, o ideal é que o planejamento do transporte escolar possa viabilizar a vida do aluno para que ele não tenha tanto tempo envolvido nesse percurso e não favoreça a evasão escolar

daqueles que preferem utilizar esse tempo dispendioso em atividades ligadas ao sustento da família.

Nota-se que embora a oferta desse serviço seja, muitas vezes, precária, não atendendo à requisitos básicos de segurança, esses indivíduos costumam aceitar as condições adversas do transporte ofertadas pelo poder público. Por ser ele o responsável para grande parte dos alunos chegarem à escola, como destaca o *pai de aluno1*. Questionado sobre o dia em que o transporte escolar falta como seus filhos vão à escola "não vão para a escola, porque no caso a pessoa tem que levar e todo dia cedinho saem no barco pra malhar[3], aí não tem quem leve eles".

Todos esses aspectos são observados pelos sujeitos envolvidos na oferta do transporte escolar, pois passaram a depender do poder público municipal para que seus filhos acessem à escola e seus direitos à educação sejam efetivados. Entretanto, esses processos devem ser obedecidos no que está assegurado por uma série de dispositivos legais que é dever do Estado garantir que sejam cumpridos para uma oferta educacional com qualidade social.

No que tange a visão desses sujeitos quanto às condições de oferta do transporte escolar denota-se, portanto, na fala da *Diretora da Escola* que "da forma que está hoje, o transporte não está seguro, o barco vai muito cheio e não tem colete, então não está de acordo com a capacidade do barco". Esse depoimento corrobora com o fato do quantitativo de embarcação alocada para a escola ser insuficiente, levando em consideração que os alunos do ensino regular da escola dividem espaço dentro da embarcação com os alunos do ensino modular e com alguns professores que moram na própria localidade.

Nessa circunstância, a *Diretora da Escola* revela que com relação a gestão do município "vai fazer uns 15 anos ou mais da última vez que vieram ver essa rota", ratificando que não há um

[3] Palavra utilizada por pessoas dessa localidade, em que possui o mesmo significado que "pescar".

diálogo estabelecido de forma periódica entre essas duas instituições para verificação de problemas específicos dessa localidade. Problemas esses que estão ligados diretamente à oferta do transporte escolar que perpassa por situações que envolvem as especificidades do território, necessitando de estratégias organizacionais que possam facilitar a trafegabilidade em determinados furos (passagem estreita do rio que corta a mata) que comprometem a circulação fluvial e a segurança dos alunos.

A situação se torna mais agravante, quando não se tem uma conscientização também por parte dos moradores com relação a noções de trafegabilidade, pois segundo relatos dos pais dos alunos já ocorreu em torno de três acidentes envolvendo o transporte escolar na localidade ribeirinha em estudo, causando ferimentos nos alunos e danificando parte da embarcação. Conforme relata o *Pai de Aluno2* "no acidente, bateu a filha da *fulana*, quase morre, foi nesse furozinho aí e é gito o rio, quebrou a perna do menino lá, é complicado". Esses acidentes ocorrem devido a rota não ser adequada para o trajeto, apresentando sazonalidades nos furos característicos dessa região, e também devido a imprudências de outros condutores que não diminuem a velocidade da embarcação em curvas perigosas, ocorrendo a colisão entre elas.

Outro aspecto importante é com relação a contraditoriedade quanto as normas de segurança, que por ser inadequado, não oferece uma estrutura que seja capaz de acolher a todos os alunos confortavelmente, ocasionando o cansaço por conta da rotina do transporte escolar, conforme relatou a *Mãe de Aluno2*:

> As vezes eles vão em pé, de cócoras, é muito difícil alguém do modular levantar e dar lugar para eles, são os últimos a serem embarcados, até em cima do tordo eles vão. Lugar para as criançadas não tem no barco, só para os do modular. (*Mãe de Aluno2*).

Essa lotação, além das condições estruturais das embarcações, associado a problemas envolvendo as especificidades

do território, implica em uma rotina extremamente exaustiva, afetando o desempenho educacional dos alunos. Na entrevista com os barqueiros, os mesmos reconheceram que a lotação na embarcação ocasiona em risco de alagamento, tornando o transporte inseguro, evidenciado na fala do *Barqueiro1*, questionado sobre a segurança do transporte escolar "não é seguro, porque falta mais recurso pra fazer a manutenção do barco, o que a gente ganha não dar pra fazer".

Fato observado também no relato do *Barqueiro2* "o que a gente ganha não dar para fazer os reparos da embarcação". afirmando que seria mais adequado se tivesse uma embarcação de maior porte e melhor para os alunos. Colocando em discussão a questão da remuneração dos mesmos que não é suficiente para a manutenção da embarcação e para o sustento da família, por isso, realizam atividades extras como a pesca e a extração do açaí para complementar a renda.

O que fica evidenciado é que o condutor é contratado a partir do aluguel do barco, não contabilizando o trabalho que exerce. Isso se deve ao fato de que a contratação dos barqueiros é feita por meio de relações políticas estabelecidas entre eles e o poder público. Muitas vezes os gestores do município se utilizam de uma forma de contratação que inclui, em um único pacote, o aluguel do barco, a mão de obra do barqueiro e um auxílio para o combustível, tendo em vista, que este exerce múltiplas funções, dentre elas, monitorar o comportamento dos alunos no interior da embarcação, auxiliar no embarque e desembarque (nos casos de maré baixa o barqueiro carrega uma a uma das crianças no trajeto ponte-embarcação-ponte) e muitas vezes atua sozinho empurrando a embarcação em situações de encalhamento constatadas a partir da realização do acompanhamentos das rotas.

Na entrevista, os barqueiros alegaram que no ato da contratação não foi cobrado nenhum item de segurança, de acordo com a declaração do *barqueiro1* "só perguntaram se aguentava

35 pessoas e cobrir o rolamento, só que eu não cobri ainda". O *barqueiro2* enuncia "pra falar a verdade nunca vieram aqui, nunca viram a embarcação", ou seja, não há uma fiscalização por parte dos gestores do município, além disso, não é exigido os equipamentos de segurança no ato da contratação como o colete salva-vidas e licença para pilotar a embarcação, o único critério exigido segundo os dois barqueiros era que tivesse disponibilidade para trabalhar nos turnos da manhã e da tarde.

A lei nº 9.503 de 1997 do Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 1997), estabelece requisitos que devem ser cumpridos pelo condutor do veículo destinado ao transporte escolar e quando se trata de embarcação, o mesmo deve possuir o nível de habilitação estabelecido pela autoridade competente. A partir dessa premissa, a capitania dos portos exige que o condutor das embarcações devem ser habilitados e possuir matrícula específica na capitania. Além disso, o guia do transporte escolar elenca os pré-requisitos para o transporte, onde o veículo ou embarcação deve conter todos os itens obrigatórios para o seu devido funcionamento.

Neste sentido, todas as embarcações usadas no transporte escolar devem estar equipadas com coletes salva-vidas na mesma proporção de sua capacidade, ter registro na Capitania dos Portos e manter a autorização para trafegar em local visível. Recomenda-se, ainda, que a embarcação possua cobertura para proteção contra o sol e a chuva, grades laterais para proteção contra quedas, boa qualidade e apresentar bom estado de conservação (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, percebemos o alto nível de irregularidades, no que diz respeito a oferta do transporte escolar fluvial. Este serviço, que é um direito do aluno, vem sendo realizado sem o devido planejamento e de forma que não garante sua segurança. Em síntese, é fundamental que haja uma articulação entre escola e comunidade para que sejam discutidas as políticas de acesso e permanência dos alunos nas escolas ribeirinhas. Na

pesquisa não se percebeu este diálogo para pautarem melhorias no planejamento do transporte escolar.

Diante disso, é evidente a contraditoriedade dessa política relacionado ao que está previsto nos dispositivos legais e a forma como ela se materializa na realidade. O planejamento nem sempre dialoga com o modo de vida dos sujeitos do campo, gerando inúmeros problemas que fragilizam o seu processo de formação na educação básica. Essas problemáticas denunciam o alto nível de irregularidades relacionadas à oferta de um serviço que surgiu com o propósito de facilitar e oferecer o acesso à educação desses educandos do campo, porém vem sendo ofertado de forma negligenciada nas ilhas do município.

## Conclusões

O transporte escolar nas ilhas do município de Cametá vem sendo ofertado de forma negligenciada, visto que os requisitos básicos de segurança não são atendidos, colocando em risco a vida de filhos e filhas de trabalhadores do campo, que são submetidos diariamente a situações de perigo, isso fica evidente ao identificar a ocorrência de acidentes envolvendo o transporte escolar, fato esse que ocorre por haver um fluxo contínuo de embarcações, sendo que culturalmente a população ribeirinha não está acostumada com normas de trafegabilidade e nem recebem essas orientações da mesma forma que é oferecida nas cidades, contribuindo para episódios desse tipo.

Além disso, os órgãos da prefeitura não exigem que as embarcações alocadas para o transporte sejam legalizadas, perante a capitania dos portos, assim como não é cobrado que os barqueiros possuam licença para pilotar embarcação, critério exigido por lei. Portanto, observa-se que ainda é necessário avançar na qualidade da sua oferta, visto que, para isso ocorrer, é preciso planejar a educação, de modo a englobar todos os seus segmentos, reconhecendo que existem situações singulares que precisam ser levadas em consideração.

## Referências

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle. *Desenvolvimento de uma Metodologia para Análise Locacional de Sistemas Educacionais Usando Modelos de Interação Espacial e Indicadores de Acessibilidade*. Tese de Doutorado, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

ARROYO, Miguel, CALDART. Roseli, MOLINA. Mônica Castagna, (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*; tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1979.

BRASIL. *Código de Trânsito Brasileiro*. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm. Acesso em maio de 2019.

BRASIL. *Guia do Transporte escolar*. Brasília, DF: MEC/FNDE. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=6897:-guia-do-transporte-escolar. Acesso em outubro de 2017.

BRASIL. *Programa Caminho da Escola*. Decreto nº6,678 de 10 de fevereiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6768.htm. Acesso em 2018.

BRASIL. *Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar*. Lei nº10,880 de 9 de junho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em 2018.

CARMO, Eraldo Souza do. *A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho− arquipélago do Marajó*: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. Tese de Doutorado, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CHAVES, Maria P. S. R. *Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia*: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

EVANGELISTA, José Carlos Sena; SANTOS, Cátia Regina; SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos Santos. *A Política do Transporte Escolar na Educação do Campo*: Impactos e Desafios na Realidade Escolar. Seminário Gepráxis, v.6, n. 6, p. 2071-2086, Bahia, 2017.

FERRAZ, Lídia Rochedo. *O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia*: práticas e saberes na relação escola-comunidade. Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia e Educação. Pós graduação em Psicologia. Ribeirão Preto – SP, 2010.

FAPESPA - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. *Estatísticas Municipais Paraenses*: Cametá. / Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. Belém, 2015.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Agenda pela Infância e Adolescência na Amazônia*, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/agenda-pela-infancia-e-adolescencia-na-amazonia.pdf. Acesso em julho de 2019.

GEPERUAZ. *Políticas de nucleação e transporte escolar*: construindo indicadores de qualidade da Educação Básica nas escolas do campo da Amazônia. Relatório final de pesquisa, apresentado ao CNPq. Belém-PA, 2010.

HAGE, S. M. *Escolas rurais multisseriadas*: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade. EdUECE, Fortaleza/CE, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Características gerais da população. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/pesquisa/23/27652?-detalhes=true. Acesso em agosto de 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do Censo Escolar 2018*: Educacenso. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em julho de 2019.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5 ed. Atlas. São Paulo, 2003.

MARTINS, Ana Paula Antunes. *Análise dos impactos das condições do transporte escolar rural no rendimento escolar dos alunos*. Dissertação de mestrado – Universidade de Beasília. Departamento de Engenharia Civil e Ambiental. Brasília, 2010.

PERGHER, Calinca, Jordânia; FARENZENA, Nalú. *Análise de política como metodologia em estudo do transporte escolar rural*. RBPAE, v. 33, n. 2, p. 449-466, mai/ago, 2017.

PINHEIRO, Theo Goulart Bravo Santos. *Diagnóstico do transporte escolar rural público no município de Cachoeiro de Itapemirim – ES*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Vitória, 2013.

PINTO, Renata Rodrigues Maia. *Transporte Escolar Rural Aquaviário na Amazônia*: desafios se perspectivas. Núcleo de Estudos Contemporâneos da Universidade Federal do Tocantins, 272 p, 2011.

PORTAL QEDU. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em setembro de 2019.

SEMED. *Secretaria de Educação do Município de Cametá*, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. rev. e atual., São Paulo, 2007.

SILVA, Alan Ricardo da. *Metodologia para avaliação e distribuição de recursos para o transporte escolar rural*. Tese de doutorado – Universidade de Brasília. Faculdade de Tecnologia. Departamento de Engenharia Civil e Ambiental. Brasília, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Adriana de Jesus Viana; RIBEIRO, Andressa Leandra Pantoja; PEREIRA, Edir Augusto. *Representação cartográfica do transporte escolar ribeirinho nas ilhas do município de Cametá-PA*. XVII Encontro Nacional de Geógrafos. São Luís/MA, 2016.

Yin, R. K. *Estudo de Caso*: Planejamento e método. 3ª ed. (Obra original publicada em 1984). Porto Alegre: Bookman, 2005.

# 10

# O grêmio estudantil na perspectiva de gestão democrática no ensino médio no município de Cametá

*Geisinaldo Henriques Siqueira*
*João Batista do Carmo Silva*

## Introdução

No intuito de contribuir com as discussões que se fazem presente a respeito da gestão democrática na educação, entende-se que é um assunto muito desafiador e muito discutido por estar em permanentes construção. Partindo desse pressuposto a democratização da escola, hora se desenvolve lentamente hora se estagna, dentro de uma retórica de democracia, no qual se apresenta verbalmente e teoricamente uma escola democrática, mas, que na sua atividade prática é totalmente contraditório aos pressupostos democráticos.

É partindo dessa premissa que o presente artigo tem como objetivo compreender como ocorre a relação dos órgãos colegiados com a gestão escolar, considerando que, a gestão da escola é um colegiado, ou seja, desde os funcionários de serviço gerais até o diretor passando pelos alunos, todos devem agir decidir e realizar coletivamente a gestão da escola. Dessa forma colocam-se como problemática deste artigo a seguintes questões; qual a relação do gestor escolar com o grêmio estudantil e quais são os fatores que interferem na consolidação de uma gestão democrática na escola?

Para tanto o presente artigo vai se pautar no materialismo histórico dialético (MARX 2008), sobe uma perspectiva de análise crítica e social dos conteúdos (ARANHA, 1996, LIBÂNEO,1994, SAVIANI, 1987) pois entende-se que tal método compreende a realidade a partir de sua totalidade por meio de sua dimensão histórica e social, entende-las como algo não natural mas sim construído culturalmente.

Dessa forma estruturalmente o presente artigo estará dividido em três partes: a primeira abordará a história dos estudantes para se debruçar nos objetivos e compromissos que o grêmio assume para com os estudantes; a segunda parte apresentará a pesquisa realizada na escola do Ensino Médio no município de Cametá; e, a terceira parte farei minhas análises e apresentarei o

resultado da pesquisa. E finalizarei com as considerações finais da pesquisa como conclusão deste artigo.

## O protagonismo juvenil no contexto socio-educacional brasileiro

Os jovens do Brasil têm apresentado ao longo do tempo, muitas lutas diante do modelo autoritário patrimonialista instalado no país. Modelo esse que traz para a sociedade uma concepção de poder em que as esferas **pública** e **privada** confundem-se e, muitas vezes, tornam-se quase indistintas, apresenta uma sociedade baseada no individualismo, onde as pessoas e especialmente os jovens são levados a se ajustarem dentro de um padrão no qual o coletivo não é o mas importante, e o estado passa então a controlar, a centralizar, e a privilegiar pequenos grupos da própria elite, segundo Campante ( 2003, p. 2 documento eletrônico) uma sociedade patrimonialista é;

> O instrumento de poder do estamento é o controle patrimonialista do Estado, traduzido em um Estado centralizador e administrado em prol da camada político-social que lhe infunde vida. Imbuído de uma racionalidade pré-moderna, o patrimonialismo é intrinsecamente personalista, tendendo a desprezar a distinção entre as esferas pública e privada.

Percebe-se que sempre será implantado pelo capital esse modelo de uma gestão que priva pelo grupo de poderes, que aliena a sociedade, que administra para uma parcela da população os capitalistas. Por isso a juventude vem buscando através das lutas, ocupações, manifestações e resistência, que o jovem precisa ser visto, de maneira respeitosa, como cidadão de direito. Segundo Martins e Vitagliano (2019, p. 11) “a juventude de hoje que sentirá os efeitos de uma provável reforma da Previdência e é o jovem o primeiro a ser imposto à precarização das formas de trabalho causada pela reforma trabalhista, se tornando cada vez mais refém da informalidade”.

Nesse contexto vimos no passado, e esta se vendo na atualidade os direitos dos jovens sendo tiradas, e colocadas as possibilidades da formação de um jovem alienado. Porém, mesmo com todas essas armadilhas do sistema ainda se vê uma juventude acordando e tentando fazer a sua parte nos movimentos nas instituições, nas manifestações, resistindo e insistindo para poder ganhar espaço, para tentar conseguir, mas respeito e dignidade. Se acompanhar a história de luta de muitos jovens, sempre vimos uma resistência que trouxeram muitas conquistas, varias vitórias aconteceram ao longo da história por ousadia dos jovem principalmente os estudantes. Quero aqui trazer na íntegra essas conquista apresentada pelo documento eletrônico, Grêmio em forma

> 1710 Quando mais de mil soldados franceses invadiram o Rio de Janeiro, uma multidão de jovens estudantes de conventos e colégios religiosos enfrentou os invasores, vencendo-os e expulsando-os. 1786 Doze estudantes brasileiros residentes no exterior fundaram um clube secreto para lutar pela Independência do Brasil. Alguns estudantes desempenharam papel fundamental para o acontecimento da Inconfidência Mineira. 1827 Foi fundada a primeira faculdade brasileira, a Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Este foi o primeiro passo para o desenvolvimento do movimento estudantil, que logo integrou as campanhas pela Abolição da Escravatura e pela Proclamação da República. 1897 Estudantes da Faculdade de Direito da Bahia divulgaram, através de um documento escrito, as atrocidades ocorridas em Canudos (PE). 1901 Fundação da Federação de Estudantes Brasileiros, que iniciou o processo de organização dos estudantes em entidades representativas (GRÊMIO, 2003 documento eletrônico).

É importante o compromisso que os jovens demonstram, mesmo diante de um período ditatorial, em que os anseios dos jovens eram negados, não se tinha liberdade de expressão, mesmo assim a resistências dos jovens foram fundamental para muitas conquistas que temos hoje. Esses direitos que foi conquista-

dos para a juventude através dessas lutas e resistências, nunca foi objetivo da burguesia, então uma parcela dos jovens também informado desse sistema, se organizaram e começaram a realizar movimentos como explica o documento eletrônico do grêmio em forma.

> Dentro desses movimentos em que é explicitado acima é interessante vislumbrar que os estudante brasileiro que iniciou essas organização dos estudantes em entidade, o que dava mas possibilidade para que a resistência fosse mas forte, isso tudo dentro de um regime toltamente autoritarista da época. A coragem e a busca por uma sociedade melhor foi sonho desde muito tempo como apresenta o caderno do grêmio, de muitos jovens e o caderno segue contando a história desses jovens guerreiros que não concordaram com p tipo de regime da época.1914 Estudantes tiveram participação significativa na Campanha Civilista de Rui Barbosa ocorrida em meados do século XX, e na Campanha Nacionalista de Olavo Bilac, promovida durante a 1ª Guerra Mundial. 1932 A morte de quatro estudantes (MMDC – Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo) inspirou a revolta que eclodiu na insurreição de São Paulo contra o Governo Central (Revolução Constitucionalista). 1937 Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), a entidade brasileira representativa dos estudantes universitários. 1952 Primeiro Congresso Inter-americano de Estudantes, no qual se organizou a campanha pela criação da Petrobrás – "O Petróleo é Nosso". 1963/64 Os estudantes foram responsáveis por um dos mais importantes momentos de agitação cultural da história do país. Era a época do Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, que produziu filmes, peças de teatro, músicas, livros e teve uma influência, que perdura até os dias de hoje, sobre toda uma geração. 1964 Em 1º de abril, o Golpe Militar derrubou o presidente João Goulart. A partir daí foi instituída a ditadura militar no Brasil, que durou até o ano de 1985. Neste período as eleições eram indiretas, sem participação direta da população no processo de escolha de presidente e outros representantes políticos. Os estudantes formavam uma resistência contra o regime militar, expressando-se por meio

> de jornais clandestinos, músicas e manifestações, apesar da intensa repressão. 1968 Em março, morre o estudante Edson Luís, assassinado por policiais no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro. (GRÊMIO, 2003 documento eletrônico).

Infere-se que as organizações juvenis por dentro dos movimentos foram essenciais nas conquistas de caráter emancipador, se tinha jovens lutando, na cultura, no trabalho, por melhores condições de vida, luta essa que derramou sangue de muitos jovens, mas que foram de extrema relevância para a atualidade, como a construção dos grêmios nas escolas, a aprovação do estatuto da juventude, e muito outros projetos e programas que temos hoje. Dessa forma essa história é muito relevante para esse artigo, haja vista que ele trata de um instrumento importantíssimo de resistências que é o grêmio escolar, entretanto ele não é uma luta a parte, mas é parte de uma conquista dos estudante e de muitos outros jovens como o texto segue explicando;

> No congresso da UNE, em Ibiúna, os estudantes reuniram-se para discutir alternativas à ditadura militar. Houve invasão da polícia, muitos estudantes foram presos, mortos ou desapareceram, evidenciando a repressão e a restrição à liberdade de expressão que eram características desse período. Em junho deste ano ocorre a passeata dos Cem Mil, que reuniu artistas, estudantes, jornalistas e a população em geral, em manifesto contra os abusos dos militares. Em dezembro, durante o governo do general Artur da Costa e Silva, foi assinado e decretado o Ato Institucional número 5 (AI-5) que cassou liberdade individual, acabando com a garantia de Habeas Corpus da população. [...] . 1979 As entidades estudantis começam a ser reativadas. Acontece a primeira eleição por voto direto na história da UNE, quando é eleito o presidente baiano Rui César Costa e Silva. 1984 “1,2,3,4,5 mil. Queremos eleger o presidente do Brasil!!!” Diretas Já! – movimento da população, com participação fundamental dos estudantes e dos políticos progressistas, para a volta das eleições diretas para presidente no Brasil. O congresso votou a favor das eleições indiretas e Tancredo Neves foi nomeado presidente para o próximo mandato (a partir de

> 1985). Ficou decidido que as próximas eleições, em 1989, seriam diretas. Depois de 34 anos de eleições indiretas Fernando Collor de Melo é eleito presidente. 1992 Acontecem sucessivas manifestações nas ruas contra a corrupção no governo dando início ao movimento de estudantes chamado Caras Pintadas, que resultou no Impeachment do então Presidente da República, Fernando Collor de Melo. (GRÊMIO, 2003 documento eletrônico).

Apresentada essa história da juventude em geral, mas precisamente os estudantes, percebe-se um enorme avanços e uma grandiosa contribuição na construção de uma sociedade onde seus direitos fosse respeitados, um grande interesse por meio da juventude em enfrentar o sistema autoritário da época. Os direitos conquistados pelos jovens desde 1710 até 1992 foram quase que três séculos de lutas, e de 1992 até os dias atuais tem, mas 26 anos que essa nova geração vem assumindo novamente as lutas, dentro de um cenário também difícil para a construção e materialização de direitos, de democracia e dignidade dos jovens .O contexto histórico dos estudantes se desdobra em muitas conquistas no qual é explicito no texto acima, mas de forma, mas especial quero me deter nas seguintes conquista a Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937 e a importante luta no ano de 1988 pela (UBES) União Brasileira de Estudante Secundarista, que conquistaram a aprovação da lei do grêmio livre, que garantiu a reabertura do grêmio estudantil nas escolas do país.

Essa reabertura do grêmio livre se da um ano ante da primeira eleição direta após o movimento dos direta já, e apresenta, um novo rosto do país. Dessa forma em tese até os dias atuais a UNE continua lutando pelos direitos dos jovens estudantes brasileiros, e o grêmio como uma entidade menor atuando nas escolas de todo país, como instrumento de democratização e participação dos estudantes na escola, e na gestão. Sabemos que é de grande importância essa atuação do grêmio nas discussões da escola, para assim poder ser um elemento de democracia na

educação, (BASTOS, 2001, p. 74). Reforça que ("O grêmio é o órgão representativo do corpo discente de cada unidade escolar e tem por finalidade favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, da prática democrática, da criatividade e da iniciativa".

Dentro desses objetivos citado pelo autor a reabertura do grêmio livre, estimula a uma redemocratização do país como afirma esse autor;

> A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País. (BOLLMANN e AGUIAR 2006, p. 3).

Na área da educação os estudantes tiveram um papel muito importante, e também de resistência, temos no país um Plano Nacional de Educação que, mesmo diante de uma "democracia" no qual vivemos não atende a realidade da juventude e suas diversidades, vendo isso os jovens colocaram em pauta os anseios da juventude no Plano Nacional de Educação como explica SANTOS, (2016, p. 13).

> A Meta 8 do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, toma a população de 18 a 29 anos como prioritária para as suas ações. Ao propor a elevação da escolaridade média dos jovens, tendo em conta suas diferenças raciais, territoriais e de renda, ela incorpora uma explícita preocupação em reduzir as desigualdades educacionais que diferenciam esses grupos, ao passo que sustenta a necessidade de que as políticas considerem a diversidade que distingue tal grupo etário e enfrentem as condições de exclusão de amplos setores dessa população.".

A preocupação foi justamente que a juventude tem uma diversidade muito grande e acaba sendo excluído do ensino, por conta de um sistema que não se preocupa com a diversidade que o jovem apresenta, mas o conceito de juventude vai muito além, de idade, de acordo com Santos (2016, p.13) "A juventude, conceito por si bastante complexo, possui características e problemas singulares, bem uma composição socioeconômica heterogênea." Ou seja, de certa forma precisa compreender o conceito de juventude com todas essas diversidades para assim estabelecer metas de aprendizagem, ao contrário, se torna exclusão. Santo, vai dizer que;

> As concepções de jovens, jovens e adultos e juventude, que aparecem na Meta 8,1 constituem recursos de classificação comumente mobilizados pela legislação, pelas políticas públicas e pelos movimentos sociais. Por isso, sob tais designações, incorrem diversos significados, que assumem sentidos plurais em função das culturas, dos contextos históricos e também em relação a outros grupos etários; daí a necessidade de se ter em conta que se configuram como "juventudes", diante das quais as políticas devem se pautar por uma perspectiva de alteridade frente aos demais grupos sociais. (SANTOS 2016, p.14)

Entendo nesse contexto que há uma falta de elucidar que aquilo que queremos não é uma política que atenda a juventude, mas que assista as juventudes, que entenda que não somos uma, mas uma diversidade de jovens, com culturas e costumes diferentes, que precisam ser respeitados. Dentro dessa concepção é que também as lutas continuaram na aprovação da LDB Lei diretrizes de base da educação a luta se dava em um colegiado de movimentos que se uniram como apresenta Bollmann e Aguiar (2016, p. 5).

> Na reflexão sobre o processo de disputas em torno de uma nova LDB, não é possível ignorar uma contextualização da retomada das discussões sobre a educação brasileira a partir de uma ampla mobilização popular, envolvendo vários

> movimentos sociais, organizações sindicais, dirigentes educacionais, estudantis e acadêmico-científicas em torno do processo constituinte, com a finalidade de apresentar proposições ao texto constitucional, destacando-se a mobilização específica sobre a educação brasileira.

A reflexão desenvolvida pelos autores apresenta o entendimento que as lutas se deram por manifestações, por projetos escritos e apresentados nas assembleias, entre outros, isso demostra uma grande preocupação de muitos jovens, com a própria juventude, todavia os direitos foram conseguidos colocar na lei, mas de certa forma uma grande questão é a materialização desses direitos, e a cooptação de muitos movimentos estudantis organizados para a participação em grupos no qual a redemocratização da escola é apenas uma pauta para sonegar a democracia.

## A atuação do grêmio estudantil na escola

A gestão democrática afixar no ambiente da escola, a participação de toda a sua comunidade dentre eles dos discentes, e essa organização na escola chama-se de grêmio escolar. O grêmio escolar é um dos instrumentos de democratização da escola, quando ele participa das decisões da gestão, quando ele tem vez, voz e voto, e quando o produto final se materializa de acordo com o que foi decidido coletivamente. de acordo com Grázio e Aguiar ( 2001, p. 2) "[O grêmio] é o órgão representativo do corpo discente de cada unidade escolar, e tem por finalidade o desenvolvimento da consciência crítica, da prática democrática, da criatividade e da iniciativa.". O grêmio estudantil tem uma legislação que se da por meio da Lei Federal nº 7.398, de 04 de novembro de 1985 de acordo com Grêmio (2003 p. 7 material eletrônico).

> Grêmio é uma entidade política essencialmente democratizante. Democracia contempla conflito, mas é necessariamente uma forma de negociação e resolução de problemas por meio da prática pacífica. A formação do Grêmio deve

> ser encarada como um processo de educação popular, ou seja, deve estar baseada no conhecimento acumulado por cada participante do grupo. A partir deste acúmulo se desenvolverão as discussões e os debates acerca dos temas.

Um dos objetivos do grêmio é defender os interesses dos discentes, por meio dos mecanismos democráticos, que são a participação o engajamento a liberdade de se expressão criticamente, é uma entidade autônoma. Portanto para analisar esse instrumento de democratização que é o grêmio apresentarei agora a pesquisa realizada na escola x do município de Cametá-Pa. Tendo o grêmio estudantil como um elemento muito importante de democratização, assim como se torna um elemento de resistência, de participação e faz com que o aluno vivencie a democracia, mas de perto e se forme através da pratica, aprendendo assim a refletir sobre onde atua, como explica esse autor;

> Esta participação deve estar garantida no grêmio estudantil, importante instrumento de participação que precisa ser formado, apoiado e estimulado, pois, se aprende quando se atua, interage e se reflete sobre a escola, sobre a vida, sobre a sociedade, recriando sentidos para esse mundo em que estão inseridos. (SCARIOT e LINHARES 2014, p 9).

Quando imaginamos o grêmio atuando dentro de uma gestão democrática na escola, pensamos em indivíduos participando, refletindo, resistido a um modelo de gestão gerencial centralizador proposto na gestão escolar. Essa participação dentro desse contexto de acordo com Arnstein (1969 apud SIMOES 2015 p. 2) "a participação é a estratégia de redistribuição de poder que permite aos cidadãos excluídos dos processos políticos e econômicos serem ativamente incluídos como participantes do planejamento do seu futuro", o que é justamente o papel do grêmio junto a gestão incluir os anseios dos alunos nas pautas para assim se materializar na escola.

No primeiro momento da pesquisa realizada pode-se percebe através da observação uma certa dificuldade do diretor e

de dois professores em não mostrar disponibilidade em falar do assunto pesquisado, com isso, o primeiro desconforto foi entender que não havia diálogo sólido entre o atual grêmio e a direção da escola pesquisa, observou-se que tratar de grêmio na escola ainda é um assunto que se da pouca importância entretanto a partir daí já se começa a perder o refletir e o participar que são instrumentos de emancipação e de resistência.

Na semana seguinte foi realizado, formação com o grêmio, todavia a coordenação pedagógica estava organizando nessa semana a festa junina, dividindo funções, organizando apresentações com os alunos, então em uma formação com os integrante do grêmio, perguntei a eles, vocês foram chamados para decidir, data, horário, o que vai ou ia ser vendido, qual o objetivo desse recurso que vem das vendas da festa? A resposta que eu tive na íntegra foi que,

> "Não! nós só fomos chamados para ser avisado da festa e, e eles tipo disseram qual é a nossa parte na organização, o resto eles já tinham decidido tudo, ate porque eu acho que o diretor não vai muito com a nossa cara, risos". (Aluna entrevistada x).

A participação nesse contexto deixa de ser um elemento de democratização, da educação e passa a ser uma ferramenta do sistema, usando o grêmio como cobaia para assegurar uma gestão gerencial, haja vista que o grêmio como entidade autônoma de representação dos estudantes como descreve Wekerlin (2012, p. 7) "Grêmio é a entidade representativa dos alunos na escola. Ele é formado apenas por alunos, de forma independente, desenvolvendo atividades culturais e esportivas, produzindo jornal, organizando debates sobre assuntos de interesse dos alunos." o que nos faz pensar que é um espaço coletivo, social e político de aprendizagem da cidadania, de construir novas dependência de poder dentro e fora da escola.

Nesse aspecto, uma das questões que fazem com que a gestão de uma escola, deixe a desejar uma gestão participativa

e democrática, é justamente essa nova relação de poder, e essa interferência no processo pedagógico que não são aceitas pela direção, como se o grêmio existisse ali apenas para cumprir tarefas, como relata a entrevistada "y" "as coisas aqui nos só somos chamado pra saber o que vai acontecer, porque o que vai acontecer já está decidido". Nessa fala ver se ainda um grêmio sem autonomia sem decisão própria.

Nesse proposito se entende que a participação do grêmio na gestão escolar é uma participação como presença que segundo Luck, (2006, p.36) "são considerados como participantes [...] aqueles que, sem mesmo terem ou exercerem voz ativa, sobre o que fazem e o que acontecem com e no grupo como um todo e no desenvolvimento das aulas estão fisicamente presente em suas atividades".

A questão de termos o direito a voz, mas não sermos contemplado na materialidade, na decisão final, se caracteriza como participação de expressão verbal e discussão que segundo Luck (2006, p. 38).

> A participação com essa característica é, portanto, muitas vezes limitada. É fácil observar que ela não passa, com muita frequência, de simples verbalização de opiniões, de apresentação de ideias, de descrição de experiências pessoais e de fato observado, sem se promover o avanço num processo compartilhado de entendimento sobre as questões discutidas e de tomadas de decisão para o enfrentamento de desafios e superação de limitações, que corresponda também ao compartilhamento de poder e de responsabilidade por sua realização.

Esse compartilhamento de poder é ainda um entrave complicado na área da educação no campo da gestão, haja vista que a autora traz justamente aquilo que foi colocado pelos alunos do grêmio, sendo que dessa forma se limita a participação e automaticamente se limita o fazer de uma gestão democrática, sendo que sem essa participação, não haverá democracia, CARDOSO e MARTINS vai dizer que; "a participação do grêmio estudantil

é importante tanto no âmbito escolar como fora dele, sendo assim teremos um grêmio preocupado com as questões de interesses dos estudantes, mas também preocupados com a sociedade o qual estão inseridos".

Entretanto tudo que se quer enquanto democratização da escola se perde na medida em que eu enquanto diretor, enquanto coordenador pedagógico, enquanto corpo técnico, ou enquanto gestores de maneira, mas ampla, deixa de realizar aquela decisão que foi votado, que foi compartilhado, que foi participado pra materializar aquilo que eu pensei que é melhor pro meu grupo, que é o certo que vai da certo, porque me acho como aquele que já sabe, e que não busca ser um novo ser, um ser que esteja sempre em construção.

Dessa forma podemos compreender que o fazer gestão democrática é criar possibilidades para que todos os envolvidos tenham vez voz e voto, é fazer com que as decisões finais seja coletiva. Continuando com esse entendimento pude se perceber o quanto as nossa escola precisam avançar para que aconteça de fato a redemocratização da escola no país. Pode perceber na entrevista com o diretor "x" esse distanciamento da gestão em relação ao aluno.

> [...] rapaz, o grêmio é a organização que representa os estudantes, sabe nós temos aqui, esta funcionando, mas apesar de ser algo bom para os estudante, o aluno precisa mesmo é que estudar e aprender, eu mando convidar eles pras reuniões, mas muitas das vezes não sabem nem o que querem na reunião, mas eles estão aí né (diretor x).

Ao analisamos a falar do diretor percebe uma grande falha enquanto gestor, quando relata que o "aluno precisa mesmo é que estudar" como se estudar fosse à única função do estudante dentro da escola, e o restante fosse função da gestão escolar. Já nessa fala justifica que além do estudo o estudante não deve se meter nas organizações administrativas. Nesse caso a escola está produzindo um cidadão que não participa, que não reflete sobre

suas práticas cotidianas, a não ser nos exercícios para a compreensão de conteúdo.

O gestor de uma escola deve além de gestar ser um líder, ajudar o aluno a andar, e está junto na caminhada, para fazer o aluno refletir e nessa relação também refletir com ele. Só assim começaremos a tira essa máscara de uma falsa democracia, ou de uma escola democrática, sendo que ao aceitamos a assumir a gestão de uma escola já caímos na contradição, porque a escola em si não está democratizada, quando por exemplo a escola prepara pro mercado de trabalho, quando o Estado define o que se deve ensinar, quando, o diretor é indicado por alguém, quando a comunidade escolar não tem poder de decisão, entre outro mecanismo educacional que são definido pelo sistema.

Nessa questão o gestor ou a equipe gestora tem que ser ousada, pra poder realizar ações transformadoras, reflexiva e libertadora no seio do capital, mas sem muita interferência do mesmo. Diante desse contexto a pesquisa foi ficando cada vez, mas interessante, porque começou a se compreender que a participação dos integrantes do grêmio na gestão, leva com sigo, também a democratização da escola o que é ruim para o sistema como afirma Hora, (2007, p. 25) "a concepção de democracia como processo de socialização da participação política com a socialização do poder vai de encontro à lógica do capital." Que é justamente fazer com a escola seja cada vez menos democrática, para que sua dominação seja cada vez, mas intensa.

Dessa forma se ver uma grande fragilidade no campo educacional, na área da gestão escolar, a escola ainda não chegou ao nível de, uma escola verdadeiramente democrática, laica, gratuita e de qualidade social, a cada vez que um gestor realiza atividades sem se preocupar com a decisão do coletivo, com a cultura dos estudantes, com a subjetividade, e com as organizações estudantis entre outras, que são sufocadas em meio a tantas atitudes, autoritárias e sem se preocupar com o crescimento educacional dos estudantes.

Na entrevista com dois secretários x e y da escola perguntei a eles, o que eles faziam na escola para que ela fosse cada vez, mas democrática? A resposta que teve foi o seguinte;

> "Olha a democracia ela é muito boa dentro de uma escola, mas muitas vezes ela não é colocada em prática por conta que a gente tem que seguir um critério aqui, tipo o sistema não nos permite ser flexível com algumas questão e se nós insistimos arriscamos ouvir na cara e até mesmo perder nosso emprego, ser exonerado". (Secretários entrevistados y).

Dentro desse contexto expressado pelos secretários, se compreende outra situação na escola que vai além da equipe gestora que é a interferência diretamente do sistema, Dessa forma ver se também um estado deficiente e nem um pouco preocupado em implantar um sistema dentro da escola que seja democrático e flexível, ou seja, não haverá partindo do capital um sistema que seja democrático, entretanto nós professores, gestores, secretários e todos aqueles que pensam uma educação melhor, que pensam uma sociedade melhor, devemos em meio este sistemas colocado criar possibilidades e mecanismo para fazer acontecer a democracia, e através dela transformar a realidade.

A reflexão fica, mas clara dentro dessa análise, porque o grêmio estudantil das escola é um órgão colegiado que está dentro dessa reflexão de sistemas, por isso tem resistência em participar diretamente dos projetos das ações, dentro do processo do início ao fim. Fica claro na fala que muitas atitudes até mesmo de muitos gestores é baseado na atenção ao sistema, as regras a padronizações e não na realidade do aluno, nesse contexto Luck (2006 p. 113, 114) vai dizer que;

> A escola pública recebe muitas interferências externas que vão desde a determinação de como deve organizar uma chamada escola, quais campanhas deve realizar, que projetos deve promover, até como deve avaliar os alunos. Portarias e resoluções secretarias e normas de departamento e de diferente setores frequentemente desestabilizam a prática pedagógica por introduzirem, intempestivamente, do ponto de vista da regularidade da escola, novas demandas.

Se compreende a partir dessa fala da autora que realmente o sistema é o primeiro a interferir dentro do processo democrático na escola, mas a democracia deverá ser uma parte da educação da/na escola, que deve ser inserida e flexibilizada por todos que acreditam que ela pode sim transformar a escola e a sociedade segundo (TEIXEIRA, 1947 apud ROCHA 2002, p. 34).

> Democracia é, assim, um regime de saber e de virtude. E saber e virtude não chegam conosco ao berço, mas são aquisições lentas e penosas por processos voluntários e organizados. Na sua composição com outros regimes a desvantagem maior da democracia é a de ser o mais difícil dos regimes – por isto mesmo, o mais humano e o mais rico. Todos os regimes – desde os mais mecânicos e menos humanos – dependem da educação. Mas a democracia depende de se fazer do filho do homem – graças ao seu incomparável poder de aprendizagem – não um bicho ensinado, mas um homem.

Dessa maneira é de muita relevância que uma escola, traga consigo elemento da democracia, elemento esses que se materializa nos grêmios escolares nos conselhos, no projeto político pedagógico, que vão trazer na totalidade a comunidade escolar para participar e decidir, sobre o quê? O aonde? O quando? O em quê? o pra que? e o porquê? Perguntas essas que deverão dirige-se da limpeza do banheiro até os recursos financeiros, para assim gerar liberdade confiança, qualidade na educação e transformação na prática da gestão na escola.

Para finalizar as perguntas da pesquisa entrevistei um estudante, perguntei a ele, o que ele entendia sobre os direitos dele na escola? Ele me respondeu assim;

> "professor o que eu sei é que eu tenho que estudar senão eu não passo... risos... mas assim eu acho que tenho direito a merenda a intervalo eu não sei lhe dizer muita coisa tem um pessoal aí que luta por nós disque, mas nunca consegue nada além de festinhas... risos... o senhor podia conversar com eles, que eles entendem melhor sobre isso." (Aluno entrevistado x).

Nessa fala do estudante notei uma grande deficiência, sobre informação, muitas dúvidas, sobre seus direitos e a única

certeza que ele tinha, não era um direito era um dever, que se ele não estudasse, ele não passaria. A escola em si deve não só ensinar conteúdo, mas propor atividades palestra que motive o aluno a refletir, deve criar possibilidades para o crescimento de sua cultura, deve fazer o aluno a refletir sobre a sua própria aprendizagem, um aluno que não conhece seus direitos é por tanto um aluno acomodado, sem reflexão e sem atitude.

## Conclusão

A gestão democrática é um tema muito importante, principalmente dentro da área da educação, durante esse tempo no qual se passou realizando essa pesquisa pode concluir que educar não é somente ensinar a ler a escrever e fazer conta, mas acima de tudo saber interpretar o que ler o que escreve, a conta que faz, saber interpretar para que serve a escrita a leitura, a conta, saber interpretar ao seu redor e tudo que influencia na sua vida.

Dentro dos contextos escolares no dia a dia muitos gestores, professores, secretários e alunos se perdem dentro do "trabalho da escola" e se preocupam, mas com o que o sistema exige do que com a própria formação de um sujeito emancipado. As preocupações são "tem que fazer isso senão o sistema vai fechar, tem que passar a prova dentro do prazo estipulado, tem que lançar as notas nos sistemas". Os alunos "temos que chegar cedo senão o portão vai fechar, ou seja há grande preocupações com a organização da instituição, mas construir um sujeito reflexivo e emancipado ainda é um grande entrave nas escolas.

Essas preocupações do dia a dia fazem com que na escola o que se tenha como diz Paulo freire é uma "transferência de conhecimento" deixando o aluno vazio de interpretação de reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo. Pode observar que como não há estímulo na criticidade o aluno acostuma na rotina de que o seu único papel é estudar e tirar uma nota acima do é estipulado pelo sistema para assim ser elevado á serie seguinte ou a concluir.

Também foi observado que essa alegria de concluir o ensino médio é muito grande na maioria dos alunos do terceiro ano, mas pouco se preocupam em passar no Enem para fazer uma universidade, a busca pelo trabalho é grande, e a inserção no mercado de trabalho pós-ensino médio, é o distanciamento cada vez mas do aluno de chegar a uma universidade, a inserção no mercado de trabalho é a lógica do sistema, é dizer pro aluno partir de agora tua obrigação não é estudar, mas sim ganhar dinheiro, não é refletir, mas sim pensar a tua produção e a quantidade de tua produção.

Pode perceber que o que temos no nosso município ainda é um ensino médio muito burocrático e conteudista, e não vou me adentrar nessa discussão, mas teve interesse em citar por conta que os alunos que estão sendo formados é, mas um aluno que almeja um emprego do que um aluno que pretende entrar em uma universidade, é mas um aluno que quer um ofício do que um aluno reflexivo. Podemos entender que se estar educando aluno para o mercado de trabalho e não para a vida em sociedade.

A relação do grêmio com a escola se da no primeiro momento uma relação de professor e aluno, pode perceber que não há uma aproximação amistosa, no qual o diálogo ali possa ser o fio condutor. Concluir que tem uma enorme incoerência quando o assunto é o grêmio, ou quando o assunto e a gestão. Dessa forma se estala no seio da escola uma enorme lacuna e distancia a democracia de qualquer organização e ação no qual a escola promove ou o grêmio promove.

Encontrado através da pesquisa que o próprio grêmio se concentra apenas em uma parcela do estudante sendo que muitos ficam fora da decisão que o próprio grêmio toma, e esse problema vai se estendendo em toda a esfera da escola, o diretor toma decisão, sem comunicar o grêmio, os coordenadores toma decisão sem comunicar os secretários, os outros alunos vão individualmente reclamar para o diretor assunto que deveria comunicar o grêmio, então a falta do diálogo na escola nos afasta de um convívio amistoso, e nos torna apena funcionários do siste-

ma fazendo com que a escola seja cada vez menos democrática.

O professor, também é um ser humano, é um ser político, muitas vezes religioso esportista entre outro a diferença é que ele precisa ter certos cuidados na sua atividade docente enquanto o realiza. Ele precisa ensinar o aluno a ser emancipado a pensar por si próprio, ouvir os outros, entender e ser entendido. Em termos afetivos, o aluno precisa gostar de se expressar e de entender os outros, o que tem tudo a ver com o modo como se opera no cotidiano. Precisamos entender nesses aspectos que o gestor também é um professor, que todos envolvidos na escola de uma certa forma, tem um sentimento de ensinar e acaba se tornando um professor.

Dessa forma o professor ao "problematiza-se" ele constrói uma grande aprendizagem que deverá ser aplicado para melhorar sua atividade enquanto docente, e criar mecanismo partir da sua experiência em se problematizar enquanto ensina para produzir ante corpos resistente ao sistema, não deixando que falte a participação o diálogo e a reflexão, para que ele se construa e construa os alunos dentro e no proposito de uma ação reflexão, aplicação e ação novamente para transformar e construir novos sujeitos capazes de ler seu próprio mundo.

Nesse contexto como o professor a gestão da escola vai se configurando durante a jornada de trabalho em um ato político, haja vista que a mesma sempre implica numa tomada de posição dos pais, professores, funcionários, alunos, responsáveis e de toda a comunidade escolar, pois a função social da escola é melhorar através das parcerias e do esforço de cada agente da educação, de cada colegiado os resultados do ensino, materializando o compromisso com a comunidade deixando-a participar, tomar suas decisões, lutar pelo seu ideal o que promoverá na escola a gestão democrática, onde sua construção não pode ser individual, pelo contrário precisa ser coletiva.

Contudo a atuação dos órgãos colegiados na escola é necessário mas precisa-se criar uma relação amistosa que vai do funcionário de serviços gerais até o diretor, tem que haver um

estreitamento entre eles, levando em conta o diálogo e o compromisso com uma educação emancipadora de qualidade social. A gestão precisa ser democrática para que possa existir um grêmio, que seja autônomo, com responsabilidade pelos direitos dos estudantes, que não seja um grêmio que não olhe pra gestão e a gestão para o grêmio, mas também que não seja aquele grêmio que só faz a vontade da gestão e não do aluno, que não seja aquele grêmio que em vez de lutar pelos direitos dos estudantes, fortalece o sistema.

Portanto precisamos avançar para que aconteça uma verdadeira redemocratização da escola e da gestão dentro do espaço escolares, com as participações, intervenções, decisões dos órgão colegiado e de toda a comunidade escolar. É algo desafiador, mas é possível pra quem acredita numa educação libertadora emancipadora laica e de qualidade social.

## Referências

ARNSTEIN, S.R. A Ladder of Citizen Participation. In *Journal of the American Institute of Planners*, Vol. 35, No. 4, July 1969, p. 216-224. Disponível em: . Acesso em: 05 jun. 2019.

CARDOSO, F. D.; MARTINS, F. J. *A gestão democrática o os órgão estudantil*, Cadernos PD, 2009.

FERNANDES, M. A. *Colegiado escolar*: espaço de participação da comunidade. 1998. 227f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252464. Acesso em: 24 jul. 2018.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão educacional democrática*. Dinair Leal da Hora. Campinas, SP: Alinea, 2007.

LUCK, Heloisa. *Gestão participativa na escola*. editoras Vozes, 2006. Serie Caderno de Gestão

ARANHA, M.L. *Historia da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

CADERNO grêmio em forma. Disponível em https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1095.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

CAMPANTE, Rubens goyatá, O Patrimonialismo em Faoro e Weber e a Sociologia Brasileira, *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 46, nº 1, 2003, pp. 153 a 193.

MARTINS, Laura L.; VITAGLIANO, F. (org.). Juventude no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. Disponível em: https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/Juventude-Final.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

BOLLMANN, M. da G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 13 jun. 2019.

SANTOS, Robson. Os desafios da meta 8 do PNE : juventude, raça/ cor, renda e territorialidade / Robson Santos. Brasília: Inep, 2016.

GRÁCIO, Juçara da Costa, e AGUIAR, Regina Célia Ferreira, grêmio estudantil construindo novas relações, 2001.

BASTOS, J. B. *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SCARIOT, Angelica; LINHARES Clarice S. Grêmio estudantil e escola: uma participação possível volume I versão online, 2014.

WEKERLIN, Jorge Eduardo. Manual do grêmio estudantil 2012 documento eletrônico disponível em www.aluno.diaadia.pr.gov.br/ File/grêmio.../manualgrêmioportal.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

ROCHA, J. A. de L. (org.). Anísio em movimento. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. (Coleção Biblioteca básica brasileira)

# 11

# Gestão educacional na perspectiva gerencial e democrática: conceitos, contradições e perspectivas na educação básica

*José Maciel Gomes Baratinha*
*João Batista do Carmo Silva*

## Considerações iniciais

Para entendermos as configurações no atual modelo de gestão da educação básica faz-se necessário que tenhamos a compreensão de todo o processo que a constituem, desde suas origens até os dias atuais, para que, como profissionais da gestão educacional, possamos estar preparados para as constantes mudanças que ocorrem na área educacional.

Este trabalho, por tanto, surgiu dessa necessidade de compreender melhor, por meio de análises de material já produzido os dois modelos de gestão educacional, haja vista, que como minha experiência de docente, compreendi que nas escolas que trabalhei, havia algumas contradições em relação a definição, pela equipe gestora, do modelo de gestão que a escola desenvolvia.

Este artigo objetiva analisar os dois modelos de gestão educacional, o gerencial e o democrático, procurando entender quais os desdobramentos da gestão gerencial e da gestão democrática na educação básica; problematizando até que ponto, a gestão gerencial, advinda do campo empresarial focada nos resultados, influencia o modelo de gestão pública da educação básica.

Diante da necessidade de compreender melhor os dois modelos de gestão educacionais, e, tendo uma possibilidade de pesquisar sobre o assunto, em uma pós-graduação, me vi desafiado a desenvolver este projeto com o intuito de analisar os elementos que constituem cada modelo de gestão e seus desdobramentos na gestão da educação básica, além, claro de focar no problema central, resumido nas seguintes questões: Quais as contradições e perspectivas da gestão gerencial e da gestão democrática na educação básica? Em que medida a gestão gerencial, advinda do campo empresarial, focada nos resultados, influencia o modelo de gestão pública da educação básica?

Compreender, por tanto, a organização do ensino no seu sentido mais amplo e a sua gestão, oferece-nos subsídios para

significar e ressignificar as práticas que se desenvolve no cotidiano da escola. E, não somente no âmbito escolar, o estudo sobre gestão educacional nos coloca diante de questões mais complexas como a organização política e econômica da sociedade em diferentes contextos históricos e sua relação com a construção de um determinado modelo de educação, o que comprova que não existe um projeto de educação desvinculado de um projeto de sociedade (ADRIÃO, 2007), os dois são faces de uma mesma moeda.

Esta pesquisa adotou como metodologia para o seu desenvolvimento a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico. Haja vista que a pesquisa qualitativa tem sua origem na busca de método adequado para a análise e estudos dos fenômenos sociais, que, devido sua natureza não são passiveis de quantificação. Segundo Freitas, a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação que vai além da análise objetiva da realidade concreta, ela busca analisar os fenômenos sociais na sua complexidade e nas especificidades que caracterizam as ciências humanas, como processo de contínua expressão e criação (FREITAS, 2002).

A pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa que se desenvolve a partir da análise de materiais já existentes sobre o assunto em questão, oferecendo um leque enorme de possibilidade de investigação (GILL, 1994), o que exige do investigador uma delimitação criteriosa do assunto que será pesquisado.

Os dados foram analisados a partir de três pontos, construídos com base nos dados e no referencial teórico. Dessa forma segue-se o seguinte roteiro de pesquisa: a) Exploração das fontes bibliográficas: livros, revistas científicas, teses, relatórios de pesquisa, entre outros, que contêm, não só informação sobre o tema predeterminado, mas indicações de outras fontes de pesquisa; b)  Leitura do material: conduzida de forma seletiva, retendo as partes essenciais para o desenvolvimento do estudo,

e analítica, avaliando a qualidade das informações coletadas; c) Conclusões: obtidas a partir da análise qualitativa dos dados.

Sendo a gestão Gerencial e a gestão Democrática os dois modelos de gestão educacional foco desta pesquisa e que cada uma tem suas particularidades e modos diferentes de conceber a gestão da educação, este trabalho visa compreendê-las em seus conceitos, contradições e perspectivas na educação básica.

Por tanto, de maneira objetiva buscamos traçar um caminho por dentro da gestão educacional, desde suas origens perpassando por momentos de transformação histórica, no Brasil e no mundo até os dias atuais.

Este artigo trata do assunto em questão organizado na seguinte ordem: Gestões gerencial e democrática / conceitos e diferenças; contradições e perspectivas das duas concepções e Considerações finais.

Esta pesquisa tem uma relevância pessoal, pra mim, pelo grau de dificuldade que encontrei para desenvolvê-la e também para a área educacional, por ser o resultado científico de tema de grande importância para a educação.

## Gestão gerencial e gestão democrática – construindo conceitos

As duas concepções de gestão educacional as quais este artigo trata serão descritos a seguir, de maneira sistemática, mostrando que, tanto a gestão gerencial, advinda do campo empresarial, focada nos resultados quanto a gestão democrática têm um papel diferenciado na área educacional.

### Gestão gerencial

Entender as atuais configurações de modelo de gestão educacional, principalmente, a gestão gerencial faz-se necessário recorrermos a história e as mudanças políticas-econômicas que ocorreram nos países capitalista em meados da década de 1970.

Pois, até este período, o modelo de produção Taylorismo/Fordismo, era o que ditava as regras na organização da sociedade capitalista.

A gestão da educação, por influência do modelo administrativo empregado nas fábricas, adquiria um caráter científico e tecnicista, com base na divisão do trabalho, que na escola era marcada:

> Pelo princípio da autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, de subordinação, do interesse particular ao interesse geral, da remuneração do pessoal indicando as influências da teoria clássica de Fayol, assim como o Taylorismo, na organização do sistema educativo (PEREIRA; GARCIA; CASAGRANDE, 2006, p. 79).

Com o declínio no modelo de produção, na década de 1970, ocasionada pela queda nas taxas de lucros, pela impossibilidade do sistema de manter a reprodução do capital, greves dos trabalhadores e a influência do Estado de Bem Estar Social, o neoliberalismo[1] se apresenta como uma intensa reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de Bem Estar e como a única alternativa viável para superar os problemas econômicos vividos pelas sociedades capitalistas.

Na década de 1980, o Brasil, pós Regime Ditatorial, inicia o processo de redemocratização da sociedade. Os ideais democráticos e de luta pela liberdade invadem os espaços políticos

[1] Bianchetti (2005) afirma que o neoliberalismo é considerado em geral como "um movimento político- econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 1970, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja as propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pelas quais passam essas sociedades" (BIANCHETTI, 2005, p.21). O autor diz ainda com base no pensamento de Przeworski (1988) que o movimento neoliberal representa uma forma de pensamento ante estadista, baseado na crença da racionalidade do mercado na importância autônoma da moeda, com o intuito de impulsionar a acumulação do capital, considerado o fantasma dos anos 1920 (Ibid., p.21).

e são a causa das reivindicações dos movimentos sociais desta época, *como já mencionamos acima*, no entanto, o mundo já vivia, desde a década de 1970, a crise do capitalismo e assumia o modelo político e econômico neoliberal como resposta (PERONI, 2008).

O Neoliberalismo redefine o papel do Estado, colocando em risco a construção social democrática almejada no final da década de 1980 com a abertura política do país. Na década de 1990, como afirma Peroni (2008, p.1) *"vivemos a tensão entre ter conquistado direitos, inclusive na legislação, mas a dificuldade de implementá - los".*

De acordo com Moraes (2002), o neoliberalismo:

> Acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça (MORAES, 2002, p.15).

As políticas neoliberais tendem a reduzir a atuação do Estado, cuja intervenção sobre a iniciativa privada é vista quase como uma intromissão, uma forma de tolher a iniciativa e a competitividade necessárias ao desenvolvimento econômico. Na visão dos neoliberais o Estado está em crise e por isso necessita de uma reforma inspirada nas leis do mercado, para assim superar a decadência econômica.

No Brasil em 1995, durante o Governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), partindo da premissa de que o Estado é o responsável pela crise na economia e no modelo de produção é criado o MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), comandado pelo ministro Bresser-Pereira que "apoiava-se fortemente no estudo e tentativa de aprendizado em relação à experiência internacional recente, marcada pela construção da nova gestão pública" (ABRUCIO, 2007, p.71).

Nesse momento, o banco mundial e demais organismos internacionais estavam desenvolvendo a política de incentivar

os países subdesenvolvidos na reforma do estado, auxiliando-os através de recursos.

A Reforma do Estado no Brasil redefiniu o seu papel e significou a transferência, para o setor privado, de algumas funções que, na visão dos reformistas, poderia ser regulada pelo mercado. A reforma do Estado, portanto recebeu influência do neoliberalismo ao diagnosticar que o problema estava no papel do Estado e ao utilizar a estratégia da privatização que era parte do plano, e da Terceira Via[2], com a criação do público não-estatal (PERONI, 2008).

O Brasil, que no final da década de 1980 passava pelo processo de abertura política e ansiava pela construção de um Estado democrático, assegurado inclusive pela Constituição Federal, encontra-se na década de 1990 com as barreiras impostas pela crise do capitalismo e pela reforma neoliberal. Nas palavras de Peroni:

> [...] quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise: neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento (PERONI, 2008, p.6).

O movimento neoliberal e as estratégias de reorganização do Estado conduziram a uma separação entre as esferas política e econômica e como consequência a um esvaziamento do conteúdo democrático e um enfraquecimento na luta e na concretização dos direitos sociais.

[2] A Terceira Via é uma corrente derivada da ideologia social-democrata. Em relação ao Estado a Terceira Via defende que a sua interferência nem pode ser total como no socialismo e nem mínima como no neoliberalismo. A Terceira Via é a atual social-democracia. O presidente brasileiro (1995- 2002) Fernando Henrique Cardoso e o Ministro da Reforma do Estado, Bresser Pereira, "além de filiados ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), eram intelectuais orgânicos da Terceira Via" (PERONI, 2008, p.4).

Os anos 1990 foram marcados pela Reforma do Estado e particularmente pela reforma da Administração Pública. Segundo Bresser-Pereira (2006), configura se o que se considera um marco teórico para uma nova prática na administração pública, a abordagem gerencial[3] que tem o propósito de substituir a perspectiva burocrática que caracterizava o modelo de administração anterior.

A abordagem gerencial "parte do reconhecimento de que os Estados democráticos contemporâneos não são simples instrumentos para garantir a propriedade e os contratos [...] mas formulam e implementam políticas públicas estratégicas" (PEREIRA, 2006, p.7). Dessa forma justifica-se a adoção de um modelo administrativo moderno, que são as práticas gerencias, inspiradas na administração das empresas privadas.

Nas palavras de Pereira (2006):

> Essa perspectiva, desenvolvida na administração das empresas, é também válida para as organizações públicas. Não se trata, porém da simples importação de modelos idealizados do mundo empresarial, e sim do reconhecimento de que as novas funções do Estado em um mundo globalizado exigem novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições (PEREIRA, 2006, p.07).

O que se presencia nesta época, segundo Salerno (2008) é uma longa crise que apresenta três bases: material, ideológica e política. Na sua base material: a globalização econômica, "que é a superação do local, na conquista de novos espaços a serem

[3] A perspectiva gerencial é um modelo de administração desenvolvido na esfera privada a partir da organização do trabalho na empresa Toyota, no Japão, o chamado Toyotismo. O Toyotismo foi criado pelo japonês Taiichi Ohno, engenheiro industrial da Toyota e se desenvolveu a partir dos anos 1950. Este modelo de organização da produção previa a descentralização das decisões através da participação dos trabalhadores no processo produtivos, visando aumentar a produtividade. Diferencia- se significativamente do modelo Taylorista/fordista que previa a centralização das decisões e a divisão do trabalho.

explorados" (SALERNO, 2008, p.36); na base ideológica: apresenta-se o neoliberalismo, que defende a lógica de mercado e o Estado mínimo em detrimento de um Estado de Bem Estar Social, e na base política: difusão do modelo de administração gerencial com foco nos resultados e no acúmulo de capital flexível. Tendo em vista que um projeto de educação não está dissociado de um modelo de sociedade, estes três aspectos entrelaçados provocam influências significativas nas políticas educacionais.

É importante destacar a forte relação que houve/há entre o sistema de produção aplicado às fábricas, a reformulação no modelo de estado e as políticas educacionais. O Taylorismo/Fordismo/Keynesianismo[4], exigia a presença de uma base estatal consistente para o desenvolvimento econômico do país, fortalecia-se o Estado de Bem Estar Social. As políticas educacionais seguiam as características do modelo de produção caracterizado pela divisão do trabalho e a administração científica. No modelo produtivo Toyotista[5], ao contrário do anterior, o Estado perde a sua importância, tendo inclusive que repassar algumas responsabilidades para a sociedade civil e o mercado, a fim de favorecer o desenvolvimento econômico e o aumento do capital. (SILVA, 2001).

Como elementos característicos de um novo modelo administrativo: a Administração Gerencial, voltada para o aumento da produtividade e competitividade. O novo modelo de gestão desloca o seu foco do estilo burocrático para uma forma de gestão centrada no indivíduo e em suas capacidades (SILVA, 2001)

A política neoliberal empregada tanto na reforma do Estado quanto na reforma da gestão educacional se baseia no prin-

[4] O keynesianismo é uma teoria político econômica elaborada pelo economista inglês John Maynard Keynes. A teoria se fundamenta no papel indispensável do Estado para o controle da economia. Essa teoria exerceu enorme influência na aplicação das teorias clássicas de administração o Taylorismo/Fordismo.

[5] Modelo de produção aplicado a fábrica Toyota, no Japão, cujas características já foram explicitadas em nota anterior.

cípio de que são os fatores internos, problemas técnicos que impedem o desenvolvimento dos sistemas de ensino. Por isso defende-se uma gestão escolar fundada nos princípios da globalização do neoliberalismo, inclusive como forma de reduzir a pobreza, uma vez que estaria preparando trabalhadores com as qualidades exigidas pelo mercado.

De acordo com Ball, observa-se cada vez mais no contexto atual, que as políticas sociais e educacionais:

> [...] estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (BALL, 2004, p.1109).

De um modelo de produção hierárquico e centralizador (Taylorismo/Fordismo) passou-se para um modelo de produção flexível, descentralizado (Toyotismo), cuja forma de gestão se apropria de termos característicos da gestão democrática: participação, autonomia, descentralização, porém, imprime sobre eles uma marca própria, contradizendo o sentido dado pela gestão democrática. Na visão de Lima (2003, p.120), essas palavras agora aparecem "tendencialmente despojadas de sentido político".

Os novos sentidos atribuídos aos termos característicos da gestão são assim definidos por Lima (2003):

> A ***autonomia*** (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; a ***descentralização*** é congruente com a „ordem espontânea" do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantia de eficiência econômica; a ***participação*** é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso. Mesmo a organização pública sem fins lucrativos (educação, saúde, segurança social etc.) é vista como uma espécie de mercado, vocacionada para a prestação de 'serviços" aos 'interessados" ou 'utentes", tendo em vista obje-

> tivos, consensualmente, estabelecidos alcançados através de tecnologias certas e estáveis e comandadas por perspectivas neogestionárias (LIMA, 2003, p.120).

Eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos, bem como objetivos previamente definidos e a cobrança a posteriori dos resultados, tornam-se princípios essenciais no modelo de gestão gerencial (BRASIL, 1995). Desde então vêm sendo instituídos "mecanismos de controle cada vez mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados" (AFONSO, 2010, p. 14).

Na educação, as repercussões foram profundas e viabilizadas, inicialmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº. 9.394/96, que abriu espaço para mudanças organizacionais, administrativas e pedagógicas, especialmente no campo da gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Novos instrumentos de regulação - "mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados" (BARROSO, 2005, p.727) –, vêm sendo empregados, desde então, para aprimorar o controle do Estado, além de promover maior responsabilização dos atores escolares na busca pela excelência, eficiência, produtividade e eficácia das unidades de ensino.

Além disso, houve uma ressignificação dos princípios da gestão democrática, vez que a participação da comunidade acontece, especialmente, para a execução de tarefas dentro da escola ou através do Conselho Escolar, com a função de fiscaliza-la- (DRABACH; SOUZA, 2014). A autonomia passa a ser entendida no sentido de responsabilização, sendo *"adotada como um meio que contribui para aumentar a eficiência da escola, maximizando os resultados educacionais"* (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 237), já que a definição dos resultados é fixada e cobrada externamente.

Já a descentralização se caracteriza mais como desconcentração de tarefas do que descentralização de decisões, vez que

são repassadas às escolas somente as tarefas de execução. Segundo Drabach e Souza (2014 p. 239), identifica-se uma *"descentralização centralizada, no sentido de que a tarefa de colocar em prática as diretrizes nacionais é delegada para a escola, que deverá responder pelo seu trabalho diante de uma avaliação padronizada e central"*. Portanto, segundo Braga e Santos (2013 p. 9), tanto a descentralização quanto a autonomia *"estão diretamente relacionadas ao aumento da responsabilidade dos atores escolares, os quais, consequentemente, são responsabilizados pela eficiência e eficácia escolar"*

Na perspectiva gerencial, delega-se maior responsabilidade ao poder local para que acompanhe, avalie, coordene e planeje os resultados, aumentando a responsabilidade da escola e diminuindo a responsabilidade do estado (CARVALHO, 2009). Dessa forma, as novas regras do jogo modificaram a organização e gestão da escola, ao instituir controle e vigilância, com base na cobrança de resultados que foram prometidos por meio de fixação de objetivos e metas. Por outro lado, em um "universo não oficial", emergem: (a) os conflitos organizacionais, ou seja, entre os órgãos oficiais e a escola; (b) a definição problemática dos objetivos educacionais que nem sempre correspondem à realidade da escola e/ou são muito difíceis de serem atingidos; (c) as estruturas informais, que dificultam o trabalho a ser realizado de dentro da escola (LIMA, 2011).

Portanto, embora esse modelo de gestão busque que a equipe escolar trabalhe em prol da elevação do desempenho discente, na prática, as orientações normativas se encarregam de invisibilizar ou diluir a heterogeneidade e a diversidade que marcam o sistema educacional.

## Gestão democrática

O processo de democratização educacional no Brasil tem sido uma luta difícil de ser conquistada, uma vez que a própria sociedade não tem participado de forma sistemática desse movimen-

to. Nesta perspectiva, a ideia de participação na área da educação foi uma conquista, embora com pequenos avanços, resultado da força da sociedade civil. A democratização da educação, de longa data, constituiu-se em uma bandeira dos movimentos sociais no país, e mesmo depois da promulgação da Constituição de 1988 a luta permanece, agora com o objetivo da consolidação desse princípio regulamentado pela legislação.

Embora se apresente como norma jurídica, desde a Constituição Federal 1988, tem sugerido uma "diversidade de interpretações" que variam de acordo com o lugar e os agentes envolvidos (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Neste sentido, considerando a participação e deliberação pública no processo de decisão, Paro (2000, p. 9) chama atenção para o fato da gestão democrática frequentemente ser tratada como uma utopia e que, embora o termo utopia seja empregado a algo que não existe, no que diz respeito à gestão democrática o autor considera que "não quer dizer que não possa vir a existir":

> Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente em tomar consciência das condições concretas e das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 2000, p. 9).

Entende-se por democracia a garantia da "materialização dos direitos de igualdade social" e a "não separação entre o econômico e o político". Entretanto no Brasil, segundo Peroni (2012, p. 25) ocorreu "um enorme descompasso entre a abertura democrática e as estratégias do capital". Assim, embora tenhamos avançado no campo da legislação, o país apresenta uma "cultura democrática embrionária", ou seja, ainda com pouco desenvolvimento.

O modelo de administração que predominava nas escolas brasileiras, desde a primeira metade do século XX, era um mo-

delo de administração clássico, centralizador e hierarquizado, fundamentado no autoritarismo, que envolvia, de forma racional e mecanicista, a equipe escolar e os recursos educacionais. Na década de 1970, período das políticas educacionais expansionistas, ainda prevalecia, nas escolas públicas brasileiras, a estruturação burocrática e verticalizada (MACHADO, 2000). As ações eram fragmentadas e

> [...] quase inteiramente ordenadas de fora para dentro e, do ponto de vista formal, era quase restrito ou inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos, formas de organização e gestão, modelo pedagógico e, sobretudo, sobre suas equipes de trabalho (MACHADO, 2000, p. 99).

Nesse modelo de gestão, o diretor não tinha autonomia sobre o planejamento e sobre as ações administrativas, financeiras e pedagógicas. Seu trabalho, segundo Lück (2000 p.13), consistia em "repassar informações, controlar, supervisionar, "dirigir" o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora". Assim, os diretores comandavam as escolas de maneira distanciada, para manter a autoridade centrada em sua figura, construindo, desse modo, uma cultura de determinismo e dependência.

Dialogando com Paro em seu livro Administração Escolar, entendemos que o exercício democrático é um processo a se realizar em longo prazo, porém há a necessidade de que, na prática, tomem-se atitudes que venham modificar comportamentos, oportunizando às pessoas a participarem de forma efetiva desde o desenvolvimento de um clima amistoso nas relações humanas , que haja o espírito de cordialidade e ações solidárias no interior da escola, até a luta pelos direitos humanos de toda ordem no nível da sociedade global.

Assim, a democratização institucional torna-se um caminho para que a prática pedagógica torne-se efetivamente prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo. Como bem já apontou PARO (1986):

> [...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (PARO, 1986, p.46)."

Paro (1986) enfatiza que gestão democrática é um processo com resultados em longo prazo, pois é necessária a ruptura de velhos hábitos de uma gestão centralizada no diretor para uma gestão que valorize a participação de todos que fazem parte da escola e de toda a comunidade na qual a escola está inserida.

Entretanto, foi com a intensificação das ideias democratizantes ocorridas na década de 1980, acompanhada pelo movimento de redemocratização da sociedade brasileira e das reinvindicações sociais com maior participação nas tomadas de decisão, que se inseriu o princípio constitucional de gestão democrática da escola pública (DRABACH; SOUZA, 2014).

Na gestão democrática,

> "as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daquele problema" (SOUZA, 2009, p. 125-126).

A base desse processo, sustentado no diálogo e na alteridade, é a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar – gestor, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade no entorno da escola –, bem como o respeito às normas coletivamente construídas e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009).

Segundo Souza, estes pontos são de fundamental importância para que haja uma gestão democrática, no real sentido do termo, onde toda a comunidade escolar participa de maneira efetiva e em função da garantia de um maior desenvolvimento escolar.

Entre os princípios democráticos apresentamos os três principais: a ***autonomia*** – "faculdade ou direito (de indivíduo, grupo, instituição, entidade etc.) de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões ou de agir livremente, sem interferência externa (mesmo se organicamente incluído em um âmbito maior de soberania)" (PAES DE CARVALHO, 2012, p. 86); ***descentralização*** – Segundo Paro (2001, p.57), *"A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão."* E a ***participação*** – Paro (2000 p.16) concebe a participação como *"partilha do poder"*, isto é, como *"participação na tomada de decisões"*, considerando o autoritarismo que reina na sociedade brasileira e seus condicionantes materiais, institucionais e ideológicos, como a base da dificuldade de participação efetiva da comunidade na gestão da escola, apontando como possibilidade de superação destes a interdependência entre *"luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes"* do autoritarismo nas relações escolares (p.27).

Estes princípios democráticos, se aplicado de maneira plena nas unidades escolares, à medida que os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar entenderem o significa de cada um destes princípios, sem dúvida os resultados positivos surgirão, de maneira plena e permanente.

É preciso, no entanto, como alerta Paro (2007), não confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas. A construção de autonomia não passa meramente pela desconcentração de atividades e procedimentos. O processo de descentralização precisa avançar para além, criando condições para a participação, como afirma o referido autor: *"É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva"* (Ibid., p.57).

A descentralização possui um papel fundamental na construção da autonomia da escola. Segundo Luck (2000, p.21):

> [...] a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta, é, também, um meio para a formação democrática dos alunos. [...] a autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Autonomia é a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas (LUCK, 2000, p.21).

Dessa forma, compreendem-se a autonomia, a descentralização e a participação como aspectos característicos da gestão democrática e que não podem ser entendido de maneira dissociada. A descentralização das decisões contribui de maneira significativa para a construção da autonomia da escola e esta constitui um aspecto fundamental da Gestão Democrática.

Em relação ao aspecto financeiro da autonomia é preciso não confundir autonomia com abandono ou privatização. A autonomia financeira da escola está em fazer uso dos recursos financeiros e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. E os recursos financeiros para suprir as necessidades mais fundamentais da escola devem ser providos pelo Estado (PARO, 2007; 2001).

Sobre a autonomia pedagógica, "diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar" (PARO, 2001, p.113).

Entretanto, o autor ainda destaca que a autonomia pedagógica precisa ser construída sobre uma diretriz de conteúdo definidos em nível nacional, sem deixar que seus reais objetivos

fiquem sujeitos a decisão de um determinado grupo na gestão da escola. Da mesma forma, a gestão administrativa deve ser construída a partir de diretrizes gerais e cada unidade escolar imprime à sua gestão a forma considerada mais adequada às suas peculiaridades.

Diante disso, pode-se aferir que a escola possui autonomia para gerir seus recursos, estabelecer suas diretrizes pedagógicas e administrativas, mas o Estado de nenhuma forma poderá se eximir de sua função de prover os recursos financeiros, administrativos e pedagógicos necessários para o funcionamento do sistema de ensino.

Todavia, a determinação legal da gestão democrática, consagrada na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, por si só, não assegura uma escola democrática que apesar da regulamentação, percebemos amarras para a consolidação da gestão democrática, principalmente em três artigos:

> Artigo 3º – 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;
>
> Artigo 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;
>
> Artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às Unidades Escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Mesmo com esta parcial vitória e sendo o espaço público o sítio privilegiado para o debate democrático, não conseguimos avançar com os elementos que possibilitariam alavancar a democratização nas relações administrativas, pedagógicas e financeiras, por meio de instrumentos como o Conselho ou Colegiado Escolar (CE), o Projeto Pedagógico (PP) e as eleições de diretores.

Para Leite e Lima (2015), em estudo sobre representação social dos diretores, não existe um consenso quanto ao processo de participação nas decisões da escola. Mendonça (2001), em pesquisa em documentos estaduais e municipais, afirma haver uma compreensão equivocada da gestão democrática, vez que os documentos eram insuficientes para o estabelecimento de mecanismos que caracterizavam a faculdade da escola de se autogovernar, porém, eram profusos para estabelecer limites de sua autonomia.

Mendonça (2001) ainda ressalta que, na prática da gestão democrática, havia prevalência da descentralização do tipo financeira, em detrimento da pedagógica, embora a precariedade de recursos a transformasse em administração da escassez. Que há também, monopolização dos foros de participação pelos profissionais da escola, pois eles percebem as instituições de ensino como propriedade do governo ou das pessoas que nelas trabalham. Adverte ainda sobre o centralismo administrativo, que promovia certa distância da comunidade em função do planejamento e da gestão serem centralizados. Destaca, por último, que o provimento do cargo do diretor é realizado por indicação de pessoas não identificadas com a unidade de ensino.

Na gestão democrática, mesmo com as orientações normativas, emerge, na prática, a falta de conhecimentos sobre os princípios democráticos que afetam tanto a formulação dos documentos oficiais e a participação da comunidade escolar nas unidades de ensino quanto os contornos adquiridos pela mesma.

Para explicitar de forma objetiva os princípios e as concepções dos modelos de gestão em que trata este artigo criamos abaixo um quadro que mostra, separadamente, cada um:

Quadro: 01- Princípios e concepções das gestões Gerencial e Democrática

| Gestão | Princípios | Concepções |
|---|---|---|
| Gerencial | Autonomia | É entendida no sentido da responsabilização das unidades escolares pelo sucesso ou o fracasso das políticas educacionais. |
| | Descentralização | É congruente com a "ordem espontânea" do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantia de eficiência econômica. Lima (2003, p.120) |
| | Participação | É essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso. Lima (2003, p.120), |
| | Autonomia | "faculdade ou direito (de indivíduo, grupo, instituição, entidade etc.) de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões ou de agir livremente, sem interferência externa (mesmo se organicamente incluído em um âmbito maior de soberania)" (PAES DE CARVALHO, 2012, p. 86) |

| | | |
|---|---|---|
| Democrática | Descentralização | "A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão." Paro (2001, p.57) |
| | Participação | Paro (2000 p.16) concebe a participação como *"partilha do poder"*, isto é, como *"participação na tomada de decisões"* |

Fonte: o autor

A partir da análise do quadro acima e dos estudos realizados corroborado na minha experiência na docência pude compreender que em algumas escolas o conceito de gestão está muito longe de ser um conceito correto. Onde explicita-se as contradições referentes as diferentes concepções de gestão e a efetivação nas práticas educacionais. A maioria dos gestores, por exemplo, dizem que fazem uma gestão democrática, pelo simples fato de ter na escola os Grêmios estudantis, os Conselhos de Classe, os Conselhos escolares, as Assembleias gerais, as eleições para diretores e o planejamento estratégico. No entanto, as estratégias de empoderamento que acontecem nas escolas, servem muito mais para legitimar as ações voltadas para a implementação da cultura organizacional gerencialista do que para fazer com que as pessoas possam participar, democraticamente, com poderes de decisão sobre os rumos da escola.

Os conceitos que migraram para o modelo gerencial de gestão escolar, carregando consigo aparentemente o mesmo significado atribuído à lógica democrática, tornando-se atrativo inclusive para aqueles que em outras instancias não se mostram adeptos do neoliberalismo. No entanto, da maneira como é posta para a escola, a descentralização, a autonomia e a participação

através da tomada de decisão acabam tornando-se produtora do individualismo, contradizendo os princípios democráticos da tomada de decisões coletivas em vista do bem comum. Uma vez que cada escola possui autonomia para decidir e buscar recursos inclusive para a sua manutenção, abre-se o caminho para o financiamento da educação por setores privados.

## Considerações finais

Este trabalho monográfico, que surgiu da necessidade de compreender os dois modelos de gestão educacional e teve como objetivo explicitar os pressupostos da gestão democrática e o contexto do surgimento da gestão gerencial e suas implicações para educação básica.

Ao estudar o campo da gestão no âmbito educacional é possível perceber algumas relações que aparecem imbricadas e interdependentes. Destacam-se: o mundo do trabalho e o universo escolar "pautados na premissa do êxito da tríade entre educação escolar, desenvolvimento econômico e expansão do capital" (SILVA; SOUZA, 2009, p.781).

A aplicação direta dos princípios da administração geral no campo da educação (Taylorismo/fordismo) no início do século passado, respondia as necessidades do contexto da época em que o sistema de ensino se expandia e havia a necessidade de orientar-se em princípios científicos. Pela credibilidade alcançada no âmbito da fábrica, e pela suposta neutralidade, os princípios da administração geral seriam passíveis de aplicação no campo da educação. O processo de aplicação dos princípios da administração geral na educação tinha como propósito responder às demandas do mundo do trabalho.

Mais tarde, no final da década de 1980, com o fim da ditadura militar, surgem diversos movimentos sociais que lutam na construção de um país democrático. Os anseios manifestos por estes movimentos se materializam na Constituição de 1988,

considerada a mais cidadã pelos direitos sociais nela assegurados. Junto com o movimento de democratização do país, nasce também o processo de construção da gestão democrática na educação.

No processo educativo se configurava a base para a construção de um país democrático. Nesse sentido, a proposta da gestão democrática da educação elabora uma série de mecanismos que teriam por objetivo favorecer a construção de práticas e vivências democráticas no âmbito da escola. Na medida em que as vivências se materializam no cotidiano escolar, na mesma medida se constrói o potencial de democratização da sociedade.

No entanto, na década de 1990, com o movimento neoliberal e novas demandas no mundo do trabalho, as políticas educacionais são reorientadas e seguem os rumos impostos pelas políticas neoliberais.

Na última década do século XX, se instala na educação, a partir das políticas neoliberais que se manifestam no país neste período, o modelo gerencial de gestão. Esse modelo, oriundo do universo de gestão privada tendo como base o Toyotismo, traz para o espaço público os princípios de flexibilização, descentralização e autonomia, criando vínculos entre a educação e o mercado.

Observa-se no âmbito educacional os discursos do empresariado que se tornam emissor de políticas e diretrizes para a gestão da escola pública, introduzindo seus princípios de gestão através de ações na sua maioria voluntárias/ assistencialistas no espaço escolar. A participação nesse processo de gestão, ao contrário da gestão democrática, promove a redução das ações do Estado no provimento de recursos para a educação pública, colocando em xeque a garantia da educação como direito público.

De todo o modo, esse trabalho procurou apontar algumas implicações que resultam do modelo de gestão gerencial e gestão democrática. Apresentando as diferenças que há entre os dois modelos de gestão. Pois embora envolta por termos que

são associados à democracia, a gestão gerencial atribui aos mesmos, sentido antagônico, desviando-se completamente da lógica democrática, ao aproximá-los dos interesses do mercado. Este modelo ressignifica os pressupostos da participação, autonomia e descentralização a partir de uma proposta que visa a responsabilização da escola por seus resultados, desresponsabilizando o poder público.

Nesse sentido, o presente trabalho aponta para a importância de entender a lógica que norteia as políticas educacionais na atualidade, gerando uma atuação consciente e comprometida com um modelo de gestão escolar que favoreça a construção da qualidade da educação, a diminuição das desigualdades e da exclusão social, e favoreça a formação humana e cidadã.

## Referências

ADRIÃO, T. *Gestão financiamento e direito à educação*: análise da LDB de da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 63-71.

AFONSO, Almerindo Janela. *Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa*: breve diacronia. RBPAE – v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010.

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.539 - 564, set./dez. 2005.

BARROSO, João. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas.* Educação & Sociedade, Campinas - SP, v. 26, n. 92, pp. 725-751, out. 2005.

BORGES, A. *Lições de reformas da gestão educacional*: Brasil, EUA e Grã--Bretanha. *Em Perspectiva,* São Paulo, p. 78-79, 2004. Disponível em < http//www.scielo.br>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. *Plano Diretor Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Presidência da República*. Brasília, 1995 (Seções 1 a 5).

BRESSER-PEREIRA, L.C. *A reforma gerencial do Estado de 1995*. *RAP*. Rio de Janeiro. 34 (4), p.7-26, Jul./Ago. 2000.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. *Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Leituras sobre a gestão democrática e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil.* Revista Pedagógica, Chapecó - SC, v. 16, n. 33, Pp. 221-248, jul./dez. 2014.

FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa.* São Paulo. nº 116, p. 21-39, julho 2002.

GARCIA; CASAGRANDE; PEREIRA. *Da taylorização ao toyotismo*: a fragmentação do processo de gestão da escola pública. UNIrevista, v. 1, n. 2, p. 1-11, abr. 2006. Disponível em: Acesso em: 9 jun. 2019.

LDB – Lei nº 9.394/96.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. *Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa.* RBPAE – v. 31, n. 1, p. 45 – 64 jan./abr. 2015.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*: uma abordagem sociológica. 4ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores*. Revista Em Aberto. V. 17. nº 72, p. 11-33. Fev/Jun. 2000.

MACHADO. Maria Aglaê de Medeiros. *Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares*. Revista Em Aberto. V. 17. nº 72, p. 97-112. Fev/ Jun. 2000.

MENDONÇA, E.F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil In: *Educação e Sociedade*. Campinas. ano XXII, n.75, p. 84 - 108, agosto, 2001.

MORAES , R. C. *Reformas neoliberais e políticas públicas*: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Educ. Soc*., Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, setembro, 2002

OLIVEIRA, D. A. *Das políticas de governo à política de estado*: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n.115, p. 323-337, abr.- jun. 2011. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 6 de maio. 2019.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. – São Paulo: Ática, 2000.

PAES DE CARVALHO, Cynthia. *Gestão, autonomia e liderança na escola:* alguns conceitos e desafios atuais. Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública – Volume III – Gestão do Currículo e Gestão e Liderança - 2012 – p. 86.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar*: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PERONI, V. M. *A democratização da escola em tempos de parceria entre o público e o privado*. In: Rev. Pró-posições, Campinas, v. 23, n.2 (68), p. 19-31, mai/ago. 2012

SALERNO, S.C.E.K. *Administração gerencial ou gestão administrativa?* foco no planejamento educacional. 2006. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, M.V. *Empresa e escola*: do discurso da sedução a uma relação complexa, 2001. 355f Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

12

# Coordenação pedagógica: desafios enfrentados na prática educativa da Escola Caetano Corrêa Leão na zona rural do município de Igarapé-Miri/PA

*Juatan Antônio Moraes Pereira*
*José Domingos Fernandes Barra*

## Introdução

Nossos questionamentos, indagações e aflições podem nos induzir a ascensão de um novo conhecimento, é assim que se produz ciência, é nessa perspectiva que aparecem as informações que posteriormente transformamos em um saber que contribuirá para provocar novas ideologias e parâmetros para a sociedade. Sendo assim, as ações das práticas educativas da coordenação pedagógica no campo nos despertaram o interesse e, portanto, nos levaram a pesquisá-las.

Nesse sentido, o desafio da prática educativa desse profissional está condicionado a diversas nuances, portanto, nos lançamos no desafio de compreender o papel desse profissional, a partir do seguinte questionamento: O coordenador pedagógico que atua na escola do campo trabalha em uma perspectiva dialógica considerando o tripé: Diretor (a), Professores e Família?

Para auxiliar essa discussão, nos laçamos no campo da pesquisa para que puséssemos obter um resultado exitoso acerca do objeto investigado, para tanto, fizemos o uso da abordagem qualitativa, no qual foi dado enfoque sem pretensões de mensurar e/o quantificar, mas prima pela realidade e subjetividade que envolveram os interlocutores da pesquisa. A cerca da pesquisa qualitativa, segundo Maanem:

> A expressão "pesquisa qualitativa" assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979a, p.520).

Na pesquisa qualitativa tivemos a possibilidade de investigar o contexto no qual o problema estava inserido. Assim, buscamos conhecer melhor a realidade a ser pesquisada, considerando diversos fatores. Onde também fizemos o uso de algumas

técnicas que possibilitou uma investigação mais consistente, fizemos observações no ambiente escolar, levantamento bibliográfico, posteriormente pesquisa de campo, no qual aplicamos questionários com perguntas semiestruturadas para a coordenação pedagógica. Para tanto, nos reportarmos sobre a comunidade escolar, a saber: diretor, professores e pais. Analisando as possibilidades e desafios advindos das pertinências que lhe competem, diante de um contexto que possui a necessidade de uma visão atenta às especificidades da escola localizada no campo.

Nosso objetivo central buscou compreender como se procede a atuação da coordenação pedagógica na organização do trabalho didático-pedagógico da escola do campo, e sua função enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem. E como especifico definimos: A) Identificar os desafios enfrentados pela Coordenação Pedagógica na escolar Caetano Corrêa Leão. B) Verificar que postura tem sido adotada pelo coordenador pedagógico em relação ao PP. C) Analisar as possíveis contribuições do coordenador pedagógico na organização do seu trabalho para o diretor (a), os professores e a família.

A questão da prática educativa do coordenador pedagógico no espaço escolar do campo, nos leva a refletir sobre a importância de sua presença para a organização dos trabalhos didático-pedagógicos. Que nas escolas brasileiras deve está direcionada para a atuação deste como sujeito participante na organização e desenvolvimento do ensino e das avaliações institucionais.

O lócus da nossa pesquisa foi a Escola Municipal Caetano Corrêa Leão, da comunidade do Suspiro, pertencente ao meio rural do município de Igarapé-Miri. A pesquisa nos permitiu trabalhar com o contexto do campo, onde levamos em consideração as ações do corpo escolar, mais precisamente, da coordenação escolar. Esse ponto de vista, possui uma grande relevância social pelo fato de buscar compreender mediante as ações concretas, os trabalhos de planejamento que são desenvolvidos pela coordenação pedagógica no âmbito escolar.

Assim, buscamos dar um enfoque para o campo cientifico pelo fato de trazer à tona produções e informações que são pertinentes para o mundo acadêmico, entre elas, as práticas, as ações e reflexões que possibilitarão outros profissionais aprimorarem suas práticas a partir das novas metodologias e estratégias de trabalho que ocorrem dentro do espaço escolar do campo, mais precisamente no âmbito das ações do coordenador pedagógico.

## A rotina e a gestão da aprendizagem da coordenação pedagógica implementada na Escola Caetano Corrêa Leão

A rotina e a gestão da aprendizagem descritas aqui são advindas da pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Caetano Corrêa Leão, situada na Rodovia do Açaí, as margens do Rio Meruú-Açú, na comunidade do Suspiro, pertencente ao município de Igarapé-Miri no Estado do Pará. Conta atualmente com o apoio de 70 funcionários, com 11 salas de aulas, sala da diretoria, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Biblioteca, sala da secretaria, sala da coordenação, e banheiros fora do prédio.

A escola atende atualmente 634 alunos no ensino fundamental e ensino médio no turno da manhã e da tarde, que são oriundos da comunidade do suspiro e das demais localidades próximas que não possuem escola de nível fundamental e médio. Todos alunos são pertencentes do campo e possuem vários tipos de produção da renda familiar. Quanto na agricultura, na pesca e na mão de obra para outros meios de produção que o ambiente do campo da região do Baixo Tocantins[1] propõe. É considerada uma escola polo que oferta educação no campo.

[1] O Território da Cidadania Baixo Tocantins - PA está localizado na região Norte e é composto por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. (BRASIL, 2015, p. 1)

As informações cedidas pela entrevistada, será representada por nome fictício, com o intuito de preserva sua identidade, portanto, usaremos as iniciais CP de coordenadora pedagógica, seguida do ano da entrevista, 2019. A entrevistada já desenvolve seu trabalho há 10 anos na escola, já passou por vários cargos na gestão escolar, a saber coordenadora responsável pela escola, diretora e atualmente é coordenadora, que a partir desse ano ou ano que vem irá entrar mais dois técnicos/as pedagógicos/as para ajudar a desenvolver o trabalho da prática educativa da coordenação pedagógica na escola.

Nas nossas observações iniciais, foram possíveis perceber quão complexa é a rotina da coordenadora pedagógica no espaço escolar do campo, pois a mesma encontrava-se com uma infinidade de questões para resolver, bem como atendimento aos país, professores em busca de atividades, problemas com alunos para resolver e etc., foi difícil a disponibilidade para a entrevista, mas não impossível.

No decorrer das observações na escola, pudemos perceber que não se tem um lugar próprio para as reuniões de planejamento, pois ainda precisa de sala apropriada, disponível para a coordenação pedagógica fazer esses planejamentos, pois o mesmo muita das vezes acontece no corredor da escola, próximo a sala pequena da coordenação. Assim, quando indagamos quais as principais dificuldades que a coordenação enfrenta na rotina escolar, sabendo que essa escola atende alunos oriundos do campo? Respondeu-nos:

> [...] a escola é pequena e não tem estrutura, nós não temos laboratório, auditório, nossas reuniões acontecem no corredor da escola, não temos quadras, os alunos fazem educação física em um campo que é cedido pela comunidade, e eles tem que caminhar muitos para chegarem lá, então essas são umas das principais dificuldades, e também antes tínhamos a dificuldades com relação aos professores, pois quando se lotava dali faltava daqui, então ficava até um semestre o aluno perdendo aula, porque não se tinha professor, hoje em dia

> nosso quadro está completo, mais de vez em quando passamos por essas dificuldades, dificuldades também no atendimentos no AEE pois nossa sala não possui os equipamentos necessários e adequados, então a gente tem a dificuldade para desenvolver as aulas para os alunos deficientes. Mais nossa maior dificuldade e a questão de estrutura. (CP, 2019)

Percebemos que os principais desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, são advindos do próprio sistema educacional Municipal, que acarreta para a escola diversos problemas, dificultando a implementação da prática educativa. E por ficar localizada em zona rural, esse trabalho se torna mais árduo, devido a esse descaso do sistema, que não dá o suporte necessário para que a coordenação desenvolva de forma satisfatória o desenvolvimento de sua prática educativa.

Por sabermos que a escola fica localizada no campo, e para tentarmos entender melhor essa distinção, questionamos a coordenadora quais as principais dificuldades da coordenação no desempenho do trabalho pedagógico na escola, vendo que essa fica localizada no campo? Ela nos relatou que:

> O ambiente rural tem uma diferença do urbano, quando se vem para zona rural como coordenação pedagógica, você tem que ter o entendimento que não são os mesmos alunos da cidade, eles são diferenciados, como por exemplo, temos aqueles alunos que trabalham com a safra do açaí, que por esse motivo eles podem evadir, pois trabalham com a apanhação e a debuia. Outros trabalham com a pesca, outros que moram na estrada e ramais trabalham com plantação de mandioca, uns trabalham na fabricação de carvão entre outras. E também temos a questão dos alunos que moram em rios longe da escola. Então quando nos reunimos com os professores para tratarmos do plano de ensino, eles já têm que estar ciente de algumas situações que têm que entender para o atendimento desses alunos, pois esses alunos são diferentes dos da cidade, nesse sentido nossa maior dificuldade é porque escola acaba tendo o IDEB prejudicado, mesmo fazendo um trabalho intenso, e para tentar sanar essa

> situação, nós fazemos ações de acompanhamento domiciliar, quando o aluno está faltando muito nós vamos em suas casas para se saber o porquê das faltas, conversamos e influenciamos esses alunos a não desistirem de estudar, tentamos resgatar esses alunos pra escola. E também propomos muitos outros projetos para trazer uma forma de amenizar essas mazelas. (CP, 2019)

A CP nos relatou suas angustias para desenvolver o trabalho didático da escola, que se entrelaça na diferenciação dos alunos do campo e seus meios de produção que ocasionam na maioria das vezes na evasão escolar. Junto a questão de determinados alunos morarem longe, que acarreta em várias mazelas que prejudicial a escola. Trazendo esses como principais dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho. Porém, Junior e Netto (2011, p.55), defendem que:

> As escolas do campo atendem à diversidade, às características dos alunos que vivem no meio rural, por isso, a importância de levar em conta as especificidades do povo do campo sem perder de vista o que é comum a todos, permitindo o acesso à ciência e à tecnologia.

Percebemos que há muitas diferenças do trabalho pedagógico da escola do campo para as escolas tradicionais da cidade, mas essas diferenças temos que levar em consideração as especificidades trazidas do modo de vida dos alunos oriundos do campo, onde a coordenação fica com uma jornada de trabalho cansativa, pelo fato do ambiente em que desempenha seu trabalho atender alunos que vivem da produção do campo, que por muitas das vezes esses são incumbidos de ajudar seus pais no desenvolvimento da produção do sustento para família. Para tal, a escola propôs mudanças em questão das horas aulas determinadas para o ensino/aprendizagem. A CP (2019) explicou que:

> A questão do horário de aula que não funcionam os 45 minutos por conta da realidade aqui do campo, pois muitos alunos acordam muito cedo, a primeira casa que o barqueiro

> pára pela manhã é 5:30, então não tem como a escola trabalhar os 45 minutos, se não o aluno irá chegar duas da tarde em sua casa, por isso reduzimos o horário para 35 minutos, ou seja, perdemos 10 minutos por aulas, e também as aulas de educação física é no mesmo turno, pois os alunos não tem como vim no contra turno. Então essas foram algumas dificuldades, mas que as mesmas estão colocadas como propostas de reorganização no PP.

Desta forma, podemos destacar que a coordenação propõe a sua prática atualmente se embasando no projeto pedagógico (PP) da escola. Com isso, questionamos a coordenadora como esses processos poderiam ser encaminhados, e qual é seu papel na elaboração e aplicação do projeto político pedagógico da escola. A coordenadora nos relatou que:

> Desde 2010 quando cheguei na escola, já falávamos do projeto, reuníamos com os professores, pois na época não tínhamos direção e sim apenas coordenação, reuníamos com grupos de alunos do conselho de classe para falarmos desse projeto, reunimos os pais, fizemos todo um envolvimento da comunidade escolar, fizemos todo um levantamento para iniciarmos esse projeto aqui. Iniciamos a desenvolver uns projetos, pois o projeto político pedagógico é muito intenso, pois tudo o que acontece na escola tem que está dentro do projeto pedagógico, por exemplo até o trabalho das servidoras tem que está dentro desse projeto, o trabalho da secretaria, da coordenação, o plano dos professores, entre outros. Então a partir dos resultados dessas reuniões começamos a construir o projeto da escola, sendo que todo o ano tinha suas alterações, então a partir de 2017 o projeto teve que ser definido, pois a escola iria passar por processo de eleições diretas, ou seja, tivemos que fazer todo o projeto atentando a realidade escolar, com o apoio de toda a comunidade escolar. Então com isso concluirmos o projeto pedagógico da escola de acordo com a realidade da vivencia escolar do campo. (CP, 2019)

Então, a rotina na gestão da aprendizagem e bastante complexa, pois há uma grande demanda de afazeres em suas diárias, tornando a coordenadora pedagógica como uma figura central e indispensável para a escola, na produção do trabalho didático-pedagógico. Questionamos a coordenadora a respeito desse trabalho didático-pedagógico como ele se desenvolve na escola? Disse que:

> [...] a coordenação pedagógica trabalha no sentido de acompanha os professores, ela reuni, ela procura acompanha o plano de ensino, o dia-a-dia do aluno, acompanha o aluno, procuramos desenvolve alguns projetos, a gente costuma a participar das ações externas ofertada pelo Município, a gente faz ações grandes como jogos, desfiles, comemoramos os dias festivos, em todas essas ações a gente procura envolver os Pais, pois os pais cobram, eles querem que as coisas aconteçam, então o diretor que vim pra cá, a equipe que vim pra cá, se não desenvolver e mostrar trabalho não consegue ficar, porque a comunidade acompanha o trabalho da escola. E nesse sentido começamos buscando as necessidades das comunidades que são atendidas pela escola, que através de reuniões com os professores, com os pais, a gente procura definir as decisões em conjunto, onde levamos as propostas e acertamos em reuniões, pois nós sempre fomos de ouvir, assim facilitam o nosso trabalho, pois assim, a gente consegue desenvolver um trabalho voltado para os anseios do local. (CP, 2019)

Mesmo com todos esses impasses para a implementação da sua pratica, vimos que a coordenadora se desdobra para atender os anseios da comunidade escolar, sendo assim, nos propomos a saber mais profundamente sobre suas principais atribuições dentro da escola, para tal, lhe questionamos, e a CP (2019) respondeu que:

> O coordenador pedagógico aqui na escola costuma trabalhar da seguinte forma, fazemos o acompanha diretamente do trabalho do professor, então no princípio do ano a gente já vem organizado para reunir e fazer o planejamento. Que é

> o planejamento anual e depois damos sequência no planejamento bimestral, que a gente tem que acompanhar esse trabalho, porque se não, o trabalho do coordenador não é desempenhado, por exemplo, se o coordenador se prender somente no trabalho da gestão, que é o administrativo, ele acaba deixando a desejar, porque o trabalho do coordenador e acompanhar o ensino e aprendizado, ou seja a parte pedagógica, nós sempre acompanhamos os professores na questão de planos de aulas, como apoio para o professor, em problemas relacionados dentro da sala de aula, o nosso foco diretamente são os professor, coordenação, alunos e pais. Sempre que possível reunimos com os pais, acompanhamos os professores, no período de avaliações a gente pede com antecedência que eles entreguem as avaliações, pois se acontecer um problema em sala de aula os pais não vão nem cobrar dos professores e sim da coordenação. Relatamos aos pais como está o trabalho na escola, falamos sobre as avaliações, porque se o coordenador não estiver por dentro dessas coisas na escola, o que ele está fazendo lá, então nós costumamos a trabalhar assim, claro que nós temos nossas dificuldades, pois é difícil se trabalhar com seres humanos.

Os muitos anos de prática da coordenadora faz com que seus saberes se ampliem no exercício da sua função, quanto mediadora, nos quais ela segue rigidamente as determinações do PP, para uma boa excussão da sua prática educativa. Destacamos a excelência de reproduzir e fazer valer as definições do PP da escola, e por elaborar o mesmo com o auxílio de todos os participantes da comunidade escolar. O PP é uma sistematização das concepções, objetivos e funções da escola em determinado espaço, é importante por que organizar essas ideias é um caminho mais seguro.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN Lei 9394/96, o projeto político pedagógico é um documento obrigatório nas escolas. Em seu Art. 12, a lei nos diz que: 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; " (BRASIL, 2007, p.14). Fazendo valer a voz de todos da comunidade escolar, levando em consideração os sujeitos do campo e suas realidades.

## A prática formativa da coordenação pedagógica em conjunto ao diretor, professores e família

As relações da prática educativa da coordenação pedagógica entre O Diretor, os Professores e a Família na escola Caetano Corrêa Leão, "são consideradas harmoniosas" (CP, 2019), no ponto de vista da coordenadora.

Os trabalhos entre o Diretor e a coordenação fluem de forma positiva, pois ambos sabem as suas funções, o corpo de gestores, trabalham de forma harmoniosa e sempre que se tem algo mais elevado e complicado é feita reunião entre os membros para decidirem, ou seja, a direção trabalha em conjunto com os demais membros.

Para nos aprofundarmos mais sobre essa relação perguntamos a coordenadora como ocorre esse suporte pedagógico com o Diretor, para tal, ela nos disse que:

> Esse suporte é uma dificuldade também, pois a falta de estrutura da escola influência muito, mesmo assim procuramos fazer o possível é o impossível para poder desenvolver da melhor forma o nosso trabalho, porque o recurso que vem para a escola é pouco para atender a escola, então o recurso é utilizado logo, depois fazemos ações para angariar renda, para podermos ter um dinheiro disponível para manter a escola. Então esse suporte dentro da escola deixa a desejar por falta de apoio do poder público. Pois muitas das vezes não desenvolvemos um bom trabalho por conta disso. (CP, 2019)

Portanto, esse foi o único problema em relação ao suporte da coordenação em apoio ao Diretor. Porém, Silva (2013) *apud* Souza (2012) afirma:

> [...] que em relação ao diretor, as relações de poder existentes se confundem com a atividade política exercida na escola porque envolvem categorias como socialização, disputas e diálogo com vistas ao controle deste poder. E no meio deste processo conflitante, o Coordenador Pedagógico atua exatamente como o verdadeiro mediador, pois, por estar situado próximo dos dois vértices do conflito, ele acaba sendo o ponto de referência na articulação de procedimentos conciliatórios. (p.45)

Muitos autores criticam que essas relações de poder nas escolas provocam um procedimento que interferem de forma negativa nas questões pedagógicas e administrativas. Portanto, a direção escolar está fundida com a coordenação pedagógica com o intuito de desenvolverem um trabalho produtivo em relação ao atendimento dos alunos da comunidade. Assim, a coordenadora atua de forma a conciliar as relações educacionais pertencentes ao Diretor.

A gestão da aprendizagem em relação a coordenação pedagógica e os Professores da escola, segundo a CP (2019), " é um pouco recíproca e um pouco conflitante". Nem tudo é perfeito, Silva (2013, p.46) concorda em partes com essa relação, discorrendo que:

> Outra relação conflitante na escola é a que permeia o cotidiano do trabalho acontecido entre o Coordenador Pedagógico e o professor. Esta relação encontra-se enraizada nos resquícios que ainda perduram sobre os questionamentos acerca da função do coordenador. Na maioria das escolas, o coordenador ainda é visto como aquele profissional que tem o poder de resolver todo e qualquer problema surgido, gerando assim vários questionamentos acerca do papel do coordenador pedagógico na escola.

Para que essa relação da prática do coordenador seja superada, os professores precisam aceitar que o coordenador ponha em prática sua função principal, que é a de formar e acompanhar as práticas dos professores, precisamos que esse profissional

seja visto dentro do contexto educacional, como a pessoas responsável por trabalhar e desenvolver as questões pedagógicas referentes a escola, e não somente aquele que executa funções alheias, que não lhe competem no ambiente escolar. Portanto questionamos a coordenadora no que diz respeito a sua prática formativa, se os professores aceitam ou rejeitam, o seu acompanhamento na sala de aula? Respondeu-nos assim:

> É muito complicado, não se torna um coordenador pedagógico de uma hora pra outra, o coordenador tem que ter todo uma prática, um experiência que se vai adquirindo com o tempo, essa forma de acompanhar o professor não quer dizer que você vai fiscalizar o trabalho dele ou vigiar, e sim acompanhar o professor, dar suporte, se o professor está tendo uma dificuldade, você não pode julgar, pois todos somos falhos, estamos aqui pra dar esse apoio e não pra dizer o que está certo e o que está errado, e sim pra ajudar.(CP, 2019)

Desta forma, compete a coordenadora criar situações e ambientes adequados na realização de novas abordagens, para que os professores não a vejam de modo preconceituoso, para que o professor se posicione e receba de bom grado a função do coordenador, no intuito de ambos promoverem uma prática educacional transformadora. Então, questionamos se a coordenadora possuía técnicas de abordagem para fazer com que os professores não rejeitem sua função. Discorreu assim:

> Sim, nós coordenadores temos uma técnica pra chegar nos professores e demostrar que não vamos julgar e sim ajudar, mesmo assim ainda se tem alguns professores que resistem, que não fazem o plano de aula, eles precisam de ajudar mais não cedem, precisam do apoio pedagógico mais não gostam, e isso se torna uma grande preocupação para a escola, porque o rendimento que é nosso foco, nós trabalhamos visando o rendimento no final do ano, não podemos deixar que o professor faça do jeito que ele quer, se for preciso fazer um relatório sobre a situação, fazemos pois essa também é nossa função como coordenação pedagógica, elaborar os relatórios colocando a situação e encaminhar para a direção

> tomar as devidas providências, para poder melhorar a prática desse professor. Para isso tomamos por base o relatório bimestral no diário dos professores, onde eles dão o parecer de cada aluno, quando não fazemos o acompanhamento pedagógico quando o professor vem relatar alguns problemas na classe, e se preciso chamamos os pais ou responsáveis para resolver determinadas situações, então com esse relatório a gente faz um controle e o professor faz um parecer no caderno de registro que ele usa. (CP, 2019)

Essas técnicas apresentadas pela coordenadora, percebemos que fazem uma diferença significativa para a implementação da prática educativa focada no atendimento dos professores. Assim, essas práticas educativas propostas para o atendimento dos professores podem se torna como algo transformador no ambiente educacional do campo. Com isso, a coordenadora consegue superar a maioria dos conflitos entre Professores e a coordenação pedagógica, propondo a esses uma boa formação. Que de acordo com a CP (2019) no que diz respeito a aceitação da formação:

> Aqui na Caetano hoje nós estamos com um quadro muito bom de professores, são professores que tem bem experiências com o ensino, porém, ainda sim tem alguns professores tradicionais que não aceitam as formações, mais a maiorias deles gostam e aceitam essas formações, então sempre procuramos fazer, mesmos com todas as dificuldades por falta de suporte, nós sempre realizamos formações, e assim que possível, também, trazemos outros formadores e aceitam desenvolver com a gente essas formações.

"As formações acontecem na escola, em períodos que não prejudiquem as aulas" (CP, 2019). Portanto, como podemos ver ainda existe professores que repudiam a prática formativa da coordenação. Esses ainda definem a coordenação como a função de supervisão, e não como aquela que vai ajudar a desenvolver e propor uma melhoria na sua prática em sala de aula. Pois durante muito tempo, o coordenador/a pedagógico/a ficaram um pou-

co distante de algumas funções, como por exemplo a de formar professores. Com isso, indagamos a coordenadora como anda essa função na escola.

> Aqui na escola essa mudança é um pouco recente, a alguns anos atrás o coordenador trabalhava como um inspetor escolar, não se considerava coordenação pedagógica, onde essa pessoa tinha que está vigiando os alunos, se estavam estudando, se estavam no corredor, então foi uma função diferente, porque, não se fazia o trabalho do coordenador pedagógico, e as vezes acabávamos confundindo. Quando o aluno estava no corredor, mandavam logo chamar para dar um jeito, só que ali já nesse problema era somente o reflexo do real problema, o problema maior estava por trás, então, há muitas diferenças de antes para agora, antigamente tinha que ir resolver o problema se não poderia até ser suspenso, hoje em dia não, nessa situação reunimos os professores para sabermos o que está de errado, será que o professor está propondo uma aula atraente, será que ele está sendo antiético nas suas aulas, então hoje em dia buscamos trazem em nossas formações pessoas especializadas para dá palestra para nossos professores em relação as suas metodologias de ensino, para tentar fazer com que os professores desenvolvam seus trabalhos de forma atrativas, e que prenda a atenção dos alunos, para um melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Diante do exposto, percebemos que na escola a prática de formação dos professores está bem articulada e desempenha, mesmo com alguns impasses, se ocasiona num bom desenvolvimento da educação da escola do campo. Mesmos com todas as dificuldades percebemos que a coordenadora tem uma luta diária para desempenhar sua função.

A relações da prática educativa entre a coordenação pedagógica e a Família, tem como foco central promove o ensino/aprendizagem para os alunos, por isso a Família tem o direito de conhecer, receber esclarecimento e ficar sempre atualizada sobre o processo educacional. Então é função do coordenador promo-

ver essas informações, fazendo com que as Famílias saibam que os professores participam das formações e que as situações didáticas são planejadas e revisadas pela equipe gestora, e também assim que preciso conversar com os pais os responsáveis sobre a desenvolvimento e comportamento dos alunos. Pois o coordenador contribui no processo de interação entre professores, alunos e pais, operando:

> Como elemento de ligação entre a escola e a família, esse profissional deve manter a comunicação constante com ela, respeitando os seus valores e procurando obter sua colaboração, já que ambos têm por objetivo o bem-estar, o desenvolvimento e a formação do educando. (GIACAGLIA e PENTEADO, 2010, p.150)

Os anseios e indagações da gestão da aprendizagem referentes as famílias nos levaram a questionar como a coordenadora desenvolve seu trabalho com as famílias, e se ela consegue resolver os problemas referentes aos atendimentos. Respondeu-nos da seguinte forma:

> Na escola temos um projeto de encontro da família, onde trazemos os pais ou responsáveis com palestra de determinados temas referente a família, as reuniões para falarmos sobre o rendimento dos alunos, e a gente tem um projeto social na escola para atender aquelas famílias mais carentes com distribuições de cestas básicas, de roupas para a as mais carentes, acompanhamento na questão de saúde, tentamos fazer o possível para esse atendimento, e resolver os problemas referentes aos alunos. O trabalho da Caetano funciona em sintonia, desenvolvemos um trabalho em parceria, hoje temos uma grande vantagem porque nós coordenadoras já fomos gestoras, então isso ajuda muito no desenvolvimento da escola, assim não temos problemas para desenvolvemos do trabalho pedagógico na escola, ou seja, resolvemos tudo na escola através de opiniões e apoio de todos. (CP, 2019)

Dessa forma, os pais ganham espaço no ambiente escolar e o CP pode concretizar a participação destes, ajudando a resol-

ver problemas referentes aos alunos, e também a preveni-los. É importante lembrar que, "[...] as relações escola-família não se restringem a punições ou recriminações mútuas". (GIACAGLIA e PENTEADO 2010, p.161).

> Embora a organização de festas escolares e atividades extraclasse não seja sua responsabilidade, ele tem nelas oportunidade de manter contatos com os pais e a comunidade, facilitando assim sua atuação. Tais eventos- pelo seu caráter festivo e de lazer – contribuem para desvincular a ideia de que a presença de pais na escola significa reclamação do aluno. (GIACAGLIA e PENTEADO, 2010, p. 161)

Portanto, para desenvolver sua prática entre a Família, é necessário que a coordenadora pedagógica procure compreender o comportamento do aluno através da relação que mantêm com a Família, contribuindo com melhor abrangência a situação e as dificuldades do aluno e na relação com a Família, afim de que possam fazer da escola um lugar de conhecimento para toda a comunidade.

Diante do exposto, convenhamos que o trabalho da coordenação pedagógica em relação ao tripé Diretor, Professores e Família, e de suma importância para se efetivar sua prática formativa dentro do espaço escolar do campo, possibilitando que realize seu trabalho com seus pares.

## A prática educativa da coordenação pedagógica no ambiente escolar do campo

A prática educativa da coordenação pedagógica, de acordo com Libâneo (1994, p. 17), "[...] compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente". Complementando a esse pensamento o autor ainda enfatiza que:

> [...] a prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-aluno, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno, estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre as classes, entre as raças, entre os grupos religiosos, entre os homens e mulheres, jovens e adultos (LIBÂNEO, 1994, p. 9).

Se apresenta como um instrumento que visa conduzir o processo de planejamento e formação, nesse sentido: "o planejamento deve ser coerente e consistente na articulação do que propõe" (MONTEIRO et. al., 2012. p. 51), logo, é primordial que se tenha uma relação de diálogo democrático que possa viabilizar e promover encontros de formação e planejamento de forma articulada que contemple a diversidade do espaço escolar do campo.

A educação voltada para o campo, precisa de um olhar diferenciado, tendo em vista, as particularidades dos sujeitos. Essa educação deve partir do contexto campo, para nortear as práticas educativas voltadas para esses indivíduos. No entanto, o que predominam são práticas urbanizadas que desrespeitam suas culturas, propondo uma condição de inferioridade, como se eles não tivessem seus saberes e sua própria cultura.

Para Silva et al (2014, p.22), "a educação ofertada atendia a modelos de sociedade que não eram os campesinos. Uma educação nos territórios rurais, para os sujeitos campesinos, mas não com eles; não de acordo com as suas especificidades em função de modelos de sociedade outros", e os saberes dos campesinos acabavam excluídos do currículo, no qual são apenas valorizados os conhecimentos científicos e urbanos.

Dentro de suas pertinências o coordenador pedagógico, no atributo de suas funções tem a possibilidade de desenvolver um trabalho conjunto, articulando estratégias, visando o sucesso escolar. De acordo com Placco *et. al.* (2012), o coordenador tem que atender às demandas do cotidiano escolar, do diretor, dos professores, dos pais e dos alunos, e a possibilidade de sobrevi-

vência na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que na escola, não é aceito que ele se vincule apenas as questões históricas ou às trajetórias de experiência profissional, também deve se vincula às questões teóricas atuais sobre o que a escola tem que ser e fazer, e sobre o que ele mesmo tem que ser e fazer para o melhor desenvolvimento de sua prática educativa para o campo.

No campo, os desafios no trabalho do coordenador pedagógico, só aumentam, pois, além das dificuldades em desenvolver suas atribuições, o coordenador pedagógico deve estar atento às especificidades dos sujeitos do campo. O trabalho do coordenador pedagógico abrange competências que vão além de "fiscalizar" o trabalho do professor. Embora, faça parte de sua função, corrigir os diários e resolver questões burocráticas. Para além disso, cabe ao coordenador orientar através de formações, o trabalho do corpo docente da escola na qual atua.

O profissional que toma esse cargo precisa ter consciência dos desafios a serem enfrentados. Ele deve ser eficaz e estratégico e sempre se atentar às mudanças que ocorrem na sociedade e sobre tudo atuar com a finalidade de cumprir a proposta pedagógica da unidade escolar. Segundo Libâneo (1996, p. 200):

> Quem ocupa cargo de liderança como diretor ou coordenador pedagógico precisa despor-se do posicionamento de predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática.

Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

> Assim, é papel fundamental do coordenador pedagógico favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, onde a produção do conhecimento, as inovações pedagógicas, o trabalho coletivo, a boa relação interpessoal por parte dos docentes, resultem em mudanças de conceitos, atitudes e procedimentais dentro da comunidade escolar. (SILVA, 2013, p.30)

Amado e Monteiro (2012), afirmam que este profissional deve tornar o conhecimento didático e a reflexão sobre a prática como caminhos da teorização do trabalho a ser desenvolvido cotidianamente com os professores.

É papel fundamental do coordenador pedagógico se manter ciente das atualizações, para assim, corresponder às expectativas dos professores quanto à formação continuada, adotando uma postura de protagonista nesse processo, "na condução do trabalho pedagógico, do suporte à formação continuada, do planejamento e do desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, sempre visando a ensino/aprendizagem de todos os alunos. (SILVA, 2013, p.20)

Portanto, cabe ao coordenador pedagógico, supervisionar acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. E como função prioritária proporcionar aos professores assistência didática-pedagógico e proporcionar um bom relacionamento com os pais e a toda a comunidade escolar. Sabendo disso, o coordenador pedagógico do campo tem que considerar as especificidades dos sujeitos do campo, a educação escolar ofertada aos mesmos, deve se voltada para a realidade sociocultural, sempre pensada para o coletivo. O processo de ensino aprendizagem se concretiza para além da sala de aula "onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, onde a escola no meio rural torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação" (CALDART, 2009, p.100).

Buscar uma definição para o desenvolvimento da pratica educativa do coordenador pedagógico nos espaços escolares do

campo, é algo muito questionável, pois este ainda e visto como uma nova figura no ambiente educacional sem nenhuma tradição, que na maioria das vezes encontrasse sobrecarregado de afazeres do cotidiano educacional, assim proporciona uma visão mal compreendida de suas funções. Ramos (2013) ressalta que:

> [...] as atividades exercidas pelo coordenador não se restringem à burocracia da instituição, deve estabelecer, acima de tudo, a formação continuada dos professores, pautar reuniões, construir os planejamentos e refletir se estes estão adequados ao que compete a cada segmento, além de se fazer presente na prática dos professores, dando sugestões, trazendo inovações [...] (p. 13095)

Ramos (2013), complementa que por outro lado, essas funções desenvolvidas pelo coordenador precisam ser refletidas a modo de, qual postura ele deve adotar para interagir no processo de ensino e aprendizagem do campo, com os professores, pois, ainda e constante o descaso diante das suas reais funções, que muitas das vezes são atribuídos a sua rotina apenas a resolver demandas de urgências escolares, fazendo com que ocasione num maior afastamento da sua real função que é promover a formação dos professores.

> Os coordenadores têm clareza de que contam com obstáculos para atender ao pedagógico, sendo o principal deles as emergências que surgem, tanto decorrentes das necessidades do cotidiano escolar como da indefinição de suas funções de coordenação. (ALMEIDA, 2010, p.30-31).

Compete aos coordenadores fazerem as mediações aceitáveis entre todos os sujeitos envolvidos em seu atendimento pedagógico, para que de fato se constituam as mudanças que permeiam o conhecimento, oferecendo informações mais atualizadas, que realmente vai ajudar a transformar o resultado e incidi mesmo o ensino/aprendizagem.

Na educação, os coordenadores estão inseridos para propor uma formação docente que se adeque e reflita sobre o coti-

diano escolar e suas mazelas, ocasionando em muitas melhorias no processo educativo. “Refletir sobre o cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola”. (PLACCO, 2010, p.47)

Portanto, o coordenador pedagógico precisa de parceria dentro da escola, precisa de interlocução, de diálogos, colegas, experiências, ou seja, precisa de uma equipe colaborativa, e é esse o papel do coordenador por excelência, é promover essa reflexão permanente, e ser esse parceiro dos professores e da comunidade escolar. Que somente assim, o coordenador desenvolva uma excelente atuação na implementação da sua prática educativa no desenvolvimento de sua função enquanto mediador do processo de ensino/aprendizagem visando os sujeitos do campo.

## Considerações

Diante das proposições estabelecidas nesta pesquisa, no qual se buscou fazer uma análise acerca do coordenador pedagógico, na implementação da sua pratica educativa e, no desenvolvimento no que concerne as ações de supervisionar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. E como função prioritária proporcionar aos professores assistência pedagógico-didática, contribuindo assim, para bom relacionamento com os pais e a toda a comunidade escolar.

Mas cabe ressaltar, que os desafios no trabalho do coordenador pedagógico, são diversos, pois, além das dificuldades em desenvolver suas atribuições, o coordenador pedagógico deve estar atento às especificidades dos sujeitos do campo, no qual, em muitos casos a secretaria de Educação não oportuniza uma formação continuada para que esses profissionais adquiram habilidades para lidar com a realidade do campo.

Desta forma, o trabalho da coordenação pedagógica compreende em diversas competências e não somente, o de “fisca-

lizar" o trabalho do professor, embora, faça parte de sua função resolver algumas questões burocráticas, mas para além disso, cabe a coordenação nortear através de formações, estabelecer uma relação dialógica com corpo docente, gestão escolar e comunidade para que o processo de ensino seja exitoso. Percebe-se ainda que o desenvolvimento da prática educativa da coordenação na escola do campo, ainda enfrenta muitos desafios cotidianamente, o que nos leva a concluir que a atuação da coordenação pedagógica nesta realidade precisa de mais apoio por parte dos poderes públicos.

O trabalho que os coordenadores devem devolver nas escolas do campo, promovendo metodologias adequadas, de acordo com a realidade das pessoas atendidas das localidades que da escola atende, se adequando as especificidades sujeitos do campo, pois os mesmos devem se orientarem nos princípios pedagógicos que norteiam a educação do campo.

Perante a essa questão confirmamos que a coordenação pedagógica da escola em questão pesquisada, trabalha no campo com uma perspectiva dialógica envolvendo o Diretor, os Professores e os Pais. Trazendo para os alunos um contexto adaptado para uma melhor produção do ensino/aprendizagem. Onde sua equipe profissional trabalha por uma identidade própria, com um projeto pedagógico que fortalece novas formas de práticas educativas para o desenvolvimento no campo, assim valorizando a cultura dos sujeitos do campo. Haja vista que os sujeitos do campo precisam de uma educação pública de qualidade, assim compreendemos ser justa a luta daqueles oriundos que lutam por uma educação do campo, voltada para as especificidades do contexto do campo.

## Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública. IN: PLACCO, Vera

Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

AMADO, Cybele. MONTEIRO, Elisabete. *Coordenação Pedagógica em foco*. Ano XXII, Boletim 1, abril 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 2007. Disponível em <> https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf <> Acesso em: 03/07/2019.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Perfil Territorial, Elaboração: CGMA, mai/2015. Disponivel em <> http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_130_Baixo%20Tocantins%20-%20PA.pdf <> Acesso em 29/10/2019.

CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CP; Entrevistada: coordenadora pedagógica no exercício atual da escola Caetano Corrêa Leão, Igarapé-Miri – PA, 2019. Entrevistador: Juatan Antônio Moraes Pereira, Cametá – PA. 2019. 1 arquivo MP3 (37 min.)

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M.A. *Orientação educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas, instrumentos*. 6 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mario. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando–Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, v. 2, p. 45-60, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiás: Alternativa, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia*: Go –Alternativa, 2001.

MAANEN, John, Van. *Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface*, In Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979a, pp 520-526.The fact of fiction in organizational ethnography, In Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979b, pp. 539550.

MONTEIRO, Elisabete et al. *Coordenador pedagógico: função, rotina e prática*. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. *O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.* IN: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. *O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas*. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012. Disponível em <> http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf <> Acesso em: 05/08/2019

RAMOS, Illa de Souza; *A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos.* X congresso nacional de educação. EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. Disponível em <> https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8173_6489.pdf <> Acesso em: 05/08/2019.

SILVA, Ana Paula dos Santos; *A coordenação pedagógica no contexto da realidade escolar brasileira.* Monografia. Universidade de Brasília. 2013. Disponível em <> http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10014/1/2013_AnaPaulaDosSantosESilva.pdf <> Acesso em : 06/08/2019.

SILVA, J. F. et al. *Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, jul/dez. 2014.

13

# Conselho escolar: um instrumento de gestão na EMEI Professora Maria Regina Assunção, no município de Cametá/PA

*Laiana Ribeiro da Cruz*
*João Batista do Carmo Silva*

## Introdução

O presente trabalho toma como temática o conselho escolar como um instrumento de Gestão da escola. No que tange a gestão escolar, tendo em vista situar, segundo Paro (1996), os seus contornos desde a teoria clássica enquanto uma aplicação empresarial transposta para a organização da atividade educativa cujos princípios historicamente servem ao sistema capitalista que a exemplo do Brasil apresenta-se como uma sociedade excludente.

A este respeito Wood (2006, p.382) aduz, que o capitalismo é - em sua análise final – incompatível com a democracia, pois, não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas  seja privilegiado aos imperativos do ganho e da acumulação e no qual os requisitos da maximização do benefício não ditem as condições mais básicas de vida.

As decisões nas mãos das elites dessa mesma sociedade que marcaram a transição do regime imperial para o regime republicano constituiu-se apenas como uma pseudo-mudança, pois substancialmente não houve transformação. A política do controle encontra coerência na experiência da ditadura militar, onde a centralização do poder nas mãos de poucos – grupo no poder – considerava o povo como uma massa "amorfa" que poderia ser manobrada e manipulada, excluindo-a dos processos participativos.

Com a reabertura política em meados dos anos de 1980 observa-se um cenário que propunha outras configurações, pois, em decorrência das organizações os atores sociais propunham a democratização do Estado, trazendo aos debates um processo mais aberto à inserção da opinião pública sobre os destinos da nação, dos estados e municípios.

A Constituição Federal promulgada em 1988, no Art. 205. Parágrafo VI: estabelece a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.  A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, aduz que:

> **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.

O PNE 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, tem como objetivo:

> [...] A democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos ou equivalentes.

E o Plano Nacional Educação aprovado através da Lei nº 13.005, DE 25 de junho de 2014, visa:

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

As leis supracitadas revelam a importância da Gestão Democrática nas escolas, como um respeitável suporte para se conquistar uma educação de qualidade. A participação democrática auxilia no crescimento e desenvolvimento de ações voltadas a educação, contribuindo significativamente para um processo de transformação na escola, isto implica uma revisão de atitudes e conceitos que auxiliam na democratização da educação.

Quando se fala em democratização da educação, estamos nos referindo a dar condições de autonomia administrativa, pedagógica e financeira, para que a escola com responsabilidade possa tomar as decisões que lhe são cabíveis e traçar os rumos da

educação. O que se defende é que somente com a participação democrática, se pode contribuir significativamente para um processo de transformação na escola. De acordo com Luck:

> [...] a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individuais, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos. (LUCK, 2006, p.30-31).

A educação tem recebido inúmeras críticas ao longo dos anos, sendo considerada sem qualidade e sem muitas perspectivas de melhoria. Estas críticas são feitas de forma aberta, sem que, entretanto, sejam apontadas saídas capazes de modificar de fato a situação. Neste contexto, algumas alternativas apontam para a participação e a gestão democrática como formas de contar com o apoio de outras instâncias no processo educacional, com o fim de avançar positivamente.

Mudar a realidade da educação implica basicamente em oportunizar que todos os envolvidos no processo educacional participem democraticamente das tomadas de decisões e ações voltadas à escola. Assim como assinala Gadotti (2010), na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. Para existir gestão democrática é necessária a efetiva realização do Projeto Político Pedagógico da escola, por meio de ações e atividades que levam a melhoria contínua da qualidade na educação, isso se deve a partir de um trabalho em equipe, com participação de todos os membros da comunidade escolar, interna e externa.

Partindo da ideia de gestão democrática é que analisaremos através de entrevistas com os participantes do Conselho escolar de que forma essa participação têm se manifestado na escola, com o pressuposto de que devemos fazer da escola um espaço

de construção e reconstrução do saber, através da dinamização do Projeto Pedagógico, documento este imprescindível para o ambiente escolar. Dessa forma torna-se importante compreender o significado que este documento assume na organização do trabalho pedagógico escolar, buscando assim, a organização do trabalho pedagógico na sua globalidade.

A LDB no artigo 12, inciso I prevê que as instituições de ensino respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de "elaborar e executar a sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996). Já no artigo 13, inciso I, determina que "os docentes incumbir-se-ão de [...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" (BRASIL, 1996). Portanto, compreende-se que legalmente, cabe às escolas a elaboração, execução e avaliação do seu Projeto Pedagógico.

O presente texto buscará entender as manifestações e características da gestão na escola e quais são os passos necessários para que haja esse processo de democratização da escola. Sobre isso, Santos (2002) diz que a escola que todos desejam não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade organizada para atender às características diferenciadas. O que realmente é desejado e almejado para as escolas é uma organização própria para cada realidade social seguindo normas federais que regem o sistema de ensino. A gestão democrática se faz no coletivo, por isso, é uma via de mão dupla, pois, à medida que se aprende se ensina a praticar democracia.

Giddens (2001) afirma que é preciso saber aprender e desaprender, ou seja, que é preciso ter a prontidão de reciclar seus saberes. Enfim, defende-se a ideia de que vivemos na "sociedade do conhecimento", em que a "reflexividade" é fundamental, e em que a educação é processo decisivo para a criação do indivíduo reflexivo.

Diante disso, algumas questões norteiam este trabalho: De que forma a Gestão Escolar tem se manifestado nesta instituição

escolar? A partir da realidade existente entre a gestão na escola, para quem e para quê tem se desenvolvido a gestão no ambiente escolar? Qual é a participação e a real preocupação dos membros da comunidade escolar na elaboração democrática dos projetos e das tomadas de decisão do sistema de ensino?

Para dar conta desses questionamentos, foi utilizada a seguinte metodologia: pesquisa qualitativa e revisão de literatura. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa é a qual se desenvolve numa situação natural, rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Esta abordagem proporcionará a obtenção de uma profunda compreensão do contexto da situação exposta. A revisão de literatura norteia todo o processo de construção deste trabalho, auxiliando desde a coleta de informações até o processo de conclusão.

A Metodologia utilizada pauta-se pelas perspectivas da pesquisa qualitativa, por meio da análise documental, através da leitura de documentos oficiais, e revisão da literatura, tendo a entrevista semiestruturada como técnicas principais de levantamento de dados.

Vale ressaltar que o referido trabalho é embasado teoricamente com o apoio de obras dos autores entre os quais: Paro (2008), Francisco Filho (2006), Hora (2007), Braverman (1987), entre outros. Além de consultar documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394 de 1996, os Planos Nacionais de Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas. Realizamos entrevistas com membros do Conselho Escolar (gestão, coordenação, representantes dos pais/funcionários, e com a tesoureira), com o auxílio de um roteiro – guião, para conduzir os rumos da conversa, que com a permissão dos informantes, por meio de um termo de consentimento,

foram gravadas. A escolha dos informantes foi baseada na participação e por estarem diretamente envolvidos na condição de representantes de categorias importantes no conselho da escola. A análise de dados foi feita de acordo com a abordagem qualitativa, já citada anteriormente, cujo o cumprimento das etapas nos possibilitou chegar aos objetivos propostos.

## Gestão escolar: conceitos, história e possibilidades

Para compreender o que é gestão democrática escolar, é necessário a priori compreender os princípios gerais da administração formulados por Paro (1996, p.86), o autor aduz que a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins é a condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social. Corrobora ainda, que este conceito ao operar-se na organização escolar, deve ter objetivos articulados aos movimentos de transformação social, visando à superação da maneira como se encontra a sociedade organizada.

A prática administrativa da sociedade capitalista foi oriunda da administração científica de Taylor (1978), a qual está assentada nos fundamentos da organização e do controle dos processos de trabalho, explicitados na instituição da gerência científica, e que também, foi assumida como um dos elementos fundantes da gestão escolar.

São três os princípios de Taylor para a gerência científica segundo Braverman (1987 apud HORA, 2007, p. 33):

> O primeiro é referente à dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores em que o administrador apropria-se dos diferentes métodos e técnicas que o trabalhador aprende, cria ou emprega no exercício de suas tarefas cotidianas, submetendo assim o processo de trabalho exclusivamente às suas determinações; o segundo princípio representado pela separação de concepção e execução, concentra na gerência a capacidade de estudar, conhecer e

> desenvolver o trabalho, sistematizando o processo e a execução das tarefas e funções, que após a sua divisão pormenorizada é repassada aos trabalhadores que devem seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes assegurando desse modo, o controle pela gerência e o barateamento do trabalhador; finalmente, o terceiro princípio que diz que a utilização deste monopólio do conhecimento é para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Esta forma de prática administrativa da escola, baseada na gerência científica já foi amplamente difundida por teóricos da administração escolar, no entanto, a mesma atua incentivando na exploração do trabalho pelo capital, colaborando com a manutenção da ordem social, arraigada em um caráter conservador, consequentemente excludente. A qual é imprópria e inadequada à gestão de uma instituição escolar, haja vista, que esta deve fomentar uma ação voltada para a transformação social.

Almejando assumir sua função crítica, a teoria da administração escolar, de acordo com Hora (2007, p. 37) precisa retomar a especificidade da administração vinculada à natureza da educação, dando um sentido político à ação administrativa de modo a superar o autoritarismo que vem marcando suas relações pela ausência da participação dos sujeitos educativos nas decisões de seus objetivos e de suas realizações.

Paro (2008) ratifica:

> Por isso, uma teoria e prática de Administração escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a administração escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui assim

> no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar - evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira mais adequada a atingir os objetivos identificados como a transformação social.

Diante o exposto, a administração da educação se responsabiliza por oportunizar uma formação de melhor qualidade para o cumprimento de sua função social e seu papel político institucional, pois, através da gestão, a escola efetiva e pratica as diretrizes emanadas das políticas que estabelecem parâmetros de ação, e de forma dominante, determinam o tipo de homem e de mulher a serem formados.

Não obstante, o ideal democrático atribui à educação um papel importante na relação com a igualdade e a cidadania, há um consenso de que quanto mais elevado o nível de educação, mais elevado o nível de igualdade. É o que pressupõe Theodore Schultz ao conceber a Teoria do Capital Humano nos anos 60, a este respeito Groppo (2008, p.228), afirma que:

> O "capital humano" gera por si só valor e riqueza, sendo, portanto, "capitalistas" (já que ou têm capital produtivo ou têm capital humano). A Teoria do Capital Social[1] afirma que este é a "capacidade" de articulação de grupos de indivíduos e/ou comunidades locais para resolver problemas sociais imediatos, revertendo a pobreza em uma atitude não passiva diante do estado. As políticas projetadas para promover a igualdade devem ser focalizadas no conjunto de capacidades - a liberdade total de uma pessoa de buscar seu bem estar.

Com base nessas premissas, Groppo (2008), ratifica que a principal forma de desigualdade nestes tempos, não se dá tanto pela diferença de renda, mas pela "exclusão social", pelo fato de

[1] O conceito de capital social, para Fukuyama (1996, p. 41), está diretamente ligado à "capacidade que decorre da prevalência de confiança numa sociedade ou em certas partes dessa sociedade". Para este autor, o capital social pode estar incorporado no menor grupo social (a família), bem como no maior de todos os grupos, a nação, assim como nos grupos intermediários (FUKUYAMA, 1996).

não compartilhar as oportunidades que têm a maioria. Pela falta de democracia.

Nesse sentido, Saviani (1999, p. 54) vem dizer que a relação entre educação e democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois, a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana.

Paro (2002 *apud* Hora, 2007, p. 30) afirma ainda que:

> A compreensão do conceito de democracia deve incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos. A ideia de democracia traz consigo a ideia de cidadania democrática em que os sujeitos são responsáveis e aptos a participar e escolher seus representantes e fiscalizar o seu desempenho, o que são práticas não apenas políticas, mas também pedagógicas, tendo em vista que a formação do cidadão democrático implica a formação do sujeito pedagógico.

Discutir a política educacional brasileira e seu princípio de gestão democrática é aludir à necessidade de se estar atento às formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos tem assumido na realidade escolar. Pois, muitos educadores, políticos e movimentos sociais, têm utilizado este termo "democratização", em seus discursos e reinvindicações.

Na compreensão mais popular, no que tange ao ambiente escolar, Hora (2007), escreve: aprendemos que a democracia é uma forma de governo que envolve a totalidade dos governados e a igualdade de oportunidades, na qual os cidadãos participam direta e plenamente das decisões sociais, através de eleições para representantes para os cargos, federais, estaduais, municipais, para conselhos e colegiados que determinam as políticas locais.

Nesse diapasão, que compreende a escola, como uma organização social, partindo do princípio democrático, Hora (2007, p. 50) acrescenta que:

> Os educadores, os alunos, os pais, os ativistas comunitários e os outros cidadãos do contexto social imediato tenham o direito de estarem bem informados e de terem uma participação crítica na criação e na execução das políticas e programas escolares. Veem-se aqui dois elementos fundamentais para a concretude da democratização da escola: a participação de todos os componentes da comunidade escolar nos processos decisórios e a existência de um amplo processo de informação em que todos tenham conhecimento do que acontece no interior da instituição e suas relações externas.

É nesse sentido que traremos no próximo tópico as referências, autores e experiências que o órgão colegiado e de representatividade social tem tido na Instituição lócus da pesquisa.

## Conselho escolar: um instrumento de gestão escolar

O processo de redemocratização no Brasil na década de 1980 gerou uma democratização das escolas, tendo como uma das finalidades a distribuição de poder, que até então era exercida somente pelo diretor. A descentralização do poder proporcionou a participação das pessoas envolvidas na escola, nas decisões da mesma. (Paro, 2001)

Pagés (et al 1987 apud Oliveira 1997, p. 35) vem dizer que atualmente, as hierarquias de poder serão mais solidamente estabelecidas quanto menos monocráticas elas se apresentarem. Trata-se de estabelecer uma estrutura de poder onde ninguém controle individualmente o conjunto, obedecendo todos a um sistema impessoal de regras que funciona como elemento regulador de autoridade. Esta forma implica romper com toda apropriação de poder no nível local, impedindo a constituição de "impérios" e "feudos" no interior das organizações. (Pagés et al, 1987, p. 67)

Neste mesmo contexto, uma condição para a descentralização e participação da sociedade, era a criação de conselhos em várias áreas. Desta forma, surgem os conselhos de escola, para dar esperança de democracia, no ambiente escolar.

Com a constituição do conselho escolar no espaço educativo, cria-se um ambiente para a discussão, negociação e encaminhamentos das demandas educacionais, possibilitando a participação dos sujeitos do processo educacional, além de promover a gestão democrática.

Para Bordignon (2004) a origem e a natureza dos Conselhos é muito diversificada e as instituições sociais são fruto de longa construção histórica. Para ele, a origem dos conselhos se perde no tempo e se confunde com a história da política e da democracia.

Ainda sobre a origem do Conselho, Cury (2001), descreve:

> Conselho vem do latim *Consilium.* Por sua vez, *Consilium* provém do verbo *consulo/consulere,* significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujo significado postula a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. (CURY, 2001, p. 47).

Os conselhos não falam pelos dirigentes, mas aos dirigentes em nome da comunidade, por isso a composição do conselho precisa representar a diversidade, pluralidade das vozes da sua comunidade. Desta forma, o conselho será um instrumento de tradução dos anseios da comunidade e não uma estratégia de legitimação das vontades da direção.

É o que assevera Bordignon (2004):

> O ato companheiro de ouvir opiniões e compartilhar decisões divide responsabilidades e aumenta a possibilidade de acertos. Esta é a razão de ser, o verdadeiro significado dos conselhos escolares. (BORDIGNON, 2004, p. 35).

Ao realizar uma revisão de literatura e pesquisa documental, vislumbramos as disposições constitutivas legais e históricas

da concepção e funcionamento do Conselho Escolar. O Conselho Escolar é considerado na atualidade como um dos instrumentos de construção da gestão democrática da educação na escola pública, sendo referenciado em diversos documentos. Seu embasamento está presente na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, §6º; está disposto na LDB (Lei n 9. 394/1996), no artigo 14, inciso II, além de outros documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), descritos anteriormente.

Complementando as fundamentações legais que instituem o os Conselhos Escolares na escola pública, trazemos a Portaria Ministerial nº 2.896/2004 que cria o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – PNFCE. Objetiva em seu artigo 1º Criar, no âmbito da Secretaria de Educação Básica – SEB, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com os objetivos de: I – Ampliar a participação da comunidade escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; II – Apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares; III – Instituir políticas de indução para a implantação de Conselhos Escolares; IV – Promover a parceria com os sistemas de ensino à capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância; V – Estimular a integração entre os Conselhos Escolares; VI – Apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; VII – Promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação.

Ainda no aspecto legal, os quais baseiam e sustentam a relevância do Conselho Escolar e da Gestão Democrática na escola pública, têm-se o Decreto nº 6.094 de 24/04/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, constituído por 28 diretrizes, em que a União em regime de colaboração com os Estados, Municípios, Distrito Federal e com a participação da família e da comunidade, visam

à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Ele dispõe entre as suas diretrizes [...] XXII – Promover a gestão participativa na rede de ensino; XXV - Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.

O conselho escolar é um órgão colegiado, que segundo Bordignon (2004, p. 23), exerce as funções: deliberativa, consultiva, normativa, mediadora, mobilizadora, fiscalizadora, executora e outras.

Não obstante, Dourado (2006) ratifica que a existência e funcionamento efetivo do conselho escolar favorecem a implementação do planejamento participativo na escola, possibilitando uma melhor aplicação dos recursos financeiros, assim como uma gestão mais transparente e democrática.

Com esse fim, há diversos programas federais tais como: Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE, Programa Nacional de Saúde do Escolar – PNSE, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que direcionam recursos financeiros para a escola, devendo ser gerenciados com ampla participação da comunidade, envolvendo a equipe gestora da escola e o Conselho Escolar. Destaca-se ainda a importância do Conselho Escolar na otimização desses programas nas unidades de ensino.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), é considerado um dos programas mais importantes, foi criado em 1995, e tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar (BRASIL, 1995).

Os recursos do PDDE são transferidos para as contas bancárias das escolas, sem necessidade de assinatura de convênios anuais pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os Conselhos Escolares são os responsáveis pela definição da forma de utilização dos recursos, que deve ser em conformidade com as decisões da comunidade escolar e local de acordo com as prioridades estabelecidas pelos conselheiros em reuniões extraordinárias promovidas pela escola. (BRASIL, 1995).

Diante o exposto, Dourado (2006) nos direciona a seguinte reflexão: Por que a criação e consolidação dos Conselhos Escolares são importantes para uma educação pública democrática? Ele argumenta que ao buscar a criação e o fortalecimento dos conselhos, por meio da efetivação de uma gestão financeira participativa e transparente, contribui-se para a progressiva autonomia das unidades escolares, e desse modo, fortalece-se o papel da escola pública e gratuita no Brasil na oferta da educação básica de qualidade.

Oliveira (1997, p. 28) esclarece que a democracia participativa além de funcionar como uma nova forma de controle social e de recuperação de iniciativas autônomas da população trabalhadora, pelos mecanismos de poder do Estado Amplo, opera no sentido de legitimá-lo. O controle social se expressa nas noções de sistemas de papéis, normas e valores, e clima organizacional.

Neste entendimento, sobre a importância e a necessidade dos Conselhos Escolares, a questão financeira tem ganhado destaque nas discussões dentro do ambiente escolar, considerando que o planejamento e a execução dos projetos demandam mais autonomia na gestão dos recursos por ela recebidos. Por isso, a necessidade fundamental, pois, a autonomia na gestão financeira, requer muita responsabilidade e comprometimento dos atores sociais que estão à frente dos processos educativos.

## Conselho escolar e participação coletiva na EMEI Maria Regina Assunção – conhecer, analisar e efetivar a atuação do conselho

Diante todo o exposto, trazemos a descrição do lócus da pesquisa. A E.M.E.I. Professora Maria Regina Assunção, está situada na Avenida Santos Dumont, 91, Bairro Novo, em prédio próprio, na Cidade de Cametá/PA. Trata-se de uma unidade pública, conquistada através do programa de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escola pública de educação infantil - Pro-infância, criado pelo governo federal. Este programa foi instituído pela resolução nº 06 de 24/04/2007, fazendo parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/MEC.

A construção da escola ocorreu nos anos de 2010 a 2012, e foi inaugurada em dezembro de 2012. A escola recebeu este nome pelos relevantes trabalhos da professora Maria Regina Assunção (*In memorian),* junto à comunidade de Cametá.

No ano de 2019, consta na matrícula oficial da escola um quantitativo de 578 crianças distribuídas em 02 (dois) turnos, oferecendo turmas de maternal II, maternal III, jardim I, e jardim II, na faixa etária de 02 (dois) anos e 06 (seis) meses a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses, sendo que esta clientela é oriunda de diversos bairros da cidade e até mesmo da zona rural do munícipio. No que se refere ao ensino, ressaltamos que a escola atende a 02 (duas) modalidades de ensino, a modalidade de creche e pré-escola.

O corpo docente desta unidade escolar se constitui por profissionais graduados, especialistas e mestrandos, contando também com o apoio de uma equipe técnica/pedagógica, administrativa, operacional e uma equipe multidisciplinar formada por uma psicopedagoga, um especialista em educação inclusiva, pedagoga e uma assistente social.

A escola é caracterizada como o local onde se troca e se constrói conhecimentos, onde se vive a diversidade, fortalecendo os valores e atitudes e formando opiniões. Nesse espaço, bus-

ca-se também estreitar os laços com as famílias e toda a comunidade escolar. Pautada nestes princípios, a pesquisa se deu em um ambiente acolhedor, fomos recebidos cordialmente pela equipe gestora, que se comprometeu a prestar as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, a qual nos apresentou aos demais componentes do conselho escolar e prováveis informantes.

Aplicamos a entrevista semiestruturada com quatro informantes, representando cinco categorias: o representante da gestão, da tesouraria, o representante dos pais que também representa a categoria dos funcionários, e com a coordenação pedagógica. Infelizmente e por motivo de força maior, não foi possível entrevistar a presidente do conselho escolar, seria um relato muito importante, no entanto, as entrevistas realizadas contribuíram de bastante para o presente trabalho.

Realizamos a entrevista de forma separada, na qual todos os envolvidos tiveram a oportunidade de expressar a sua opinião. E isto é de extrema importância, pois os mesmos tiveram a liberdade e a autonomia, de contribuir para a pesquisa em questão.

Primeiramente, com a ajuda de um roteiro/guião, perguntamos as informações gerais da escola à equipe gestora, as quais já foram descritas anteriormente. Obtivemos a informação de que no ano de 2018 a escola participou dos seguintes programas do governo federal: PDE Interativo, Programa dinheiro direto na escola (PDDE), na qual todas as ações de planejamento para a aplicação das verbas recebidas pelo governo são decididas conjuntamente, em reunião com o conselho escolar.

O Projeto Pedagógico (PP) está em fase de reelaboração, considerando as novas demandas e problemáticas que surgem, não tivemos acesso ao documento, no entanto, as coordenadoras se disponibilizaram a responder qualquer dúvida e prestar esclarecimentos.

Sobre o Regimento Interno da Escola, fomos informados que a mesma não possui, no entanto, está fase em construção,

embasando-se no regimento geral e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda segundo a equipe gestora, o conselho escolar da instituição segue as normas estabelecidas pelo MEC. Além das informações básicas, indagamos se a escola recebe outros recursos financeiros e quais as fontes. A informante 01 relata que:

> A escola recebe o dinheiro do PDDE, no entanto, estávamos há um tempo sem receber por inadimplência, já solucionamos o problema, realizamos a prestação de contas, juntamente com o conselho e com as demais escolas, e estamos aguardando a liberação de verbas, prevista para setembro, após a liberação queremos marcar uma nova reunião com o conselho, para decidir no que será investido. Durante este tempo que estamos sem recurso a escola se uniu, e realizamos reuniões com os pais e professores com o objetivo de angariar fundos, através de bingos, bazar, festival de sorvetes. É assim que arrecadamos dinheiro, o mais interessante é que todos se empenham, os pais, os professores, e por ser uma escola de educação infantil, os pais sempre estão presentes. (INFORMANTE 01, junho/2019)

De acordo com Perrenoud (2000, p. 103):

> [...] administrar recursos de uma escola é fazer escolhas, ou seja, é tomar decisões coletivamente. Na ausência de projeto comum, uma coletividade utiliza os recursos que têm, esforçando-se, sobretudo, para preservar certa equidade na repartição dos recursos.

Acerca do Conselho Escolar da Instituição, fomos informados que o mandato em vigência iniciou em maio de 2018, e que a última reunião com este órgão deliberativo também ocorreu no início de sua vigência, sendo que na reunião ocorreu a escolha e votação, servindo para esclarecer as atribuições dos partícipes. As reuniões do conselho não possuem regularidade, reunindo-se somente quando surgem demandas, como a liberação dos recursos, especificamente o do PDDE, o qual a liberação estava prevista para o mês de setembro do ano corrente, ques-

tões sobre a melhoria estrutural da escola, sobre as festas promovidas pela instituição. Quanto à escolha dos representantes, a Informante 04, descreve que:

> Eu fui escolhida pelo fato de trabalhar aqui, estou todo dia na escola, além do que, tenho uma filha que estuda aqui, e acompanho a rotina, as programações, vejo os problemas também, pelo fato de sempre estar presente os outros pais me indicaram para o conselho. (INFORMANTE 04, junho/2019).

Neste sentido, Freitas (2004, p. 196) assevera que a eleição de Conselhos Escolares em que os membros que compõem representantes de cada segmento da comunidade escolar, têm a função de estabelecer uma relação representante-representados de modo a garantir uma legítima disputa das expectativas, desejos, necessidades e interesses de cada seguimento. Diante o exposto, compreendo que a escolha dos representantes se deu entre os pares, pois vislumbrava ter um porta-voz, uma pessoa de representatividade. Para levar ao Conselho Escolar e às reuniões com a gestão, as suas problemáticas, e sugestões, tanto no que diz respeito aos recursos, quanto a questões metodológicas, a solução de problemas e etc.

Ao questionar sobre a pauta das reuniões e os temas a serem discutidos, a informante 4 acrescenta:

> Eu não me reunia formalmente com os pais de alunos, conversamos nos corredores, alguém me falou sobre a área de brincar, que está sendo reformada, e isso se deu com a ajuda de todos. A diretora mostrou uma solução, sugeriu os bazares, a venda de bingos, e todos abraçamos a ideia, a reforma vai acontecer. (INFORMANTE 04, Junho/2019)

Todos os entrevistados foram unânimes em dizer que nas reuniões do Conselho Escolar, todas as categorias possuem o direito de falar e opinar, a equipe gestora, elabora a pauta da reunião e sempre abrem espaço para a discussão e deliberação. É o que ratifica Gutierrez e Catani (2001, p. 71) a participação

se funda no exercício do diálogo entre as partes. Hora (1994, p. 57) destaca que "a criação do Conselho Escolar torna-se fundamental, pois o processo de discussão nas comunidades escolares, implanta a ação com a co-responsabilidade de todos no processo educativo".

Portanto, a participação da comunidade escolar na gestão da escola fortaleceria a instituição de ensino, à medida que possibilita um comprometimento coletivo com os objetivos a serem atingidos, além de proporcionar a vinculação entre a teoria e prática e a adequação aos objetivos educativos de interesse da comunidade. (MARQUES, 2007, p. 73).

## Considerações finais

Através da pesquisa realizada sobre a concepção de gestão na E.M.E.I. Professora Maria Regina Assunção, concluímos que as medidas adotadas, como a implantação do conselho escolar, a formulação e a implementação do projeto pedagógico, se aproximam de uma gestão democrática e participativa. Pois, é um órgão composto por todos os segmentos da escola (pais, funcionários, gestão), e atua diretamente em todos os processos da mesma (pedagógico, administrativo e financeiro), exercendo suas atribuições: deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora. Frisamos que o Conselho escolar é um aspecto que referencia a gestão democrática escolar.

Há ainda, muitas melhorias a se fazer, pois, o Conselho tem servido muito mais para a resolução de problemas, como o da infraestrutura física, a falta de recursos, problemas com professores, indisciplina dos alunos, mas prioritariamente para definir a utilização dos recursos que chegam à escola, sem periodicidade das reuniões, realizando o trabalho burocrático. Eventualmente os professores levam a discussão a respeito de metodologias mais eficazes.

Deste modo, reafirmamos a importância deste colegiado no ambiente escolar, da participação com autonomia, nas tomadas de decisão, no processo de democratização e nas relações de poder, o que exige uma gestão comprometida com um projeto político, que se dirija à promoção humana, à formação da cidadania efetiva, e com qualidade social. E entendemos que isso se dá em um processo lento e gradual, no entanto, possível.

## Referências

BORDIGNON, Genuíno. *Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL, Constituição. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal – Centro gráfico, 1988.

_____, Ministério da Educação e Cultura. *Programa Dinheiro Direto na Escola* – PDDE, Brasília: MEC, 1995. Disponível em: https: www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/funcionamento. Acesso em: 24/09/2019.

_____, (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei Nº 9.394,* de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/cciviL/leis/L9394.html>.

_____, Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Educação*. Lei Federal nº 10.172. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 24/09/2019

_____, Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial nº 2.896/2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: < http://www.

seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTARIAMINISTERIAL-MEC2896_2004.pdf> Acesso em 24/09/2019.

_____, Ministério da Educação e Cultura. PNE 2011-2020: metas e estratégias. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 24/09/2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes, et al. *Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil.* Brasília: MEC/SEB, 2006.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *Administração Escolar analisada no processo histórico* / Campinas, SP: Editora Alínea. 2006.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da conscientização*: um legado de Paulo Freire à formação dos professores. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FUKUYAMA, Francis. *Confiança: as virtudes sociais e a criação da prosperidade.* Tradução de: Alberto Lopes. Rocco: Rio de Janeiro, 1996.

GADOTTI, Moacir. *A carta da terra na educação:* volume 3 da cidadania planetária, Ed, Inst. Paulo Freire, 2010.

GIDDENS, A. *A terceira via e seus críticos.* Rio de Janeiro: Record, 2001.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. *Participação e gestão escolar:* Conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*: Artes e ofícios de participação coletiva. São Paulo: Papirus, 1994.

_____, Dinair Leal da. *Gestão educacional democrática.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. Coleção educação em debate.

LIMA, Antônio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. ANPAE. São Paulo, 2011. CD-ROM.

LÜDKE, Menga; Marli E.A.de. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.* São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUCK, Heloisa; FREITAS, Kátia de Siqueira; GIRLING, Robert, KEITH, Sherry. *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. 6ª ed. Petrópolis. Rj: Vozes, 2006.

MARQUES, Luciana Rosa. *A descentralização da gestão escolar e a formação de uma outra cultura democrática nas escolas públicas.* Recife, Universitária da UFPE, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da Educação:* Desafios contemporâneos/ Dalila Andrade Oliveira (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Vários autores.

PAGÉS, M et al. *O poder das organizações: a dominação das multinacionais sobre os indivíduos*. São Paulo: Atlas, 1987.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação.* São Paulo: Xamã, 2001.

_____, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica* – 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Clovis Roberto dos Santos. *Gestor Educacional de uma escola em mudança*. Thomson Pioneira. 2002, p.26.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* 1ª ed./32. ed. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1983/1999.

WOOD, E. M. Estado, Democracia e Globalização. In: A teoria Marxista Hoje: Problemas e perspectivas. BORON, A. A.; AMADEO, J. GONZÁLEZ, S. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2006.

# 12

# O fechamento da escola multisseriada em comunidade ribeirinha: uma análise a partir da realidade da E.M.E.F. Ilha Guajarina, Cametá-PA

*Laura Sophia Cruz de Andrade*
*Eraldo Souza do Carmo*

## Introdução

Pensar a escola multisseriada é ultrapassar limites e paradigmas que permeiam o contexto destas escolas, e limitam a construção de uma concepção que vise à escola multisseriada enquanto uma possibilidade, enquanto um direito que se tem de acesso a educação. Fundamentado nestes princípios é que este estudo tem como tema: O fechamento da Escola Multisseriada em Comunidade Ribeirinha: Uma análise a partir da realidade da E.M.E.F. Ilha Guajarina, Cametá-Pa. Neste sentido objetivou-se compreender como surgiu a escola, a mobilização para a construção da mesma, o seu papel na comunidade, os impactos sofridos, como ocorreu o fechamento da escola bem como o que foi proposto para a comunidade local. A pesquisa ocorreu entre os períodos de 01/2019 a 07/2019, seu lócus foi a E.M.E.F. Ilha Guajarina que está localizada no rio Guajará nas proximidades do distrito de Carapajó no município de Cametá-PA.

A presente proposta justifica-se pela relação que se tem com a escola multisseriada por ter dados os primeiros passos da vida escolar na mesma, onde se presenciou a mobilização de pais, professores e moradores da comunidade para construção de uma escola que atualmente encontra-se fechada. Também por meio dos estudos realizados ainda na graduação na disciplina Educação do Campo a qual despertou ainda mais o interesse sobre a presente temática neste sentido apresentou-se uma proposta de pesquisa ao processo de seleção para o curso de Gestão e Planejamento da Educação da Faculdade de Educação (FAED) Cuntins/Cametá. a partir de então deu-se seguimento a este estudo.

Através deste busca-se contribuir de maneira significativa no âmbito de sua relevância pessoal, social e acadêmica uma vez que apresenta-se resultados e discussões indispensáveis para o contexto desta discussão, considera-se que este estudo contri-

buiu de forma enriquecedora principalmente no que se refere a relevância pessoal .

A escola multisseriadas precisa ser pensada como um direito que as populações do campo têm, pois, a mesma apresenta-se como uma possibilidade de acesso à educação que estes sujeitos têm no lugar onde vivem. Segundo Hage (2007), a nucleação nos munícipios brasileiros vem seguindo o modelo de outros países com pouca reflexibilidade se definindo em geral com o fechamento de pequenas escolas unidocentes agregada ao transporte escolar dos estudantes para as escolas com melhor estrutura.

A princípio faz-se uma discussão objetivando compreender a escola multisseriada e a sua representatividade no contexto do campo e também no contexto geral da educação brasileira, em seguida discute-se sobre memória e a luta da comunidade local pelo direito a educação, bem como o fechamento da escola identificando assim os limites e desafios enfrentados pela comunidade local.

Acredita-se que o modelo multisseriado de ensino bem como a Educação do Campo de modo geral, precisam estar centro não apenas das discussões, mas principalmente fazer parte definitivamente das agendas dos governos, dando existência às políticas educacionais próprias do campo deixando de fazer alusão ao modelo "urbanocentrico" e que no processo de ensino estejam presentes os modos de vida, e de subsistência bem como seus valores usos e costumes, ou seja, uma escola onde se esteja em constantes diálogo com os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

## Metodologia

A metodologia deste estudo configurou-se da seguinte maneira: a princípio realizou-se levantamento bibliográfico através de livros, trabalhos acadêmicos como artigos, teses e dissertações,

buscando assim aquisição de conhecimentos a partir de novas discussões que tem sido feitas sobre a temática dialogando com autores como Hage (2004-2011), Caldart (2004), Arroyo (2001-2010) entre outros, objetivando assim construir uma discussão consistente neste estudo.

O segundo momento foi a pesquisa de campo que para Markone e Lakatos (2010, p. 165) "é uma técnica utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema, para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles e de acordo com sua natureza". Para as técnicas de coletas de dados foram realizadas as entrevistas semiestruturada que normalmente tem como base "[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista" (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.188)

No último momento realizou-se a análise e interpretação dos dados, onde tratou-se os dados coletados objetivando fundamentar a pesquisa dialogando com autores estudados no primeiro momento apresentando assim resultados e discussões que venham contribuir de maneira significativa no contexto da presente temática.

Teve como abordagem do problema a abordagem quali-quatitativa uma vez que este estudo apresenta não apenas questões relacionadas aos sujeitos, mas também dados quantitativos. É essencial que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto da pesquisa, e não ao contrário, com o propósito de tirar, o melhor possível, os saberes desejados. Parece haver um consenso, pois, quanto à ideia de que as abordagens qualitativas e quantitativas devem ser encaradas como complementares, em vez de mutuamente concorrentes (MALHOTRA, 2001; LAVILLE, 1999).

O tipo de pesquisa utilizado foi o Estudo de Caso que segundo Dencker (2000) abrange análise de exame de registros, observação de acontecimentos, entrevistas estruturadas e não

estruturadas ou qualquer outra técnica de pesquisa sendo que seu objetivo pode ser um sujeito, ou um grupo, uma organização e até mesmo uma situação". Pautados nestes princípios é que este estudo buscou compreender através deste tipo de pesquisa as lutas e as memórias que a comunidade possui em relação a escola. A escolha dos sujeitos foram feitas com o objetivo de compreender a importância da história da escola para a comunidade desde que foi fundada partindo destes princípios escolheu-se os seguintes sujeitos: 2 professores que atuavam na escola, mas com seu fechamento hoje atuam na E.M.E.F. Guajará de Carapajó (escola núcleo) 2 ex-alunos da escola, 2 pais e 2 moradores da comunidade onde a escola está localizada, isto é, sujeitos envolvidos na fundação e na própria mobilização para a construção da escola.

## Sobre a escola multisseriada

As escolas com classes multisseriadas características das comunidades do campo, possuem valor histórico e fazem parte da identidade escolar das populações que residem neste contexto, do ponto vista do direito e do acesso à educação esse modelo de escola tem sido o único meio que se tem de dar os primeiros passos na vida escolar. De acordo com Delbone e Faroeste (2017), as escolas com classes multisseriadas constituem uma das mais antigas formas de escolarização dos filhos de trabalhadores do campo. Caracterizam-se pela organização dos alunos em uma ou mais classes, nas quais concomitantemente, um professor faz a mediação de processos de produção de conhecimento com crianças de diferentes séries, em idades e estágios de compreensão da realidade**.** São consideradas também turmas heterogêneas por apresentarem em um mesmo espaço alunos com níveis de ritmos de aprendizagens diferentes.

Para Arroyo (2004, p.81) o termo multissriada Multi=vários, Seriado=séries; logo, pode ser caracterizado por um con-

junto de séries dentro de uma única sala de aula. “a palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola fosse boa, e o modelo e a multisseriada fosse algo que ainda vamos destruir, para um dia construir a escola seriada no campo”. Há necessidade de desconstruir tais paradigmas na perspectiva de se compreender a escolas multisseriadas como possibilidade, como direito a educação que as populações do campo têm no próprio campo.

Apesar de possuir valor histórico no contexto da educação em particular para a educação do campo do modelo de escola com classes multisseriadas, nos últimos anos um número bastante expressivo de escolas vem sendo fechadas sem que se estabeleça diálogo com os sujeitos que residem nestas comunidades. Este movimento explica-se mais precisamente a partir da década 1970, principalmente por meio do processo de municipalização oriundo das reformas políticas e administrativas que ocorreram a partir do processo de descentralização onde os governos “transferem ou compartilham o poder e a autoridade com os governos estaduais ou municipais, dando-lhes autonomia de gestão” (ESPINOSA, 2012, p. 117). Esse processo na qual entes federados buscam repartir competências e reponsabilidades no caso dos municípios, tem refletido de maneira negativa pois segundo Fernandes e Oliveira (2017) esse repasse de responsabilidade podem configurar novas formas de dominação e clientelismo, pelos estados e a própria união. Neste sentido relacionando tais processos dos quais deriva-se o processo de municipalização ao fechamento das escolas multisseridas a partir do processo de nucleação de fato tem configurado não apenas novas formas de dominação, mas a negação de direitos.

Segundo Caldart (2004), a partir de 1990, com o processo do neoliberalismo em curso no País e a redução da população que reside no campo, estas escolas passam a ser vistas pelo governo como um gasto desnecessário e de baixo rendimento. Utiliza-se o discurso de que essas “escolinhas” isoladas significam

um atraso, que as multisseriadas não dão mais conta do processo de alfabetização e de aprendizagem.

A partir da presente década as reformas educativas estabeleceram novos critérios de relação entre a União e o entes federados também com a promulgação das Leis e Diretrizes de Base da educação Nacional - LDB 9.394/96, a qual trouxe elementos fundamentais na oferta da educação rural, e mudanças no fornecimento dos recursos como também na oferta do ensino fundamental definindo assim as relação que estados e municípios devem estabelecer, todo este processo deu origem a municipalização. Segundo Pavani (2017), diante desse quadro, para os municípios, manter as escolas multisseriadas em suas diversas comunidades rurais passou a ser visto como um gasto excessivo. Necessitava-se dispender de mais recursos para manter professores, serventes e a estrutura escolar como um todo

Neste sentido segundo Vieira (1999), desencadeou-se, então, um processo de fechamento de várias escolas multisseriadas. Passou-se a utilizar intensamente o transporte escolar e os estudantes das unidades desativadas foram "nucleados" em centros urbanos e/ou escolas maiores de outras comunidades rurais ou distritos próximos.

Considerada deficitária em muitos aspectos o que cristaliza a discussão sobre o descrédito que se tem sobre a mesma, neste sentido alegando sanar tais deficiências muitos gestores tem utilizado a Política de Nucleação fundamentados no discurso de que estas escolas não possuem estrutura física adequada e nenhum acompanhamento pedagógico, e a única alternativa que se tem enquanto política para a educação do campo é fechá-las para agrupá-las em escolas núcleos. O processo de nucleação visto enquanto uma estratégia política tem encontrado resistências partindo daqueles sujeitos que defendem uma escola própria do campo fundamentada em aspectos políticos, sociais, econômicos, históricos e culturais que configuram o contexto do campo. Sobre esta discussão Hage (2007) afirma que:

> Os governos, em seus discursos e ações, têm lançado mão da nucleação enquanto estratégia em defesa da melhoria da qualidade das escolas do campo, utilizada como forma de: controle do Estado sobre o ensino público, estabelecendo um padrão nacional para a organização e funcionamento das escolas (contrariando a atual LDB - Art. 28 - que flexibiliza a organização escolar no campo); obtenção de uma maior eficiência na gestão escolar, limitando essa ação à otimização de recursos didático pedagógicos e humanos, racionalização na oferta dos serviços educacionais e diminuição do número de escolas e salas de aula isoladas; e melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, atribuindo o fracasso escolar no campo às deficiências estruturais das escolas e à existência das classes multisseriadas. (HAGE, 2007.p)

O Estado compreende que as escolas multisseriadas são desnecessárias e sem qualidade, lançando a responsabilidade do insucesso do ensino sobre a mesma, alegando assim que esta é deficitária pôr não ter estrutura básica para atender seus educandos. Mas o que de fato compreende-se na essência dessa discussão é o próprio Estado se eximindo de suas responsabilidades para com a educação do campo negando a estes sujeitos seus direitos a educação garantidos pela Lei de nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),a qual trata no Art.28 da presente Lei ao dizer que:

> Art. 28 Na oferta da educação básica para a população rural os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias e sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I-Conteúdo curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural; II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III-Adequação a natureza do trabalho na zona rural; Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto

> da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (Brasil,1996).

Há necessidade de pensar a educação do campo a partir de sua própria realidade compreendendo assim todos os seus aspectos, pois segundo Monteiro (2012) a presente Lei norteia os princípios e fins, da Educação Nacional, e é um documento que traz elementos pertinentes a Educação do Campo. Ao reconhecer nestes artigos as necessidades educacionais e a diversidade sociocultural e o direito a igualdade e a diferença aponta para a desvinculação da escola rural em relação a escola urbana, na oferta de Educação Básica para a população rural preconiza ainda uma proposta que se adeque as especificidades locais.

É possível dizer que as estratégias políticas que se tem efetivado de modo geral no campo provocando assim o fechamento das escolas multisseriadas são incoerentes com as bases jurídicas que normatizam sobre a educação. Inúmeras escolas vêm sendo fechadas sem diálogo com as comunidades. Para Hage, (2007, p.44).

> As experiências de nucleação existentes no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais, gerando conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades.

Isso explica muito a forma como a escola tem se transformado em um local de disputa de poder, criando assim nas comunidades rinchas politiqueiras uma vez que a falta de diálogo com a comunidade principalmente na definição do local de construção da escola núcleo, gerando assim conflitos de cunho político partidários. Esses são os reflexos negativos do processo de municipalização da "autonomia" dada aos municípios tem de fato gerado mais dominação e clientelismo uma vez que a escola se tem transformado cenário de disputa de poder.

É possível dizer que a política de nucleação vinculada ao transporte vem fechando inúmeras escolas multisseriadas rurais em todo o país. Segundo Carvalho (2015), Alves (2015), Lima (2015) e Trindade (2015), o processo de nucleação escolar tem sido contínuo e concreto, e foi intensificado nos últimos 15 anos. Segundo dados do Censo Escolar/INEP/2014 mais de 37 mil escolas foram fechadas em todo Brasil em 15 anos, Argumentos como o de melhoria na infraestrutura e nas condições didático-pedagógicas são utilizados pelos secretários de educação na tentativa de justificar a ação do fechamento das escolas no campo.

A resolução CNE/CEB n.02/2008 apresenta orientações acerca da política de nucleação e afirma que seja evitado este processo principalmente nas modalidades educação infantil e nas séries inicias do ensino fundamental fazendo com que estes sujeitos exerçam o direito que está garantido não apenas na presente resolução mas também em outros instrumentos legais que regem a educação do campo, a qual também garantem o direito a estes de ter acesso a escola no local onde residem.

No artigo 4º ainda discorrendo sobre a nucleação a resolução orienta que "quando os anos iniciais do ensino fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distancia a ser percorrida". Dando seguimento sobre as orientações sobre a nucleação a resolução em questão ainda em seu artigo 5º normatiza que: "Para os anos finais do ensino fundamental e para o médio integrado ou não a Educação Profissional e Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se e melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas respeitando seus valores e suas culturas

Há necessidade de construir um novo paradigma para a escola multisseriada compreendendo o seu papel a sua impor-

tância para os sujeitos que residem no campo. Muito se tem negado o direito as populações do campo de ter acesso a educação no lugar onde vivem, escolas são fechadas alunos e professores sendo remanejados para escolas núcleos, o que deixa bastante explicito que de fato não se tem pensado em política educacionais próprias que atendam às necessidades.

Assim o que se tem pensado para este contexto são apenas medidas de cunho assistencialista. É necessário ultrapassar paradigmas que promovem descaso para com a escola multisseriada pois esta possuí papel fundamental no contexto a qual está inserida principalmente no sentido do direito e do acesso à educação.

## Memórias e lutas pelo direito a educação

> Quao bom seria se nossa escola estivesse aqui ela faz parte da nossa luta, de uma luta coletiva que nós professores, alunos e moradores travamos. Se permanecesse hoje seriam mais de trinta anos de história, mas sem entender o real proposito de estar sendo fechada vimos seus materiais sendo levados, suas carteiras, nós professores e alunos sendo remanejados. Hoje só temos memórias que aqui tinha uma escola que chamava Ilha Gujarina o porquê de não existir mais ainda é incompreendido, principalmente pela comunidade local (professor A).

Essa é a fala de um dos professores que lutaram para a construção da escola, é possível perceber o desejo para que a mesma permanecesse na comunidade uma vez que esta representa a luta de todos pela direito a educação, um direito que está garantido em documentos oficias como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei de nº 8.069/90 que em seu Art. 53 o qual trata principalmente sobre o direito a educação dizendo em seu capítulo V que: "acesso à escola pública e gratuita próximo a sua residência" (BRASIL,1990). Seguindo os propósitos da presente lei considera-se então que fechar a escola é negação de

direito. Segundo Sales (2013) retirar a escola de uma comunidade cria uma certa desmobilização, ausência de serviços básicos, ou seja, o impacto abrange vários vieses, seja o social, econômico ou político".

A presente escola localizada no Rio Gajará de Carapajó município de Cametá-PA, é uma comunidade localizada na zona ribeirinha às margens do Rio Guajará que é de extrema importância na região principalmente por ser a passagem onde se realiza o escoamento de mercadorias e os principais produtos extraídos na região como: pescados, açaí, camarão, farinha, frutas produtos esses considerados fonte de renda e também de subsistência para os moradores da região. O Rio Guajará fica próximo aos distritos de Carapajó e Porto Grande, o que facilita muito para a comunidade a realizarem a venda de seus produtos. Sobre a mobilização para a construção da escola:

> A escola foi construída com a colaboração de pais, professores e moradores da comunidade que passaram a observar a necessidade de todos nossos filhos que estudavam em casas cedidas por moradores. (morador da comunidade).

Na presente fala é possível observar como a luta pela construção da escola foi de forma coletiva desvinculada de interesses. Foi uma busca por direto, direito a educação. Ao observar os processos históricos das escolas multisseriadas é possível dizer que elas foram surgindo desta forma pelo improviso em casas cedidas, barracões, igrejas, ou até mesmo construída pela comunidade como é o caso da presente escola.

A implantação bem como a luta pela permanência da escola foi uma busca de dois professores da comunidade, inclusive foram os primeiros professores da localidade que foram contratados para atuar, mas não tinham local adequado iniciaram suas atividades docentes em casas cedidas por moradores como relata este professor:

> Na nossa localidade não havia escola apenas na vila, então fui até a prefeitura consegui um documento que nos autori-

> zou a iniciar as atividades. Não tínhamos um local próprio para escola a mesma começou a funcionar na casa de um morador da comunidade, foi então que nos todos observamos precisávamos de um espaço maior para atender a todos nossos alunos, foi então que um morador cedeu parte de seu terreno eu juntamente com alguns pais conseguimos juntar madeira e construímos o que chamávamos na época de grupo era um pequeno barracão que só tinha a base e o telhado não tinha paredes então passamos a lecionar ali, mas com um tempo depois conseguimos melhorar nossas instalações construir paredes enfim, fechar as salas (professor A) .

Para Delbone e Faroeste, (2018) "Nessas escolas, o professor era contratado pelo governo e o funcionamento se dava em locais improvisados ou alugados". Esse é um processo típico da organização e da constituição das escolas multisseriadas, a maneira como foram-se constituindo-se no tempo e no espaço, que configuraram seus processos históricos e suas memórias fundamentados na busca por direito a educação.

É possível observar que a presente mobilização estava desvinculada de interesses pessoais e políticos, pois ao observar os relatos de pais e professores compreende-se que a luta pela implantação da escola foi uma busca coletiva de pais, alunos, professores e moradores da comunidade isso nos reafirma a ideia de que a Educação do Campo, as escolas multisseriadas tem sido uma busca, uma exigência das populações do campo como uma forma de terem acesso à educação, onde sua essência está fundamenta nas lutas e conquistas destes sujeitos, segundo Caldart (2002), a Educação do Campo surge no bojo dos movimentos sociais do campo por isso tem papel importante neste processo. As escolas multisseriadas bem como a educação do campo de modo geral é oriunda das lutas e conquistas por isso não se pode desprezar seus processos históricos. Ainda sobre a mobilização para a construção da escola:

> Comecei atuar juntamente com minha esposa que também é professora em 1992 na sala da casa de meu pai, no ano de

> 1995 alunos, pais, professores e moradores da comunidade em geral se mobilizaram cada um doava alguma coisa e assim conseguimos construir o nosso grupo escolar com dois espaços para trabalharmos, depois deu para fechar as salas construir as paredes que é a atual estrutura de nossa pequena escola a qual encontra-se fechada(professor B).

Uma escola ao ser implantada em uma determinada localidade constrói vínculos com a mesma, isso porque torna-se ponto de referência os eventos daquela comunidade ocorrem na escola, ou seja, a escola em funcionamento exerce uma função social que vai muito além de apenas o processo de escolarização dos sujeitos. Neste sentido fechá-la é desprezar suas questões identitárias e suas memórias.

Ainda sobre a mobilização para construção da escola este ex-aluno nos afirma que :“ Vi meus pais se mobilizarem para conseguir madeira para construir o nosso grupo escolar, com muitas lutas eles conseguiram erguer uma pequena estrutura para onde passamos a estudar, hoje percebo o quanto esse gesto dos pais e moradores da comunidade foi valioso, foi uma luta coletiva para que nós tivéssemos um local para estudar. Apesar que atualmente encontra-se de portas fechadas o nosso grupo escolar possui enorme valor, porque faz parte principalmente da história da nossa comunidade”

A escola multisseriada possui papel indispensável, pois na maioria das comunidades onde estão inseridas tem sido o único meio de acesso à educação. Neste sentido, os sujeitos da pesquisa ao enfatizarem sobre o papel da escola na comunidade destacaram os seguintes aspectos:

> Do ponto de vista do acesso para as populações do campo ela é indispensável porque ela é o único meio que estes indivíduos tem de ter acesso a escola. Ela não deve ser fechada e sim permanecer numa política educacional própria do campo que contemple suas especificidades onde seus modos de vida estejam presentes no seu processo de ensino e aprendizagem, porque até então muito tem se discutido sobre a

> escola do campo mas na prática pouca coisa ou quase nada tem se feito em relação a escolas e a educação do campo como um todo. (professor A)
>
> Nós gostaríamos que nossos filhos estudassem numa escola estruturada, mas nossa condição não permitia, porque a escola na vila tinha uniforme os gastos seriam maiores, a escola aqui era o único meio de estudar então eles acabavam indo para ela mesmo, mas seria muito bom se ela tivesse uma estrutura melhor, para atender todos os alunos (pai de aluno)
>
> Essa escola era aqui o nosso único meio de ter acesso a educação, hoje já até melhorou um pouco já temos um transporte e uma outra escola maior com mais espaços e mais salas de aula, mais a escola multisseriada o grupo escolar como chamávamos foi de extrema importância, foi onde comecei de fato a estudar (aluno).

Nestes relatos é possível observar que estes sujeitos compreendem a importância que a escola teve para a comunidade, o sentimento de pertencimento expresso nas falas, os anseios não apenas por melhorias, mas por uma escola que comtemple as especificidades existentes. Mas o que se tem pensado para este contexto tem não apenas impossibilitado, mas também negado o direito a estes de terem acesso a uma educação a uma escola que expressem seus próprios valores, neste sentido Arroyo (2010, p, 16) diz que:

> A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade.

O que de fato precariza as escolas multisseriadas são os discursos que se tem construído em relação a mesma, a visão

de que o campo é um lugar de atraso por isso a educação neste contexto tem sido apenas uma extensão do modelo de escola da zona urbana, o que tem-se proposto é uma educação apenas como uma medida assistencialista, que não contempla as reais necessidades, desprezando assim inúmeros aspectos que formam o universo do campo. Ainda sobre o papel da escola para a comunidade:

> Estudei na escola que hoje está fechada, a mesma faz parte meus dos primeiros passos da vida escolar hoje percebo que a mesma foi de extrema importância para nós pois era a única forma de estudarmos na época, muitos dos meus colegas não conseguiram da continuidade nos estudos, mas hoje vejo a importância da escola, na época quando foi fechada entendemos que foi para termos melhorias, mas hoje percebo que fechar uma escola que possui toda uma história para a nossa comunidade não foi a melhor decisão. (ex-aluno da escola).

De fato, fechar as escolas não se tem apresentado como a melhor forma atender as necessidades existentes, a escola seriada tem-se mostrado ineficiente principalmente neste contexto. O fechamento dessas escolas que segundo Kremer (2007), motivados pelo "Programa de Nucleação de Escolas " - objetivou "assegurar ao maior número de crianças o acesso a turmas unisseriadas, em escolas núcleo, através de melhor estrutura física, de melhores condições didático-pedagógicas e serviços de apoio ao estudante", seguindo orientações deste processo comunidades obrigadas a remanejarem seus educandos e professores para escolas núcleo, em muitas realidades para escolas bem distantes do lugar onde residem.

Inúmeros são os desafios enfrentados neste contexto, uma vez que os problemas se estendem para além da necessidade de uma estrutura física, o que se tem visto enquanto necessidade é apenas uma estrutura física, mas o insucesso o fracasso escolar é permanente isso porque os reais problemas não estão basicamente nestas questões. Um dos grandes desafios é também as

condições de trabalho que tem sobrecarregado professores impossibilitando estes de refletirem sobre a própria prática, isso é perceptível nos relatos a seguir de professores que atuavam na escola.

> Não havia transporte os professores em um casco a remo saiam de casa em casa dos alunos para leva-los até a escola. Não havia merendeira, a dona do terreno onde foi cedido para e escola fazia a merenda para os alunos e professores, no final de cada mês recebia uma pequena recompensa dos professores em forma de cesta básica ou até mesmo em dinheiro. De modo geral nós realizávamos inúmeras funções, mas acreditávamos que era uma luta necessária principalmente pelos nossos alunos terem acesso à escola. (professor A)

Este é um relato de um professor que atuava em uma escola multisseriada localizada em zona ribeirinha onde os limites e desafios são ainda maiores principalmente pela ausência do transporte escolar, nesta realidade o professor assumia até mesmo a responsabilidade de levar os alunos até a escola, aumentando ainda mais sua carga de trabalho. De acordo com Hage (2010, p.27) "os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas Escolas multisseriadas como: faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor etc". Essa é a típica realidade dessas escolas, funcionaram ou ainda funcionam sob condições precárias, apesar de todas as questões mencionadas não se pode deixar despercebido que apesar das dificuldades o professor também diz que "era uma luta necessária principalmente pelos alunos terem acesso à escola". Em relação as condições de trabalho este outro professor relata que:

> Sobre as condições de ensino os alunos se alfabetizavam aprendiam a ler e escrever, mas não desenvolviam habilidades nas áreas como ciências, geografia, pelo fato de estarem várias turmas num mesmo espaço e pela própria interação uns com os outros acabavam aprendendo outras coisas desenvolviam habilidades não especificas de suas séries, sobre as condições de trabalho a nossa grande dificuldade era lidar com as diversas séries sem apoio técnico e formação

> adequada, não tínhamos como redefinir nossas práticas a rotineira sobrecarga de trabalho tomava conta de nosso tempo e ainda tinha nossas atividades extra que eram preencher documentação de aluno e todos nossos diários de classe de forma manual mesmo. O caminho para se chegar a escola já era um grande desafio tínhamos que reunir em um casco a remo nossos alunos indo de casa em casa até a escola no retorno era a mesma coisa. Dessa forma exercíamos a docência desenvolvendo inúmeros funções sob condições precárias de estrutura física e sem nenhum apoio pedagógico. (professor B)

Esses relatos são característicos e muito comuns ao se tratar da escola mulitsseriada a precária condição de trabalho que levam professores a ter sobrecarga de trabalho porque é necessário atender não apenas os próprios educandos mais a comunidade escolar de modo geral para Azevedo (2010, p.163) diz que tais dificuldades são pela: "precariedade de infraestrutura física, as limitações materiais e pedagógicas a falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente a falta de um projeto político pedagógico que orientasse práticas condizentes a particularidades do meio rural"

Ao analisar tal experiencia percebe-se o quanto o processo político e como as políticas pensadas para a oferta do ensino no meio rural estão incoerentes com o que de fato compreende-se enquanto direito a educação. Ao discutir sobre a educação no campo como um direito dos povos do campo Pires afirma que: "A educação como um direto do povo brasileiro, teve na Constituição de 1988 um importante marco legal. Essa Constituição ampliou as obrigações do Estado no setor educacional, ao incorporar propostas que expressavam as reivindicações oriundas dos movimentos organizados da sociedade civil" (PIRES, 2012, p.89). As escolas multisseriadas bem como a Educação do campo de modo geral é necessário compreende-la enquanto um direito que estes povos possuem de ter acesso à educação preferencialmente no contexto onde residem.

A escola para onde foram remanejados professores e alunos da E.M.E.F. Ilha Guajarina, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Cametá (SEMED) é hoje uma das escolas que mais possuí turmas multisseriadas e ainda é considerada uma escola anexa, de uma outra escola maior localizada em uma vila próxima. Os relatos a seguir são de professores da escola que foi fechada e que atualmente trabalham na escola núcleo localizada nas proximidades da E.M.E.F. Ilha Guajarina.

> Atuei por muito anos na escola que hoje está fechada, hoje estou na escola núcleo, do ponto de vista da questão da estrutura física estamos bem, mas ao comparar a questão da qualidade e as questões pedagógicas não evoluímos em muita coisa, hoje a secretaria de educação já nos oferece um pequena formação em relação ao contexto a qual estamos inseridos, mas não tem contribuído muito o ensino continua defasado e de péssima qualidade isso está explícito ao observamos o processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos aqui na escola. (professor A)

> A mudança para a escola núcleo não contribui em muita coisa no ensino posso dizer que não tivemos avanço nenhum, em termo de prédio melhoramos mais nas questões de recursos tecnológicos, na parte pedagógica continuamos isolados uns professores se sobressaem porque pesquisam estudam por conta própria mas o que não buscam isso, ficam na mesmice" em relação ao transporte escolar foi bom mas chega em um certo período no decorrer do ano que chega a ordem para os transportes pararem por não ter recursos para pagá-los aí fica difícil porque isso acontece em períodos de provas. (professor B).

Ao analisar a fala destes professores é possível dizer que o problema não está na escola multisseriada o problema não são as suas turmas heterógenas, conforme Rocha (2010; p.56), "A ausência de propostas pedagógicas sistematizadas para trabalhar com as classes multisseriadas faz com que professores e professoras busquem alternativas para seus trabalhos", essa busca feita acaba sem nenhuma orientação acaba precarizando ainda mais

as práticas pedagógicas uma vez que o modelo multisseriado desafia principalmente educadores, pois são turmas compostas por níveis e ritmos de aprendizados diferentes, e é indispensável metodologias que comtemplem a estas especificidades.

Esse modelo de escola é cercado desafios e muitas limitações, mas há necessidade de se pensar a importância da escola multisseriada como o único acesso que estes tem a educação no lugar onde vivem, ao observar relatos de pais e professores acerca da escola é possível identificar que estes compreendem que apesar das limitações e condições precárias que permeiam nesse contexto a escola era necessária e indispensável na comunidade. Segundo Hage (2011), A política de nucleação vem sendo implantada com pouca atenção dispensando assim à importância e à necessidade da presença e a escola na comunidade, onde as populações do campo residem. Na maioria dos casos, as escolas das pequenas comunidades são multisseriadas ou unidocentes e têm sido extintas sem antes realizar algum diálogo com a comunidade, desconsiderando assim que estas escolas são, em grande medida o único equipamento público nessas existentes.

Portanto, Inúmeros são os limites e desafios, os discursos constituídos principalmente por parte dos governos que a veem como desnecessária e assim como estratégia política buscam fechá-las acabam disseminando a ideia de que o problema está na escola por juntar muitas séries em uma mesma classe. Precisa-se ultrapassar estes antigos paradigmas que permeiam neste contexto, é necessário compreender a escola multisseriada partindo de sua historicidade e assim compreende-la enquanto possibilidade de acesso, enquanto um direito.

## O fechamento da escola na comunidade

O fechamento das escolas multisseriadas vem ocorrendo de forma gradativa, porém cercado pôr resistências, dúvidas e conflitos. Pela ótica do que se tem proposto enquanto direito a edu-

cação as populações do campo o qual é tratado nos documentos oficias que normatizam sobre a Educação, fechar as escolas é negar o direito a própria educação. Sobre o fechamento da escola na comunidade:

> A E.M.E.F. Ilha Guajarina, funcionou desde 1992, até no ano de 2003 quando foi fechada. O seu fechamento ocorreu de forma gradativa, em suas proximidades construíram uma escola núcleo E.M.E.F. Guajará de Carapajó aos poucos foram remanejando professoras e alunos para a escola núcleo. Até 2003 a E.M.E.F. Ilha Guajarina ainda funcionava, porém com uma única professora e poucos alunos, que no mesmo ano também foi remanejada para outra localidade e os alunos matriculados em outras escolas da região e até mesmo nas vilas próximas. Com a construção da escola núcleo anos depois foi que começa a surgir a ideia de reunir as escolas com o objetivo de promover a permanência e acesso e aprendizagem dos estudantes, no ano de 2003 como já restava apenas uma professora e muito poucos alunos foi que de fato se fechou a escola alunos remanejados para a escola núcleo e os demais foram para vilas e outras escolas próximas. (professor A)

Acredita-se que o que precariza a escola multissriada não é apenas a ausência de uma estrutura física, mas sim pela forma de como é conhecida historicamente. Segundo Matos (2010), essas escolas são consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os professores e os administradores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural é inexistente, trata-se, sempre, de funções sociais que cumprem ou deixam de cumprir para desaparecerem ou para recriarem. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram no presente século. Esse outro professor também destaca alguns aspectos sobre a forma como se deu o fechamento da escola:

> No ano de 2003 ainda permanecia apenas uma professora trabalhando de forma isolada muitos de seus alunos já haviam sido transferido para a escola núcleo onde os pais entendiam que era melhor para eles, porque a escola era maior e havia transporte escolar, diante de todas essas questões o que pareceu mais favorável no memento de fato fecha a escola. A escola núcleo foi inaugurada no ano de 2001 tinha uma maior estrutura e junta dela chegou também o transporte escolar o que pareceu bom na ótica dos pais (professor B)

Inúmeras são as inquietações que surgem acerca dessa necessidade de fechar a escola multisseriada. Por que que este modelo de escola incomoda tanto? Buscando responder a estes questionamentos Parente (2014), contribui afirmando que:

> A multisseriação é uma prática que incomoda. E vem incomodando cada vez mais porque é a partir dela que são expostos muitos dos históricos problemas educacionais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente. A multisseriação traz à tona outros temas como: direito à educação, sua democratização, seu acesso, sucesso do aluno, qualidade educacional, organização do trabalho pedagógico, currículo, formação docente, diversidade e projeto político-pedagógico. Temas tão debatidos na atualidade, mas muitas vezes vazios de significações, desprovidos de relação com os sujeitos da educação (PARENTE,2014, p. 59).

A escola multisseriada desafia a forma como o sistema educacional está organizado e também exige uma pedagogia própria pensada a partir de seus sujeitos. Faz-se necessário compreender esse modelo de escola a partir dos indivíduos que as constituem enquanto escola e que precisam ser considerados desde a construção do próprio currículo uma vez que a necessidade não é apenas política, mas também pedagógica. A seguir esse ex-aluno da escola deixa bastante evidente em sua fala o desejo de que a escola permanecesse na comunidade bem como a sua importância para todos.

> Seria bom para nossa comunidade se a nossa escola permanecesse aqui em funcionamento, pois ela fez parte da nossa história, a forma como ela surgiu a mobilização dos pais e professores para a construção do grupo escolar foi algo marcante. Foram quase trinta anos de história que parece ficar esquecido no tempo, apesar das dificuldades ele foi de extrema importância para todos nós alunos, pais, professores e moradores da comunidade. (ex-aluno)

O relato deste aluno expõe um aspecto indispensável acerca desta discussão pois faz-se necessário pensar os processos históricos pelos quais tem passado esse modelo de escola no sentido de compreender seu valor sua historicidade, pois para Freire (2001, p.20): "Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade" isso nos faz acreditar que não se pode pensar a escola multisseriada sem compreender os processos históricos que a constituiu, sem entender as lutas e resistências que envolvem este processo.

O presente estudo reafirma esta necessidade de levar em consideração os processos históricos as diferenças que permeiam este contexto. É indispensável que tudo o que é característico do campo e tudo o que representa as lutas e conquistas de seus povos estejam imbricados no processo formativo dos mesmos. Caldart (2004, p. 149-150) sobre esta discussão contribui dizendo que: [...] uma educação que seja no e do campo "No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais". O fechamento de uma escola reflete de maneira negativa no contexto de uma comunidade uma vez que estas escolas possuem um valor histórico e social principalmente para a comunidade local. Ao serem questionados sobre os impactos sofridos, professores e pais afirmam que:

> O deslocamento para outra escola a readaptação ao novo local de trabalho bem como aos novos colegas, o fechamento da escola na nossa comunidade refletiu de maneira negativa

> para todos nós, pois apesar de todas as dificuldades ela fazia parte da nossa história local e foi indispensável para a maioria de nossos alunos (professor A)
>
> A dinâmica da nova escola e um novo local de trabalho foi difícil sofremos um certo impacto tivemos meio que obrigado a nos encaixar nessas mudanças. A nossa escola nós já conhecíamos a dinâmica de funcionamento como lidar com as situações que iam surgindo apesar das condições precárias de estrutura e até mesmo de trabalho. (professor b)
>
> A ida para outra escola foi difícil pois tinha que comprar uniforme, entrar em outro padrão de escola, aqui tudo era mais fácil ficava perto apesar dos problemas o espaço era pequeno não tinha transporte, mas tínhamos uma escola na nossa comunidade que hoje poderia está aqui com quase trinta anos de história. (pai de aluno)

Ao analisar essas falas é possível dizer da falta de diálogo entre os sujeitos responsáveis pela efetivação da Política de Nucleação em relação as comunidades locais. Esse processo vem ocorrendo até mesmo ultrapassando direitos garantidos por leis nos documentos oficiais que tratam a respeito Educação do Campo. O que tem se observado é um grande número de escolas multisseriadas sendo fechadas passando assim para o sistema seriado e em prédios com maiores estruturas, porém o que tem também se observado é que as escolas seriadas tem-se encontrado deficitária em diversos aspectos, pois não tem sanado as tais deficiências apontadas nas escolas multisseriadas.

Acredita-se que o modelo seriado não tem atendido as próprias deficiências, acerca do modelo seriado urbano Hage (2011) diz que "a visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como um lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como um lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento". Esse modelo de escola engloba questões favoráveis ao que se propõe na busca de atingir objetivos estabelecidos pelas políticas educacionais de modo

geral, o que se torna incoerente com a realidade da comunidades onde estão presentes as escolas multisseriadas aumentando ainda mais as disparidades existentes principalmente no contexto educacional entre o campo e a cidade.

A busca que se faz é principalmente por políticas educacionais para o campo, porém que estas preconizem os princípios fundamentais, ou seja, que estejam fundamentados nas lutas das organizações e movimentos sociais que de fato representem os interesses que estes sujeitos tem em uma educação de qualidade que se constituí enquanto um direito fundamental que possuem pelo acesso à educação onde vivem sem desconsiderar seus modos de vida, e de produzir, enfim tudo o que os constituem enquanto sujeitos históricos e sociais.

Esse modelo de escola bem como a forma como está organizada historicamente é desafiador dentro do contexto educação em análise sobre este desafio Pires, (2012, p.109) afirma que "A escola pública é parte integrante da educação, e esta a desafia na forma como é organizada historicamente. Desafia o ritual homogêneo e fragmentado da organização do trabalho pedagógico e insurge a construção de novas experiencias de gestão e de trabalho pedagógico na escola". Neste sentido considera-se que a as escolas multisseriadas possuem suas peculiaridades que não são comtempladas pelo modelo seriado urbano, o modelo mutlisseriado precisa ser visto pela ótica da possibilidade, do acesso e do direito a educação que estas comunidades possuem.

## Considerações finais

A implantação da Política de Nucleação que resulta no fechamento das escolas multisseriadas tem tido êxito de modo geral. Vale ressaltar que apesar deste processo está tendo êxito o mesmo não está isento de dúvidas, tensões e conflitos. Ao analisar as discussões realizadas acerca da qualidade e do direito a educação e das observações realizadas a partir deste estudo pode-se

dizer que essas questões tem caminhado em descompasso com a realidade e incoerentes com as orientações estabelecidas pelas bases jurídicas ao quais normatizam acerca da educação do campo.

Neste sentido este estudo identificou que a nucleação dessas escolas tem refletido de maneira negativa no contexto das comunidades locais, a partir da realidade da escola pesquisada foi possível analisar os impactos causados na vida de professores e alunos uma vez que estes foram deslocados para escolas núcleo bem distantes de suas residências, para a comunidade em geral foi uma perda considerável, pois a escola fazia parte da história dos mesmos, principalmente da vida escolar destes sujeitos, mas aos poucos foi se fechando sem que houvesse diálogo com a comunidade. Os sujeitos reconhecem que apesar das dificuldades enfrentadas, a escola foi de extrema importância para todos, uma vez que sua implantação foi uma busca coletiva de pais, alunos, professores e demais moradores da comunidade.

Considera-se que estas escolas tem sido o único meio que estas comunidades têm de acesso à educação no lugar onde residem, apesar da visão generalizada que as políticas pensadas para este contexto têm criado no meio das comunidades locais as quais veem as escolas multisseriadas como um "mal necessário". Neste sentido o modelo seriado vem ganhando espaço no contexto do campo, à medida que cada vez mais vem se precarizando o modelo multisseriado e assim busca-se efetivar a seriação como propulsora da qualidade do ensino.

Acredita-se que o problema não está no modelo multisseriado em si, muito menos em suas turmas heterogêneas, o que de fato é necessário é pensar a escola própria do campo constituída a partir desse modelo heterogêneo, a partir da diversidade das culturas que permeiam nesse universo e que naturalmente chegam ao contexto escolar, e precisam ser tramalhadas e está presente na formação destes sujeitos. O modelo seriado tem criado um paradigma que precisa ser ultrapassado, uma vez que aca-

ba fragmento não apenas o ensino em si, mas a forma como se exige que docentes organizem suas metodologias e práticas tem fragmentado também o fazer pedagógico. A escola multisseriada precisa ser reconhecida enquanto possibilidade, enquanto acesso e direito à educação.

## Referências


ARROYO, Miguel G. *As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento*. In: Comissão de educação. Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de publicações, 2001

_____. Miguel. Prefácio: Escola – *Terra de Direito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. *Avaliação do programa Escola Ativa como prática pública para escolas do campo com turmas multisseriadas*: a experiência em Jardim de Seridó R/N (1998-2009). 2010. 215.f. tese (doutorando em educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: *1988*. 3ª Revisão Constitucional – Brasil. 1 2000.

_____. BRASIL. CNE/CEB *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.* Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. CNE/CEB *Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo*. Resolução CNE/CEB Nº 2.Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

_____. Lei 9.394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – DBN*. Brasília, Senado Federal, 1996.

_____. Lei 8.069/90-*Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA*.

Disposições Constitucionais Pertinentes. Legislação Correlata Atos Internacionais Índice Temático. Brasília, Senado Federal, 2007.

CALDART, Rosiele Salete*, Sobre a educação no Campo*. In: política da educação. Coleção do campo. V 7. Brasília, DF: NEAD, 2008.

CALDART, Rosiele Salete*. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun. 2009

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DENCKER, Alda de Freitas M. *Métodos e técnicas de pesquisa em turismo*. 4.ed. São Paulo: Futura, 2000.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa *"Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia"*. Belém – PA. 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. 1ª Ed. Belém 2005.

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org´s). *Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2014*. Brasília, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONE, M. de A. *Fundamentos da metodologia científica*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATOS, Claudiana Alixandre. *Classes multisseriadas: estratégias pedagógicas, desenvolvidas por professores em escolas rurais.* IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". Laranjeiras, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.* Jan/fer/Mar/Abr 2005 Nº 28.

KREMER, Adriana. *Debulhando a pinha: educação, desenraizamento e processo educacional dos sujeitos do campo no município de bom* Retiro/SC. Lages: UNIPLAC, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PAVANI Greti Aparecida; ANDREIS, Adriana Maria. *O processo de Nucleação e fechamento de Escolas no Campo e a luta dos Movimentos Sociais pela Educação do campo.* VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 14 – Educação do/no campo ISSN: 1980-4555.Curitiba, PN, 01-05 nov. 2017.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. *Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PIRES, Ângela Monteiro. *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, A. I. Maria; HAGE, M. Salomão. Carta Pedagógica. In: ROCHA, A. I. Maria; HAGE, M. Salomão (org.). *Escola de direi-*

*to: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 135-136.

SALES, Suze da Silva. *Análise de um processo consolidado: histórico do percurso da nucleação de escolas rurais brasileiras* (1989-1999). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., Natal, RN, 22-26 jul. 2013.

SAVIANE, Dermeval. *Sistemas de ensino e planos de educação: âmbito dos municípios*. Educação e Sociedade, v.20,n.69 (dez:1999)119=136

VIEIRA, Josimar de Aparecido. *O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação.* Revista Pedagógica, Chapecó, n. 02, 1999.

VASCONCELOS, *Acantara Eduardo de. Agrumento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural?* Cad. Pesq., São Paulo, n.86, p.65-73, ago.1993.

# 13

# Gestão do financiamento da educação básica e as implicações da redistribuição do Fundeb na rede municipal de ensino no município de Cametá-PA no período de 2015 a 2017.

*Leila Maria de Almeida Caldas*
*João Batista do Carmo Silva*

## Introdução

É notável os avanços na educação nos últimos anos, os indicadores educacionais confirmam esses avanços, todavia os problemas com a educação no país ainda são de grande proporção. O Brasil ainda possui 11,8 milhões de analfabetos, dessa porcentagem 7,2 % são jovens de 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2017).

No Pará essa taxa para a população de 15 anos ou mais é de 6,6% em 2017, o que representa 533 mil pessoas que ainda não sabem nem ler nem escrever, não alcançando o índice de 6,5% que estipulado em 2015 pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Diante dessas questões é visível a importância de investimento na educação, haja vista, que percebemos que há um longo caminho a ser percorrido rumo a universalização da educação no país.

O interesse pelo presente tema surgiu a partir da participação no Projeto Laboratório de Planejamento da Educação Municipal: Construindo o Regime de Colaboração na Amazônia Tocantina do Estado do Pará, realizado pelo grupo de pesquisa Laboratório de Planejamento da Educação Municipal (LAPEM), localizado no Instituto de Ciência da Educação (ICED), na UFPA-Belém, como bolsista voluntária.

A participação no referido projeto possibilitou a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nesta área de discussão, com o tema A gestão democrática no plano municipal de educação do município de Baião: uma análise a partir de suas metas.

Durante da pesquisa realizada para a conclusão do mesmo, algumas novas inquietações sugiram, principalmente no que se refere o financiamento da educação dos municípios, especificamente no que tange as discussões acerca do Fundo de Manuten-

ção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[1].

Este trabalho tem relevância acadêmica pelo fato de ser um trabalho como forma de conclusão de uma pós-graduação e haver pouca discussão acerca do financiamento da educação no município de Cametá. Como o prazo de vigência do FUNDEB (2007/2020) perto de seu termino, o presente estudo poderá subsidiar tanto a comunidade científica, quanto qualquer cidadão que queira fazer o acompanhamento social das condições de desenvolvimento do ensino oferecido por uma rede municipal por meio do financiamento da educação, especificamente pelos meios dos recursos do FUNDEB.

A relevância científica se dá por ser um trabalho de pesquisa, utilizando procedimentos de cunho cientifico, objetivando mostrar os problemas existentes no município acerca do financiamento da educação, e que possa contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o mesmo.

Diante dessas discussões, e a importância do financiamento da educação pública, a pesquisa pretende responder ao seguinte questionamento: **De que forma se dá a aplicabilidade/ redistribuição dos recursos do FUNDEB e quais suas implicações dentro da rede municipal de ensino de Cametá-PA?** Em busca do esclarecimento do problema e dos pressupostos elaborados, definiu-se como objetivo geral: Analisar a gestão do financiamento da educação e as implicações do FUNDEB na redistribuição desses recursos dentro da rede municipal de ensino de Cametá-PA.

Para alcançar o que se pretende com o objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: Analisar a política pública para o financiamento da educação instituída pelo

[1] Criado pela Emenda Constitucional n° 53/2006 e regulamentado pela Lei n° 11.494/2007 de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

FUNDEB (Lei nº 11.494/2007) e suas implicações para a melhoria de problemas educacionais do município de Cametá-PA; Investigar de que forma ocorre o controle social desses recursos dentro da rede municipal de Cametá.

A presente metodologia utilizar-se-á dos pressupostos da Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso, entretanto os dados quantitativos serão imprescindíveis para análise da pesquisa, como instrumentos de coleta de dados utilizar-se-á a pesquisa documental com leis, decretos, portarias e a entrevista semiestruturada com o presidente do conselho do FUNDEB do município de Cametá, no período investigado de 2015 a 2017.

Optou-se pelos anos de 2015 a 2017 como recorte histórico devido a transição de mandatos dos prefeitos do município, pois estes anos são final de um mandato (Prefeito Iracy de Freitas Nunes) e início de outro (Prefeito José Waldoli Filgueira Valente). Então se optou por fazer a pesquisa nesta transição.

Entendesse por pesquisa qualitativa "o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direito com a situação estudada, buscando-se o que comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos" (GIL, 2002).

A "pesquisa quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas". (OLIVEIRA, 2011).

A coleta e a análise de dados em pesquisa qualitativa não prescindem de dados quantitativos, pois, "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado" (MINAYO, pag. 22, 2001).

Compreende-se por estudo de caso "uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos

objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados" (GIL, 2002, p.54).

A escolha pela Tipologia de pesquisa Estudo de Caso se deu ser um estudo empírico que pesquisa um fenômeno presente, dentro do contexto da realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e as linhas gerais não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Por fim, é importante ressaltar, que as pesquisas desenvolvidas através de estudos de casos são extremante eficaz quando se quer desenvolvê-las envolvendo situações que merecem uma atenção maior e mais aprofundada, em que o pesquisador tem que imergir na pesquisa para entender como funciona o objeto investigado.

Compreendesse por estudo de campo, o estudo que "procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis" (GIL, 2002).

Por pesquisa documental compreende-se aquela que tem como "fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois". (LAKATOS E MARCONI, 2003). Tendo em vista que se pretende utilizar um conjunto de documentos como leis, decretos, portarias entre outros que possibilitaram uma melhor compreensão da análise do referido estudo.

Optou-se por entrevista semiestruturada porque "há o momento das perguntas anteriormente determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres. Caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes" (OLIVEIRA, 2008). Será realizada uma entrevista semiestruturada, através de questionário com o presidente do conselho do FUNDEB do município Cametá.

Esse texto está estruturado em três sessões, a primeira sessão traz discussões acerca das políticas públicas instituídas pelo FUNDEB. A segunda sessão vem discutir o volume de recursos disponíveis para o município e os indicadores de qualidade de educação no município. Na terceira sessão a discussão traz o controle social do FUNDEB no município de Cametá.

## As políticas públicas para o financiamento da educação instituída pelo FUNDEB (Lei Nº 11.494/2007) e suas implicações para a melhoria da educação

A educação é um direito social estabelecida pela Constituição Federal (1988), em seu artigo 6°, direito esse que independe do nível social que esse indivíduo está inserido (religião, credo, raça, cor, orientação sexual), mas faz-se necessário que haja comprometimento de todos em relação ao desenvolvimento de uma qualidade educacional.

Planejar de que forma se pretende melhorar a educação é essencial, e esse planejamento perpassa por todos os campos, desde o administrativo, pedagógico, até o financeiro.

Para consolidar essas questões as políticas educacionais são essenciais, e para que essas políticas sejam realizadas, não tem como ficar dissociada do financiamento da educação, pois ela "têm no financiamento um importante instrumento para sua execução" (SANTOS, 2003 apud VELLOSO, 1987, p. 211), pois o recurso intitulado pelo Estado através do financiamento tem como forma de captar, destinar e utilizar esses recursos em prol da educação.

Essas questões consolidam-se efetivamente com a aprovação da Constituição de 1988, quando o Art. 212 da mesma institui que a União não poderá aplicar em educação menos de 18% dos seus impostos anualmente. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios continuaram investindo os 25%.

Apesar da garantia de investimento na educação, esses percentuais não eram suficientes para alcançar todos os níveis da educação. Então houve-se a necessidade de criar medidas para solucionar esses problemas.

> As regras sobre o financiamento da educação brasileira, estabelecidas na Constituição Federal de 1988 (CF/88), receberam importantes e seguidas alterações, desde a segunda metade dos anos 1990, com a criação e introdução de fundos contábeis na trajetória e no fluxo dos recursos financeiros (BASSI; FERMINO apud MELCHIOR, 1997).

Nessas condições que surgiu então o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), tido como a "solução" dos problemas.

Neste sentido surgem leis, decretos e emendas que ajudam a valorização, os investimentos e qualificação da educação da básica como um todo. Uma dessas medidas adotadas pensando no benefício da educação pública brasileira, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Implementado automaticamente em janeiro de 1998, sobre o pacto dá Lei n° 9.42/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado pela EC n° 14/1996, e regulamentado pela Lei n° 9.42/1996, e pelo Decreto n°2.264/1997, o FUNDEF tinha como o principal objetivo viabilizar mudanças no financiamento do ensino fundamental, no intuito de conseguir, entre outros, sua universalização para o público de 7 a 14 anos, bem como a municipalização para esse nível de ensino.

O FUNDEF durante sua vigência obteve alguns resultados positivos, entretanto foram mínimos. Todavia foi alvo de duras críticas, entres elas estavam a falta de abrangência da educação infantil e da educação de jovens e adultos (EJA), com o FUNDEF cercado de críticas e o final da sua vigência, houve-se a

necessidade de uma nova formulação para o financiamento da educação, com o objetivo de preencher as várias lacunas existentes no mesmo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, foi criado, muita mais que uma adaptação do FUNDEF, com o objetivo de sanar as deficiências do fundo anterior, o FUNBED foi uma reformulação na estrutura para o financiamento da educação no país.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. O FUNDEB teve sua implementação iniciada em 1° de janeiro de janeiro de 2007, mas foi sua implementação só foi finalizada no ano de 2009.

O FUNDEB tem duração inicial prevista para catorze anos (2007 a 2020), como já citado acima, foi criado para substituir o antigo FUNDEF, tendo em vista corrigir algumas falhas emitidas pelo mesmo, agregando agora toda Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio) e não somente o Ensino Fundamental, como propunha o antigo FUNDEF.

> O arranjo do FUNDEB se dá a partir de impostos, taxas e contribuições sociais municipais, estaduais e federais. O valor arrecadado através desses impostos é redistribuído aos estados e municípios de acordo com número de matrículas na rede escolar pública e/ou conveniada (FUNDEB, 2007, p.15).

Os recursos do FUNDEB é proveniente de um conjunto de impostos entre Estados, Distrito Federal e Municípios, esses impostos são combinados no mínimo por 20% dos vários tributos, como o Fundo de Participação dos Estados (FPE, 21,5%), Fundo de Participação dos Municípios (FPM, 22,5%), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS, 25%), Im-

posto sobre Produtos Industrializados (proporcional às exportações (IPIexp, 20%), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis (ITCMD, 20%), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA, 50%), Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos municípios, Imposto sobre Renda e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos estados, e cota-parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios (MEC, 2007).

A junção desses impostos dá um total de 100%, dessa porcentagem 60% é destinado a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício e 40% para despesas adicionais com a Educação Básica.

O FUNDEB representou um grande avanço para o financiamento da educação pública brasileira. Ao acoplar uma parcela considerável de receitas à manutenção de todas as modalidades de ensino básico, assim a educação básica ganhou uma importância considerável nos gastos públicos. O fundo era visto como um mecanismo de "solução" para avanços na qualidade da educação, como a redução do analfabetismo e universalização do ensino básico.

Ao longo desses vários anos é notório a importância dos investimentos na educação, os dados do IDEB comprovam essa melhora, todavia, estamos longe de alcançamos a erradicação do analfabetismo no Brasil, portanto os fundos criados para o financiamento da educação são essenciais neste processo.

Neste sentido o FUNDEB constitui-se como um suporte para o melhoramento dos investimentos no ensino da rede pública brasileira. Podendo contribuir para o avanço de uma educação de qualidade, auxiliando na redução da taxa de analfabetismo e na universalização do ensino básico. Diante dessa questão, podemos destacar também como pontos positivo do FUNDEB, a abrangência de toda a Educação Básica, possibilitando que mais jovens sejam beneficiados com esses investimentos, entretanto criar-se um problema, pois há mais alunos acerem financiados,

e não há mais novas inclusões e renovações de fontes recursos educacionais.

Para agravar essa situação no ano de 2016 foi aprovada a Emenda Constitucional n° 95/2016, que instituiu o "Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que passa a valer por vinte exercícios financeiros, isto é, vinte anos consecutivos" (BRITO e SILVA, 2018). Segundo BRITO e SILVA (2018), devido a esse novo regime, foram criados, para cada exercício financeiro, limites individualizados para as despesas primárias, que são os gastos com a máquina pública e os serviços públicos ofertados à sociedade, deduzidas as despesas financeiras.

Em outras palavras, significa dizer que mesmo a economia do Brasil tenha um crescimento elevado, o lucro obtido não pode ser repassado como investimento em áreas primárias como educação e saúde, pois a EC 95 estabeleceu um teto orçamentário que impede o investimento percentual acima do Produto Interno Bruto (PIB).

Como essa medida cumprir as metas do PNE (2014) se tornou um grande desafio, principalmente se analisarmos a meta 20, que tem como objetivo "(...)ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio" (BRASIL, PNE 2014 – 2024). A aprovação da EC 95 é contraditória as metas do PNE, pois fica inviável ampliar o investimento em educação pública, quando se aprova uma EC que paralisar os investimentos por 20 anos.

Embora extremamente importante, cabe ressaltar que somente os recursos do fundo em questão não garante todas as melhorias necessárias, para que se possa alcançar um ensino público de qualidade, que é o que se pretende, pois, este fundo não é uma segurança permanente, devido ter um prazo de vigência, fazendo que municípios mais atrasados do ponto de vista

educacional não tenham tranquilidade para melhorem sua rede de ensino. Entretanto não se pode negar o quanto esse recurso é importante para se alcançar as metas estabelecidas para uma educação pública e de qualidade.

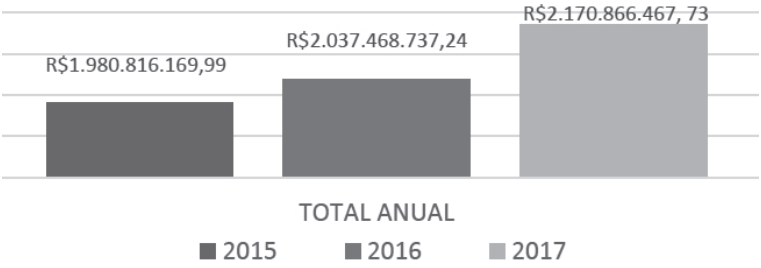
**As implicações do FUNDEB no volume de recursos disponíveis para o município e nos indicadores de qualidade de educação da rede municipal de Cametá no período investigado.**

É notório a importância dos investimentos financeiros para a obtenção de uma Educação Pública e de qualidade, para isso ocorrer foram criados fundos de financiamentos, e um dos principais fundos criados com essa finalidade foi o FUNDEB, fundo esse de origem contábil, de uma junção de vários impostos e uma parceria entre União, Estado e Municípios.

O papel da união é complementar uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente (FNDE). O Estado do Pará não consegue atingir essa meta desde a criação do fundo, portanto acaba sendo contemplado com esse recurso.

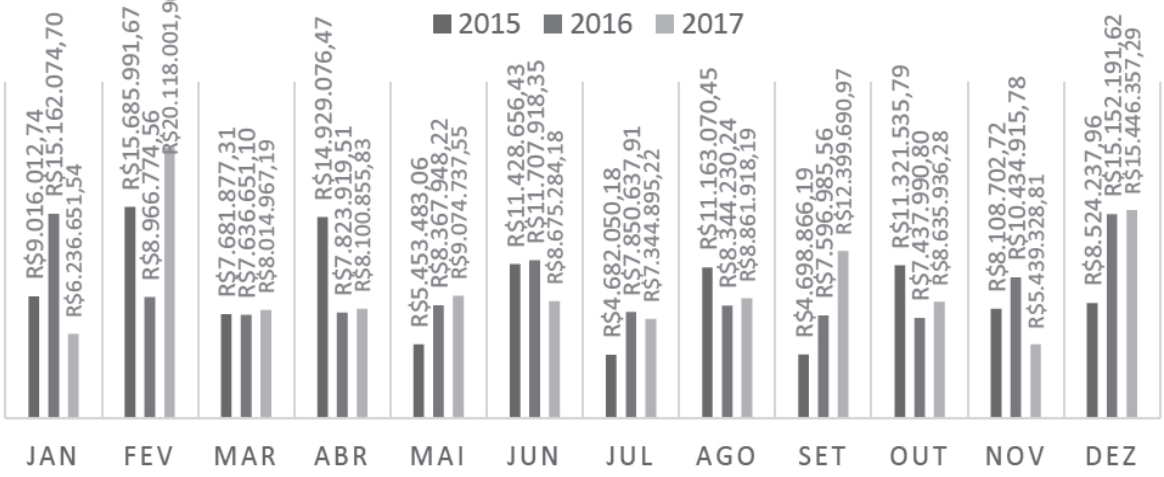
O Pará nos anos de 2015, 2016 e 2017 recebeu do fundo os seguintes valores:

**Gráfico 1** - Total Anual dos Recursos do FUNDEB para o Estado do Pará.




Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 2**- Recursos do FUNDEB para o Município de Cametá



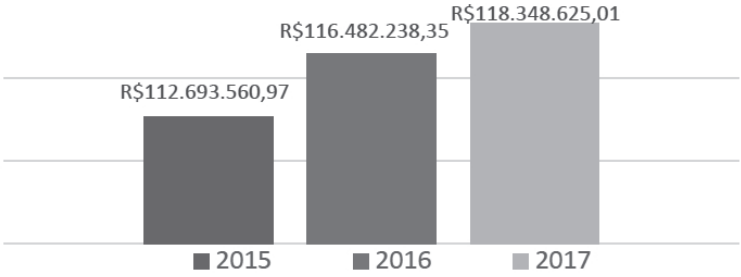

Fonte: Elaborado pela autora

O valor de cada mês é redistribuído e repassado para os municípios, esse valor será defino de acordo com as matrículas dos alunos da educação infantil e ensino fundamental e a EJA (no caso dos municípios) apuradas no último censo escolar, levando em consideração o valor mínimo aluno/ano estipulado pelo MEC, o e fator de ponderação de acordo com cada etapa de ensino.

Depois de feitos todos os cálculos e definido o valor que cada município receberá, o recurso é transferido para os municípios automaticamente.

O município de Cametá nos anos de 2015, 2016 e 2017 recebeu os seguintes valores mensalmente:

**Gráfico 3** - Total Anual dos Recursos do FUNDEB para o Município de Cametá.




Fonte: Elaborado pela autora

Podemos perceber pelo gráfico, o aumento de recursos para o município durante os anos investigados, possibilitando que os índices educacionais, tenham tido um aumento considerável, como demostrado mais adiante.

Durante cada mês esse valor deve ser redistribuído no município de acordo com que a Lei, com os 60% para o pagamento dos professores, e os 40% vão para as despesas restantes da Educação Básica. Anualmente o município recebe somente do FUNDEB um valor considerável de recurso, para que a educação do município possa atingir as metas traçadas.

O município de Cametá recebeu nos anos investigados pela pesquisa, um valor considerável de recursos pelo FUNDEB, possibilitando que mais crianças, adolescente e jovens estejam em sala de aula. Após a promulgação de novo fundo (FUNDEB) os municípios tiveram mais investimento na educação como todo e não somente em parte, como pautava o antigo fundo (FUNDEF), dando possiblidade assim que o município consiga cumprir as metas estimadas pelo MEC e pelo seu Plano Municipal de Educação.

Embora o índice de desenvolvimento da Educação Básica do município nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental nos períodos investigados pela pesquisa de 2015 a 2017 não estejam de acordo com o estimado. Para o município esses números são sinais de avanços, pois em anos anteriores ao FUNDEB, esse percentual era ainda menor.

O município conseguiu a partir do ano de 2007 (ano da regulamentação do FUNDEB) ao ano de 2017 alcançar quatro anos a meta estimada para os anos iniciais, ou seja, mais de 80% de crescimento nos índices educacionais para esse nível de ensino. No ano de 2015 o município conseguiu alcançar a meta proposta que era de 3,9 em 2015, atingindo os 3.9. No ano de 2017 o município não atingiu o índice que era de 4.2, ficando bem abaixo com 3,8. No entanto os índices são "positivos" se compararmos aos anos anteriores ao FUNDEB.

Embora nos anos finais essa média seja ainda menor, com 3,3 em 2015 e de 3,2 no ano de 2017, não atingindo os 4.2 em 2015 e os 4.5 em 2017 (não alcançando em nenhum dos anos investigados nesta pesquisa a meta estimada), os índices também tem relevância em relação aos anos antecedentes ao FUNDEB. (INEP, 2018).

Ao retroceder aos anos anteriores ao FUNDEB, percebesse que o município de Cametá aumentou seu IDEB de forma considerável. Mesmo com um grande caminho a percorrer em prol de uma educação de qualidade, é inegável a contribuição dos recursos proveniente do FUNDEB para o município.

Apesar dos recursos para o investimento na educação tenham tido um considerável aumento com a criação dos fundos de investimentos educacionais, e criando possibilidade para que os índices educacionais do município melhorem, o município estar longe de alcançar os índices desejados.

Dessa maneira a solução dos problemas da educação vão muito além da gestão dos recursos financeiros, mas também estão relacionados a questão de infraestrutura das escolas, de melhor condição de trabalho para os docentes, da gestão democrática da educação, de uma maior valorização dos profissionais da Educação. Ou seja, faz-se necessário o aporte financeiro articulado com uma política educacional.

## O controle social do FUNDEB no município de Cametá

A política nacional de financiamento da educação tem avançado, dando aporte financeiro para a manutenção e desenvolvimento do ensino no país, permitindo assim uma democratização e incentivando a participação da sociedade no sentido de conhecer e fiscalizar os recursos da educação. Neste sentido traçaremos os caminhos pelas Leis, Decretos e Planos de Educação que trazem os passos a serem seguidos para a utilização e fiscalização dos recursos do FUNDEB.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que instituiu o FUNDEB, diz no seu Art. 24.

> O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão exercidas, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim. (FUNDEB, 2007).

A partir da aprovação da Lei do FUNDEB, os Planos de educação deveriam trazer em suas metas, o acompanhamento e o controle social dos recursos do fundo em questão. O atual

Plano Nacional de Educação (PNE), traz em sua meta 20, especificamente na estratégia 20.4, a questão do acompanhamento e controle social, prevista no art. 24 do FUNDEB.

> **20.4**. fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as secretarias de educação dos estados e dos municípios e os tribunais de contas da União, dos estados e dos municípios; (PNE, 2014).

A estratégia 20.4 além de trazem o acompanhamento e controle social, ressalta uma questão importante, a capacitação dos membros dos concelhos do FUNDEB, capacitação essa que deve estar aliada com Ministério de Educação e as secretarias de educação tanto estadual, quanto municipal, além dos tribunais de contas das três esferas.

No âmbito estadual, o Plano Estadual de Educação (PEE), ressalta o acompanhamento e o controle social dos recursos financeiros na meta 20, em sua estratégia 20.4.

> **20.4**. consolidar as bases da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação pública, em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio da ampliação do investimento público em educação pública em relação ao PIB, com incrementos obrigatórios a cada ano, proporcionais ao que faltar para atingir a meta estabelecida até o final da vigência do PEE; (PEE, pag. 32, 2015).

Diferente do PNE, o PEE não ressalta especificamente o acompanhamento e controle social dos recursos do FUNDEB, e tão pouco sobre a capacitação dos membros dos conselhos do mesmo.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Cametá tem em sua meta 13 a questão do financiamento da educação. Entretanto o PME não tem nada especifico em relação a fiscalização dos recursos do FUNDEB, apenas cita em uma de suas estratégias a transparência, mas a nível de recurso repassado para as escolas, e não do total do recurso do fundo em questão.

> 13.10 – Apoiar técnica e financiamento da gestão, mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transferência e ao efetivo da gestão democrática. (PME, 2015).

Embora não esteja explícito em seu Plano Municipal de Educação a questão do acompanhamento e o controle social dos recursos do FUNDEB, o município de Cametá criou seu conselho municipal de acompanhamento e controle social do FUNDEB, como previsto pela Lei Nº 11.494 do FUNDEB.

O Regimento Interno do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do FUNDEB do município de Cametá foi instituído pela Lei Municipal de 29 de outubro (o regimento não especifica o ano) é composto por 22° artigos.

O regimento traz em seus artigos as finalidades e competências do conselho, o artigo 1° do CACS destaca sua organização e sua finalidade. O CACS "é organizado na forma de órgão colegiado e tem como finalidade acompanhar a repartição, transferência e aplicação dos recursos financeiros do FUNDEB do Município de Cametá-Pará". (CACS, 2015). Neste sentido CACS vem ser de grande importância para fiscalização e o controle social desse recurso, pois, "são instrumentos de expressão, representação e participação; em tese, eles são dotados de potencial de transformação política" (GOHN, 2006, p. 7).

Com o objetivo de embasamento para a pesquisa, foi realizada uma entrevista com o presidente do CACS no período investigado, de 2015 a 2017, Jair Filho Pinto Mendonça, onde o mesmo relata como o conselho trabalhava a questão da fisca-

lização da distribuição dos recursos do FUNDEB no Município de Cametá-PA.

Durante a entrevista o mesmo foi indagado sobre as questões relacionadas a fiscalização e a distribuição dos recursos no município. Segundo ele, os recursos do FUNDEB no município são distribuídos de acordo com a lei do FUNDEB, com os 40% para a manutenção do ensino e os 60% para uso exclusivo de pagamento dos docentes ativos em sala de aula. Todavia em sua própria fala, ele anula essa afirmativa, quando diz:

> Também deveria entra nos 40% alguns profissionais da educação que optam por não está em sala de aula, na docência, e até ir pra outras secretarias, e até mesmo assume algum cargo no governo e o correto é se fazer o pagamento desses 40%, sendo que fica na folha dos 60% somente os docentes que estão em efetivo da docência. (MENDONÇA, Jair, 2019).

Ou seja, ele diz que mesmo não estando em sala de aula, exercendo efetivamente à docência, alguns profissionais, entram na folha de pagamento dos 60%, o que vai contra o que rege a lei, pois o Art. 22 da lei do FUNDEB diz que "Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública". Portanto, somente para os profissionais em efetivo exercício de docência em sala de aula.

Essa irregularidade se confirma quando entrevistado diz:

> "nós detectamos alguns problemas, que eu já disse anteriormente, que os 60% é para pagamento de professor, professor em efetivo exercício, quem estiver em outra secretaria, fora da educação, tem que saí da educação, que tiver em secretaria dentro da educação, tem que ir pra folha dos 40%". (MENDONÇA, Jair, 2019).

Ainda sobre os 40%, ele relata que são gastos, "não somente para pagamento de pessoal, mas como já disse, pra manu-

tenção da educação, pra pequenas reformas em escolas, pequenos trabalhos, pra compra de material, pra pagamento de aluguel de imóveis, pra serviços, pra diárias, pra custear alguma formação, então ela abrangem ali muita coisa dentro". (MENDONÇA, Jair, 2019). Segundo o entrevistado, os recursos dos 40%, são os recursos mais "complexos", devido não terem a precisão exata sobre com o que foi gasto.

Posteriormente o entrevistado foi indagado sobre como a fiscalização dessa distribuição ocorria no município. MENDONÇA (2019), "Umas das formas que a gente fiscalizou, a fiscalização desses recursos, foi através da solicitação das folhas de pagamento das receitas, das despesas, e dos gastos feitos pela gestão durante aquele período, período da nossa gestão". Entretanto ele relata a dificuldade que foi conseguir ter acesso a essas informações, contrariando o que rege a lei do FUNDEB, onde o gestor tem por obrigação enviar os documentos ao CACS pelo menos por um quadriênio, "mas não foi disponível". (MENDONÇA, Jair, 2019).

> "à fiscalização da distribuição desses recursos foi feita dessa forma, através da solicitação de folhas de pagamento, o que não é correto, a gente olhar aquilo que já foi gasto, o correto é acompanhar, por isso que é solicitado, e é, está prescrito que a solicitação deve ser feita por quadriênio, o gestor lá gastou durante os quatro meses, ele vai enviar pro conselho, o conselho vai fazer a prestação de conta, aliás, fazer não, vai averiguar a prestação de conta e nós tivemos muito trabalho nesse sentido, porque a gente começou a fiscalizar algo que já tinha sido feito, não fiscalizamos nenhuma licitação, não fiscalizamos nenhuma reforma em escola, não fiscalizamos nenhum material comprado, não fiscalizamos quase nada naquele período que foi gasto, então o que cabe o conselho é ser chamado pela gestão, quando for gastar algum recurso do FUNDEB, inclusive é papel do conselho também fiscalizar o censo escolar, por que é através do censo escolar, através da matricula que vem o recurso do FUNDEB." (MENDONÇA, Jair, 2019).

É visível as irregularidades ocorridas no município, quando falamos em cumprir o que se decreta em lei, essa é uma realidade que acaba enfraquecendo as atividades do conselho, possibilitando dúvidas acerca da veracidade que se é mostrada nas prestações de contas desse recurso.

Para o entrevistado, umas das maiores dificuldades na fiscalização era ter acesso aos documentos, principalmente relacionados aos recursos dos 40%, e quando se tinha acesso a essas informações, as despesas já estavam realizadas, o que tornava ainda mais complicado o trabalho de fiscalização, e saber se realmente foram realizadas aquelas atividades descritas nas folhas era um trabalho árduo.

Mais adiante o entrevistado relata ainda as dificuldades que teve no começo de seu mandato.

> Quando foi disponibilizado, veio uma pilha de documentos, dos quais a gente tinha pouco experiência em fazer essa revisão de documentos, em saber o que é receita, em saber o que é despesa, saber o que entra o que sair, folha de pagamento, e nós mesmo com essa dificuldade, na medida do possível somos fazendo essa fiscalização dessa forma. (MENDONÇA, Jair, 2019).

Na fala do entrevistado fica bem claro a falta de formação para os membros do conselho, e o quanto ela é necessária, pois o CACS do FUNDEB é um colegiado formado por diversas representações sociais. Havendo então a necessidade de uma formação, haja vista que é composto por pessoas de diversas categorias da educação, desde professores, pai de alunos, alunos, etc. E é dever dos membros participarem de todo o processo de gestão dos recursos do fundo, acompanhando as fases relacionadas "à previsão orçamentária, distribuição, aplicação e comprovação do emprego dos recursos, por intermédio da participação no CACS, que é obrigatório nas três esferas de governamentais (federal, estadual e municipal) " (LISBÔA, pag. 36, 2016). Vale ainda ressaltar que o CACS do FUNDEB é uma instituição sem

vinculação governamental, mas suas atividades precisam estar voltadas para os interesses públicos.

Todavia, a falta de formação dos conselheiros do município, acaba interferido que o mesmo cumpra totalmente seu objetivo em prol dos interesses públicos, e isso é notório quando o entrevistado relata:

> Tem conselheiro que não sabe nem o que é folha sintética, o que é folha analítica, e vai fiscalizar o que, não tem quase o que fiscalizar, a não ser pegar papel, olhar papel, então o que fica mais viável, é que não tendo esse conhecimento muitas vezes, os conselheiros acabam emitindo um parecer favorável ao gestor, da prestação de contas, de uma prestação de contas que é irregular, tem acontecido muito isso, tem acontecido muito esse tipo de situação. (MENDONÇA, Jair, 2019).

A falta de formação para os conselheiros é uma questão muito séria, devido ao impacto que uma análise errada pode causar, comprometendo não somente as atividades dos mesmos, mas o resultado que poderiam ter, enquanto uma instituição de controle social.

O entrevistado continua relatando as dificuldades que tiveram, não somente com a formação, pois segundo ele, foram superando com a vivencia do dia-a-dia no conselho, como também os empasse que tiveram com a gestão da época.

Segundo o entrevistado a maior dificuldade que o Conselho encontra, e a parceria entre governo e conselho, pois, o mesmo não lhe possibilita nem a condição mínima de trabalho.

> Tem que um local adequado pra fazer os trabalhos, e esse local tem que ser custeado pela secretaria de educação, e é claro que tanto os secretários de educação, como principalmente os gestores, procuram não adequar esses locais, pra que realmente o conselho tenha dificuldade de trabalhar, pra eles, o conselho ter dificuldade de fazer o seu trabalho é muito melhor do que o conselho trabalhe e fiscalize". (MENDONÇA, Jair, 2019).

Embora o conselho tenha várias dificuldades, grande parte delas pela falta de suporte do gestor municipal, o conselho conseguiu fiscalizar algumas irregularidades, mas estar longe de alcançar o esperado e o prescrito por lei. Para isso ocorrer, é necessário que governo e conselho (embora o CACS não seja uma instituição governamental) trabalhe em parceria. Pois, enquanto o governo não entender que o conselho é necessário, sempre haverá um empasse entre os dois, pois os CACS são vistos pelos os gestores como "inimigos", e não como aliados em prol de uma melhor execução de recursos, esquecendo o real objetivo, que é a melhor forma de distribuição dos recursos, em buscar de melhorar a qualidade da educação do município. Todavia o trabalho será árduo, mais não impossível.

Mas para que isso continue a ocorrer, é essencial um bom gerenciamento desse recurso. Todavia, podemos perceber que a fiscalização desses recursos no município, é extremamente frágil, tanto pela falta de formação dos conselheiros, que assumem tal posto, sem o mínimo de conhecimento que se precisa para tal função, quanto pela falta de comprometimento do gestor público em disponibilizar ao CACS acesso as documentações necessárias para que a realização da mesma. Tornando a prestações de contas desse recurso algo duvidoso, enquanto sua veracidade.

Embora com tantas dificuldades e fragilidades, o CACS conseguiu ao longo desse período detectar duas irregularidades, o desvio de recursos dos 60%, que estavam sendo utilizados de forma irregular, fazendo pagamento para professores que não estavam em efetivo exercício da docência e o aumento indevido de matriculas no ano de 2017, que fez o município devolver ao cofre público mais de 3 milhões de reais.

Não dar para afirmar que o FUNDEB é a solução para os problemas educacionais do município, mas sem ele a situação da qualidade do ensino no município, estaria numa situação bem pior. Portanto o FUNDEB é sim uma política pública essencial para Estados e Município com baixa arrecadação financeira.

## Considerações finais

O financiamento da educação tem respaldo na Constituição Federal de 1988. A Emenda Constitucional nº 14/96, que decretou a nova forma de redistribuição de recursos da União para os estados e municípios criando o FUNDEF, e posteriormente a Emendas Constitucionais n° 53/2006 e nº 59/2009, responsáveis pela criação do FUNDEB, que reformulou o Ensino Básico no Brasil, possibilitando que crianças e jovens possam estar dentro da sala de aula, tornando assim a universalização do ensino público uma realidade nos últimos anos.

O FUNDEB estar longe de ser a salvação para os problemas educacionais do Brasil, entretanto para os Estados que não conseguem atingir o valor mínimo aluno/ano, esses recursos são de suma importância, para que possibilite aos seus municípios condições de manter seus alunos em sala de aula, com pelo menos o mínimo possível de qualidade.

Com o final da vigência do FUNDEB prevista para 2020, como ficará a educação dos municípios com menor arrecadação financeira sem esse recurso? Creio que a educação desses municípios estará em grande perigo, pois, embora este recurso não solucione todos os problemas educacionais existentes, o mesmo é o maior fundo existente em prol da universalização da educação.

Tornando assim esse recurso, essencial para os municípios continuarem trabalhando em prol da educação pública com qualidade, e possibilitando que mais crianças, jovens e adultos tenha acesso a educação.

Proposta de Emenda à Constituição n° 15, de 2015, foi enviada ao congresso nacional com o objetivo de tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação um fundo permanente, para garantir que Estados e Municípios tenham segurança e condições de gerir sua educação.

Todavia, com a atual situação que o país estar vivendo, com congelamento de gasto para necessidades ditas básica, mas que diria primordiais, a universalização da educação, fica cada dia, mas distante. O fim do FUNDEB significa causar uma desordem na educação. Segundo SENA (2015) "seria estabelecido o caos no financiamento da educação em caso do fim puro e simples do Fundeb, com o retorno situação pré-FUNDEF sem redistribuição horizontal e sem complementação da União". Seria então um mais retrocesso sofrido para o país, que vem vivenciado tempos difíceis com os caminhos futuros de sua educação.

Portanto, é inegável o quanto o FUNDEB é importante para a educação do país, mais do que uma política pública, é uma política social, capaz de possibilitar e transformar a vida de crianças, jovens e adultos.

## Referências

BASSI, Marcos Edgar; FERMINO, Phelipe Pires. POLÍTICA DE FUNDOS E EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA. Poiésis – revista do programa de pós-graduação em educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. UNISUL, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 345 - 358, Jul./Dez. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Ed Senado Federal, 1988.

BRASIL. FNDE. FUNDEB. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acessado em: 13 de julho de 2019.

BRASIL. IBGE. Disponível em:< https://www.ibge.gov.br> Acessado em: 24 de Abril de 2019.

BRASIL. MEC. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/214-296700251/5388-sp-659097219>Acessado em: 17 de Abril de 2019.

BRASIL. MEC. INEP. IDEB. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3992101> Acessado em: 07 de julho de 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. SENADO. Proposta de Emenda Constitucional (FUNDEB). Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 de agosto 2019.

BRASIL. TESOURO NACIONAL. Disponível em: <http://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2600:1::IR_962295:NO> Acessado em: 15 ago. 2019.

BRITO, Robson José de Oliveira. SILVA, Fábio Júnio Gomes da. As Metas do PNE (2014-2024) E os Possíveis Reflexos da Emenda 95 de 2016 na Educação Brasileira. V CONEDU, Editora Realize. Pernambuco, 2018.

GIL, Antônio Carlos, 1946-**Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antônio Carlos Gil. - 4. ed.- São Paulo: Atlas, 2002. Junho de 2019.

GOHN, M. G. Conselhos gestores e gestão pública. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 2006.

LISBÔA, Aldo Bomfim. Controle Social da Educação: A Atuação do Conselho o FUNDEB em Valença-Ba. UFRB. BAHIA, 2016. Disponível em: <file:///E:/disssertao%20aldo%20-%20defesa%20 09.06.2016.pdf> Acessado em: 10 de setembro de 2019.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MENDONÇA, Jair. Entrevistado em 2019.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre a Pesquisa

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. -- Catalão: UFG, 2011.

Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características. Revista Travessias. Ed. 04- Paraná, Unioeste, 2008.

PARÁ. Governo do Estado do Pará- Secretaria Estadual de Educação. Relatório Final da I Conferência Estadual De Educação - Plano Estadual de Educação Belém – Pará, 2008.

SENA, Paulo de. A PEC Nº15/2015 E O NOVO FUNDEB. Câmara dos Deputados

Praça dos Três Poderes Consultoria Legislativa. Brasília – DF. 2015.

SANTOS, M. R. As políticas de financiamento da educação Básica no Brasil: apontamentos para o debate. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# 14

# Projeto pedagógico e prática docente: implicações e diálogo

*Livia Maria Pinto de Freitas*
*José Domingos Fernandes Barra*

## Introdução

O presente estudo tem como objetivo compreender as relações existentes entre a construção do projeto pedagógico e suas implicações na prática docente, já que esta proposta pedagógica é compreendida como mecanismo de participação democrática pelas normas legais. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo junto aos professores que atuam na rede municipal pública de Tucuruí-PA, de cunho qualitativo.

É notório saber que a escola tem a tarefa social e histórica de transformação do homem, fazendo-os seres culturais livres, críticos e consciente da realidade em que são inseridos. Para que se cumpra tal papel, essa escola precisa elaborar documentos e organizar ações que vão servir de base para todo o caminhar pedagógico e o importante é que nesses dois momentos se tenha uma participação coletiva (comunidade escolar) entendendo-se que o essencial é que todos os sujeitos sejam ativos nesse processo.

O PP é uma ação de tomada de decisões democráticas, construído dentro de um movimento do qual ao mesmo tempo que este projeto é um processo torna-se produto que se constrói no movimento. Esse movimento, conforme os parâmetros legais, deve ser participativo e coletivo, ou seja, há uma convocação por parte legal de que os profissionais da educação, a comunidade e os alunos construam um projeto pedagógico dentro de uma concepção de coletivo e de democracia onde todos concebem, executam e avaliam o planejamento, gerando uma nova concepção de trabalho escolar e pedagógico.

No primeiro momento são conceituados a partir do normativo legal e o referencial teórico de forma breve a gestão democrática na escola e o projeto pedagógico. No segundo momento, é feita a caracterização do PP dentro do contexto no *lócus* de pesquisa e por fim, buscou-se compreender de que forma os professores atuam na construção do PP da escola e como isso é provocado ou não na sua prática docente.

## Gestão democrática e o projeto pedagógico

No artigo 206 da Constituição Federal de 1988, é estabelecido dentro dos princípios do qual o ensino será ministrado, no inciso IV, a gestão democrática no ensino público, na forma da lei. Na LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, é instituído aos sistemas de ensino que estes se definirão às normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, seguindo os princípios de "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.".

Diante desse novo projeto político, implementado desde a Constituição Federal e que desde então vem ressignificando a concepção de gestão no âmbito escolar, buscamos analisar de que forma essa nova proposta de ação passou a ser efetivada nas escolas e como ela vem tornar o processo educativo em um processo também participativo.

> A Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão, reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto pedagógico ligado à educação das classes populares. (VEIGA, p. 4, 1998).

Essa gestão traz o discurso de uma prática transformadora com um poder real de tomadas de decisões descentralizada do diretor escolar e adquirida à comunidade escolar. Desse modo, há uma percepção da ruptura histórica administrativa na escola, conforme Paro (2008), quando essa perspectiva dá voz e participação ativa aos gestores, professores, funcionários e comunidade. Essa administração no processo educativo passa a funcionar como mediação, em uma ação em todos os momentos para se alcançar determinado fim.

Com toda essa consolidação de uma construção coletiva, dá-se base para que os elementos quando concretizados na escola, sejam viabilizados em espaços abertos para as trocas de ideias e discussões de todos os membros que incluem e constroem a gestão democrática no meio educativo. Os destaques são aos grêmios estudantis; conselhos deliberativos e construtivos; reuniões nas assembleias e associações. E toda essa construção é refletida no projeto pedagógico da escola, que surge como um mecanismo principal da gestão democrática.

## O Projeto Pedagógico como mecanismo de Gestão Democrática

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.693/96, é instituído aos sistemas de ensino que estes se definirão com a perspectiva de gestão democrática em suas normas nas escolas e estabelecido que, todos os membros da escola devem fazer parte da construção da proposta pedagógica, desta forma conclui-se que o projeto pedagógico é um ato legal, político e norteador das práticas e planejamento escolar aos profissionais da educação.

O projeto pedagógico da escola, enquanto mecanismo de organização da escola, deve tratado além da perspectiva técnica, que seria apenas tomar como base o que regido por lei, mas também pela perspectiva emancipatória, compromissado como sendo um plano que deve ser vivido diariamente em uma relação de reciprocidade dos membros participantes e pelo alcance das finalidades educacionais, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para a cidadania e ao seu exercício para o trabalho, conforme a lei.

A proposta também deve ter como princípio, o comprometimento à qualidade, do ponto de vista formal, na garantia de estrutura física e administrativa e do ponto de vista político na garantia de educação para todos amparados pelo poder público.

Deve trazer em sua carga um estabelecimento de vínculo entre escola e sociedade, união essa, que traz maiores possibilidades de se solucionar os problemas recorrentes ao ambiente escolar através de uma troca de ideias e ideais.

Os itens que devem ser apresentados no PP segundo VEIGA (2011) são a identificação, inovação, politização e avaliação. A identificação, pois o projeto deve gerar a identidade da escola, realidade local. A inovação, pois a escola deve inovar, gerar ensino para produção de conhecimento, sendo assim, o aluno como produtor e não somente receptor, do qual deve ser considerado sua vivência, trajetória de vida e conhecimentos prévios. O papel politizador, que vem desvelar a realidade social ao aluno, mostrando o que permeia sobre seu processo educativo e de formação, sendo conflitos e as contradições. E a avaliação que busca desenvolver a capacidade de se auto avaliar, para sejam avaliados também os processos e não somente o produto como é feito nas avaliações externas, de forma que, seja levado em conta as condições reais de trabalho dentro da escola.

Na implantação do projeto deve se considerar os seguintes aspectos: Análise de conflito; Rompimento com a burocracia; Neutralizações de ações corporativas e autoritárias; Reformulação da divisão do trabalho; Responsabilidades compartilhadas e Autonomia financeira, administrativa e pedagógica que deve ser conquistada e constituída no processo e identidade (VEIGA, 2011).

Veiga (2011), ainda apresenta como características do PP, a preocupação em estabelecer uma forma de organização de trabalho pedagógico que se atente aos conflitos e contradições do meio escolar, para que se possa superar problemas no processo educativo voltados a uma realidade específica; também que seus princípios sejam baseados na autonomia e na solidariedade, estimulando a participação do coletivo e firmando um compromisso com a formação do educando.

A sua dimensão teórica é grande desde os marcos: situacional, conceitual e o operacional, além dos projetos que norteiam o ano letivo, objetivando que na prática se efetive o planejamento que em sua construção advém das constantes reflexões acerca dos casos a se resolver diariamente no meio escolar. Dessa forma, o que é articulado ao PP da escola deve ser executado nela.

No marco situacional, traz a identificação da escola, dentro da sua realidade, suas condições e vulnerabilidade, relacionando consecutivamente a comunidade, cidade e País em que esta está inserida, principalmente na relação de caracterização da população e do local. É também neste marco que, são apresentadas a equipe da escola, seus turnos e horários, seus direitos e deveres e como se dá o processo avaliativo.

No marco conceitual, perguntas e indagações frente as situações escolares são respondidas como: que escola e educação queremos?, a partir da perspectiva de que tipo de sujeitos queremos formar?, qual a concepção de cidadão e de cidadania que nos norteia?, sobre que normas e princípios da gestão democrática gostaríamos de aplicar na escola? e não menos importante, qual é o grande desafio do ensino e a aprendizagem na escola?.

No marco operacional, são colocados os conceitos do que deve ser aplicado para uma proposta pedagógica que vise a colaboração aos seus alunos, como a sua estrutura e funcionamento; os órgãos colegiados; o conselho escolar, formação continuada e adaptação curricular, além do calendário escolar que irá apresentar todo o planejamento a ser realizado.

O documento, portanto, se constitui em um conjunto democrático de ações e a partir dessas ações, decisões serão tomadas. A grande preocupação do projeto é destacar uma forma de organização de trabalho que evidencie aspectos políticos e pedagógicos, a fim de superar conflitos, eliminando atitudes competitivas e autoritárias, reduzindo os efeitos que tornam a nossa educação fragmentada.

Sobre a temática Gadotti diz que:

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, p. 579, 1994).

Ainda na discussão, Freitas coloca que:

> O Projeto Pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mais sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público. (FREITAS, p. 69, 2004).

Em acordo com os autores, compreendemos que o planejamento do projeto pedagógico tem como principal intenção a retirada de um movimento cotidiano muito presente nas escolas e um aspecto de situação improvisada que também é bastante notado no dia a dia. É preciso que se reconheça que, dentro da escola, a participação no processo do planejamento e na construção do projeto político pedagógico tanto individual como coletiva, é um passo importante para a obtenção de sucesso dos objetivos debatidos.

Com o projeto pedagógico a escola passa a ter autonomia sobre a tomada de decisões, essa capacidade dialética desenha sua identidade e serve como orientações para prática educacional docente constituindo e contemplando a cultura dos alunos. Aqui amplia o dever da escola e certifica mais ainda como espaço público, lugar de formação integral e incentiva para o debate, para a crítica e para a reflexão. (VEIGA, 2002).

## A caracterização do PP na EMEF Maria Odete

Marco Situacional

O *lócus* desta pesquisa é o munícipio de Tucuruí, Estado do Pará, mais especificamente a escola municipal de ensino fundamental Maria Odete Carneiro Soares, Localizada na rua Maria Correa no bairro São Francisco, a escola antes chamada Graciete Couto, foi inaugurada no ano de 1991.

> A Escola Municipal de Ensino Fundamental "Maria Odete Carneiro Soares", teve sua origem no ano de 1989, quando o Vereador Benedito Cunha Ramos, iniciou um Projeto de Alfabetização em sua própria residência, para os moradores do Bairro São Francisco. Durante dois anos a escola funcionou de maneira informal, até que o Vereador Benedito, lançou um projeto na Câmara Municipal de Tucuruí para a construção do prédio da escola, sendo atendido pelo Prefeito em exercício Sr. José Soares do Couto Filho. A escola, portanto, foi inaugurada no dia 20 de março de 1991, com o nome de Escola Municipal de 1º Grau "Maria Graciete Couto", em homenagem a primeira dama do município. Funcionando com quatro salas de aula: Alfabetização – Ensino Infantil e 1ª a 4ª série - Ensino Fundamental. Em 23 de maio de 1995, o prefeito Parsifal de Jesus Pontes homenageia "in memorian" a professora Maria Odete Carneiro Soares. Passando a escola, então a ser denominada: Escola Municipal de Ensino Fundamental "Maria Odete Carneiro Soares". (PP EMEF MARIA ODETE, 2017).

A EMEF é composta por alunos de faixa etária entre 6 a 14 anos, divididos entre turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, totalizando 8 turmas, nos turnos matutino e vespertino, estando matriculados no 1º semestre de 2019 o total de 221 alunos (dado atualizado pela secretaria da escola).

A escola conta com um quadro de 23 colaboradores, sendo 09 discentes, 6 de ensino regular e 3 mediadores de ensino especial, sua estrutura é considerada pequena, colocando em partes: 04 salas de aulas, um pátio, uma cozinha, uma diretoria com

banheiro, uma secretaria, banheiros masculino e feminino, depósito, além de um pequeno espaço onde são armazenados os livros de leitura (biblioteca) e quando há necessidade é utilizado para aulas de vídeo, totalizando 13 dependências.

No que diz respeito ao PP da escola, esta tem como título de seu projeto pedagógico "família e escola: parceiras na educação", o que determina que neste projeto deve haver propostas em consonância com a LDBEN, em uma visão política e democrática de uma educação pautada na igualdade e tornando a comunidade da qual está inserida como parte e aliada de seu processo.

Em sua redação o projeto é colocado como um documento que não deve ser considerado como inexpressivo a medida que busca tornar suas ações pedagógicas significativas para toda a comunidade escolar, sempre objetivando promover a eficiência ao processo de ensino-aprendizagem e comprová-la a partir dos resultados sendo confirmados.

> O grande desafio deste projeto é a educação de uma comunidade que busca a escola como meio de ascensão social e cultural, através de um procedimento centrado em um processo de ação-reflexão-ação, que contribuirá para a mudança na postura dos educadores desta instituição, com vistas a obter uma ação pedagógica mais eficaz. Desta forma, contribuir para que crianças e jovens alcancem competências básicas e tenham participação efetiva e produtiva na sua comunidade. (PP EMEF MARIA ODETE, 2017).

Assim dizendo que, dentro de uma perspectiva de gestão democrática, inclusive, incumbida pela LDBEN, a proposta da escola direciona para que caminhos sejam traçados a fim de que se alcance a educação à comunidade e que pais se tornem parceiros na ascensão desses alunos em um meio social e cultural, essa ideia vem de encontro com as finalidades e princípios da educação uma vez que um aluno inserido ao meio social e cultural com bases educacionais está preparado para o exercício pleno de sua cidadania e ao mercado de trabalho.

O documento apresentado a pesquisa não está atualizado para o ano de 2019, está entre 2017-2018, porém segundo a direção passa periodicamente por alterações por se entender que seu processo de construção é gradativo.

Em sua justificativa, apresenta a garantia da educação especial na escola, visto que o ensino deve ser preferencialmente, em rede regular, conforme é regido por lei, se colocando à disposição ao mesmo tempo que informa sobre sua busca pelo aperfeiçoamento às adequações metodológicas ao recebimento desses alunos a serem e aos já estão inclusos na escola.

Descrição do Alunado

Em um estudo mais antigo, a realidade da comunidade que envolve a escola se coloca como precária, conforme é relatado pelo PP, porém no documento do ano de 2017, após ser feito esse contraste ao passado, foram apresentados novos estudos referentes a comunidade escolar, que apresentam situações do razoável ao estável relacionados a renda familiar.

Esse levantamento traz resultados em gráficos de temáticas como: origem, renda e escolaridade dos pais, assim como suas vivencias em casa e o que recebem dos pais como orientação e educação para temas transversais, além da fala dos pais em relação a expectativas, sugestões e melhorias para escola. Essa investigação traz a escola surgimento de questões que devem ser levadas em conta para que na construção do projeto pedagógico esses assuntos se tornem relevantes e sejam convertidos em metas e objetivos para a escola.

Neste estudo, é esclarecido que, em uma faixa de quase 100% dos pais descritos não possuem interesse de participar do conselho escolar da escola, tampouco do planejamento da proposta pedagógica. A maioria opta por participar somente nos questionários no momento da matrícula, apresentando suas aspirações ao futuro de seus filhos. No PP é reforçado a importância da parceria:

> Ao delimitarmos o Projeto Político Pedagógico com o subtema: Escola e Família: Parceiras na Educação queremos enfatizar essa parceria como única "fórmula mágica" para o sucesso escolar de nossas crianças e adolescentes. Resgatando os fundamentos gerais da Educação Nacional, enquanto lei e enquanto ideologia pedagógica. Para que toda essa parceria possa de fato acontecer, a escola exercendo seu papel social dá o primeiro passo, elaborando projetos e ações que ressalte essa proposta de interação entre as duas instituições. (PP EMEF MARIA ODETE, 2017).

Com isso a escola, trabalha com ações que funcionam como norteadores para que se consiga aos poucos se alcançar a comunidade e suas aspirações e assim transformar as situações colocadas para o planejamento. Essas ações se dão por sequencia didática e são discutidas e reelaboradas a cada ano.

## Marco Conceitual

Segundo o PP da escola, a base da instituição escolar são os planos educacionais criados pelo ministério da educação e os anseios da comunidade escolar frente as necessidades vividas que se tornam desafios dentro do processo educativo da escola. Essa base legal é composta pela LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais; o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal de 1988.

As ações então nesse caso, buscam a transparência, planejamento e determinação para com a comunidade escolar, portanto, a ideia nesse sentido é de que, família e escola, tracem as mesmas metas e objetivos voltados aquele aluno e que as ações sejam de forma colaborativa e simultânea.

Dentro das diretrizes políticas e pedagógicas, o PP traz um plano de ação intitulado "Plano de ação da gestão a partir de uma gestão democrática e Compartilhada: Comunidade participativa, educação assistida". No qual já coloca sua gestão na perspectiva democrática e compartilhada, tomando como base a LDBEN

que tem a gestão democrática como princípio e, tornando o processo de implantação e execução dessas ações um processo de democratização na escola, onde o planejar dá voz a vários segmentos da educação.

> Para que se cumpra essa exigência entende-se que a gestão democrática deve trabalhar com a pluralidade de ideias e diversidade cultural distribuída entre todos os segmentos envolvidos o que irá propiciar e caracterizar um plano de ação participativo capaz de detectar e amenizar as necessidades de toda uma comunidade. (PP EMEF MARIA ODETE, 2017).

Sobre o plano, dentro do PP da escola:

> Este plano de ação é parte integrante do Projeto Político pedagógico da escola em virtude da coerência com as ações do mesmo e sistematização de um processo educativo caracterizado por parâmetros e objetivos comuns para a instituição, onde a responsabilidade não é de uma pessoa física, mas de todos que fazem a gestão democrática e que compartilham tal pensamento. Portanto, associá-lo ao P.P.P implica em democratizar e acima de tudo responsabilizar toda comunidade escolar pela qualidade do processo educativo. (PP EMEF MARIA ODETE, 2017).

## Marco Operacional

De um modo geral, o plano traz como objetivo a busca pela parceria, afinidade e envolvimento da família com a escola, para que haja uma relevância nos problemas da escola para a comunidade e da comunidade para escola e que essa relevância gere metas para que sejam alcançadas pelas ações propostas no plano de ação.

Os objetivos específicos são elencados em uma planilha que segundo o projeto pedagógico da escola, foi inicialmente feito pela gestão e em um segundo momento analisado debatido com a comunidade para novas sugestões e melhorias. Sendo os

principais voltados de forma direta ao professor: a Implementação e efetivação de uma gestão democrática e o Acompanhamento do processo de ensino aprendizagem.

Que dentre as ações trazem: participar e seguir as normativas do projeto pedagógico; Cumprir com os acordos e planos da reunião pedagógica; Desenvolver aulas, ações e projetos que incentive os alunos nas atividades escolares; Focar nas habilidades dos alunos; Envolver os pais nas atividades escolares de maneira que eles percebam os avanços da aprendizagem nos filhos; Ter compromisso com a aprendizagem: nível do aluno, manejo dos conteúdos e da turma; Avaliação institucional com um único propósito: crescimento profissional para garantir qualidade e rendimento.

> Durante a elaboração do PPP. Um estudo foi desenvolvido com a equipe docente com o tema avaliação e aprendizagem tendo como objetivo entendermos e aplicarmos no dia a dia, métodos mais eficazes de avaliação. Logicamente em consonância com nossas leis e propostas curriculares. (PP EMEF MARIA ODETE, 2017).

Deste modo, a partir da explicitação das ações e dessa colocação, fica claro ao menos de forma teórica que o professor tem voz na construção do projeto pedagógico da escola e pode levar à prática seus anseios dentro do que já foi proposto anteriormente para a sala de aula.

## A participação docente na construção do PP e suas implicações na prática em sala de aula

O PP como um mecanismo, da gestão democrática na escola, propõe uma discussão mediante a reflexão sobre os problemas da sociedade e da educação para se encontrar possibilidades de intervenção na realidade escolar daquela escola, com isso há uma busca por uma transformação na realidade social e econômica e política daquela comunidade em geral.

O documento em sua elaboração dentro da visão de gestão democrática deve buscar exigir de forma articulada a participação de todos os sujeitos do processo educativo, portanto, professores, funcionários, pais, alunos e demais educadores devem construir por meio de um diálogo uma visão global sobre qual a realidade em que vivem e do que se tornarão compromissos individuais e coletivos que os objetivos se alcancem.

A partir de então, iniciamos uma compreensão de como os professores da EMEF Maria Odete C. Soares atuam dentro do processo de construção do projeto pedagógico e de que forma isso é refletido na prática dentro de sala de aula. As perguntas feitas por entrevistas semiestruturadas foram respondidas pela Direção da escola (Diretor e Supervisora) e duas professoras do 1º e 2º ano do ensino fundamental. A entrevista seguiu um roteiro em que na primeira parte, foi colocado o projeto pedagógico em documento para análise e em um segundo momento foram feitas as observações em sala de aula e respondidos aos questionamentos.

Este documento tão importante chamado Projeto Pedagógico tem assumido o centro das principais discussões atuais, sendo objeto de estudo para professores, pesquisadores e instituições escolares. (VEIGA, 2002). O planejamento educacional e a construção e manutenção do projeto político pedagógico compõem ações que serão determinantes nos resultados que se espera alcançar, bem como prever os problemas e organizar as soluções.

Na análise do documento, conforme já visto anteriormente, pontuamos e subdividimos em 3: No primeiro, a caracterização da escola, como: dados gerais de localização, características gerais da escola, tipo de alunado e seu nível socioeconômico; a estrutura administrativa e de apoio: como corpo técnico-administrativo, instalações, infraestrutura e recursos didáticos e de apoio; e por fim a estrutura pedagógica, sendo o projeto em si e sua relação escola/comunidade/família.

Em um segundo momento, foi realizado um acompanhamento do processo de ensino aprendizagem em sala de aula, com registros e observação dos materiais produzidos em sala de aula. Nisso, se constatou que as professoras buscam utilizar como reforçadores as sequências do macroprojeto da escola para intensificar o ensino dentro de sala de aula e durante as observações ficou nítida a boa relação entre professor e direção da escola.

A entrevista se iniciou pela indagação sobre formação, tempo de experiência no magistério e na escola e os resultados foram que, tanto o Diretor quanto a supervisora são pedagogos especialistas em gestão escolar, ambos com experiência de 15 anos na área da educação e respectivamente 2 e 3 anos na escola Maria Odete. Das professoras, uma tem formação em magistério e a outra em Normal do Ensino Superior. Com experiência de 10 anos como docentes sendo 6 e 8 anos respectivos na escola Maria Odete.

O planejamento é uma ferramenta de organização onde nesse processo tem-se o equilíbrio entre meios e fins, recursos e objetivos com o intuito de se alcançar um bom funcionamento sejam nas empresas, instituições e entre outas organizações que utilizam o documento. Ao planejar estamos refletindo os próximos passos, ao planejar estamos praticando a tomada de decisão sobre a ação. (PADILHA, 2001).

A direção da escola informou quando questionada sobre reuniões que das 04 reuniões citadas (pedagógica, pais, conselho de classe e conselho escolar) apenas o conselho de classe não ocorre na escola. A reunião pedagógica, ocorre mensalmente com a participação da direção, supervisão e professores da escola. A reunião dos pais é bimestral e geral com a equipe da escola. O conselho de escolar, é semestral, porém foi informado que neste semestre ainda não se firmou um encontro entre os membros.

Sobre temas, dinâmicas e resultados das reuniões, a direção explicou que é para pautar temáticas referentes ao macro-

projeto da escola, associando as datas comemorativas e demais programações da escola. E, destacou, a reunião dos pais como não apenas a entrega de provas e resultados, mas como um intensificador da relação família-escola, que é importante para que a família também seja participante e parceira dos projetos da escola.

Como dificuldades, foi colocado pela direção e pelas professoras, o desacerto por parte dos professores das disciplinas específicas (inglês, educação física, ensino religioso e arte) que possuem uma carga horária menor na escola e por este motivo só comparecem as sextas feiras, o dia que uma vez por mês é escolhido para se haver reuniões pedagógicas por conta da disponibilidade das demais professoras de sala.

Perguntado sobre a percepção em relação ao trabalho dos professores e participação destes nos planejamentos da escola, tanto o diretor como supervisora declararam como "ótima, os professores são excelentes", ou seja, que dentro do processo educativo, os professores desta escola assumem seu papel, participando e reconhecendo a importância de se discutir as ações voltadas para os alunos e a escola.

No ponto de vista do projeto pedagógico, iniciamos com as suas concepções diante de suas vivências do que vem a ser o PP e quão importante é a sua participação:

> "O projeto é um trabalho pedagógico importante, que facilita a busca das escolas pela melhoria da qualidade de ensino" (DIRETOR); " A partir do PPP a gente tem uma base para o trabalho pedagógico, porem é uma construção continua, quando achamos que finalizamos percebemos que já tem algo novo para colocar" (SUPERVISORA).

A supervisora explica que, cada ano letivo a escola trabalha com um macroprojeto com temáticas que abordam a fixação da leitura e da escrita, considerando que, a leitura e a escrita são hoje um dos maiores desafios da escola e que, quando estimuladas de forma criativa, possibilita e contribui para o despertar e o

desejo de aprender. A cada semestre é trabalhado uma sequência didática que busca envolver toda a comunidade escolar em suas ações coletivas.

Segundo a direção escolar, o projeto foi revisto neste ano, a única alteração foi ao calendário de ações do ano letivo, assim a sequência didática para o primeiro semestre foi intitulada "o aniversário do seu alfabeto", dentro do macroprojeto que neste se manteve com o mesmo tema "voando alto com a leitura e a escrita" alterando somente suas sequencias e ações.

Para a professora entrevistada do 1º ano, que afirmou participar do planejamento pedagógico da escola, este momento é político e deve haver sim um debate: "se a escola exclui o professor desse processo, vai parecer haver um desinteresse pelos objetivos da escola por nossa parte e a gente quer contribuir pela melhoria da educação".

Segundo Freire (2011), " A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo" ou seja, é preciso uma discussão sobre o que será colocado como prática em sala de aula, como se a cada ano letivo, por exemplo, os métodos do professor fossem renovados e a base dessa discussão são novos problemas ou situações que compõem o meio escolar naquele momento, portanto, a escola deve precisa criar caminhos que se adequem a realidade dos alunos e demais sujeitos da escola.

Para VEIGA (2011) "É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania. " Porém, na fala da professora do 2º ano, percebemos que a participação não se dá em todo o processo do projeto pedagógico e sim, na proposta e planejamento do macroprojeto da escola:

> No início do ano nós nos reunimos e construímos juntos o macroprojeto que é composto por duas sequencias didáticas, que são planejadas no começo de cada semestre. Esse planejamento é colocado no *projeto pedagógico*, por isso nossa

> participação é dessa forma. Os demais (marcos) são feitos pela secretaria com a direção. (PROFESSORA 2º ANO).

O diretor explica que, os marcos são feitos em parceria com o conselho escolar e que por este ano ainda não haviam feito reuniões sendo a atualização do PP uma das pautas a se trabalhar. Essas sequências didáticas colocadas pela professora são feitas no geral por toda a escola, juntamente com todos os alunos do mesmo turno e comandadas pela equipe pedagógica, e os professores utilizam o aprendizado como reforçadores em sala.

Com base nas experiências é importante destacar que o projeto pedagógico só será de fato um direito e dever quando todos os envolvidos na sua elaboração estiverem cientes de que sua participação é crucial e necessária. Ele é muito mais que um documento, pois ele direciona o caminho que todos devem percorrer na educação escolar, orientando a prática pedagógica e transformando-a em teoria e prática. (VASCONCELOS, 2004).

## Considerações finais

Com base nos princípios constitucionais e legais, a gestão democrática na educação busca a execução de mecanismos que garantam de fato a participação efetiva de pais, estudantes, funcionários, professores e comunidade local, em todos os aspectos da organização escolar. Pelo envolvimento com a pesquisa, percebeu-se um reconhecimento dos profissionais envolvidos sobre a relevância do projeto pedagógico, como um mecanismo da gestão e sua importância voltada a melhoria da qualidade de ensino, porém, há questões que ainda estão isoladas dentro dessa construção e na sua prática.

Um fator isolado seria o caso de que as discussões acontecem, porém não como uma ação política, a escola de fato tem e obtém a consciência crítica da comunidade escolar, pelas reuniões escolares e também pela representação no conselho escolar, mas no que tange a questões pedagógicas, o que é coloca-

do para os pais na reunião já foi antecipadamente discutido por professores e direção. Cabendo aos pais somente a participação conforme o planejamento colocado.

Outra situação, isolada é a do professor, que participa somente da discussão pedagógica, em si, ou seja, do macroprojeto e como se dará, não tomando conhecimento de como os demais itens do projeto pedagógico se estruturam, pois não há uma ação coletiva que se faça presente a participação de todos para o planejamento do projeto pedagógico em sua íntegra e que se alcance de forma prática as dimensões técnicas, políticas e socioculturais presentes no projeto.

Segundo VEIGA (2011), a dimensão técnica, deve estar voltada ao conhecimento: avaliação, conteúdo; a política pelo compromisso com a intencionalidade, atrelado as finalidades da educação; e ao social ao considerar que a escola atende uma camada de população com situações que não podem ser desconsideradas pela escola.

Em relação ao objetivo da pesquisa, o professor é inserido no processo de discussão das práticas pedagógicas na escola e procura alinhar sua prática em sala de aula aos projetos e ações que são propostos no PP envolvendo seus objetivos e competências. Há um alinhamento também dos professores entre si e entre a gestão, observado diariamente, para se compartilhar ideias e novas propostas sempre que necessário em busca de pontos em comum como o aprendizado e a participação efetiva dos pais nas sequências didáticas.

## Referências

BRASIL. Constituição. *Coleção Legislação Brasileira*. Brasília, DF, 05 de outubro de 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

GADOTTI, Moacir. *Organização do Trabalho na Escola: alguns pressupostos.* São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Pressupostos do projeto pedagógico. In*: BRASIL. MEC, *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, DF, 28/8 a 2/9/94.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.* São Paulo: Papirus, 2004.

MAY, Tim. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.* São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar*. Introdução crítica. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.* 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.* 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. (org) *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva.* 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.* Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-35.

# 17

# Experiências, princípios e tendências de gestão na EMEF Professora Maria Nadir Filgueira Valente, no período de 2015 a 2019

*Maria Rejiane da Mata Dias*
*Odete da Cruz Mendes*

## Introdução

São numerosas as pesquisas e estudos que têm sido realizados sobre o tema da gestão escolar sob os mais diversos enfoques, considerando o espaço escolar. Neste estudo, porém, nosso intuito foi de analisar a experiência de uma escola pública para identificar se os princípios de gestão apresentam tendência democrática ou gerencial.

Inicialmente, pondera-se que, para que haja a compreensão da concepção de gestão democrática como espaço de participação, precisamos entender a função da escola como uma instituição social que, de acordo com a legislação em vigor, tem como característica inicial a formação de cidadãos para participar de forma consciente da sociedade em que vive.

Nesse sentido, a fim de que a escola possa dar essa formação, ela precisa não só orientar a sua ação pedagógica, mas também a sua forma administrativa. Isso se evidencia pela forma com que a instituição é gerida, como é organizado o fazer pedagógico e pelo trabalho diário realizado por cada um dos sujeitos da comunidade escolar.

Daí entendermos que a comunidade escolar, composta pela equipe gestora, equipe pedagógica, professores, alunos e pais, envolve esses sujeitos ativos na dinâmica da gestão, de forma que a participação de cada um implica na nitidez e conhecimento do seu papel em relação aos demais, como corresponsáveis nesse processo.

Além da participação, o diálogo, a autonomia são princípios básicos da gestão democrática. Para que os membros da comunidade escolar possam ser considerados sujeitos ativos, é necessário pensarmos sobre a maneira de organização do trabalho escolar e as relações de poder construídas neste espaço. Podemos ponderar que as formas de gestão escolar refletem distintas posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter além de peda-

gógico, também político, pois, dependendo de sua relação, ela pode servir para a conservação ou transformação social.

Esses pressupostos justificam o presente estudo como conclusão do curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, ofertado pela Universidade Federal do Pará. A proposta inicial é provocar reflexões a partir dos conceitos de gestão mais afeitas à gestão democrática e gerencial. A pesquisa sugere explicitar os princípios que constituem essas duas concepções de gest*ã*o da educação pública, evidenciando suas implicações na atual configuração da gestão escolar para identificar os elementos que mais caracterizam a gestão gerencial e a gest*ão democrá*tica, bem como refletir sobre os desafios, limites e possibilidades para uma gestão democrática, a partir da organização do trabalho pedagógico. Explicitamos que a defesa que fazemos é da gestão democrática onde os sujeitos da escola, por exemplo, tenham efetiva participação, uma vez que a escola, além de ser um lugar de compartilhamento de saberes, também é um lugar de formação para a participação na vida social, política, econômica e cultural.

Para nortear a pesquisa seguem algumas questões de estudo: Quais os princípios que caracterizam a gestão democrática da escola pública e como estes podem contribuir com a qualidade da educação e da organização das ações na escola? Além das normas e técnicas que orientam a instituição escolar, como a gestão gerencial se manifesta no espaço analisado? Que vestígio de efetiva gestão democrático-participativa está presente na organização e funcionamento da escola analisada?

A produção do texto se orienta sob a abordagem qualitativa pela sua característica de diagnosticar em profundidade a realidade a ser pesquisada. A opção metodológica orienta-se pelo ponto de vista de Esteban (2010, p. 127), ao afirmar que "a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática, orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos e à tomada de decisões".

Na pesquisa, buscou-se diagnosticar através de documentos e entrevistas semiestruturadas como a realidade vivenciada na gestão ocorre, tendo em vista as relações estabelecidas no ambiente, a concepção da gestão, coordenadores e professores que são os sujeitos que participam e orientam as atividades administrativas, financeiras e pedagógicas.

Selecionamos como sujeitos da pesquisa essas categorias profissionais porque entendemos que elas estão mais envolvidas no cotidiano da escola, especificamente para este estudo: a gestora escolar[1]; duas coordenadoras pedagógicas[2] e quatro professoras, sendo uma da área de Língua Portuguesa com atuação no ensino fundamental – anos finais, as demais atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais. Por questões éticas em pesquisa social os sujeitos foram chamados de informantes, representados pela sigla maiúscula (INF.) acrescido da primeira letra, também em maiúscula, para indicar o cargo/função que esse informante ocupa no momento da entrevista, mais o número dessa categoria no universo que foi entrevistado e o ano que ocorreu o levantamento de dados. Assim, para a gestora escolar (INF. G1, 2019), para as duas coordenadoras (INF.C1, 2019) e (INF. C2, 2019) e para as quatro professoras (INF.P1, 2019; [...]; INF.P4, 2019).

Para fazer tal abordagem, utilizou-se das contribuições de autores como Cury (2002), Hora (1998), Libâneo (2012), Paro (1996), dentre outros, cujas leituras serviram de apoio para fundamentar o tema e esclarecer o problema. A estrutura do texto está organizada em dois itens principais, além desta introdução e considerações. No primeiro item, discute-se os conceitos de gestão nos marcos regulatórios atuais, considerando os princípios e tendências no campo da administração escolar. No segundo,

[1] É professora especialista em gestão, mestranda, com mais de 19 anos atuando na área educacional, que assume esse cargo por indicação política.

[2] Ambas as professoras exercendo a função de coordenação por indicação política. Elas possuem especialização e têm experiência na área da educação entre cinco e treze anos.

há destaque para a experiência de gestão na EMEF Professora Nadir Filgueira Valente, no município de Cametá/Pa, onde analisamos os princípios que foram evidenciados nos relatos sobre as experiências, considerando o período de 2015 a 2019.

## Conceitos de gestão nos marcos regulatórios atuais: Princípios e tendências no campo da administração escolar

Considerando a existência de tendências diferentes de gestão pública, neste item procuraremos trazer os conceitos de gestão que estão consolidados nos principais documentos legais e apresentar alguns de seus princípios, a fim de identificar os enfoques da administração escolar.

Tomando a origem etimológica do termo gestão, Cury (2002, p. 165) afirmou que ela "(...) é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo". Ou seja, a riqueza dessa noção, para ele, se faz ainda mais significativa ao se traduzir em movimento histórico a exigir novas relações de poder. O diálogo a que se remete Cury (op. cit.) como premissa da gestão democrática se faz, neste caso, na esfera do coletivo escolar por meio da atuação dos seus agentes (diretores, supervisores, coordenadores, professores, pais, alunos, comunidade, etc).

Nessa perspectiva, a gestão escolar se caracteriza pelo processo de organização, planejamento e ações articuladas, voltadas para os aspectos socioeducacionais das unidades de ensino, considerando a realidade social da comunidade local e os recursos materiais disponíveis.

Essa expressão gestão escolar surge para se diferenciar do que conhecíamos como administração escolar de cunho mais técnico e hierarquizado, pois a primeira busca potencializar melhorias na qualidade do ensino. A palavra administração sugere controle de ações e o termo gestão procura indicar a relação

entre as pessoas, numa linha de pensamento de que o processo ensino-aprendizagem aconteça com qualidade e venha a suscitar a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social.

Nesse sentido, a gestão democrática da escola é resultado de um grande processo de reivindicação da organização de diversos segmentos da sociedade notadamente no Brasil pós-Ditadura Militar. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL/CF, 1988), foi possível em seu artigo 206, inciso VI, estabelecer princípios para a educação brasileira, dentre eles a gestão democrática.

Com a mesma Constituição Federal de 1988 (BRASIL/CF, 1988), garantiu-se a descentralização do poder que era mantido no âmbito seleto da hierarquia social, passando esta a ser fortalecida pelo espírito de equipe, e autônomos nas demandas dos diferentes espaços e, em particular, no espaço escolar.

O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece os princípios de uma gestão democrática e a participação da comunidade escolar:

> 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.

Dessa forma, tem-se a democracia como fundamento legal da educação brasileira, sendo que estes princípios se encontram também no Projeto Pedagógico (PP) bem como no Regimento Escolar das instituições, em decorrência das prerrogativas da Constituição Federal de 1988 (BRASIL/CF, 1988), da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional da Educação, em vigor, lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Assim, ainda que existam limites às mudanças das práticas hierarquizadas que a história sempre nos legou, tanto nos sistemas de ensino como nas escolas, existem possibilidades de participação efetiva no âmbito da gestão das políticas educacionais e na realidade escolar no seu contexto concreto. Portanto, existem ações possíveis à escola no sentido de uma gestão participativa, bem como ações que não dependem da escola, estão atreladas ao sistema e exigem mudanças legais.

A gestão escolar perpassa por uma abrangência de ações que vai do contexto cultural ao pedagógico e administrativo, pautando-se pelas orientações das políticas educacionais vigentes e, ainda pelas ações instituídas pelo coletivo da comunidade escolar de modo a construir os rumos do projeto de educação, tendo em vista a qualidade do ensino e a participação social comprometida com a ética e a justiça.

Nessa concepção, a gestão escolar é entendida como um meio de aproximação de pessoas, "considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões" (LIBÂNEO, 2007, p. 324).

Os fundamentos da gestão democrática envolvem a participação efetiva de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões e implementação de ações significativas para a qualidade da educação. Por isso, participação e autonomia são palavras inerentes ao processo de gestão escolar democrática.

> [...] a democratização da gestão e a educação com qualidade social implicam a garantia do direito à educação a todos, por meio de políticas, programas e ações articulados para a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das escolas, privilegiando a construção da qualidade social inerente ao processo educativo. (BRASIL/MEC, 2008, p.14).

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal/88 (BRASIL, 1988) e o artigo 2º da Lei Nº 9.394 que dispõe das Diretri-

zes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996), a educação é entendida como um direito de todos, dever da família e do Estado com a participação da sociedade.

Esses direitos assegurados em lei se devem à exigência da sociedade, que também propôs ao longo dos anos as práticas democráticas de gestão pública, como as eleições para os dirigentes escolares, para que as indicações se pautem em critérios formativos e legítimos, para não se restringir ao partidarismo, mas assumindo um caráter de escolha da comunidade local, ainda que reconheçamos que,

> [...] embora necessária, não basta a eleição de dirigentes escolares desvinculada de outras medidas que transformem radicalmente a estrutura administrativa da escola; assim como não basta instituir um conselho de escola com a participação de professores, funcionários, alunos e pais, mesmo que com contribuições deliberativas [...] se a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela circunstância de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é de um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho (PARO, 2005, p. 102).

No cenário nacional, além da Constituição Federal de 1988 e a Lei 9.394/96, que mencionamos anteriormente, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), em sua Meta 19, afirma: "assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, assegurando critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta púbica à comunidade escolar". Analisando alguns documentos da política local como o Plano Municipal de Educação PME – Lei nº 274/2015 (CAMETÁ/PA, 2015) verificou-se que a meta 10 assegura o "[...] acesso às funções de direção que conjuguem o desempenho pedagógico à participação das comunidades escolares por meio de eleições democráticas". (CAMETÁ/PA, LEI 274, 2015). No entanto, assim como em muitos municípios brasileiros a efetivação dessa medida não se deu na prática, prevalecendo a indicação política

como o formato mais comum nesses contextos, o que inviabiliza a legitimidade profissional de diretores e maior autonomia no exercício da função, para que estes sejam reconhecidos como agentes mobilizadores das ações que requer o cargo.

Algumas medidas de descentralização têm, de forma equivocada, se apresentado como gestão participativa e democrática a partir da indução do Ministério da Educação, por meio das ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares (PNFCE), que fazem investimentos diretos nas escolas, geridos por conselhos. Mas à medida em que os conselhos se transformam em Unidades Executoras, suas finalidades políticas ficam reduzidas, contrariando o aspecto de descentralização que defendemos, pois nessa perpectiva democrático-participativa as decisões passam a ser coletivas e de participação social. Nesse sentido,

> [as] concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social (LIBÂNEO, 2012, p. 447).

Ainda que formalmente nos anos de 1980 e início de 1990 se tenha avançado nos debates e na construção de leis sobre as ações de descentralização, autonomia e participação na esfera educacional, os interesses do mercado se sobrepõem a tais conquistas do ponto de vista nacional e internacional, buscando eficiência sob a lógica mercadológica, desconsiderando o comprometimento com as lutas pela justiça social.

No ano de 1995 o Brasil deu início à Reforma da Gestão Pública ou reforma gerencial do Estado, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL/PDRAE,1995), que resultou em iniciativas das quais encaminhou-se ao Con-

gresso Nacional, que criou a Emenda 19, no ano de 1998, a qual dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal.

Nesse sentido, confirmamos essas disposições conforme indica o artigo 37, considerando que a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Os incisos um e dois que pertencem a este artigo articulam uma relação de que cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileros e estrangeiros que estejam em acordo com a lei nacional, bem como assinalam que cargo e emprego público dependem de aprovação em concurso público, tendo ressalvas as nomeações para cargo em comissão, declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

De fato, os anos iniciais do governo de Fernando Henrique Cardoso, enquanto Luiz Carlos Bresser Pereira era o ministro, a reforma aconteceu a nível federal, no MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, mas foi avançando ao longo dos anos, especialmente nos níveis estadais e municipais.

Na Declaração de Dakar, elaborada pela Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000, percebe-se o notório interesse pelo modelo de gestão gerencial para a educação, compreendendo a necessidade de execução de planejamento estratégico, a fim de racionalizar os poucos recursos financeiros destinados às escolas, conforme os moldes do setor privado.

Essa declaração consiste em atender aos objetivos firmados pelos países envolvidos da América Latina, com suas respectivas metas. Dentre os objetivos podemos citar:

> […] c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equi-

> tativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; […] f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, 2001, p. 09).

Para atingir esses objetivos proclamados no documento de DAKAR os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação, comprometeram-se com metas das quais, para os propósitos deste texto, destacamos:

> […] c) assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação; d) desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas […]. (UNESCO, 2001, p. 09).

Ainda que nos documentos nacionais e internacionais tenhamos a garantia de processos participativos da sociedade civil na formulação, implementação e avaliação de políticas de educação, a concretização desse projeto de gestão democrática não se efetivou. Nas escolas públicas de nosso país a presença da racionalidade do mercado com explícitos e/ou sutis princípios da gestão gerencial, apoiando-se na produtividade numa linha de competitividade para o mundo do trabalho, é fato. A escola torna-se, assim, um espaço de disputa e não de construção de valores como da justiça, da equidade e do respeito às diferenças.

Para que possamos nos aproximar de uma possível gestão democrática, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando a democracia como princípio, de modo que os objetivos sociais e pedagógicos se sobreponham às ações burocráticas da escola. Se nas formas burocráticas a instituição se volta à estratégias compatíveis aos modelos efi-

cazes de organização e gestão para alcançar as metas da administração, a gestão democrática e participativa centra-se para o alcance da formação humana e emancipadora e quiçá as metas de um projeto societário.

Percebe-se que é urgente uma reflexão acerca da real efetivação de uma gestão democrática-participativa no ambiente escolar, para que esta saia do discurso oral ou escrito dos documentos oficiais e torne-se prática natural no contexto das instituições escolares, para que, de fato, todos os integrantes da comunidade escolar participem efetivamente das tomadas de decisões comuns a todos, a fim de contribuir com a qualidade da educação ofertada nas instituições escolares.

O posicionamento adotado na defesa da gestão democrática da escola pública problematiza a predominância de uma gestão centralizada, ainda que haja um forte discurso acerca da democratização.

A democratização envolve o sentido da participação, que, segundo Freire (2003, 114) enfatiza: "o que é impossível é ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites".

A pedagogia apoiada pelo discurso da competência e dos resultados induz a instituição escolar a se tornar uma realidade objetiva e neutra, devendo funcionar sob a racionalidade do mercado e, por isso, deve ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices ou melhores resultados como parte da exigência de eficácia.

Entendemos, pois, que as características de democracia perpassam pela mudança, pela flexibilidade e pela inquietude de quem opta por implementá-la. Por isso, a educação, nas ideias de Freire, deve caminhar constantemente para a mudança de atitude, de ultrapassar hábitos antigos de acomodação para dar espaço a novas ações de participação, para além da passividade, diante de um contexto de transitividade.

## A experiência de gestão na EMEF Professora Maria Nadir F. Valente no município de Cametá/PA: O que dizem os dados da pesquisa?

Cametá é um município do Estado do Pará, no Brasil, localizado à margem esquerda do Rio Tocantins, num espaço que compreende cerca de 3 km de extensão. Sua população, de acordo com o último censo (2010), era de 120.896 habitantes. A cidade de Cametá limita-se ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul com Mocajuba, ao leste com Igarapé Miri e ao oeste com Oeiras do Pará. Fica numa distância de aproximadamente 150 km em linha reta da capital paraense. Ela foi fundada em 24 de dezembro de 1635, sendo uma das cidades mais antigas da Amazônia.

O município conta com diversas instituições de ensino, tanto de âmbito público como privado, nas zonas urbana e rural. Dentre as escolas de dependência administrativa da prefeitura local, temos o objeto de análise deste estudo: a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora Maria Nadir Filgueira Valente, que foi inaugurada em 19 de agosto de 2006, através da Lei n º. 7, de 27 de março de 2006.

A referida escola está localizada na Travessa Dom Pedro I, número 800, no bairro da Matinha, atendendo inicialmente alunos do Ensino Fundamental de 1ª à 5ª série em três turnos. Atualmente, com dois turnos de funcionamento, oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A escola tem o código de INEP 15520595 e conta com 63 funcionários.

Conforme dados do Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018), a referida instituição teve o número final de matrículas do 1º ao 5º ano de 308 alunos e de 272 do 6º ao 9º ano. Totalizando 580 alunos do Ensino Fundamental.

O Índice de Desenvimento da Educação Básica (IDEB) de Cametá da rede pública (conforme dados do censo escolar de 2017) teve o resultado de 3,8 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 3,2 nos anos finais. A escola Nadir Valente obteve

IDEB em crescimento nos anos iniciais com 4,9 e teve uma leve queda, em relação ao ano de 2015 nos anos finais. Para explicitar o recorte desta pesquisa, apresentamos o quadro abaixo que demonstra a situação da escola em relação à projeção nacional, estadual e municipal da rede pública, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, considerando o período de 2015 a 2017 e a meta proposta para 2019.

Quadro 1 – projeção e Ideb do Brasil, Pará, Cametá e Escola Nadir Valente de 2015 A 2019

| **Resultado do IDEB (rede pública)** | **2015** | **2017** | **Meta 2019** |
|---|---|---|---|
| Brasil (anos iniciais) | 5,3 | 5,5 | 5,5 |
| Brasil (anos finais) | 4,2 | 4,4 | 5,0 |
| Pará (anos iniciais) | 4,3 | 4,5 | 4,6 |
| Pará (anos finais) | 3,6 | 3,6 | 4,9 |
| Cametá (anos iniciais) | 3,9 | 3,8 | 4,5 |
| Cametá (anos finais) | 3,3 | 3,2 | 4,8 |
| EMEF Nadir (anos iniciais) | 4,5 | 4,9 | 4,6 |
| EMEF Nadir (anos finais) | 4,3 | 4,1 | 5,7 |

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Nesse sentido, podemos dizer que a referida escola com seus resultados do IDEB, entre os anos de 2015 a 2017 e 2019, enquanto meta a ser alcançada, ainda não atingiu a meta nacional para a rede pública. Porém, fazendo um comparativo com o Estado, ela não se encontra tão distante do resultado geral das escolas públicas do Pará. E quanto à rede pública municipal, a escola analisada apresenta resultados acima de 4.0. Portanto, no contexto de Cametá, nessa perspectiva avaliativa nacional, a escola que investigamos tem apresentado crescimento, especialmente nos anos iniciais, necessitando de maiores avanços nos anos finais. Esses referenciais do IDEB, apesar de importantes, não podem por si só definir o sentido da qualidade da educação

que almejamos, já que entendemos que os fatores envolvidos no processo educativo não estão unicamente ligados aos resultados de exames nacionais, mas à educação integral de seus alunos.

A partir das questões do roteiro de entrevista aplicada, buscou-se fazer algumas inferências de contextualização do problema, dialogando com os principais envolvidos na gestão da escola para desvelar: as mudanças em torno das estratégias de gestão da escola induzida pela política de descentralização, em face dos programas que financiam atividades da escola pública; se as avaliações que compõem o IDEB também regulam o trabalho do professor e a gestão escolar, por meio de resultados; em que medida a gestão democrática, que é proclamada em lei, suscita ações cujos princípios voltam-se à construção da cidadania, dentre outros.

Observou-se que na escola estudada existem inúmeros projetos, dentre eles sobre a formação continuada de professores. Essa assertiva foi referendada no depoimento das coordenadoras, como trazemos um dos relatos:

> A proposta de Formação Continuada da EMEF Nadir Valente é programada no início de cada ano. E como nesse ano de 2019 recebemos o desafio de concretizar a implementação da BNCC, nesse sentido a maioria de nossos planejamentos são sempre voltados com formações onde a pauta central está a BNCC como nosso norte. Começamos com formações para o entendimento da BNCC partindo das bases legais; em formações posteriores nos detemos em conhecimentos mais gerais e aos poucos vamos consolidando por áreas de conhecimento. Realizamos também outras formações tratando sobre o tema da SEMED (Currículo e Diversidade Cultural), mas também relacionando às competências e habilidades da BNCC, valorizando a prática da interdisciplinaridade. De acordo com a necessidade de saberes ao processo educativo, estamos sujeitos à realização de outras formações que venham a suprir as demandas presentes na escola. (INF.C1, 2019).

Segundo as coordenadoras, os projetos educacionais em desenvolvimento no ano de 2019 são: Projeto Político Pedagógico (PPP) que está em processo final de sistematização de acordo com as bases legais; Projeto Aluno Nota 10; Projeto Leitura e Escrita: Trabalhando a Leitura e a Escrita de forma lúdica e interdisciplinar; Projeto Leitura e Escrita: "Resgatando e despertando valores humanos na escola, para a escola e para a vida em sociedade"; Projeto Informática: Primeiro Acesso; Projeto Jornal Escolar: Imprensa Aprendiz; e Projeto Rádio Escolar: Educa Nadir. (INF. C1, C2, 2019).

De acordo com o tema geral da Secretaria Municipal de Educação (Semed): "Currículo e Diversidade Cultural", foi construído o projeto macro da escola, tendo como temática: "As competências da BNCC no contexto da diversidade cultural: construindo caminhos para conviver com as diferenças". A partir desse projeto foram construídos oito projetos interdisciplinares. (INF. C1, C2, 2019).

Há, também, projetos em parceria com outras instituições: Projeto Residência Pedagógica no 3º ano "A" - com a UFPA (CAPES, EDITAL nº 06, 2018); Projeto Bombeiro vai à Escola nos 5º anos (com o Corpo de Bombeiros); PROERD 5º anos (com a Polícia Militar); e Projeto Clube de Ciências – 6º anos (com a UFPA). Sobre o Projeto Pedagógico da escola, perguntamos se é avaliado periodicamente e quem participa da avaliação e reelaboração do PPP. Nas palavras das coordenadoras,

> o projeto Pedagógico é o projeto macro da Escola e apresenta a necessidade de ser dinâmico, sua flexibilidade depende das necessidades apresentadas no decorrer do processo. A avaliação e reelaboração do PPP é realizada por uma visão em conjunto por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar da Nadir Valente. (INF.C1, 2019).

> A avaliação e reelaboração do PPP é realizada anualmente de forma coletiva, ou seja, por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. (INF. C2, 2019).

Percebemos com esses relatos que há periodicidade para avaliação e reelaboração do PPP da escola, e que isso é feito de maneira coletiva, entendendo-se a importância dele para melhorar a organização pedagógica e administrativa em vista da previsão de metas a curto, médio e a longo prazo a serem alcançadas. Segundo Libâneo (2001), o PPP é político e pedagógico ao mesmo tempo.

> É político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. É pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que norteia e leva a escola a alcançar seus objetivos. (2001, p. 23).

Em se tratando da avaliação em larga escala, na qual o IDEB é tido como parâmetro da qualidade da educação, procurou-se saber qual uso que a Escola Nadir Valente tem feito dos resultados alcançados. Uma das informantes indicou que é um indicador de grande relevância, mas não o único que avalia a qualidade de uma escola, visto que são diversos os fatores que influenciam no processo educacional. Os resultados, segundo ela, "servem de reflexão e estímulo, conduzindo a alcançar nossos objetivos, a ir em busca de melhorias e de novas estratégias para aprimorar ainda mais a aprendizagem." (INF.C2, 2019). As respostas das demais informantes indicaram que:

> O IDEB não tem a capacidade de oferecer respostas para a questão sobre a melhoria ou piora da educação no país, pois estabelece metas descontextualizadas e distantes da realidade das redes públicas. Contudo, buscamos fazer um trabalho que favoreça a formação integral do aluno com sua permanência com sucesso, pois compreendemos que assim terão condições de participar com êxito dos parâmetros de avaliação do MEC, como vem acontecendo no decorrer das avaliações do IDEB da escola. Os resultados vêm nos conduzindo cada vez mais no repensar da prática pedagógica, com o incentivo à formação dos funcionários da escola, melhorias na estrutura física, equipamentos tecnológicos, entre

> outros instrumentos capazes de garantir uma educação pública de qualidade. (INF. G1, 2019).

> Avalio como um indicador de caráter estatístico que tem sua importância significativa, mas não é o indicador mais importante, uma vez que não consegue avaliar as particularidades de cada aluno que, com certeza, passam despercebidas frente a suas inúmeras qualidades. [...] Perante os resultados que a escola vem obtendo no IDEB lançamos ao conhecimento de todos, e utilizamos como um dos instrumentos de estímulo a todos os membros da comunidade escolar. O estímulo utilizado pela equipe pedagógica é o constante repensar em planejamentos sobre novas estratégias. (INF. C1, 2019).

É interessante frisar que a noção de descentralização é assumida pelos sujeitos da escola sob o pressuposto do aumento da autonomia institucional, quando na verdade imprime-se na sociedade a responsabilização pelos resultados alcançados dos serviços centralmente delegados. Assim, o Estado vai tomando a forma de um órgão regulador e avaliador por meio de "[...] conceitos como busca contínua da qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos consumidores/cidadãos". (ABRUCIO, 1997, p. 12) [grifos do autor].

Percebeu-se a existência de formação continuada na escola. As professoras informantes afirmaram que existe e destacaram as formações das quais participaram:

> Cursos de Redação, produção textual, entre outros da minha área. Além destes, a escola, juntamente com a SEMED, promovem formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ressignificação do PPP da escola de acordo com a BNCC, dentre outros. (INF. P1, 2019).

> A escola tem feito cursos relacionados ao tema geral sugerido pela Semed às escolas: Diversidade Cultural e a BNCC. (INF. P2, 2019).

> Em especial aqueles relacionados ao ciclo de alfabetização, pois trabalho com o 3º ano. Também já participei de palestras e debates promovidos na escola sobre relações huma-

> nas, avaliação do ensino e da aprendizagem e planejamento pedagógico. (INF. P3, 2019).
>
> Participo das formações promovidas pela escola, onde a pauta principal é a BNCC e sua implementação, pois compreendo a formação continuada como processo permanente de aperfeiçoamento de conhecimentos necessários à atividade docente, realizado no período da vida profissional, para assegurar ações mais efetivas que promovam ensino e aprendizagens significativas. (INF. P4, 2019).

A formação continuada para os professores com destaque nas áreas do ensino da língua portuguesa e da matemática foi categoria tratada nos relatos por ser importante para o exercício da profissão, além de incidir na valorização do profissional e na desejada qualidade de ensino. No entanto, é preciso discutir o sentido das formações que são oferecidas nas propostas atuais, pois não há neutralidade nas competências e habilidades, ainda que estas sejam consideradas como relevantes. E, portanto, as secretarias de educação procuram garantir formações que contemplem o projeto nacional de ensino para as escolas brasileiras, que podem não significar grandes avanços para a formação integral da pessoa humana, que deve perpassar pelo desenvolvimento de potencialidades para a pesquisa, o pensamento crítico e o comprometimento com as causas sociais.

Sobre a presença do PPP da escola como elemento fundamental de direção das ações, verificou-se pelos relatos que este "é avaliado anualmente". (INF. P1, 2019). E, que:

> A avaliação é feita de 02 em 02 anos. Mas a cada planejamento realizado no ínicio do ano letivo discutimos as estratégias, metas e outras questões importantes que estão contidas no PPP e que são necessárias para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem. (INF. P2, 2019).
>
> Em nossa escola ele é avaliado sempre no início do ano letivo e, se necessário, no decorrer das atividades pedagógicas. Ele também é revisto, ou seja, constamente ele está em pauta. (INF. P3, 2019).

> Sua avaliação vem ocorrrendo anualmente devido as mudanças ocorridas pelas novas diretrizes e programas que vêm fazendo parte da educação hoje. (INF. P4, 2019).

O caráter significativo do papel do PPP para o processo ensino-aprendizagem de forma planejada é, talvez, uma possibilidade na medida em que, segundo Vasconcelos (1995), o projeto pedagógico:

> **É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição. (1995, p. 143).**

O processo de gestão de uma escola também tem necessidades estruturais, de recursos pedagógicos e tecnológicos, dentre outros, pois segundo Soares (2007 Apud SÁ e WERLE, 2017, p.3) "a infraestrutura escolar pode exercer influência na qualidade da educação, haja vista que prédios e instalações adequados podem, possivelmente, melhorar o desempenho dos alunos." A esse respeito, há avaliação positiva por parte da comunidade. Ainda sobre a gestão, vejamos os princípios na visão dos informantes:

> A gestão de nossa escola abre espaço para as decisões de modo coletivo. A categoria dos professores tem participado da maioria das decisões que são tomadas quanto às questões pedagógicas. Geralmente participamos nas decisões das propostas apresentadas pela equipe gestora e também apresentando nossas propostas. Vale ressaltar, que a gestão também se coloca disponível a ouvir nossas sugestões sobre outras áreas, não somente a pedagógica. (INF. P2, 2019).

> Minha opinião sobre a gestão da escola é que ela é boa. A equipe gestora fala a mesma língua, sintoniza objetivos e metas que deseja alcançar. Em relação à participação há sempre reuniões, e as questões acordadas nas reuniões, a gestão busca sempre colocar em prática, para que esse espaço de tomada de decisão seja fortalecido. (INF. P3, 2019).

> A gestão escolar é fundamental [...] A gestão se apresenta de forma aberta a ouvir a opinião e a participação dos funcionários no que se refere às atividades relacionadas com questões escolares e sua melhoria. (INF. P4, 2019).

Percebemos que embora na escola hajam divergências por conta de debates de ideias e opiniões, procura-se decidir pelas decisões da maioria, que devem implicar no comprometimento de todos. Para Vasconcelos (2002, p. 24) "a participação é uma resposta a um dos anseios fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído e respeitado". Foi o que evidenciamos também na fala da gestora da escola ao ser abordada sobre o que ela entende por gestão, e como se configura em sua prática alguns dos princípios de gestão. Ao que ela afirmou:

> Podemos dizer que a gestão escolar consiste em uma organização interna da escola, envolvendo todos os que fazem parte das práticas escolares, visando garantir um desenvolvimento eficaz na instituição de ensino. Um dos princípios que primo na gestão é o da união e participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola, pois somente através do estabelecimento de parcerias e união de todos, conseguimos avanços necessários, em busca de uma educação pública de qualidade. (INF. G1, 2019).

O papel assumido pelo Conselho Escolar (CE) com caráter deliberativo ou apenas consultivo e fiscalizador foi relatado pela gestora da escola.

> Com toda certeza o conselho escolar também assume o papel deliberativo, pois ajuda na tomada de decisões, no tocante das dimensões administrativa, financeira e pedagógica da escola. Garantimos no calendário escolar a reunião ordinária bimestralmente do conselho, para que juntos possamos discutir as problemáticas e possíveis soluções das demandas do dia a dia da escola. O conselho tem participado ativamente da ressignificação do PPP, das formações, palestras e eventos em geral promovidos pela escola. (INF. G1, 2019).

A atuação deliberativa do CE é, pois, um importante espaço de tomada de decisões na escola, porque "os conselhos reafirmam, tanto nos aparatos legais como nas práticas vinculadas a sua função e atuação, a gestão democrática nas escolas públicas, que tem no estabelecimento de seus mecanismos legais a participação […]" (RISCAL, 2010 Apud RAMOS, 2014, p.14). É nesse sentido que confirma uma das informantes.

> A articulação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é de suma importância para o desenvolvimento da escola, uma vez que todos são sujeitos ativos do processo educacional e devem participar ativamente de todas as decisões da escola. (INF. G1, 2019).

Na perspectiva de gestão democrática, Hora (1998, p. 52) nos diz que: "A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso socio-político com os interesses reais e coletivos [...]". O que se deseja alcançar é o romper barreiras do interior da escola de cunho institucional, para que se atinja o fim principal da escola: a ação educativa integral do ser humano.

## Considerações

No decorrer desta pesquisa procurou-se responder ao problema que resumidamente indaga: Qual a concepção de gestão que subsidia a experiência desenvolvida na EMEF Nadir Valente, em Cametá?

Diante disso, buscou-se explicitar o sentido que a instituição assume ao planejar as atividades pedagógicas e administrativas para identificar o maior ou menor envolvimento da comunidade educativa, a participação da comunidade externa, que de modo indireto tem papel importante no processo educativo da instituição, e as diretrizes que são assumidas nos projetos aí implementados.

Ao revisitar a literatura sobre o tema acerca dos princípios e tendências de gestão nos marcos regulatórios atuais, percebeu-se que a gestão escolar se caracteriza pelo processo de organização, planejamento e ações articuladas voltadas para os aspectos socioeducacionais das unidades de ensino.

Fazem parte da gestão da educação a racionalidade técnica e a racionalidade política. Na primeira, situam-se as medidas de descentralização induzidas por três programas do governo federal, a partir de seu Ministério da Educação - Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares (PNFCE), que fazem investimentos diretos nas escolas, geridos por conselhos, em que se têm de forma equivocada se apresentado como gestão participativa e democrática, mas à medida em que os conselhos se transformam em Unidades Executoras suas finalidades políticas ficam reduzidas, contrariando a perspectiva de descentralização que defendemos.

Na segunda vertente, inclui-se a participação como um dos princípios fundamentais da gestão democrática, além do diálogo e da autonomia. Nesse sentido, a dinâmica organizacional de uma escola tem papel não só pedagógico, mas também político, pois, dependendo do estilo definido para essa relação, a escola pode contribuir para a conservação ou transformação social.

A análise das experiências, princípios e tendências de gestão no locus investigado revelou sinais de gestão democrática, com participação da comunidade escolar nas decisões por meio do Conselho Escolar, como um espaço no qual há representação de todos os segmentos da escola. Os sinais dos princípios participativos nas práticas de gestão, todavia, não são considerados suficientes para se caracterizar a gestão como democrática por diferentes razões.

Inicialmente ponderamos o fato de a equipe gestora da escola ter sido indicada para execer a função por meio de critério político-partidário, ainda que essa equipe preencha outros

requisitos que são considerados importantes para a investidura das funções. Os projetos desenvolvidos na instituição são, em sua maioria, decididos em órgãos hierarquicamente acima da escola, como o MEC e a SEMED, com orientações de elevação do IDEB e de outros objetivos que tendem para a eficiência e eficácia dos resultados produzidos na instituição, caracterizando princípios de gestão gerencial.

Esses indicadores que a pesquisa revelou apontaram que há um misto de princípios que se apresentam contraditórios na origem, mas dialéticos no processo, em vista do compromisso assumido pela equipe gestora, que consegue mobilizar esforços para que todos participem, sendo por isso considerada uma experiência muito importante no contexto analisado.

## Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. 52 p. Cadernos ENAP: nº 10, Brasília, 1997.

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

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em 02 ago. 2019.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no D.O.U. SESSÃO 1 no dia 23 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br›ccivil_03›LEIS›L9394.> Acesso em 02/08/2019.

_____.Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica: Democratização da Gestão e Qualidade Social*

*da Educação*. Brasília, 2008. 14 p. Disponível em <portal.mec.gov.br›arquivos›pdf›conae› documento_referencia> Acesso em 02/08/2019.

CAMETÁ/PA. Lei nº 274 de 03 de junho de 2015. Cria o Plano Municipal de Educação para o decênio de 2015 a 2024, em consonância com o art. 214 do Plano Nacional de Educação. Publicada no Painel da Câmara Municipal de Cametá.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. EDITAL nº 06/2018 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Disponível em< https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf > Acesso em: 04/08/2019.

CURY, C.R.J. *"Gestão democrática" da educação*: exigências e desafios. Revista brasileira de política e administração da educação. São Bernardo do Campo: julho/dezembro, 2002.

Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa: 2001.

ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ENTREVISTA. Realizada com o Informante Gestor 1, no dia 31 de julho de 2019.

ENTREVISTA. Realizada com o Informante Coordenadora 1, no dia 23 de julho de 2019 de 2019.

ENTREVISTA. Realizada com o Informante Coordenadora 2, no dia 30 de julho de 2019.

ENTREVISTA. Realizada com o Informante Professora 1, no dia 30 de julho de 2019.

ENTREVISTA. Realizada com o Informante Professora 2, no dia 30 de julho de 2019.

ENTREVISTA. Realizada com o Informante Professora 3, no dia 01 de agosto de 2019.

ENTREVISTA. Realizada com o Informante Professora 4, no dia 01 de agosto de 2019.

FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola. São Paulo: Papirus, 1998.

LIBÂNEO. José Carlos. Organização e Geração da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Plano de ensino aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertart, 1995.

_____. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico.* São Paulo: Libertad, 2002.

RAMOS, Daniele Karine. Os conselhos escolares como espaço formativo à cidadania IN: RAMOS, Daniele Karine (Org.). Conselho escolar e gestão democrática: Contribuições de uma formação para a cidadania, Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014.

SÁ, Juari dos S.; WERLE, Flávia O. C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: Estado da arte. IN: Caderno de Pesquisa, v. 47, n. 164, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100=15742017000200001-&lng=pt&tlng-pt. Acesso em: 14 ago. 2019.

# 18

# O planejamento como núcleo da gestão escolar: Concepções e experiências na Escola Anani, em Ananindeua/PA

*Marta Wanzeler Botelho*
*Odete da Cruz Mendes*

## Introdução

Para situar o tema da gestão e do planejamento no contexto da escola pública é necessário considerar os aspectos econômicos e políticos no contexto macro, pois segundo Carnoy (2002) a importância da educação se fortalece como uma estratégica de desenvolvimento no processo de luta para redução das desigualdades sociais, mas ela é também indispensável como crescimento econômico. Nesse sentido o planejamento é um instrumento do capital haja vista que por meio dele se pode alcançar resultados mais eficazes e eficientes. A escola é considerada o núcleo da gestão da educação, sendo o *locus* de materialidade das políticas educacionais.

A presente pesquisa parte do pressuposto de que a gestão que ocorre no contexto escolar tem importância substancial quando a participação do coletivo da escola tem lugar na proposta educacional, pois o envolvimento da comunidade escolar nas decisões e ações podem articular as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras fortalecendo a democratização.

A partir do título "o planejamento como núcleo da gestão escolar: concepções e experiências na Escola Anani, em Ananindeua/PA" problematizamos a concepção que a equipe gestora, técnica e pedagógica assume sobre a importância do planejamento e o formato que este assume para definir o modelo de gestão. Além disso, propomos uma reflexão sobre o planejamento como um elemento que potencializa as atividades de gestão no contexto escolar de modo a averiguar quais os resultados dessa ação conjunta entre o trabalho da gestão e os envolvidos na ação pedagógica nos contextos da instituição escolar.

O planejamento das ações da escola como tema de estudo passou a ser do interesse nessa pesquisa decorreu de minha inserção na escola pública no ano de 2018, enquanto desenvolvia a função de assistente do Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018) em duas unidades escolares de Ananindeua/PA. Pôde acompanhar a administração nos dois espaços e consequente-

mente visibilizar os reflexos dessa gestão no contexto das escolas, principalmente no pedagógico.

Dentre as concepções de planejamento o processo participativo como elemento de democratização da gestão escolar, é pois, o mais propicio ao diálogo e tomadas de decisões coletivas, envolvendo a dimensão política. Diante desses pressupostos apresentamos as questões seguintes para orientar a produção do trabalho: em quais princípios e concepções a gestão e o planejamento na escola Anani se fundamentam? Quais as implicações do planejamento no processo de gestão escolar? Como essa ferramenta orienta o trabalho da equipe gestora?

O percurso metodológico que originou este texto segue a abordagem de cunho qualitativa, processo que permite maior dinâmica entre o fenômeno estudado e os fatores que o determinam. Nela o pesquisador procura compreender a realidade, sem julgá-la, mas apropriar-se de seus conteúdos para fins definidos. Chizzotti (2009) diz que a pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisas muito diferentes e que adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais.

Por se tratar do estudo de fenômeno social, adotou-se como metodologia o uso da técnica de entrevista semiestruturada que foi realizada com o vice-diretor, coordenadora pedagógica e uma professora do segundo ano do ensino fundamental, da escola Anani. Os depoimentos dos informantes estão identificados no texto pelas iniciais dos nomes destes, escrito em maiúsculas – C.F; K.F; M.S, respectivamente, seguido do ano do levantamento dos dados.

Rosa (2006, p. 17) assegura que a "entrevista é uma técnica de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficiência um conteúdo sistemático de conhecimento".

As literaturas que embasaram e aprofundaram o conhecimento referente ao assunto em questão tiveram como base au-

tores que estudam o tema: Gandin (2011); Lück (2000; 2010); Padilha (2001); Paro (2008); Oliveira (2007) e outros que muito contribuíram para o êxito desta discussão acadêmica.

O texto final encontra-se dividido em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro aborda a gestão da educação, situando o planejamento da educação, conceituando e mostrando sua importância. O segundo centra no debate sobre o planejamento, seus princípios, concepções e implicações para a democratização da educação enfatizando o Projeto Politico Pedagógico (PPP). No terceiro analisam-se os dados coletados no campo empírico, trazendo a discussão sobre a Escola Estadual de Ensino Fundamental Anani Em Ananindeua/Pa a partir dos relatos.

## A gestão democrática e o planejamento da educação: Um *olhar* sobre o planejamento como núcleo da gestão

A discussão do planejamento ganhou ênfase pelas tendências da ordem mundial – o capitalismo - e do mercado internacional o que evidenciou a urgência de uma ação planejada do Estado e, consequentemente nas ações sociais e educacionais sob a perspectiva da produtividade e, portanto, planejada sob a racionalidade do capital. Todavia, o movimento contraditório da gestão da educação pautada no planejamento participativo propõe, agora, a organização da gestão democrática. Bruno (2007) esclarece que a nova configuração das organizações internacionais e as exigências que essas trazem em termos de produtividade tendem a colocar "[...] especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola" (BRUNO, 2007, p. 41).

No entanto, o autor compreende também que "é necessário uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola (BRUNO, 2007, p. 40)". Entende-se desse modo que o planejamento educacional apesar de ser pensado por um determinismo econômico, vem por meio da

gestão que requer a participação dos envolvidos a busca pela superação da sociedade de classes (PARO, 2008).

Algumas medidas iniciadas nos anos de 1990 contribuíram para a institucionalização da gestão democrática do ensino no Brasil, a exemplo disso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96 a qual dispõem em um de seus artigos:

> 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).

Ao referir-se à escola numa perspectiva da gestão democrática a lei referenda a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola em vista de se considera a necessidade de um "todo" orientado por uma vontade coletiva no contexto escolar, sendo essa participação imprescindível.

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) propõe a gestão democrática em uma de suas metas:

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto... (BRASIL, 2014, p. 59).

A gestão democrática é uma ação que decorre do planejamento e a ele se volta, pois dele depende o alcance das metas com eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja benfeito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução. Assim, a

ação de planejar e gerir são fatores do processo de organização de qualquer atividade e espaço, que além do objetivo definido, geram construção na formação do processo social e cidadã. Segundo Melo (2010, p. 08).

> [...] A gestão de planejamento numa perspectiva critica significa a tomada de decisões democráticas da ação planificada de determinada atividade humana, procurando não extirpar os conflitos engendrados no processo de planejamento correspondem à seiva através da qual a luta pela liberdade se alimenta, estimulada pelo direito à participação e construção da cidadania.

Ghandin (2011) afirma que a finalidade única do planejamento não pode incidir na eficiência, mas se paute, também, na efetividade, atendendo aspirações a partir das necessidades educacionais. O autor reafirma a aplicação do planejamento como um *status* obrigatório em todas as atividades humanas, mas explicita que sua leitura de planejamento, concebendo-o como um processo educativo. Para Ghandin (op. cit) o processo de planejamento é concebido como uma prática que sublime a participação, a democracia, a libertação. Então o planejamento é uma tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem-estar do homem e da sociedade.

Ao evidenciar o planejamento como uma atividade puramente humana, retorna-se ao planejamento educacional como um meio pelo qual o homem através da educação busca alcançar seus anseios na sociedade. Sobre isso Menegola e Sant'Anna (1997) abordam:

> A educação deve estabelecer as direções, traçar caminhos, indicar metas, fins e objetivos. Para isso é necessário que o processo da educação faca uma previsão, isto é, que se estrutura através de atitudes cientifica [...] É necessário planejar o processo educativo para que o homem, submergido na problemática existencial, se lance na vida em busca do seu viver, para que encontre um sentido de vida e solução para seus problemas. [...] É necessário planejar o processo

> educativo para que o homem não se limite, mas se liberte, numa perspectiva dinâmica de ser para a vida (pag. 24).

Contextualizar o planejamento como um dos elementos principais que norteiam o trabalho de gestão no contexto escolar e consequentemente as demais atividades que compreendem esse espaço é muito importante. Por meio dele pressupõem-se os caminhos a serem percorridos e as metas a serem alcançadas, e nesse cenário Baff (2002, p. 03), destaca que o:

> Planejamento educacional é processo continuo que se preocupa com "o para onde ir" e "quais as maneiras adequadas para chegar lá", tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que, o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades da sociedade como as do indivíduo (BAFF, 2002 APUD SANTANNA, et al, 1995, p. 14).

Desse modo, é possível dar ênfase as previsões que podem ser obtidas através dessa prática participativa – planejamento - onde envolver a todos não significa apenas participação aparente, mas considerar os anseios desses integrantes diante da realidade da escola. E como documento que oficializa tais anseios e garantia dessa participação tem lugar no Projeto Politico Pedagógico (PPP) como uma construção do coletivo. A esse respeito Libâneo (1994) ressalta que esse ato de planejar:

> [...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, ante, atividade consciente da previsão das ações políticas-pedagógicas e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino. (p.222).

Por não se tratar o planejamento educacional apenas como um recurso burocrático centrado nas atividades técnicas e administravas é que se busca considerar a comunidade envolvida nesse processo de atuação constante, considerando que:

> O planejamento centrado na escola e na sala de aula é certamente o oposto do planejamento tecnocrático. É o coletivo que opera mudança e implementa as diretrizes educacionais. Por isso, o planejamento em educação só faz sentido quando elaborado a partir das relações mais fundamentais da escola, as relações da sala de aula. (GADOTTI, 2001 APUD PADILHA, 2001, p. 14).

Percebe-se, então, que o planejamento e a gestão educacional são faces de um mesmo processo, tomando por base a coletividade, pois é impossível dissociá-los de uma discussão que envolva interesses comuns, dai a importância da discussão do planejamento Político Pedagógico (PPP) como exemplo de planejamento participativo.

## O planejamento educacional e escolar: princípios, concepções e implicações para a democratização da educação pública

Para discorrer sobre o planejamento de educação como um elemento que norteia as atividades da gestão no espaço escolar recorremos às ideias de Bordignón (2014) para quem o planejamento é uma forma de buscar a qualidade social da educação, sendo essa qualidade uma utopia no sentido de uma incessante busca.

O processo de planejamento ocorre em diversos níveis, segundo a magnitude da ação que se tem em vista realizar. Enquanto níveis se destacam o planejamento educacional que é parte da política educacional e no contexto das unidades este pode ser a nível curricular, escolar, de ensino e o de aula.

O planejamento educacional é o mais amplo, geral e abrangente. Prevê a estruturação e o funcionamento da totalidade do sistema educacional. Determina as diretrizes da política nacional de educação, Padilha (2001) expressa:

> Planejamento do Sistema de Educação é o de maior abrangência (enquanto um dos níveis de planejamento na educação escolar) correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes politicas educacionais. Enfrenta os problemas de atendimento a demanda, alocação de gerenciamentos de recursos etc. (VASCONCELOS, 1955 APUD PADILHA, 2001 p. 32).

Sob a mesma perspectiva Menegolla e Sant'Anna (1997 apud PADILHA, 2001) explanam que o Planejamento Educacional tem uma base racional e cientifica dos problemas da educação e enquanto sistema subdividem em: nacional, estadual, municipal e distrital para atender a problemática, a nível regional, comunitário e escolar. Ao conceber o planejamento pelo viés técnico e racional reafirmamos que o planejamento de educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, tendo suas finalidades refletidas no capitalismo monopolista do Estado, Kuenzer (2003).

Numa acepção do planejamento curricular como uma política nacional verifica-se que suas orientações baseiam-se em diretrizes mais gerais e pela LDB:

> **Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Além do o Planejamento Curricular outros níveis/tipos do planejamento ocorrem em espaços micros como as das unidades. Apesar de o planejamento curricular definir a base dos conteúdos a serem trabalhados é nas escolas que eles, de fato, acontecem, e neste aspecto Libâneo (2004) considera que:

> O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos, atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da pratica de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária a tomadas de decisões (p. 149).

Numa relação mais estreita do planejamento com a escola é pertinente afirmar que essa é uma tarefa de previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos caracterizando por um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social (LIBANEO, 1992 LIBANEO, 1992 APUD PADILHA, 2001).

Planejamento de Ensino é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações de modo continuo. Dentre seus objetivos, destacam-se: Racionalizar as atividades educativas; Assegurar um ensino efetivo e econômico; Conduzir os alunos ao alcance dos objetivos; Verificar a marcha do processo educativo.

Assim como todos os demais níveis, o planejamento de aula também contribui para a eficiência do processo educacional, com características mais especificas, por meio dos conteúdos e metodologias e com adaptações a realidade dos alunos. Portanto:

> O planejamento de aulas é a tomada de decisões referente ao especifico a sala de aula: temas, conteúdos, metodologia, recursos didático, avaliação. Este planejamento vai desde o mais geral: um plano de curso para um ano ou semestre; até o plano por unidade (temáticas ou outras), o plano por semana e o planejamento de cada dia (MST, 1995 APUD PADILHA, 2001, p. 07).

Assim, o planejamento só tem caráter efetivo quando traçam-se os planos de ação ou intervenção, e estes podem ter abrangência nacional, estadual, municipal ou local característico da escola e sua comunidade. O plano é uma consequência da ação do planejamento, sendo o documento que resultou da ação para evitar o improviso, pleitear os objetivos e as metas a serem alcançadas. Sobrinho (1994 apud PADILHA, 2001, p. 36) diz que "planejamento e planos estão estreitamente ligados, mas não são sinônimos, o primeiro representa o processo e o segundo é o registro do processo". E ainda Ferreira (1997 APUD PADILHA, 2001, p.36) acrescenta: "plano é a apresentação sistematizadas e justificadas das decisões tomadas relativamente a ação a realizar". Entretanto, é conveniente dizer que esses planos seguem uma hierarquia para de fato chegar às escolas, a Constituição Federal, 1988 em seu artigo 214, dispõe:

> 214 - A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (p. 43-44).

A partir das disposições asseguradas pela CF 1988 é possível compreender no dissertar de MENEGOLLA e SANT'ANNA (1997, p. 48) que o "Plano Nacional de Educação é onde se reflete toda a política educacional de um povo, inserido no contexto histórico, que é desenvolvida a longo, médio ou curto prazo".

Contudo, convém esclarecer sobre o mais abrangente o Plano Nacional de Educação (PNE) que traz no seu texto que:

> [...] As metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (p. 09).

No Plano Estadual de Educação (PEE/PA), como o segundo dessa sequencia tem-se o seguinte texto:

> Com a finalidade de subsidiar o desdobramento do Plano Nacional de Educação-PNE, no âmbito da adequação do Plano Estadual de Educação - PEE adotou-se a estratégia de inclusão das 20 metas previstas no PNE, ainda que algumas delas não seja competência direta do Estado em sua execução, mas se torna fundamental articular a perspectiva nacional com a estadual, visando auxiliar no processo de planejamento e gestão da educação no Estado do Pará (PEE/PA, 2015, p. 21).

Observa-se que é a partir das diretrizes constituídas na legislação são delineadas os planos menores, assim como os descritos nos níveis de planejamentos os planos seguem a mesma hierarquia indo do nível macro – nacional, estadual, municipal – ao micro atingindo as escolas e a comunidade ao seu entorno. Porém, não convém no momento elencar as características e as concepções desses planos, uma vez que suas peculiaridades convergem com os conceitos de planejamento e dar-se-á ênfase a outra fase no processo de educação - o projeto - mais especifico: o Projeto Politico Pedagógico (PPP).

Abordar o Projeto Politico Pedagógico (PPP) tendo em vista a realidade educacional é dar destaque a participação do coletivo na construção da escola democrática, participativa, pois

> Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade tem que responder às marcas e os valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autentico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. [...] A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. (FREIRE, 1995 APUD PADILHA, 2001 pp. 15-16).

O Projeto Político-Pedagógico da escola fundamenta-se na busca de uma concepção a respeito daquilo que deseja para formação do cidadão dentro da sociedade, tornando-o crítico e competente. Por isso, o PPP não pode dissociar a tarefa pedagógica visto que o "educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo próprio fato de ser político" (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 2000 APUD BAFFI, 2002 pp. 25-26).

Ao situar o planejamento como ato pedagógico no contexto escolar, mas também político convém refletir junto a comunidade abrangente sobre as facetas que abarcam a sociedade e dar um novo olhar sobre a realidade a ser atingida a partir desse planejamento. Após se considerar os envolvidos nesse processo, traçam-se as metas e os objetivos e dessa forma:

> É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como um situar-se no horizonte de possibilidades, na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como:

> que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores dos alunos e demais interessados em educação (ROMÃO E GADOTT, 1994 APUD PADILHA, 2001, p. 44 ).

Além disso, se planeja para dar ao homem em sociedade perspectivas de condições prósperas, de mudanças da realidade e com ênfase no processo educacional é necessário que se reflita sobre:

> [...] Os princípios educacionais que são capazes e orientar o homem, sendo entendido como um ser que constitui e dá sentido ao universo. Deve refletir sobre que tipo de educação é necessária para a integração e desenvolvimento do homem na sociedade. [...] Um planejamento que se preocupe em devolver aos indivíduos à revitalização pessoal, os direitos, as responsabilidades e o comprometimento para consigo e com os outros. Um planejamento que tente desenvolver nas pessoas o sentido da vida o desejo de querer viver e de permitir viver. Que devolva a liberdade e o espirito critico, a consciência de viver e o auto respeito. Um planejamento que tenha, como ponto de apoio, o homem e seu viver, os valores e as necessidades humanas, os problemas e o desejo de vencer, em fim o homem como um ser que vive a sua vida (MENEGOLA E SANT'ANA, 1997, P. 28).

No entanto, se o ato de planejar é destinado a tender as inquietações do homem diante da sociedade, neste contexto mediado pelo processo educativo, é conveniente assegurar que essa ação leva o ser humano como um ser que se diferencia dos outros seres vivos pela sua capacidade de pensar além da realidade a considerar a partir de sua atuação a transformação do seu modo de viver, pensar e agir onde o planejamento é o grande diferencial nessa mudança.

## A importância do planejamento para a atuação de gestores e professores da escola estadual de ensino fundamental anani, em Ananindeua/PA

Para analisar a importância do planejamento na atuação da equipe gestora, técnica e pedagógica de uma escola pública em Ananindeua/Pa consideramos necessário fazer um breve contexto dessa realidade.

Ananindeua é um município do estado do Pará, localizado na região metropolitana de Belém. É o segundo município mais populoso do estado e o terceiro da região norte. Sua população é estimada em 539.598 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL/ IBGE, 2019).

O sistema de ensino do município de Ananindeua que atende o ensino fundamental é composto por instituições públicas municipais e estaduais. Me atentarei a diagnosticar o ensino fundamental na esfera estadual, especificamente em uma escola, uma vez que o local de pesquisa é no ensino fundamental – anos iniciais-, sobre responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA.

A rede estadual de ensino do Para, sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no município de Ananindeua tem um total de 42 escolas que atendem ao ensino fundamental I, com um numero de aproximadamente de 9.530 matrículas (SEDUC/PA, 2019).

As escolas do referido município tem neste ano como seus principais programas financiados, destinados ao ensino fundamental I, o Programa Mais Alfabetização, o qual conta com recursos oriundos do ano de 2018. A escola Anani foi fundada em 08 em de março de 1992, como uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, uma associação civil de interesse público, tendo seu estatuto registrado em 27 de abril de 1992 e atual CNPJ nº 84.201.979/0001-56 na receita federal em 28 de abril de 1992. A instituição educacional iniciou suas atividades no mesmo ano, com a nomenclatura “Escola em Regime de Convenio Comu-

nitária de Ensino Fundamental Anani". Passou a partir de 16 de março de 2016 a ser denomina de Escola Estadual de Ensino Fundamental Anani, de acordo com a portaria nº 10/2016 – SAEN. (PPP ESCOLA ANANI 2019, p. 09).

A escola Anani surgiu dentro de um contexto politico pela necessidade de educar os filhos e filhas da classe trabalhadora fundadora do Bairro do Aurá - Ananindeua/Pa. Foi a primeira escola implantada nessa comunidade. O projeto de construção partiu da ideia de um grupo de professores, egressos da casa de formação cristão, "[...] provavelmente dos Padres do Salesiano/ Comunidade Nossa Senhora das Graças, acompanhadas em sua maioria por vários grupos de famílias interessadas em fixar residência no local". (PPP ESCOLA ANANI 2019, p. 09).

O processo de legalização dos cursos teve inicio no ano de 1999, através do parecer 263/99 – CEE que autorizava o funcionamento de 1ª a 4ª serie do ensino fundamental sob a Resolução 774/99 (CEE/RES.263, 1999). No ano de 2001, o CEE concedia o reconhecimento para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série através da Resolução 441/2001 (CEE/RES.441, 2001). Atualmente a escola funciona por meio da Resolução n° 20 e 05/01/2017, sob o Parecer n° 478/2016 (PPP ESCOLA ANANI, 2019). Hoje a escola Anani possui um total de 350 alunos e conta com um quadro total de 25 funcionários, distribuídos entre professores, diretora, vice diretora, secretaria, assistentes administrativos, serventes, merendeiras e porteiros.

A escola Anani dispõem de dois tipos básicos de estrutura: a administrativa e a pedagógica. A escola visa organizar suas ações com base em uma gestão democrática, sem perder de vistas as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. De forma que as decisões sejam construídas por toda a comunidade escolar, levando em conta as opiniões de professores, alunos e pais que são os verdadeiros usuários de todo esse sistema.

Na perspectiva pedagógica a escola Anani busca realizar ações com o intuito de responder aos desafios da realidade e das

características dos alunos e do contexto social em que a escola esta inserida.

O Conselho Escolar da escola encontra-se ativo desde agosto de 2017, com mandato de dois anos. O Conselho esta representado por todas as categorias da comunidade escolar: pais, professores, alunos, funcionários e diretores da escola.

Além do diagnóstico da escola acima exposto passaremos a abordar os dados das entrevistas que foram realizadas nos dias 12 e 13 do mês de agosto de 2019. Colhemos os relatos da vice diretora, de uma coordenadora pedagógica e uma professora do 2º ano de ensino fundamental acerca do tipo de gestão desenvolvida na escola. Inicialmente a vice diretora respondeu:

> A agente exerce aqui na Escola Anani, o tipo de gestão voltada pra questão da gestão democrática. [...] O nosso PPP e o Plano de Gestão Administrativa encontra-se todo voltado na participação, na gestão democrática[...] na descentralização das ações na escola, se dá mais autonomia pra coordenação, estamos fazendo uma gestão mais organizada" (C. F., 2019).

É nesse contexto de participação que a realização desta gestão tem seus princípios definidos na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI – "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (p. 43); no Plano Nacional de Educação em sua meta numero 19. E na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 dispõe nos artigos 14 e no artigo 15 ao dispor:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 2017, p. 15)

Além disso, Luck (2009) fala da gestão democrática como condição que garante participação de todos os envolvidos nesse processo chamado educação e dessa participação conjunta e organizada que resulta a qualidade do ensino para todos e esse é

um dos princípios da chamada gestão democrática. O que pressupõe aproximação entre escola, pais e comunidade, um estabelecimento de ambiente escolar aberto, autônomo e participativo.

Por intermédio da aproximação da escola com a comunidade local buscou-se indagar em quais princípios e concepções se baseiam essa forma de gestão? E nesse quesito colocou-se:

> Esse tipo de gestão se baseia nos princípios da dimensão politico, econômica do bairro, da escola aqui inserida. Tudo o que é previsto pra ser feito na escola, tem que levar em consideração a dimensão cultural, sócio econômico, física... Isso não tem como fugir (C.F., 2019).

Outro ponto relevante citado pela vice diretora trata-se das bases teóricas relacionadas ao modo de gerir e a ênfase no aspecto pedagógico da instituição ao colocar que o:

> Referencial teórico baseado na concepção do construir, que vem desde Vygotsky, de Piaget, aquela base que as vezes dizem: ah! mas isso não é administrativo. É administrativo sim. Por que quando o gestor não consegue visualizar a escola como um foco além do administrativo, ele não consegue fazer uma boa gestão. Quando se visualiza a escola somente no aspecto burocrático a gente acaba esquecendo o lado pedagógico [...] O pedagógico não é função só do coordenador, ele também é função o gestor escolar ele que coordena, porque se não tiver um foco pra encaminhar as coisas não andam (C.F., 2019).

Sobre o planejamento da escola Anani os informantes disseram:

> O planejamento ocorre antes de iniciar o final do ano letivo vigente. A gente para e analisa todas as ações que foram executadas no decorrer do ano, faz uma avaliação [...] Faz um levantamento pro próximo ano. Desde o ano de 2017 a gente faz um plano de ação, que é administrativo, pedagógico e docente. Ele envolve as três categorias, por que ele vai do macro ao micro. E dentro deste plano o administrativo faz o plano de gestão dele e o coordenador também faz o plano de ação da coordenação (C.F., 2019).

Sobre as estratégias para a participação da comunidade temos o seguinte relato:

> Esse é um ponto crucial aqui pra escola e extremamente necessária, mais do que nunca agora [...] Dentro do planejamento, todas as ações que a gente desenvolve na escola, a gente sempre tenta trazer um foco para que a comunidade seja participativa. Nos já conseguimos muito que os pais se façam presentes, pois já existe um cronograma, onde são repassados para os pais de quantas reuniões vão ter. Reuniões administrativas que a gente chama, acontece uma a cada semestre e tem as reuniões pedagógicas que acontecem por bimestre, acompanhadas por plantão pedagógicos, com a entrega de avaliações ou acompanhamento individual do professor com o pai de aluno. Além de outros projetos trazidos de fora da escola, com outras parcerias tem o objetivo também de interagir com a comunidade (C.F.,2019).

Ao buscar essa interação com a comunidade local e a participação dos envolvidos a partir de reuniões, eventos pedagógicos, projetos e outras formas de envolvimento, pode-se considerar que o modo de planejar fundamentado na participação no contexto da escola:

> Caracteriza-se pela busca da interação efetiva entre a escola e a realidade histórico-social, primando pelo inter-relacionamento entre teoria e pratica. A participação de professores, alunos, pessoal técnico-pedagógico e administrativo, bem como dos pais dos alunos, seria o ponto de convergência as ações voltadas para a produção de novos conhecimentos a serem propiciados na escola, tendo como referencial a realidade histórico-social (LOPES, 2004, P. 59).

A respeito do formato em que a instituição planeja e, em quais princípios e concepções, vejamos:

> O mesmo embasamento que se tem pra definir a gestão se executa na dimensão do planejar, que é o planejamento das ações de forma sempre coletiva, vendo sempre a questão do social. Sempre trazendo ações que integrem a família, mas

> também tentando trabalhar essa problemática do bairro, trazendo apoio como: o Conselho Tutelar, o Ministério Público, palestras [...] um planejamento que tem uma dimensão social, cultural e educativa de fato (C.F., 2019).

Os princípios que vinculam o planejamento, a gestão e a comunidade e que através dessa ação conjunta se visualiza uma transformação da realidade, mesmo em pequenas dimensões pauta-se na busca primeiro da importância do processo educativo e depois pra as dimensões mais abrangentes focadas em dar condições de conhecimentos que despertem a mudança no pensamento daqueles que constituem a realidade envolvida e isso:

> [...] Implica uma convivência harmoniosa de pessoas que discutem, decidem, executam e avaliam atividade propostas coletivamente. Com essa convivência o processo educativo passa a desenvolver efetivamente seu papel transformador, pois na medida em que discutem, as pessoas refletem, questionam e conscientizam-se de problemas coletivos, decidindo por engajarem-se na luta pela melhoria pelas suas condições e vida (LOPES, 2004, P. 59).

Outro ponto importante dessa pesquisa esta relacionado na forma como a ferramenta chamado planejamento evidencia o trabalho da equipe gestora e nessas perspectivas os avanços são expressos pela coletividade da equipe escolar, coordenação pedagógica e também os docentes.

O planejamento da coordenação pedagógica também é parte integrante desse processo de planejar no cotidiano escolar, assim ao indagar a uma coordenadora pedagógica sobre em que consiste sua função e como é realizado seu planejamento ela discorre: "Consiste na organização do trabalho pedagógico, a coordenação pedagógica encabeça essa organização junto com os docentes com relação ao processo de ensino aprendizagem" (M. S., 2019). O planejamento da coordenação acontece no inicio do ano, no período da jornada Pedagógica, assim: "A gente faz um plano de ação condensando tudo aquilo que é mais relevante no trabalho da

coordenação. É o acompanhamento do professor, a frequência do aluno, o acompanhamento com os pais... (M.S., 2019)".

É notório na descrição das estratégias de organização das ações, segundo a coordenadora pedagógica que o planejamento de seu trabalho, não é um processo de imediatismo ou de improviso, mas organizado e pensado a longo prazo e busca abarcar aquilo que seu trabalho condiz. E nessa perspectiva Libâneo (2004) condiz que os coordenadores pedagógicos precisam ter capacidade de liderar e conduzir as práticas de cooperação em grupos, ter uma mentalidade de organização escolar instituída a partir das percepções, modos de pensar e agir que de forma conjunta compreenda também o processo educativo.

Ao indagar a professora do 2º ano sobre como ela realiza seu planejamento ela é bastante sucinta e assegura "O meu planejamento corre semanal e trabalho em cima de sequencia didática" (K.F., 2019). E acrescenta: "Eu realizo meu planejamento em cima do planejamento anual" (K.F., 2019). Mais adiante ela fala da importância desse planejamento:

> Sem dúvida nenhuma! A pratica do planejamento ela é fundamental para o processo pedagógico, porque você precisa ter esse planejamento, embora ele seja flexível, porque as vezes se planeja algo mas, a sala, os alunos ele pode mudar um pouco esse planejamento, mas você tem que ter um foco, os objetivos bem elaborados pra aquela aula, aquela semana (K.F., 2019).

E nesta questão da importância da prática do planejamento e da eficiência dessa ação MENEGOLA E SANT'ANA (1997 APUD PADILHA, 2001) concordam que o planejamento é o instrumento básico de todo processo educativo, que nos pode indicar as direções a seguir. Contudo, esse planejamento deve partir da realidade radical que é o homem e seu viver.

O modo como o planejamento encontra-se articulado na instituição investigada como unidade se reflete nos relatos da equipe gestora, coordenação pedagógica e dos professores, e nesse ponto tivemos a seguinte afirmação:

> A gestão da escola nos proporciona a HP (hora pedagógica) e nós também temos a nossa hora atividade, que é quando os alunos estão nas aulas de educação física ou artes, a gente fica com esse tempo para o planejamento [...] A coordenação pedagógica está junto, fazendo esse planejamento em cima das necessidades de cada turma (K.F., 2019).

Importante relato sobre o papel do planejamento como mecanismo de mudança. Nele se reflete positivamente o trabalho da equipe técnica e gestora e nas demais extensões da escola. Essa assertiva é reforçada, abaixo:

> Através do planejamento os avanços que se observa está em vários pontos [...] a gente conseguiu melhorar a questão administrativa, com relação a comunicação da coordenação com o administrativo, conseguiu ver melhor a relação do pedagógico com o docente, avanços da comunicação da escola em geral com a comunidade. Hoje em dia a escola consegue perceber que a comunidade é bem mais participativa do que se tinha a alguns anos atrás e, isso é fruto desse trabalho de formiguinha, que é um trabalho cansativo, mas a gente precisa fazer esse trabalho devagarzinho (C.F.,2019).

Pelo relato é possível perceber que a prática do planejamento reflete em ações de participação e mudança dentro de referido espaço e, nessa perspectiva a gestão que garante participação maior, democrática:

> Organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões [...] o conceito de gestão participativa envolve além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo de pedagógico (LUCK, 2010, p.09)

É na perspectivas da superação da gestão pautada no autoritarismo, centrada na burocratização e no aspecto administrativo que a gestão democrática vem abrir espaço para a participação e autonomia das unidades escolares o que garante a

participação de todos os envolvidos no processo educativo e a consequente atuação no planejamento das ações desenvolvidas na instituição.

## Considerações Finais

Ao longo deste trabalho procuramos refletir sobre questões consideras importantes sobre o tema de gestão e planejamento na escola pública. Esta reflexão é baseada em literatura sobre o tema e no "olhar" e convicções de professores, coordenadores pedagógicos e gestores da escola investigada.

Inicialmente pontuamos que os conceitos que fundamentam a gestão democrática da educação e que inclui o planejamento participativo como princípio tem suas bases na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação – lei 13005/2014, dentre outras normativas legais.

A gestão toma como objeto de organização o planejamento que é a ferramenta de organização das políticas e das ações administrativas e pedagógicas nas escolas. Todavia, a participação e construção conjunta das tomadas de decisões por meio do planejamento produzem os meios e possibilidades de mudança na realidade a partir da inserção no espaço escolar como colaborador nessa transformação. Na escola o Projeto Político-Pedagógico fundamenta-se na perspectiva ou concepção de gestão adotada pela instituição. O ato de planejar na Escola Anani, por exemplo, conta com a participação da coletividade, isto é, com a direção, a coordenação pedagógica, docentes, pais, alunos e os demais colaboradores da instituição e isso implica numa gestão que além de preocupar-se com a integração também destaca o esclarecimento das ações realizadas na escola o que reflete no comprometimento de uma parcela considerável dos pais e nos índices aceitáveis de aprendizagem dos alunos.

Contudo, é convém esclarecer que na realidade atual a escola nos termos de gestão e planejamento vem passando por

um trabalho longo e difícil. No entanto, persiste apesar das dificuldades indícios condizentes com a proposta de gestão que defendemos e, considera-se que em qualquer escola pública nesse momento conjuntural existem também dificuldades a serem superadas. É oportuno, todavia, apostar na educação por meio de um trabalho que coloque a gestão democrática como a forma na qual as pessoas comprometidas tenham como proposito a mudança da realidade, elevando a educação com a qualidade desejável.

E por fim, acredita-se que a gestão por meio de um planejamento seja o princípio e o fim de um projeto de educação, principalmente por se tratar de um processo em que o elemento democrático seja possível, pois, ninguém faz educação sem partilhar decisão e distribuir poder e responsabilidades. Ao abrir o espaço da escola e dar voz aos sujeitos que dela fazem parte, acatando opiniões significa não estamos abrindo mão da autonomia de nenhum profissional ou gestor, mas compartilhando responsabilidade. E essa é a premissa de ter no ato de planejar uma ferramenta para construir a educação para todos.

Desta forma, esperamos que as considerações aqui colocadas possam contribuir com o debate sobre questões do planejamento participativo como núcleo que evidencia a gestão escolar democraticamente, consideradas de fundamental importância no contexto da sociedade atual.

## Referências

ANANI, Escola Estadual e Ensino Fundamental. *Projeto Politico Pedagógico: Educar para transformar.* Ananindeua/Pa, 2019.

ANANINDEUA/PA. *ENTREVISTA COM O INFORMANTE* C.F. Realizada no dia 12 de agosto de 2019.

ANANINDEUA/PA. *ENTREVISTA COM O INFORMANTE* K.F. Realizada no dia 13 de agosto de 2019.

ANANINDEUA/PA. *ENTREVISTA COM O INFORMANTE* M. S. Realizada no dia 13 de agosto de 2019.

BAFF, M. A. T. O Planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. *In*: BELLO, J. L. P. *Pedagogia em Foco*. Petrópolis, 2002.

BORDGNÓN, *Genuino.* Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello e MARTINS, Angela Maria (Orgs). *Planos de educação no Brasil*: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRASIL, Lei 13.005 – *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias* (metas e estratégias da educação 2014-2024).

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 2014.

BRASIL, *INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA*. 2019. disponível em: < https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL, *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL n° 9.394*. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria nº 142/2018 - Programa Mais Alfabetização.* Disponível em: https://maisalfabetizacao.caeddigital.net. Aceso em: 05 ago. 2019.

BRUNO, Lucia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão Democrática da Educação*: desafios contemporâneos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília; UNESCO, 2002.

CHIZZOTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

KUENZER, Acácia Z. CALAZANS, M. J. C., GARCIA, Walter. *Planejamento e educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez. 1994.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* 5ª. Ed. Goiânia. Editora alternativa, 2004.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva critica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) Repensando a didática. São Paulo: Papirus, 1996.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de Seus Gestores. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. *Dimensões da Gestão Escolar e sua competências.* Curitiba: Positivo, 2009.

_____. [et al.] *A Escola Participativa: O trabalho do gestor escolar.* 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MELLO, M. L. G. F. Planejamento em Gestão da Educação Superior na Amazônia Contemporânea. *Revista Cocar*, v. 4, n. 7, jan./jun. 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico:* como construir o Projeto político Pedagógico da Escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001 – (Guia da Escola Cidadã; v 7).

PARÁ, *Plano Estadual de Educação.* Belém/Pa, 2015. disponível em: < https://www.seduc.pa.gov.br>. Aceso em 08/10/2019.

PARÁ, Secretaria Estadual de Educação. 2019. disponível em: < https://www.seduc.pa.gov.br>. Aceso em 30/08/2019.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar:* Introdução Crítica, 15. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, M. V. F. P. C. *A entrevista na Pesquisa qualitativa: mecanismos para avaliação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

# 17

# A municipalização do ensino fundamental no município de Cametá-PA: princípios, conceitos e concepções de gestão

*Michele Ramalho Pinheiro*
*Odete da Cruz Mendes*

## Introdução

Nos anos de 1990 ocorreu um conjunto de reformas no aparelho do Estado com justificativa de incapacidade em atender as demandas da sociedade, passando por uma redefinição do seu papel. Essas reformas orientaram as mudanças na política educacional do país, mudanças que redefiniu o papel dos estados e municípios, com a descentralização administrativa e financeira. Dentre as modalidades da descentralização a mais expressiva em termos de materialidade foi a municipalização do ensino fundamental. A descentralização e a municipalização têm intima relação, despontadas agora como temas de estudo nas últimas décadas na área da educação, desdobrando-se em diferentes vertentes de análise e, por se tratar de temáticas que estão sempre presentes nos debates no cenário nacional das políticas públicas nossa pesquisa versa sobre a particularidade da gestão educacional no município de Cametá/PA que aderiu ao termo de municipalização do ensino, no ano de 1999. Este texto foi produzido como resultado da pesquisa que teve por objetivo analisar a Municipalização do Ensino Fundamental na rede municipal de Cametá, considerando os princípios do FUNDEF e as concepções de gestão. Buscou-se indagar quais as implicações ocorridas na Educação após o processo de municipalização no município de Cametá?

O estudo utiliza-se da pesquisa qualitativa, orientado por técnicas de revisão da literatura e aplicação de entrevistas semiestruturada. Por pesquisa qualitativa entende-se a partir de Trivinos, (1987, p.132) [...]uma espécie de representatividade do grupo de maior dos sujeitos que participarão no estudo. [...]E, ao invés de aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para a pesquisa, etc. Para Lüdke e André (1986) os métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa qualitativa

podem ser três, e entre elas está a entrevista. Onde as vantagens de se utilizar esse método são, a diversidade da amostra de indivíduos, além disso, pode-se gravar as informações, obtendo-se assim o registro da expressão oral dos sujeitos, desta maneira fazendo-se uma análise com qualidade dos dados obtidos.

Os informantes da entrevista foram três sujeitos mais diretamente envolvidos com o tema ou interessado no assunto, sendo o Coordenador geral Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do estado do Pará - SINTEPP/Subsede/Cametá e duas professoras da rede municipal, sendo uma delas sindicalizada e a outra professora que foi municipalizada.

Dentre os autores que tratam da temática estão Pereira (.1997); Peroni e Caetano (2012); Souza e Faria (2003).

O texto disposto está organizado em três seções: na primeira trata-se da gestão da educação, partindo da premissa da reformado Estado, trazendo o contexto em que a reforma foi implantada, analisando a descentralização e municipalização nesse contexto de reformas; a segunda seção discorre sobre a política de financiamento da educação no Brasil e as mudanças ocorridas a partir do Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e a terceira seção trata da municipalização do ensino fundamental no município de Cametá, trazendo os impasses na implantação, finalizando com os dados das entrevista e suas análises.

## A gestão da educação no contexto da reforma do estado brasileiro: Análise da descentralização e da municipalização do ensino fundamental pós-LDB 9.394/96

Nos anos de 1990 o Estado sucumbe à crise que já vinha desde as décadas anteriores, nesse momento o mundo passava por importantes transformações como a globalização. Segundo Pereira (1997) a globalização colocou pressão sob o Estado. O discurso era de que o modelo de desenvolvimento, a forma de administrar tornou-se insuficientes e o Estado já não era mais capaz de aten-

der as demandas sociais, com a crise fiscal que se assolava ele perdeu sua credibilidade. Peroni e Caetano (2012, p.2) afirmam: "no plano ideológico, a teoria neoliberal afirma que o Estado é culpado pela crise, já que para atender as demandas em um período democrático, gastou demais provocando déficit fiscal".

A solução encontrada para superar a crise foi a redefinição do papel do Estado. A esse respeito Pereira (1997) diz que a grande tarefa dos anos 90, era a reforma do Estado. Ao invés de desmantelá-lo, porque não reconstruir, ele deixaria de ser o provedor dos serviços para apenas regular. Os serviços como Educação, saúde e cultura, passariam a ser executados por organizações públicas não-estatal, assim tratando-se de uma administração pública gerencial. Para Pereira (1997, p.17)

> Reconstrução do Estado que significa: recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais[...]; reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador [...].

A ordem nesse momento era otimizar recursos, para que assim se pudesse criar condições para uma maior eficiência. Souza e Faria (2004, p.927).

> 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 e estatais, de abertura dos mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e Educação, descentralizando seus serviços sob a justificativa de otimizar seus recursos.

Neste cenário destaca-se a intervenção de organismos internacionais como o Banco Mundial, que apoiavam as políticas

educacionais de caráter descentralizador, com seus diagnósticos e relatórios a respeito da crise a saída era descentralizar para que houvesse a desburocratização do Estado e com isso abrir caminhos para novas formas de gestão para a esfera pública, onde as unidades escolares ganhariam maior autonomia. Oliveira e Duarte 2003, p.103 destacam que "na década de 90 vai acentuar-se o apoio do Banco Mundial a medidas educacionais de caráter descentralizador". Sob as orientações desses organismos se pautaram as políticas educacionais do país. Na conferência de Jontiem na Tailândia em 1990, foram definidos os objetivos e metas para a Educação num período de dez anos, onde foi aprovado a Declaração Mundial sobre a Educação para todos.

A consolidação dessa reforma se deu a partir do Plano Diretor de Reforma do Estado, em 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em frente a um cenário de crise o Plano Diretor e criado, orientando mudanças nos diversos setores da administração pública e para isso foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em seu comando estava Luís Carlos Bresser Pereira, para ele essa reforma era inadiável. Pereira (1997, p.8)

> Aponta quatro aspectos básicos da reconstrução do Estado: a delimitação de sua abrangência institucional e os processos de redução do tamanho do Estado, a demarcação de seu papel regulador e os processos de desregulamentação, o aumento de sua capacidade de governança e o aumento de sua governabilidade.

Todos os aspectos, segundo o autor tinham por objetivo o fortalecimento do Estado. Todavia, a reforma do aparelho do Estado implicaria a reforma de outros setores pois é nela que está alicerçada a reforma educacional. Partindo dessa ótica, apresentamos algumas discussões acerca da gestão da Educação sob a ótica da descentralização, pois ela se mostra presente em instrumentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei n°9.394/96 e no Fundo de Manutenção e Desenvol-

vimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, lei n°9.424/96 (BRASIL, 1996), estes instrumentos trazem como marco legal, a redistribuição das responsabilidades entre a União, os Estados e municípios. O FUNDEF é criado como forma de descentralizar a gestão financeira, assim induzindo a municipalização do ensino, através de repasses financeiros. Para Silva (2007 p.4).

> O FUNDEF assumiu o papel de indutor da municipalização por meio do aspecto financeiro, ao colocar como critério de retirada de recursos do fundo o número de matrículas em cada rede de ensino. Outro aspecto é o caráter normativo deste fundo, posto, que como emenda constitucional e lei complementar o seu apelo a municipalização assume ares de imposição legal.

No entanto, a lei 9.424/96 que que regulamenta o FUNDEF sofreu algumas críticas dentre elas podemos mencionar: a inclusão das matriculas do ensino fundamental nos cursos de Educação de jovens e adultos como integrantes para o cálculo custo aluno que poderia ocasionar uma corrida desenfreada em busca de recursos dessa natureza, onde elas poderiam não atender a critérios mínimos; a utilização da contribuição social do Salário Educação para a composição do fundo, onde se alegava que isto fora feito para preservar os gastos da União para que não ultrapassassem 30% e, por último a proposta de redistribuição de 70% da Quota Estadual do Salário Educação (QESE) entre Estados e municípios pois se alegava que em nível nacional, a maioria das vagas se concentrava na rede estadual.

A nova legislação definiu os caminhos que seriam seguidos para cumprimento da universalização do ensino fundamental, por meio da descentralização das ações via municipalização do ensino. Enfatizamos que os conceitos de descentralização e municipalização sofrem influências conforme o memento histórico, conjuntura política e social, assim tendo seus significados alterados. Silva 2007 apud. Rosar (1997, p.113).

> A descentralização pode significar a possibilidade de aumentar a participação não dos indivíduos em geral, mas de determinados indivíduos e grupos. Para certas conjunturas pode ocorrer o deslocamento dom poder do governo central para os governos locais que permita garantir a hegemonia de grupos que detém o seu controle. Em outras situações pode ser deslocando-a de uma instituição centralizada e, ainda, em outras circunstâncias, pode ocorrer desloca-lo do governo para o setor privado.

Silva (2007) chama a atenção para o uso do conceito de desconcentração como sinônimo de descentralização. O que ocorre nas políticas educacionais do Brasil pode ser denominado como uma desconcentração, pois o governo federal dita as regras, enquanto os estados e municípios ficam encarregam-se da execução administrativa e financeira, e por fim o governo federal faz as avaliações do que foi executado.

Por municipalização do ensino entende-se ora a ampliação da oferta do ensino pela rede municipalizada a passagem de responsabilidades dos estados da federação para as redes municipais o atendimento do ensino fundamenta. Nessa passagem a questão dos recursos humanos suficientes para gerir um sistema de ensino não é levada em consideração, e assim obter sucesso na oferta de uma Educação de qualidade. (SOUZA e FARIA 2004, p.931)

> A implantação do processo de descentralização na área educacional nem sempre tem considerado a análise dos limites e possibilidades dos municípios. A decisão sobre qual desses níveis governamentais se encontra mais apto a assumir determinadas atribuições deveria levar em consideração, portanto, diferentes variáveis (administrativas, culturais, demográficas, etc.) que os habilitariam ou não a assumir determinados serviços públicos.

O cumprimento da universalização do ensino fundamental ocorreria por meio da descentralização das ações via municipalização do ensino. Para (OLIVEIRA, 1997, p.174):

> A expressão "municipalização do ensino" quando utilizada para o ensino fundamental, pode ser entendida de duas maneiras diferentes, a saber: a) como a iniciativa, no âmbito do Poder Municipal, de expandir suas redes de ensino, ampliando o nível de atendimento por parte desta esfera da administração pública; b) como o processo de transferência da rede de ensino de um nível de Administração pública para outro, geralmente do estadual para o municipal.

No primeiro caso, o município fica encarregado pela maioria ou pela totalidade da demanda de matriculas no ensino fundamental, no segundo caso o município fica responsável pela demanda das matriculas no ensino fundamental.

## A política de financiamento da educação no Brasil: Principais mudanças a partir do FUNDEB

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) foram marcos importantes para a política educacional do país, pois ditaram os rumos da política educacional brasileira dividindo as competências e responsabilidades entre União Estados e Municípios, referindo-se também ao financiamento e manutenção dos diferentes níveis de ensino. A partir da CF de 1988 (BRASIL, 1988), recupera-se o regime federalista do Estado- Nação brasileiro, tomando corpo o formato de gestão de políticas sociais que proporcionaria, dentre outros aspectos, a redução das desigualdades regionais. Por ser um país de grande diversidade, o Brasil é composto por muitos municípios, e muitos destes não conseguem arcar com suas despesas, produzindo as assimetrias decorrentes das desigualdades na arrecadação fiscal, por exemplo. A esse respeito Abrúcio (2005, p.48) diz que "a disparidade de condições econômica é reforçada, ademais, pela existência de um contingente enorme de municípios pequenos, com baixa capacidade de sobreviver apenas com recursos próprios". Por serem pequenos e com população baixa, não conseguem arrecadar tributos suficientes para arcar com suas despesas.

O pacto federativo visava por isso diminuir as desigualdades existentes, através da descentralização, e por meio do regime de colaboração. Na Constituição Federal de 1988, o art.1º diz que a República Federativa do Brasil, é formada pela união indissolúvel dos estados, municípios e do Distrito Federal, constituindo-se em estado democrático de direito, tendo como fundamentos:

> I. a soberania;/
> II. a cidadania;
> III. a dignidade humana;
> IV. os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
> V. o pluralismo político.

Foi na CF de 1988 que os municípios apareceram pela primeira vez como entes federativos, passando a ter os mesmo status jurídicos que estados e União Abrúcio (2010).

O art.3º da referida Constituição Federal trouxe os objetivos gerais da República Federativa do Brasil:

> I. construir uma sociedade, livre, justa e solidária; II. garantir o desenvolvimento nacional; III. Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV. Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Essas ações, tem por objetivo o bem comum, através das garantias dos direitos sociais, onde o regime federativo tem a descentralização como forma de combater as disparidades regionais, para que assim se possa alcançar uma Educação de qualidade para todos.

A respeito do federalismo Cabral Neto (2014, p.44) diz que:

> O federalismo pode ser caracterizado como um sistema político e de organização territorial do Estado, que envolve um poder de compartilhamento entre a instância soberana e os demais entes, assumindo diferentes formas legais e institu-

> cionais de acordo com o momento histórico e espaço geográfico onde ele se desenvolve.

Neste caso a instância maior atua em regime de colaboração com os demais entes federados, compartilhando as tomadas de decisões, e além disso todos os envolvidos mantém sua autonomia. “Em termos teóricos a federação advém de um pacto que implica a igualdade de autonomia de seus membros e a mesma possibilidade de participação[...]” (ARAÚJO 2014, p.60), havendo assim, o estabelecimento de relações entre iguais, logo não há hierarquia nesse sistema, estabelecendo assim relações de colaboração.

Cabral Neto (2014, p.45), ainda, destaca que: “neste sentido, é oportuno assinalar que a soberania, é um atributo imanente ao estado federal, portanto, exercida pela União”. Essa soberania sempre existirá, uma vez que não pode se separar, mesmo que se diga que não há soberania, ela está ali presente.

No que se refere a Educação a CF/88 em seu art.211 diz que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam organiza-se em regime de colaboração seus respectivos sistemas de ensino “[...] §4º na organização, dos seus sistemas de ensino, a União, estados, Distrito Federal e municípios definirão formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. ” (BRASIL, 1988).

Corroborando com o que foi instituído pela CF/ 88, pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº 9.394/96 em seu art.8º referenda que “ a União, estados, Distrito Federal e municípios, organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. ” (BRASIL, 1996) é oportuno afirmar que regime de colaboração aparece como forma de alcançar a articulação entre sistemas. Sobre o regime de colaboração Cabral Neto (2014, p.48), “afirma que ele é imanente ao federalismo como cooperação”.

Com a descentralização como princípio de gestão e o regime de colaboração como forma de articulação entre os sistemas,

buscou-se o equilíbrio e bem-estar de todos, assim os desafios educacionais de todas as etapas e modalidades da educação poderiam ser superados.

No entanto, o compartilhamento das obrigações dos entes federados por meio do regime de colaboração ficou definido na CF/88 da seguinte forma: a União para a manutenção e desenvolvimento do ensino aplicaria, no mínimo, de 18%, os estados, o Distrito Federal e os municípios 25% da receita resultante de impostos (BRASIL, 1988). Como forma de coordenação federativa, para fortalecer o regime de colaboração e combater as assimetrias entre os gastos do ensino fundamental, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, instituído pela Emenda nº14/1996 e regulamentado pela Lei nº9.424 de 24 de dezembro de 1996. Esse fundo, era constituído de 15% das receitas provenientes de impostos, onde estas são retidas e contabilizadas e distribuídas entre os governos estaduais e municipais conforme o número de matriculas no ensino fundamental. Sobre a Emenda 14/96, Arretche (2004, p.24) afirma:

> Na prática, a implementação desta Emenda Constitucional implicou uma minirreforma tributária de âmbito estadual, à medida que, a cada ano, 15% das receitas de estados e municípios são automaticamente retidas e compatibilizadas em um fundo estadual-o fundef. Suas receitas são redistribuídas, no interior de cada estado, entre governos estaduais e municipais de acordo com o número de matriculas oferecidas anualmente.

Com a redistribuição dos recursos através do número de matriculas no ensino fundamental, buscou-se uma distribuição mais justa, tendo como critério o número de matrículas. O FUNDEF possibilitou a redistribuição igualitária dos recursos arrecadados. Abrúcio (2005, p.60) diz “o objetivo do governo federal com o fundef, foi corrigir a má distribuição dos recursos entre

as diversas regiões e dentro dos próprios estados, diminuindo as desigualdades presentes na rede pública de ensino". E, além disso ele atuou como indutor da descentralização, logo induzindo `a municipalização do ensino. Para acompanhar a distribuição e aplicação dos recursos, deveriam ser criados conselhos, no entanto esses conselhos não impediram os diversos casos de corrupção, apesar dos impasses, o fundef foi bem-sucedido, pois para Abrúcio (2005, p.60) "ele foi bem-sucedido no que se refere a questão federativa por ter melhorado a redistribuição de recursos".

Entretanto o FUNDEF possuía um determinado tempo de vigência, ele vigorou até o ano de 2006, sendo substituído pelo fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica) criado por meio da Emenda Constitucional nº53, de 2019 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Este novo fundo veio para corrigir algumas falhas do fundo anterior, pois a educação básica se estendia somente ao ensino fundamental, assim deixando a educação infantil, a EJA e ensino médio excluídos. Davies, 2008, p.760

> O FUNDEB, com duração prevista de 14 anos, foi criado para substituir o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e pretende corrigir as falhas emitidas por esta fonte de recurso, entre elas a exclusão da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e Ensino Médio, bem como a irrisória complementação Federal, embora alguns equívocos ainda continuem sendo cometidos.

Com o fundeb houve maior abrangência de financiamento, pois agora os demais níveis de ensino foram acrescentados, assim podendo haver um avanço na qualidade da Educação igualitária para toda Educação básica e não somente para uma parcela como acontecia no FUNDEF. Outra mudança importante estava no critério de repartição de recursos, antes era através do número de matriculas no ensino fundamental, no novo FUN-

DEB ela se estendeu à toda Educação básica, referindo-se ao número de matriculas em cada nível de ensino. Com EC 53/06 os municípios e estados deverão aplicar agora 20% dos recursos de impostos e não mais 15% como era no FUNDEF, houve também o acréscimo de outros impostos ao fundo, ao todo oito impostos acrescidos, sem falar na complementação da União se caso necessário. Com a incorporação desses impostos ao FUNDEB, pode-se aumentar a repartição dos recursos arrecadados, estes recursos sofrerão aumento gradativamente nos anos que se seguirem. O custo aluno qualidade será através de valores mínimos estabelecidos pela União, onde serão diferenciados por cada etapa e modalidade. Com o FUNDEB foi possível um avanço considerável na qualidade da Educação.

A Secretaria ade Estado de Educação SEDUC/PA considerava três situações no seu projeto de municipalização: a municipalização plena, onde são aqueles municípios em que o ensino fundamental está totalmente na rede municipal, prédios, móveis, equipamentos e o quadro de pessoal. Nesse tipo de municipalização o quadro de pessoal têm os seus vencimentos e suas normas funcionais gerenciadas pela prefeitura, pois a SEDUC envia apenas *o espelho* da folha ao município. Existe, por outro lado, a municipalização parcial, quando aqueles municípios, após a assinatura do convênio tiveram municipalizado o prédio, móveis, equipamentos, gerência pedagógica, no entanto, os servidores temporários e efetivos tem seus efetivos e normas funcionais gerenciadas pela SEDUC. E, por fim temos aqueles municípios operacionalizados quando aqueles municípios que foram contactados pelas técnicas da SEDUC, passaram pela triagem escolar, mas o prefeito não assinou os termos de convênio. (ANTÔNIO CARLOS BARROS, SD)

O município de Cametá, municipalizou todo seu ensino fundamental (1º ao 8º série), tendência que assumiram os demais municípios como observou Gutierres (2005, p. 206): "Observa-se que, a grande maioria dos municípios optou pela municipalização de 1º a 8º série".

No estado do Pará segundo Gutierres (2005) a política de municipalização do ensino fundamental se processou a partir de 1996, tanto que no Estado houve a antecipação da implantação do FUNDEF em 1997. Para a autora o motivo dessa antecipação estaria na possibilidade de ganhar recursos adicionais, assim havendo melhores condições de ensino e o fato de haver redução nas desigualdades regionais no estado. No entanto, essa antecipação ocorreu com alguns entraves, pois para muitos a municipalização e o FUNDEF não estavam claros e com isso muitos questionamentos surgiram. No Estado do Pará a forma de municipalização que vem ocorrendo é a transferência da rede de ensino de um nível de administração para outro, ou seja, do estadual para o municipal. O município de Cametá aderiu ao termo de convênio da municipalização do ensino em 1999, mas a concretização ocorreu em 2000 com o Convenio de número 002/2000, durante a gestão do prefeito Emannuel Cunha. Dentre os municípios da mesorregião do nordeste paraense que aderiram a municipalização, Cametá está entre as que mais receberam servidores, maior número de alunos da rede estadual e consequentemente maior número de escolas estaduais.

## A municipalização do ensino fundamental no município de Cametá: Qual o sentido da mudança?

Fundado em 24 de dezembro de 1635, o município de Cametá pertence a mesorregião do nordeste paraense e a microrregião de Cametá, possuí uma área de aproximadamente 3.108 km², limitando-se ao norte com o município de Limoeiro de Ajuru, ao sul com o município de Mocajuba, a leste com Igarapé Miri e oeste com o município de Oeiras do Pará. O número estimado de habitantes no município em 2016 era de 132.515 pessoas (BRASIL/IBGE,2010). Distribui-se por sete distritos, a sede (Cametá), Juaba, Carapajó, Moiraba, Joana Coeli, São Raimundo dos Furtados, Vila de Areião e Vila do Carmo. E além disso, é cons-

tituído por mais de cem ilhas, a região das ilhas ocupam aproximadamente 46,5% da área do município. A rede municipal de educação do município conta com 203 escolas, destas 19 são na zona urbana e 184 são na zona rural. A rede municipal atende um total de 33.150 alunos, sendo 9.037 matrículas na zona urbana e 24.113 matrículas na zona rural. (SEMED/Cametá, 2019).

Segundo dados atuais da SEMED/Cametá (2019) o quadro de professores reúne um total de 1993 professores, sendo 6 municipalizados, 154 efetivos e 1.833 concursados. (SEMED

A rede municipal conta com alguns programas financiados pelo governo federal, entre eles: Programa Novo Mais Educação; Programa Mais Alfabetização; PDDE Básico/manutenção; PDDE Qualidade; PDDE Estrutura. (SEMED/Cametá, 2019).

A municipalização do ensino em Cametá ocorreu em 1999 durante a gestão municipal do prefeito Emanuel Cunha, mas se efetivou no ano de 2000 pelo Convenio 002/2000 (GUTIERRES, 2005). Nesse convenio firmado o número de escolas municipalizadas foram 134 com repasse de 17.820 alunos de educação infantil e ensino fundamental e 435 servidores e com o recurso correspondente ao primeiro ano de repasse do FUNDEF na rubrica de R$ 4.082.669,10 o que representou um custo aluno ano de 300,00.

Segundo relato do Coordenador do Sindicato da Educação SINTEPP/PA-subsede Cametá, o sindicato foi contra, pois para a entidade isso acarretaria prejuízos para os professores, servidores e para a educação de modo geral e ainda, o SINTEPP via a municipalização como prefeiturização.

Houveram diversas manifestações contrárias, contudo, o termo de convênio de municipalização foi assinado. Na época o Convênio de Cooperação Técnica era composto por 17 cláusulas, nele firma-se um compromisso de cooperação técnica entre a SEDUC (Secretaria Executiva de Educação), SEAD (Secretaria Executiva de Administração), IPASEP (Instituto de Previdência e Assistência dos Servidores do Estado do Pará) e as prefeituras

dos municípios que aceitavam o convenio. Faremos uma breve apresentação de algumas cláusulas do Convênio [1]de Cooperação Técnica firmado com o município de Cametá. Na cláusula primeira do objeto, diz que o presente termo tem como objetivo regulamentar de forma geral as bases para continuidade do processo de Municipalização do ensino fundamental nos anos iniciais e anos finais Educação especial, Educação de Jovens e Adultos, no município de Cametá. O parágrafo único diz que o convênio ocorrerá nas condições relacionadas nas cláusulas[...], a cláusula quarta traz as responsabilidades gerais das partes envolvidas, no entanto traremos as obrigações consideradas mais importantes. Á SEDUC compete continuar disponibilizando a prefeitura municipal, os servidores lotados nas escolas a serem municipalizadas a fim de garantir a continuidade do processo de ensino/aprendizagem; Prestar assessoramento técnico, pedagógico e administrativo à Secretaria Municipal de Educação do município de Cametá a fim de garantir a eficiência e eficácia do processo de municipalização; encaminhar para relotação, os servidores estaduais, que se encontravam sob a Gerência Administrativa da prefeitura municipal de Cametá; efetuar a manutenção da folha de pagamento dos servidores integrantes de acordo dom as informações prestadas pela Secretaria municipal de Educação; quanto ao pagamento do auxílio alimentação, constante na folha mecanizada será de inteira responsabilidade da SEDUC, o repasse desse recurso a prefeitura.

A Secretaria de Estado de Administração – SEAD-, deve elaborar o relatório de pagamento dos servidores integrantes do convênio, discriminando as parcelas remuneratórias e os descontos previdenciários e assistências, relativos à pensão, pecúlio, assistência médica, empréstimos, com base na manutenção efetivada pela SEDUC.

[1] Não foi possível ter acesso ao Convênio de Municipalização firmado em 1999, quando a municipalização foi implantada em Cametá-PA, devido a isso apresentamos o Convênio de renovação firmado no ano de 2014.

Ao IASEP compete, assegurar aos servidores estaduais que ficarão sob a Gerência Administrativa do município, a adesão facultativa ao Plano de Assistência - Plano Assiste, mediante contribuição mensal, na forma da lei. (Cláusula quarta – c.c.1).

O IGEPREV deve assegurar aos servidores estaduais que serão disponibilizados para a gestão municipal os benefícios previdenciários; além de comunicar à SEDUC quando houver casos de indeferimento nos pedidos de aposentadoria de servidores ocupantes de cargos efetivos; comunicar à prefeitura sobre a alíquota previdenciária em vigência como contribuição do segurado.

E por fim algumas das competências da prefeitura: garantir, a contar da data de assinatura do presente instrumento, a continuidade do Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos das escolas municipalizadas,; assegurar aos servidores os direitos e deveres previstos nos termos da Legislação Estadual; garantir a lotação dos servidores estaduais, integrantes deste convênio; Lotar prioritariamente os professores estaduais de cargos efetivos e funções permanentes. Na cláusula oitava, fica vedado o retorno do servidor estadual municipalizado, a cláusula nona trata da vigência do convênio, que será de 5 anos a contar da data de sua assinatura, devendo ser renovado por sucessivos períodos.

No caso do município de Cametá, no momento presente foi solicitado a SEDUC levantamento técnico para regularização do convênio de Cooperação Técnica da Municipalização do Ensino Fundamental (1º ao 9º), através do oficio 069/2019-SEMED. No ano de 2014 a rede contava com 33 professores municipalizados (SEMED-CAMETÁ, 2014).

A respeito da municipalização no município forram levantadas algumas questões, onde utilizou- se de entrevistas. Sobre o entendimento do que significou a municipalização uma informante respondeu: “Foi uma municipalização imposta, feita no gabinete sem a participação dos trabalhadores, por conta

do anuncio dos repasses do recurso direto para o município". (PROFESSORA SINDICALIZADA,

2019). De fato, as prefeituras aderiram a municipalização pela falácia de que viria mais recursos para o município:

> Observa-se a ênfase dada ao aspecto financeiro da municipalização. Este certamente foi um dos principais fatores que motivou dezenas de prefeitos a assinarem o Termo de Convênio aderindo à Municipalização, na maioria das vezes tomando como base apenas a possibilidade de aumentar suas parcas receitas e consequentemente desconsiderando a amplitude e a complexidade da proposta. (GUTIERRES, 2005, p.205).

Ao aderirem a municipalização as prefeituras levavam em consideração apenas o aspecto financeiro, não levando a situação a sua real complexidade, pois acreditavam ser lucrativo para o município, no entanto não levaram em consideração a questão se seriam capazes de atender toda essa demanda repassada para o município.

> Mas, prefeitos de muitos municípios apoiam a municipalização. Para eles, é interessante aumentar o número de alunos matriculados, pois a este número está vinculado a liberação de verbas, não se preocupando com a qualidade que vão oferecer. (LEMOS, Aracéli EX-COORDENADORA GERAL DO SINTEPP/PA, S/D).

Referendando o relato acima em outro momento uma professora considerou a municipalização: "Muito ruim para os professores, nós não fomos consultados, fomos apenas informados, na verdade não tivemos nem opção." (PROFESSORA MUNICIPALIZADA, 2019)

Um ponto que vem sendo muito questionado nesse processo de municipalização, é a questão da participação, da sociedade e também dos professores na decisão da adesão a municipalização, na fala da professora municipalizada, constatamos que nem se quer foram consultados. Para a sociedade civil, que esteve

fora dessa negociação entre governo e municípios no processo de municipalização até o momento teria que "ocupar seu espaço de fiscalizar, propor, acompanhar e exigir que a verba seja aplicada na efetiva garantia do direito à Educação é de fundamental importância." (LEMOS, Aracéli, EX-COORDENADORA GERAL DO SINTEPP, S/D).

Nas falas de todos os entrevistados percebemos que os mais prejudicados, foram os professores que foram municipalizados. A respeito das vantagens e desvantagens que a municipalização trouxe para os municipalizados, todos os entrevistados deram respostas negativas.

> "Olha para os professores só foram desvantagens [...] esses professores que ficaram no município, com a carga horária pelo município perderam muito, que foi o processo de municipalização que a gente chama de municipalizados pra eles[...] (COORDENADOR GERAL SINTEPP/Cametá, 2019)

Houve muita resistência por parte do SINTEPP, sabiam que a municipalização traria prejuízos para os professores municipalizados.

> No ponto de vista profissional não houve nem uma vantagem que possa ser vista. São inúmeras as desvantagens, transferências de todos os professores servidores do estado para o município, como também as escolas, demissão, distrato de todos os funcionários com a letra D e J, remoção sem o consentimento do funcionário. (PROFESSORA SINDICALIZADA, 2019).

Na avaliação dos entrevistados a Municipalização do Ensino veio acompanhada muito mais de aspectos negativos que positivos. Entre essas consequências da municipalização para os professores estavam perda da carga horária, o questionamento se o funcionário municipalizado era do estado ou do município.

> E é exatamente neste ponto que a municipalização tem sofrido as maiores críticas por parte do Sindicato dos traba-

> lhadores. Entre essas perdas podemos citar: a carga horária do professor municipalizado que é transferida para um professor do município; a remoção indesejada do servidor; atraso no pagamento; a retirada de direitos do servidor no tange ao direito ao cheque moradia, empréstimos, computador do professor e credlivros, ainda podemos mencionar a dificuldade no pagamento de retroativos para o servidor; a diminuição do salário do servidor em discordância do apresentado na folha mecanizada (espelho) que é enviada ao município mensalmente pela a SEDUC; dificuldade no gozo de licença especial. (ALVES, 2001, P.91)

> [...]a gente não sabia se eles são funcionários do município ou do estado, depois de muito tempo né, a gente do movimento social brigamos, e eles, mas são reconhecidos como funcionário do estado que prestam serviço para o município, forma os chamados municipalizados, são poucos agora na rede municipal[...]" (COORDENADOR GERAL SINTEPP/Cametá, 2019)

Os professores se sentiam "perdidos" em relação a sua situação funcional.

> Para nós funcionários não foi uma coisa muito boa, justamente por isso, porque todos os problemas que a gente tem, a gente corre com um, corre com outro e ninguém resolve. Desde 2009, a gente não recebe ticket alimentação[...] (PROFESSORA MUNICIPALIZADA, 2019)

Nas falas fica claro que não houve maiores esclarecimentos sobre como ficaria a situação funcional dos mesmos após a municipalização. "[...] o Estado né, com a municipalização o Estado empurrou muita coisa que era dever dele e também em parceria com o município". (COORDENADOR GERAL SINTEPP, 2019)

O que era para ocorrer de forma colaborativa, não ocorre, o que há apenas é uma colaboração financeira. De qualquer forma a municipalização não retira a responsabilidade do Estado, caso contrário, ela deixará de ser um instrumento de cooperação

entre entes federados para ser simplesmente uma forma de desincumbência de responsabilidades. (ALVES, 2001, p. 90).

Na fala da entrevistada, podemos observar a desresponsabilização de ambos os lados para com os problemas ocorridos. Pode-se dizer que não houve uma colaboração efetiva como disposto no Art.10, § 2º Os Estados incumbir-se-ão de (...) §2º definir com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público

No que se refere a autonomia política administrativa no município, nas falas dos entrevistados, consideramos que houve um aumento após a municipalização.

> [...] em alguns setores, algumas políticas o município, ele ampliou sim sua autonomia, se você pegar um gestor público que tenha compromisso com a Educação, ele constrói os conselhos, ele melhora os conselhos do fundo, conselho de Educação, ele constrói o conselho próprio de ensino para regularizar toda a sua rede[ ...] mas assim, os gestores que passaram, a gente vê pouco avanço nessa área. ". (COORDENADOR GERAL SINTEPP/Cametá, 2019).

Com a municipalização, o município ganhou autonomia para gerar seu próprio sistema de ensino, lembrando que o município é gerido pelo sistema estadual, com essa proximidade, o gestor poderia fazer uma gestão com mais qualidade.

Quando buscamos discutir as questões relativas a descentralização política e administrativa se percebe que a municipalização do ensino teria alguns pontos positivos que não se pode ignorar. Os Pioneiros da Escola Nova apontavam, por exemplo, a agilidade das ações do Estado pela maior proximidade do problema. Nesse ponto uma informante disse: "O Estado através da Seduc lá longe, as vezes, que vinham as pessoas para ver o que estava acontecendo, agora não, fica tudo mais próximo". (PROFESSORA MUNICIPALIZADA, 2019).

A gestão financeira mais bem gerida seria outra questão importante a considerar - “Sim, no que diz respeito ao financeiro, por ser repassado direto do governo federal ao município”. (PROFESSORA SINDICALIZADA,2019). Para a professora sindicalizada, o município ganhou mais autonomia na questão dos recursos, pois recebendo esse recurso direto, a gestão poderá aplica-lo de maneira que haja mais eficiência na gestão educacional do município. Contudo, melhorar a qualidade da Educação, vai além do repasse de recursos, ou da transferência de responsabilidades de um ente para o outro. Para Alves (2001, p.98) “O administrador municipal é um elemento fundamental para que a municipalização do ensino alcance os resultados positivos que são esperados... “O Gestor municipal tem papel fundamental nesse processo, pois cabe a ele dar possibilidades para que a gestão educacional possa ter autonomia, para realizar um trabalho comprometido com a Educação local.

## Considerações Finais

O estudo sobre a municipalização do ensino fundamental no município de Cametá nos proporcionou elementos para algumas reflexões sobre a gestão da Educação no município. Tendo a descentralização financeira como indutora cuja justificativa seria a forma de melhorar a qualidade educacional o município assinou o convênio da rede. Essa política foi desenhada pelas mudanças advindas da década de 1990 por meio de diversas reformas na política educacional. O pacto federativo promoveu a descentralização como mecanismo capaz de, potencialmente, gerar equidade na educação, pois com a descentralização se alcançaria melhores resultados em relação a Educação oferecida. Nesse contexto os municípios ganhariam mais autonomia e como modalidade de descentralização, implantasse a municipalização, que foi induzida pelo FUNDEF/FUNDEB. Com a intenção de receberem esse recurso, houve uma corrida por parte dos prefei-

tos para municipalizar, considerando apenas os aspectos financeiros, uma vez que a situação era muito mais complexa com consequências diversas.

No município de Cametá, o SINTEPP, entidade de classe de educadores posicionou-se contrário à municipalização, mas não conseguiu neutralizar seus efeitos ainda que esta ocorresse com muita relutância, pois os professores e a comunidade escolar de modo geral tinham muito a perder. A municipalização pode ser vista como uma opção política do prefeito da época – Emanuel Machado Cunha- haja vista que muitos municípios não municipalizaram o ensino, sendo a municipalização um ato não obrigatório. Nas entrevistas realizadas podemos constatar que a adesão ao convênio de municipalização recebeu muitas críticas feitas pelos professores, em particular pelo SINTEPP. A forma como foi conduzido o processo de municipalização excluiu os principais atores de decisões que lhes diziam respeito, pois os mais interessados não participaram, nem se quer foram consultados. O convênio de municipalização foi assinado as portas fechadas, apenas com o consentimento do prefeito, sem a participação dos mais interessados.

É possível, no entanto afirmar que a gestão educacional do município após a municipalização ganhou novos contornos e, quiçá, adquiriu mais autonomia, no entanto apesar dessa autonomia o município não promoveu, ainda, as melhorias condizentes com as expectativas que foram geradas pelo poder público, ainda que pontuais questões como melhoria salarial para os docentes tenha ocorrido. Os benefícios supostos desse processo não se fizeram sentir, ainda.

O município possui todas as possibilidades para construir seu próprio sistema de ensino, trazendo para si, algumas demandas que ainda estão sob responsabilidade do sistema estadual. Com a construção do seu sistema poderia se obter uma maior autonomia quanto a questão administrativa, mas o sistema não foi criado.

A gestão com a contrapartida das finanças do Estado se restringe ao pagamento do pessoal que administrativamente passaram para a rede municipal como efeito da municipalização, mas foi lamentável o número de professores contratados que foram demitidos na época.

Concluímos, que para que a municipalização realmente alcance o objetivo a que se propõe no discurso oficial existem dois fatores importantes a serem levados em consideração: o papel gestor municipal, pois é necessário maior conhecimento técnico da gestão da educação aliado ao compromisso político e, o aparato de uma equipe Técnica da Secretaria de Educação que efetivamente atue nos pontos mais frágeis que a rede precisar fortalecer. Só assim a municipalização pode ajudar a Secretaria se tornar um órgão autônomo politicamente e competente administrativamente. Essas são, dentre outras, as premissas necessárias para uma Educação com qualidade social.

## Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. A Coordenação Federativa no Brasil: A experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. In: *Rev. Sociol. Polít.* Curitiba, 24, p. 41-67, jun. 2005. 2ª'aa Disponível em

ALVES, Charles Alberto DE Souza. A Política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais de Educação, 2001

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, abr./jun. 2004.

ARAÚJO, Luiz. O desafio do regime de colaboração no novo Plano Nacional de Educação. IN: JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. N° 16 | julho-dezembro de 2014 | PP. 59–65. Disponível em <

CABRAL NETO e et. al. Federalismo e educação no Brasil: subsídios para o debate. IN: Revista Educação em Questão, Natal, v. 50, n. 36, p. 42-72, set./dez. 2014. Disponível em <

CAMETÁ/COORDENADOR GERAL SINTEPP Sub-sede Cametá. Entrevista realizada em 11 de setembro de 2019.

CAMETÁ/PROFESSORA MUNICIPALIZADA. Entrevista realizada em 11 de setembro de 2019.

CAMETÁ/PROFESSORA SINDICALIZADA. Entrevista realizada em 24 de agosto de 2019.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? Campinas, SP: Autores associados, 2008 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. Politica de municipalização do ensino fundamental no Estado do Pará na década de 90 e suas relações com a reforma do Estado. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA, 2005.

LEMOS, Aracéli, ex-coordenadora do SINTEPP/Pará, S/D.

LÜDKE, Marli E.D.A. André. - S Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I Menga. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de(Org.). Gestão democrática da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Reforma do Estado dos anos de 90: Lógica e mecanismos de Controle. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (**Caderno MARE** da reforma do estado; v.1)

PERONI, Vera Maria. CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parce-

rias público privadas na Educação. Acessado em https//www.ucs.br>anpedsul2012

SILVA, Francisco Guiomar Cruz da. A municipalização do ensino e a descentralização da gestão: a experiência de dois municipios paraenses.

SOUZA, Donaldo Bello de e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. *Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96*. Disponivel em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02 > acesso em 11/

08/2014.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. Introduçao a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo, Atlas, 1987. Acessado em: http: //pt. Scribd.com>document em: 28/02/19

# 18

# Equipe gestora: formação pedagógica e relações de sociabilidades no contexto escolar do ensino médio

*Naida Catarina Alfaia Moreira*
*Ghislaine Dias da Costa Bastos*

## Introdução

Investigar o cotidiano escolar significa configurar a troca de experiência e as relações de sociabilidade entre os sujeitos, dando sentido à relação dos participantes desse lugar, de modo a entender como o sujeito olha para esse espaço sócio – cultural, analisando suas expectativas e consternações compartilhadas por esse grupo social.

No tocante é preciso esclarecer que estamos entendendo a escola como um espaço de sociabilidade. Definida por Simmel como sendo a "forma lúdica da associação", a sociabilidade por sua vez é a forma pela qual os sujeitos constituem uma unidade no intuito de satisfazer seus interesses, onde forma e conteúdo são na experiência concreta processos indissociáveis (Simmel, 2006, p. 65). O que torna se relevante é o interesse e o prazer embutido na própria união social dos indivíduos, ou seja, apesar de vários grupos se apresentarem na sociedade ambos têm a sociabilidade como objetivo incomum.

Neste sentido, o presente texto discute situações vivenciadas pela Equipe Gestora da Escola Osvaldina Muniz[1] evidenciando a Formação Pedagógica e Relações de Sociabilidade. A discussão apresenta uma analítica do cotidiano escolar como um espaço complexo de interações e socialização da comunidade com a escola.

A pesquisa teve como objetivo investigar os significados atribuídos às ações, práticas, relações de poder e sociabilidades que são estabelecidas no cotidiano escolar a partir da equipe gestora, compreendendo como a gestão da escola desempenha seu papel socializador e as relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. Além de analisar como os sujeitos

[1] A Escola Osvaldina a Muniz está localizada na Cidade de Cametá, na Rua Adilson Machado, 803, Cametá- Pa, CEP: 68400-000, Bairro: São Benedito, Fone: 3781-2769, Código Inep: 150.68439.

se organizam, estabelecem relações e reagem de formas particulares diante das práticas de gestão e os desafios enfrentados no dia a dia.

Para analisarmos os sentidos atribuídos à equipe gestora e comunidade escolar partimos da seguinte questão: O cotidiano escolar é um espaço complexo de interações, sendo assim, como a equipe gestora atua para transformar os espaços físicos em espaços sociais e culturais? A partir disso, qual o sentido da gestão da escola para a comunidade escolar? Entre esses sentidos atribuídos está a sociabilidade, materializada pelas relações de poder e / ou de encontro? Justifica-se as indagações pelo fato de se considerar importante as relações de sociabilidade no contexto da escola, haja vista que a escola proporciona as relações interpessoais trabalhando para o coletivo, em que toda a comunidade envolvida colabora para o seu bom funcionamento voltado ao diálogo, de modo a contribuir para um ambiente harmonioso e produtivo em todos os aspectos escolar.

Do ponto de vista dos aportes teóricos, utilizamos como ferramentas bibliográficas Paro (1945) para trabalharmos o conceito de Gestão Escolar; no qual versa o entendimento da escola diante da evolução histórica de modo que a Gestão ou Gestor torna se a parte intelectual da escola (a parte abstrata), pois é o que está sempre à frente das tomadas de decisões; Simmel (2006) para compreensão da ideia de sociabilidade.) Gramsci (1985) vêm corroborar com o pensamento de que "a escola única garantidora de uma educação básica comum a todos os jovens". Nessa perspectiva devemos identificar as necessidades da Equipe Gestora e dos discentes e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade.

Para iniciarmos a reflexão sobre a Equipe Gestora: Formação Pedagógica e Relações de Sociabilidade no Contexto Escolar do Ensino Médio. Iremos apresentar os seguintes sub tópicos: Equipe Gestora e Formação Pedagógica, que irá fazer

uma breve análise da formação continuada oferecida à escola analisada no presente artigo. Neste sentido iremos apresentar o tópico O Trabalho da Equipe Gestora e a interação com a Comunidade, este tópico faz referência sobre as múltiplas relações que a escola estabelece para produzir e se reproduzir tanto no espaço escolar quanto na sociedade. No tópica A Escola como um Espaço de Sociabilidade e Relações interpessoais, tecemos uma análise sobra os aspectos da gestão que vai além de uma relação burocrática, pois as relações interpessoais se faz presente no contato com outro, trazendo a comunidade para à convivência com a escola, transformando a Gestão dita Democrática em uma Gestão mais Humanitária.

Em termos operacionais, desenvolvemos leituras bibliográficas acerca do conhecimento de Relações interpessoais e Sociabilidade. Do ponto metodológico, foram entrevistados dois técnicos, um gestor e 3 alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Osvaldina Muniz.

Para a realização do presente artigo, utilizamos a entrevista semiestruturada, constituindo um guia de 8 perguntas com questões norteadoras. Partimos do disposto de Bogdan & Biklen, para fazer a incursão da entrevista semiestruturada "[...] o entrevistado manifesta com maior abertura suas respostas diante de um guia estabelecido pelo entrevistador, permitindo – se a obtenção de dados comparáveis entre vários sujeitos".

Quanto às questões realizadas, destacamos como é o trabalho da Equipe Gestora e como os professores funcionários são integrados no todo escolar? Como o aluno Vê a relação de sociabilidade com Equipe Gestora, A Equipe Gestora é feita de maneira a integrar toda a equipe escolar, de forma que as qualidades e potencialidades de cada um sejam valorizadas no trabalho desenvolvido na escola? Outro ponto indagado foi se a comunidade participa ativamente na vida da escola, e a escola procura envolver se também com a comunidade? Essas indagações nos oportunizou a escrever o presente trabalho.

Segundo Félix, Maria de Fátima Costa, revista Histedbr Campinas, pp.11-19, ago.2006. No que se refere à questão específica da administração escolar, o entendimento contextualizado de nossa educação, a partir do referencial teórico explicitado, possibilita compreender como ela foi se constituindo e se transformando ao longo da história da educação brasileira, em função das transformações provocadas na sociedade em cada período histórico. Ou seja, permite perceber que a escola que temos hoje não é eterna, objetivamente determinada pela forma como se articula e se relaciona as diversas forças políticas presentes em cada período histórico; que portanto, como qualquer outra instância da vida e da sociedade, ela se transforma permanentemente, sendo nós, seres humanos, os agentes dessa transformação; que finalmente partindo da escola que temos, aprendemos com a história que é possível construir uma outra escola.

Acreditamos na importância da equipe gestora na criação e relações de sociabilidade no contexto escolar como forma de fomentar relações interpessoais mais afetivas que transformem os espaços da escola para além de físicos em espaços culturais e sociais favoráveis a encontros que favoreçam o trabalho coletivo, o diálogo, redes de colaboração e o sentido de pertencimento à vida da escola.

## Equipe gestora e formação pedagógica

O Gestor educacional tem quer ir além do referencial teórico, pois deverá sempre refletir sobre sua prática pedagógica, sua relação com demais docentes e discentes, ou seja, com a comunidade escolar em geral. De acordo com NOVA (2001). "À experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que provoca a produção do saber e formação" diante de tal pressuposto é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coor-

denador dever estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe.

Para Vallin (2004), Ser Democrático é respeitar os ritmos, as dificuldades, a linguagem e a cultura de cada um, em suas diferenças. As propostas não podem ser impostas. Precisam ser construídas e reconstruídas com as pessoas envolvidas.

A Constituição do ser humano se dá por meio das relações interpessoais, levando se em consideração seu contexto histórico, diante de tais fatores a Escola exerce a função de mediar o conhecimento levando o aluno a construir o seu próprio conhecimento.

Segundo Delors (1998) entre os pilares necessários para a educação encontra se a necessidade de conviver com os outros. Compreender o outro desenvolver a percepção de interdependência de não violência e administrar conflitos.

A Equipe Gestora da Escola dá a tônica para as relações de sociabilidade que se estabelecem no espaço. O Gestor é o responsável pelas dinâmicas de interação presentes na escola, ou seja, convida a comunidade escolar a participar de um projeto coletivo. E é a condução dessa gestão, quando amparada por instrumentos democráticos, que possibilita que todos sejam cor responsabilizados e trabalhem juntos na construção de uma educação de qualidade.

A Direção da Escola e a Coordenação pedagógica devem assumir a responsabilidade de orientar e liderar os processos da gestão, mobilização e articulação à plena realização do programa, de modo que cabe a equipe gestora assegurar que toda a comunidade escolar tenha uma visão clara e compartilhada do que é e como acontece a educação no ambiente escolar integralizado. Além de convocar a comunidade escolar para aderir com convicção e entusiasmo ao programa, por meio de oficinas com alunos, encontros formativos com professores, ações de comunicação com famílias, reuniões com diferentes representações da comunidade.

É fundamental que a Equipe Diretiva trabalhe em conjunto no planejamento escolar, realizando reuniões semanais para estabelecer um cronograma de trabalhando avaliando o que deve ser melhorado e se as atividades propostas estão de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, trocar experiências e compartilhar os problemas, dúvidas e resultados obtidos. A organização da equipe gestora serve para identificar as demandas do professor e as dificuldades do alunos, o que poderá levar ao planejamento de projetos e ações que contribuam para as relações de sociabilidade entre os colaboradores da comunidade escolar.

Vale ressaltar a importância da Equipe Gestora, ou até mesmo do gestor em gerenciar, ou proporcionar a formação continuada, pois isso implica em bons resultados para o sucesso da educação na escola, é uma forma de estar aperfeiçoando o conhecimento da Equipe. É uma maneira de valorizar seu profissional investindo em seu potencial, dará ferramentas para o seu desenvolvimento, incentivando a implementar melhorais em sua técnica de trabalho.

A implementação da formação continuada é uma maneira do coletivo da escola otimizar seu trabalho, assimilando novos modelos para a gestão, com intuito de torna o ambiente de trabalho menos burocrático e mais flexível, na medida em que se possa estreitar as relações e desenvolvendo um trabalho educacional de excelência.

O Corpo Docente da Escola Osvaldina Muniz têm como formação continuada a “INCLUSÃO” e a “BNCC”, temas mais trabalhados nos cursos oferecidos pela SEDUC. A formação supracitada desenvolve conhecimentos capazes de aperfeiçoar as atividades de relações interpessoais e interação com a comunidade local.

A Formação Continuada é usada na educação com o objetivo de atualizar os conhecimentos já adquiridos pelos profissio-

nais que compõem a escola, pois é importante que os profissionais estejam bem formados para que haja um compromisso com sua função e assim fazer a diferença com nos resultados de seu trabalho da escola com os seus alunos e a comunidade em geral.

A discussão sobre a educação como práxis humana remete-nos, com frequência, a uma concepção sociológica básica: à noção de trabalho em direção à construção do reino da liberdade. Compreendemos a prática docente como trabalho humano e por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórico e socialmente localizado. Nesta perspectiva, torna-se essencial compreender o trabalho como uma dimensão fundamental na vida humana, capaz de transformar qualitativamente o meio tanto em seus aspectos objetivos como subjetivos.

A Prática de ensino é relevante para os cursos de formação de professores (as) por ser uma disciplina teórico-prática desenvolvendo-se a partir de vivências pedagógicas no interior da escola é imprescindível, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir. A falta de um vínculo mais efetivo dos alunos com a realidade da escola, ainda tem restringido a vivência pedagógica a um contato artificial, de cumprimento formal da prática de ensino, o que não garante uma reflexão aprofundada sobre o vivido. A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo, a partir das dúvidas reais do professor, constitui-se na condição para que se proceda a uma formação mais articulada e coerente com a realidade.

Para Garcia (1999), o sucesso de qualquer proposta de formação continuada está diretamente relacionado ao papel do professor; as possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas estão relacionadas ao que eles pensam e fazem enquanto ensinam.

A formação pedagógica é importante para se analisar os preceitos frente as dificuldades que os profissionais da Educação encontram no ato de ensinar ou até mesmo de vivenciar o processo de escolarização junto aos demais componentes da

comunidade escolar. É importante que equipe gestora pense e organize a formação de professores dando ênfase para os quais encontra dificuldades em atuar na vivência da prática. Pois os treinamentos não devem ser pensados somente para o planejamento de conteúdo, mas que sejam relevantes no contexto da atuação crítica do professor, partindo do diálogo e reflexão, da interdisciplinaridade e sociabilidade com o outro.

Incentivar a formação de sujeitos capazes de enfrentar os desafios propostos, e encorajando os para situações – problemas com os alunos, dando lhes suporte para soluções em conjunto.

Segundo Freire (1997, p.43) afirma que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática; essa reflexão não se limita ao seu cotidiano na sala de aula.

Ao analisarmos sobre a Equipe Gestora e Formação Pedagógica na escola, percebemos que é de suma importância uma formação voltada para as relações de sociabilidade e interpessoais na escola. Sendo que a formação pedagógica vem trabalhar o conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino, relacionados à administração de escolas e à condição dos assuntos educacionais em um determinado contexto.

De acordo com tais princípios perguntamos a Equipe gestora da Escola Osvaldina Muniz; Como é o Trabalho da Equipe Gestora dentro da escola e como os professores e demais funcionários são integrados no todo escolar? O qual nos respondeu da seguinte forma

> A Escola é a instituição de ensino em que os cargos respeitam um organograma, que em decorrência das leis regimentais, seguem a uma hierarquia, e, a equipe gestora administra, situações técnicas, políticas e pedagógicas da escola. Em se tratando da Escola Osvaldina Muniz, que surgiu do movimento de pessoas da classe trabalhadora, Sintep, e outras instituições, mantem um perfil de gestão democrática, em que estudantes, pais de alunos, professores e funcioná-

> rios fazem parte do processo de gestão da escola, opinando, sugerindo e contribuindo para que o trabalho educativo seja satisfatório. [2]

A Gestão Democrática definida pela equipe gestora da Escola Osvaldina Muniz, têm como definição segundo Lima, Prado e Shimamoto (2010) como uma prática fundada em preceitos participativo e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que, possibilitam a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola. Não significa, deste modo, que a escola seja a responsável pelo autofinanciamento de seus gastos.

Para tanto a equipe gestora da Escola Osvaldina Muniz, foi questionada sobre a maneira à integrar toda equipe escolar, de forma que as qualidades e potencialidades de cada um sejam valorizadas no trabalho desenvolvido na escola. A equipe nos respondeu que

> A Escola Osvaldina Muniz trabalha com pesquisa, projetos e ações que coloca os estudantes como protagonistas, e o professor(a) como mediador(a) do processo. E todas as disciplinas são envolvidas e os profissionais assumem o compromisso através do planejamento de cada área do conhecimento em executar a proposta pedagógica da escola, criando o envolvimento de todos os funcionários nesse trabalho.[3]

[2] Extraída da entrevista com o técnico pedagógico que compõem a equipe gestora da Escola Osvaldina Muniz.

[3] Extraída da entrevista com o técnico pedagógico que compõem a equipe

De acordo com tais pressupostos é importante ressaltar as relações de sociabilidade e convivência construída no espaço escolar, observando as relações interpessoais com o outro, analisando as diversidades presentes nesse espaço.

A Gestão Democrática – participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão. Para LIBÂNEO, (2008), "A direção e coordenação são as funções típicas dos profissionais que respondem por uma área ou setor da escola tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico. Dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para objetivos e metas estabelecidas."

De acordo com tal pressuposto pode se dizer que gestão democrática tem, como característica o reconhecimento da importância da participação da comunidade escolar junto as decisões da escola. Nesse sentindo, destaca se especialmente a organização da equipe gestora, no que se refere às ações realizadas para inserir a comunidade e os alunos, como os projetos e a formação continuada.

## O trabalho da equipe gestora e a interação com a comunidade - sociabilidade e relações interpessoais

O trabalho da Equipe Gestora deverá ser uma ação integrante do ensino, deixando de ser um processo isolado. A Equipe Gestora deve assumir um papel de mediador e articulador, estabelecendo uma relação de interação com a comunidade.

Ao indagarmos Equipe Gestora sobre a participação ativa da comunidade na escola a mesma nos respondeu que : " A direção da escola juntamente com a coordenação pedagógica e professores, realizam reuniões e encontros periódicos com os pais ou responsáveis dos alunos, no Conselho escolar todas as categorias (estudantes, pais, professores, gestão escolar, comu-

gestora da Escola Osvaldina Muniz.

nidade e coordenação pedagógica), nos projetos e ações desenvolvidas na escola, a comunidade participa ativamente, realiza campanhas educativas como combate contra a dengue, DST'S, suicídio entre outras".

Nessa perspectiva percebe se que o trabalho de sociabilidade com a comunidade escolar viabiliza o processo educativo. Sabemos que a Escola é uma instituição formadora, que têm a função de instrumentalizar os sujeitos como um ser social, estabelecendo assim as múltiplas relações para produzir e reproduzir sua vida em comunidade.

Para Saviani (1997), "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." De modo percebemos que a organização da escola está voltada para uma gestão democrática, na qual os sujeitos estão inseridos como agente ativos e participativos. Uma das principais características da gestão Democrática é o reconhecimento da importância da comunidade nas tomadas de decisões e ações referentes ao espaço escolar.

Percebe se que o trabalho da Equipe gestora na escola, veio disco figurar o tradicionalismo, onde o gestor era visto como único responsável por tomadas de decisões. Todos os processos de mudanças são sempre desafiadoras, o que influência também no âmbito educacional. Poderíamos trazer essa gestão da equipe gestora para uma ênfase de gestão mais humanitária, na qual a Equipe Gestora estivesse devidamente comprometida em deixar o autoritarismo para buscar formas coletivas nas tomadas de decisões e participação da comunidade nas ações administrativas e pedagógicas da escola. Havendo um olhar mais aguçado para os sujeitos que dela fazem parte; assegurando a transparência e legitimidade nas relações interpessoais.

A Escola Osvaldina Muniz têm como objetivo específico fortalecer as relações interpessoais na escola para o alcance

de uma sintonia dos servidores. Promovendo continuamente o fortalecimento da participação da comunidade escolar no desenvolvimento das ações educativas na escola. Um dos projetos da Escola para que desenvolvem a interação com a comunidade é o "PROJETO DE REPRESENTANTE DE TURMA", esse projeto tem como objetivo despertar nos alunos o envolvimento nas várias atividades dentro da escola, com o intuito de aproximar a relação entre a equipe gestora e a sala de aula. Dessa forma a Escola trabalha para manter uma relação de sociabilidade e dialógica, havendo um trabalho de participação da comunidade.

Outro projeto não menos importante que estabelece a relação de sociabilidade entre a Equipe Gestora e os alunos, é o "PROJETO EPA" (Encontro Pedagógico com Alunos), consiste em um momento formativo é um bate papo da coordenação com os alunos, com a turma, sobre as dificuldades no processo ensino-aprendizagem e sugestões de melhorias. Percebe se que a escola estabelece múltiplas relações para produzir e reproduzir a relação de sociabilidade dentro da escola e fora dela.

O ensino aprendizagem engloba vários processos, e um deles é a relação de sociabilidade de Gestão, professor, alunos e comunidade, tal processo de relações interpessoais contribuem para a aprendizagem dos alunos, assim como para o trabalho do corpo docente da escola.

Quando indagamos o aluno F.M. sobre como se dá a relação das turmas com a Equipe Gestora, se é dialógica ou uma relação de poder o mesmo nos respondeu que: "A Direção da Escola nos dá abertura para conversarmos assuntos da sala de aula e em relação com outros colegas que estejam erradas, vejo isso como algo bom, mas é claro que se fizermos coisas erradas somos chamados à tenção".

Outra Indagação que foi feita para outra aluna V.L. sobre o que ela acha de importante na relação do coletivo da escola para interação com os alunos? Esta pois respondeu que: " Acho

importante que a escola se esforça para nos manter unidos e a par do que acontece, por exemplo temos a rádio que quando está funcionando anuncia os jogos, festas juninas e outras atividades que acontece, a escola é boa, mas sempre têm alunos que têm problemas, mas isso acontece em toda escola e aqui não é diferente, já estou no terceiro ano, e vejo que os técnicos têm muito trabalho com alunos que não querem nada, mas o bom é que eles se importam e estão sempre tentando ajudar."

As relações de sociabilidade e interpessoais surgem como procedimentos capazes de amenizar os conflitos a angústia da singularidade de cada sujeito, além de dinamizar a solidariedade entre todos que buscam uma convivência harmoniosa. A Escola por nós analisada intervém de maneira positiva na relação com os alunos e comunidade escolar, haja vista que a mesma proporciona projetos que despertam a solidariedade e o respeito de todos os envolvidos.

Um exemplo é "Projeto natal solidário da Escola Osvaldina Muniz", que têm como objetivo envolver toda a comunidade, despertando um olhar mais humano, pois o projeto busca ajudar as famílias dos próprios alunos que estejam em uma situação financeira desfavorável. A escola desenvolve trabalhos que despertam aspectos prevalecem as relações interpessoais mais humanas e justas, privilegiando o respeito à diversidade sócio - cultural de todos os envolvidos no processo educacional que se relacionam direta ou indiretamente.

A Relação interpessoal é a forma como as pessoas lidam com o seu meio social seja no ambiente familiar, na escola ou no trabalho. O tipo de relação que se estabelece na escola é primordial para o desenvolvimento de cada sujeito, pois o bom relacionamento gera bons resultados na formação de casa sujeito. Quando se constrói uma relação harmoniosa o ambiente no qual os alunos estão inseridos torna se favorável à aprendizagem e às trocas de experiências.

Porém quando não há uma relação de bem estar entre Equipe Gestora, professores, alunos e família pode gerar conflitos que causaram resultados negativos no processo educacional, levando ao insucesso do trabalho que se havia planejado fazer naquela determinada escola. A relação de sociabilidade e interação acontece quando o processo de aprendizagem torna se dialógico, no qual o sujeito convive com o outro em um ambiente harmonioso.

## Considerações finais

A Escola é um espaço de interação que deve atuar para construção de uma sociedade sólida, a qual contribui para a formação de cidadãos críticos e que saibam viver e conviver com o outro de maneira dialógica, trocando experiências. Em uma vivência mais humana, nas quais os valores como a ética e o respeito sejam preservados.

A interação e a sociabilidade na escola é visto como um processo capaz de minimizar a exclusão social, pois têm como função primordial trabalhar a relação escola-alunos e família, envolvendo a comunidade de um modo geral para uma prática que envolvam o sucesso da aprendizagem.

Segundo BOCK (2002) "a psicologia no âmbito da educação foi construindo formas de compreensão do ser humano, cujas condutas no espaço escolar são compreendidas a partir das relações que se estabelecem entre si, e dando atenção às diferentes subjetividades construídas na relação cultura e sociedade."

A torna se o ambiente responsável pela produção e reprodução do conhecimento, formando sujeitos capazes de lidar com as transformações da sociedade e com as interações com o outro. Pois é por meio da interação com o outro que que o sujeito torna se ativo em seu meio social.

De modo que percebemos que a Equipe Gestora da Escola não é a hierarquia de autoritarismo, haja visto que a Escola fomenta a interação e a sociabilidade por meio de seus projetos, isto é, a administração da escola está comprometida com a transformação social dos sujeitos que dela fazem parte.

De acordo com Paro, 1986, p.108. Por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. Por sua imprescindibilidade para realização histórico – humana, a educação de seres humanos. Isso acarreta característica especiais e importância sem limites à escola pública enquanto instância da divisão do trabalho, incumbida da universalização do saber.

De acordo com observações acerca de estudos sobre equipe gestora na escola, percebesse que ainda é algo novo esse trabalho, haja visto que que o Gestor ainda é visto como um componente hierárquico, ou seja, o qual delega as funções e os demais sujeitos acatam. Porém na visita feita a Escola Osvaldina Muniz a equipe gestora diz que atua em uma Gestão Democrática na qual os estudantes e a comunidade escolar de um modo geral opinam contribuindo para que o trabalho educativo da escola seja satisfatório.

Para que haja qualidade e sucesso em seu processo educativo é necessário que se tenha uma equipe gestora unida, capaz de utilizar as suas atribuições e habilidades para o alcance do objetivo comum da escola. Pois a educação não é uma atividade isolada, solitária, pois para que ela de fato aconteça é necessário que haja a sociabilidade, interação e colaboração dos sujeitos envolvidos, isso vale para os professores, alunos, comunidade e Equipe Gestora.

Em entrevista ao Jornal do Professor, o professor Vitor Henrique Paro, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), diz que o diretor tem de ser um educador, que

saiba se relacionar com os outros educadores. Segundo Paro," a gestão e administração são sinônimas. A boa gestão ou a boa administração é aquela que usa os recursos da forma mais adequada possível para atingir determinados fins. A utilização desses recursos envolve todas aqueles que trabalham, seja no nível mais baixo ou no mais alto, se houver uma hierarquização. Boa gestão é aquela em que a escola atinge os seus objetivos. É aquela que utiliza, da forma mais adequada possível, os seus recursos de várias ordens, como o material escolar, o próprio conhecimento, a cultura que se pretende proporcionar à população que aprende. A boa gestão escolar é aquela que utiliza os meios da forma mais adequada aos fins. Toda boa administração. Eu costumo dar exemplo de que não vou para uma pescaria levando uma metralhadora e nem vou para guerra usando uma vara de pescar. Meios adequados aos fins. Os fins condicionam os meios".

É importante que a partir das relações interpessoais e de sociabilidade apresentadas no presente trabalho, possamos pensar em uma Gestão Humanitária, nas qual a Escola não veja somente o aluno dentro de seu espaço, mas sim fora dela, ou seja, conhecendo a realidade de cada um, investigando por exemplo, o porquê de tal aluno ficar reprovado na disciplina se ele vêm todos os dias para aula? Olhando para um fator mais humano, isto é, que a gestão vá além de aspectos burocráticos e democráticos, mas se faça um processo de agir para contemplação e a participação de toda comunidade escolar. Vale a pena ressaltar que este trabalho é de fundamental importância e precisa de estudo maior, pois se olharmos o aluno para além dos muros da escola veremos que há muitos indicativos que interferem em seu processo de sociabilidade e aprendizagem, pois é função de uma Equipe Gestora possibilitar a construção de uma educação de qualidade.

Durante o período de observação na escola, pude analisar que os alunos precisam de um contato mais humano, aonde se

indaguem até questões pessoais, pois este é um fator que atrapalha sua aprendizagem, haja visto que o mesmo sente se valorizado quando indagado. Em uma conversa informal um aluno me disse que acharia ótimo se a escola se importassem de verdade com os alunos, pois assim não haveria tanto aluno depressivo. Sabe se que o papel da escola exerce inúmeras funções e um deles também está em promover palestras e seminários, e a Escola Osvaldina Muniz, por ter perdido alunos com a depressão chamou a comunidade para participar de palestras de orientação em busca de possíveis soluções para os problemas reais dos educandos.

Dessa forma pude analisar que a escola não se restringe em conteúdos, mais deve ser vista como um espaço que promove uma relação de interpessoal que global, que envolve todos os que dela fazem parte, seja corpo técnico – administrativo, professores, alunos e família, pois torna se um espaço de reflexão para vida de se pensar valores, penso que uma Gestão Humanitária é de suma importância para se alcançar uma educação de qualidade. Com essa concepção, penso que este artigo foi de grande importância para o meu desenvolvimento e conhecimento na vida acadêmica diante de questões relacionadas a Equipe Gestora. É importante que se possa ter um estudo mais aprofundado sobre as questões que englobam o trabalho baseado nos princípios humanos da gestão escolar.

## Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia, Psicologia em Construção. In: psicologia: Uma introdução aos Estudos de Psicologia, Saraiva 20012.

BOGDAN, Roberto C; SARI Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal; Editora, 1994.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração Escoar: Um problema educativo e empresarial. Revista HISTEDBR, Campinas, pp.11 – 19, Agosto de 2006. ISSN: 1676 – 2584.

FRIGOTTO, Gaudêncio, Juventude, Trabalho e educação no Brasil; perplexidade, desafios e perspectivas da juventude de mercado. In. NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs) Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GESTÃO ESCOLAR. Revista Nova Escola Especial. Ed. 2015, setembro 2008.

GRAMSCI, Antônio, Os intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro 6° edição, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. Ed. Revista e ampliada – Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA. L. C. A Escola como Organização. Educativa: Uma abordagem sociológica: São Paulo. Cortez, 2001.

PARO, Vitor H. Administração Escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1976.

PARO, Vitor, Crítica da Estrutura da Escola, ed. Cortez. 248p.

SAVIANI, Dermeval. Aberturas para a história da educação: do debate teórico – metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação. Do censo comum a consciência filosófica. Campinas. Autores Associados. 13° ed.2000.

SHIMAMOTO. S.V. M. Trabalho e Gestão Educacional Democrático: a (tua) ações e com (tra) dições. In: Congresso Ibero – Luso – Brasileiro de Política e Administração da Educação. Niterói (RJ): ANPAE; Lisboa (PT): FPAE: Cáceres (ES): FEPE, 2010.

SIMMEL, Georg. (2006). Questões fundamentais de sociologia: indivíduo e sociedade. Tradutor Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar.

19

# Gestão escolar: da práxis burocrática para práxis política

*Nilton Benedito Braga de Oliveira*
*Egídio Martins*

## Introdução

O presente trabalho reflete sobre a gestão escolar e a necessidade de ressignificar a sua ação prática, sinalizando para urgência da superação de práticas administrativas que adotam princípios e métodos oriundos das relações capitalista de produção, e, para a retomada de uma práxis que corroborem com a perspectiva de uma educação emancipadora.

Compreendemos a gestão escolar como uma atividade histórica política e coletiva que organiza a ação social da educação, mas encontra-se imersa e condicionada pelos ditames dos embates de uma sociedade classista que opera sobre a lógica do sistema capitalista (PARO, 2002).

Partimos das investigações realizadas na área que tem denunciado que a ação prática da gestão escolar vem sendo executada sob os modos operantes das administrações clássicas que priorizam a racionalidade técnica do trabalho, cumprimentos de regras, além de encontrar-se assentada em uma explicita relação de poder que ocorre de forma verticalizada, reforçando, a intima relação desta atividade com os fatores histórico-social e político-econômico da sociedade capitalista.

Este quadro pressupõe para a necessidade de uma autorreflexão da ação prática da gestão escolar na sua unidade teórico/prático que inferi necessariamente na retomada da práxis enquanto atividade antológica, consciente e transformadora da realidade objetiva - que é método e ação em um único movimento, que revela a pseudoconcreticidade do plano material, abrindo caminhos para construção de uma gestão escolar que tenha em seus horizontes a perspectiva da emancipação dos homens.

Portanto, pensar em uma gestão escolar e consequentemente num paradigma de gestão escolar que corrobora para os propósitos de uma educação emancipadora é ter a ciência que a materialização deste processo se perpassa pela retomada de uma práxis cujos os propósitos estejam alicerçados na ação política

coletiva que enseja uma sociedade efetivamente democrática, de justiça social e substantiva. Para dar conta dessa temática questionamos: **qual é a práxis que se encontra no interior da gestão escolar e, qual seria a práxis e o paradigma de gestão escolar que corroborariam para emancipação dos sujeitos envolvidos no contexto educacional**?

Assim, objetiva-se analisar a gestão escolar a partir do movimento histórico da educação brasileira, considerando as metamorfoses das relações sociais, políticas e econômicas que implicam e condicionam a ação prática material desta atividade, analisando a práxis enquanto elemento presente em toda atividade humana que tem em sua essência a consciência reflexiva que visa a superação do pragmatismo do senso comum que em última instancia é subversão, é ato revolucionário, que, portanto, torna-se a força motriz para que a gestão escolar possa (re) construir um novo significado para a sua ação prática material que de fato esteja em consonância com uma educação voltada para emancipação humana.

Como método de investigação adotamos o materialismo histórico-dialético e abordagem do tipo qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e para o tratamento desses dados a análise do conteúdo.

Estruturalmente, o texto se encontra subdividido em três sessões. Na primeira analisaremos os achados da pesquisa, discutindo teoricamente sobre a gestão escolar e sua ação prática, assim como, a práxis que se encontra em seu interior. No segundo momento refletimos os achados encontrados nos estudos. E por fim, lance-se nossas considerações finais, a partir do que foi discutido e do problema e objetivos traçados nesse trabalho.

## Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa, se pauta no método epistemológico do materialismo histórico e dialético (MARX, 2008), compreendendo

a gestão escolar sob a ótica do plano material da totalidade histórico-social em especial pela categoria contradição e superação. Entende-se a partir do materialismo histórico-dialético, que a realidade objetiva é produto da ação dos homens em sua dinamicidade, que ao construir seus mundos e os contorna-los de acordo com seus interesses, esses mesmos interesses só podem ser apreendidos a partir do movimento verdadeiro do objeto que se encontra na própria ação dos homens.

Por isso, que a ação prática da gestão escolar deve ser compreendida por uma base epistemológica que à entenda não enquanto um fenômeno produto do mundo das ideias, mas, resultante da vida material dos homens nas suas relações reais construída com os seus pares. Para o materialismo histórico-dialético, toda a ação que ocorrer na realidade concreta deve tomar como ponto de partida os indivíduos reais, para se expor o desenvolvimento real da coisa pesquisada, pois é na história dos homens enquanto sujeitos sociais e concretos, que as múltiplas determinações se revelam, desvendando o mundo reificado das relações, mostrando que as ideologias, as dependências e subordinação na qual os homens, em sua maioria se encontram, não são relações naturais.

Portanto, para o materialismo histórico-dialético, é nas ações práticas dos seres humanos que se encontram as verdadeiras intenções por trás dos atos e ações, por isso para o marxismo a história é feita por indivíduos reais, de ações reais e contradições reais, tal como é a ação prática da gestão escolar. É a partir desse contexto que surge a necessidade de se analisar a ação prática da gestão escolar num contexto permeado de contradições e interesses de classes.

A referida pesquisa, ainda se sustenta e se fundamenta nos pressupostos da abordagem qualitativa, uma perspectiva de estudo que não se limita aos aspectos quantitativos ou a descrição da aparência fenomênica do objeto, mas, que almeja captar as essências, buscando explicar sua origem, relações e mudanças,

tentando intuir as consequências (TRIVINOS, 1978), isto é, possibilita a compreensão do fenômeno como um todo e na sua complexidade.

Assim, buscou-se analisar a gestão em seu movimento histórico e como esta vem se constituindo ao longo do tempo, no intuito de identificar como a sua ação prática e sua práxis vem se apresentando diante de um conjunto de relações sociais que implicam e condicionam diretamente esta atividade, mediante a um estudo de cunho bibliográfico.

Posteriormente se procedeu a coletas de dados ocorrendo da seguinte forma: no primeiro momento os dados foram coletados por meio de uma revisão bibliográfica específica sobre o tema discorrido, buscando contextualizar com o problema da pesquisa, assim como, estruturar o referencial teórico. Em um segundo momento realizou-se a coleta de dados a partir de livros e artigos, sobre a área da gestão escolar, todos fundamentados na perspectiva marxista, o que possibilitou o amadurecimento do objeto de estudo.

Como fonte de revisão bibliográfica foram utilizados autores que trabalham com as categorias que subsidiam o presente texto, a destacar dentre as principais referências as obras de Paro (2002), (2010), Hora (2014), Luck (2002), Vázquez (1977), Marx (2008). Ressalta-se que o levantamento bibliográfico teve duração de cinco (5) meses, que se iniciou, nos meados do mês de Fevereiro de 2019, após o término das aulas do curso de pós-graduação em Gestão e Planejamento da Educação, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Baixo Tocantins – Cametá.

A partir do conjunto de textos levantados sobre gestão e práxis alguns critérios foram realizados para selecionar os dados presentes nesse estudo, a quiçá:

Uma base epistemológica fundamentada no marxismo;

A compreensão da gestão como uma atividade de mediação para alcance de fins de determinados;

A fase seguinte se constitui em fazer uma análise mais aguçada dos dados para se identificar sob qual paradigma administrativo se encontra ação prática da gestão escolar a partir das seguintes dimensões analítica-temática: a gerência técnico-racional da gestão, e, a gerência burocrática.

As análises nos possibilitaram identificar que de um modo geral o que temos no sistema educacional brasileiro a nível de gestão, é uma gestão pautada numa racionalidade técnico e cientifico do trabalho com forte controle das tarefas via de regras e normas rígidas, além de uma exacerbada relação de poder e hierarquia muito definida onde as ordens são dadas de forma verticais.

Quanto a sistematização dos dados os mesmos foram procedidos a partir da Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1977), é um "[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]" (p. 30) e que tem por objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada. Segundo Trivinõs (1987, p. 158), "a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa, como na investigação qualitativa [...]".

Esse método, apoiado no referencial teórico nos possibilitou uma fundamentação instrumental para desvelar os possíveis interesses e concepções que circunscreve a ação prática da gestão escolar. Portanto todo esse procedimento metodológico possibilitou adentrar mais profundamente nas discussões teóricas que sustentam a compreensão do problema desta pesquisa.

## Noções gerais sobre Gestão Escolar e Práxis

Compreende-se Gestão e Administração como atividades que possuem o mesmo significado, definidas como "a utilização racional de recursos para determinados fins (PARO, 2002, p. 13)". Porém, esta definição é utilizada em seu caráter sintético e geral, que permite abarcar toda e qualquer atividade administrativa,

significando que embora toda administração apresenta características básicas isso não quer dizer que todas sejam idênticas, por isso, torna-se necessário fazer abstração dos objetos específicos de cada administração concretamente considerada. Pois:

> [...] administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da "coisa" administrada: é o que possibilita falar em administração industrial, administração pública, administração privada, administração hospitalar, administração escolar, e assim por diante, pois o que vai distinguir uma administração da outra é os fins que se pretende alcançar (PARO, 2010, p. 03).

Portanto, definida conceitualmente como a utilização racional de recursos para determinados fins, a administração/gestão é por excelência uma atividade exclusivamente humana, pois somente o homem é o único ser capaz de materializar o produto de ação na realidade objetiva de modo racional, planejando e antevendo o seu resultado - condição que os diferencia dos animais que agem sobre a natureza guiados pelos seus instintos.

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade [...] (MARX, 2008, p. 211-212).

Além de se configurar uma prática propriamente antológica a administração/gestão, é necessariamente uma atividade de mediação, isso significa, que para alcançar os objetivos determinados a ação em processo deve utilizar-se dos recursos disponíveis de modo racional para atingir o resultado previamente

estabelecido, essa operação em sua dinamicidade é o próprio ato administrativo, buscando almejar o resultado final da ação.

Esta característica, portanto, logo de imediato, possibilita identificar como não-administrativas todas aquelas medidas ou atividades que perdendo de vista o fim a que deveriam servir, assentam-se em fins em si mesmas, degradando-se naquilo que Vázquez (1977) chamou de práticas burocratizadas, que são práticas inúteis aos fins, pois, tornam-se fins em si próprias.

Esta perspectiva, inferi, todavia, que a ação prática da gestão deve estar articulada com a totalidade que a circunscreve, isto é, com os objetivos finais da prática administrativa, por ser necessariamente uma atividade de mediação "[...] a administração tem que adequar-se (nos métodos e nos conteúdos de seus meios) ao objetivo que pretende alcançar, diferenciando-se, portanto, à medida que se diferenciam os objetivos" (PARO, 2010, p. 4).

Assim, quando a administração/gestão é firmada no âmbito educacional sua ação prática não pode ficar restringida apenas as atividades meio do processo educativo, sua execução necessariamente deve ser o canal de diálogo para os alcances dos propósitos finais da educação, ou seja, a gestão escolar deve estar articulada as ações pedagógicas da escola que culminam nos processos formativos dos alunos.

Portanto, a gestão escolar deve abarcar tanto as atividades propriamente ditas como administrativas quanto às pedagógicas da totalidade que à circunscreve e que se encontra imersa, pois, sua essência é a mediação, cujo os meios devem estar em consonância com os fins, sendo assim:

> A gestão escolar não deve apenas se prender à direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola que são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p. 3).

No entanto, os estudos têm apontado que a gestão escolar não tem conseguido articular os meios aos fins da totalidade que se encontra inserida, delimitando sua ação prática as atividades meio do processo educativo, desta forma, burocratizando, tanto sua ação prática, quanto sua práxis "fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a educação escolar (PARO, 1998, p. 04)".

A burocracia se caracteriza pela formalidade sem levar em conta as particularidades, isto é, a prática e práxis se burocratizam onde quer que o formalismo predomine, ou, em outras palavras, onde formal se converte no próprio conteúdo, como se houvesse uma espécie de "ditadura" do conteúdo sobre a forma, do ideal sobre o real, pois, o burocratismo é traço essencial do Estado opressor e explorador de uma sociedade cindida em classes (VÁZQUEZ, 1977).

Esta característica da burocracia cristaliza que o espaço onde a gestão escolar se encontra corrobora para que sua ação prática seja burocratizada, pois é, inserida em lócus que é controlado pelo Estado cujas as decisões são verticalizadas, isto é, vindo de cima para baixo, por meio de leis, decretos, políticas educacionais, a qual a sua prática fica subordinada – elementos cruciais da burocracia.

Nesse viés, portanto, as literaturas têm apontada que a burocratização da ação prática da gestão escolar e consequentemente da práxis que se encontra em seu interior, tem suas determinações nas relações classistas em especial nas econômicas e políticas do modo de produção capitalista.

Segundo, Hora (2014), esta burocratização da ação prática da gestão escolar, encontra-se estreitamente relacionada com as metamorfoses do mundo do trabalho capitalista, isto é, nas mudanças de paradigmas de produção econômica, e, nas diferentes concepções administrativas advindas deste universo.

Destaca-se nesse cenário a gerência científica personalizada na figura de Taylon (1978) e na administração burocrática

fundamentada nas ideias de Weber (1864 - 1920), esta última é que mais tem predominado nas instituições escolares brasileiras (HORA, 2014).

Essas concepções administrativas atuam sob uma rigorosa racionalidade técnica do processo de trabalho e numa acentuada relação de poder que agravam a separação entre o planejamento e a execução, por meio de uma estrutura hierárquica organizada e regulamentada por regimentos e normas específicas, e, exacerbados mecanismos de controle da gerência aos trabalhadores atenuada pela divisão pormenorizada do trabalho.

Segundo, Luck (2000), ao serem transplantados para o campo educacional, os paradigmas clássicos de administração:

> [...] resultaram em uma hierarquização e verticalização dos sistemas de ensinos e das escolas, uma desconsideração aos processos sociais neles vigentes, a burocratização dos processos, a fragmentação das ações e sua individualização e, como consequência, a desresponsabilização de pessoas em qualquer nível de ação, pelos resultados finais (p.14).

É notório, portanto, que as relações sociais, políticas e econômicas ao longo do movimento histórico vem determinado a ação prática da gestão escolar, permitindo-nos, inferi, que esta é uma atividade que não é neutra e estar atender os interesses de classes, sendo utilizada comumente como um elemento de manutenção e de expansão do modo de produção capitalista.

> A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições histórica e determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma que a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. A administração escolar estar, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, a fontes de seus condicionantes (PARO, 1998, p.13).

Sob esse amálgama de fatos que circunscreve a gestão escolar, os estudos apontam para a necessidade de uma nova postura de sua prática diante dos fins educacionais, isto é, sinalizam para a urgência de uma retomada crítica de suas bases para (re) descobrir a parcialidade de suas práticas, significando que é preciso reconstruir seu estatuto teórico/prático, assegurando a viabilidade e a exequibilidade de uma formação de qualidade para todos e cumprimento de sua função social e seu papel político institucional (HORA, 2014), de modo que possa superar a fragmentação, a racionalização do trabalho, o formalismo e as relações de poder advindas das concepções administrativas mercadológicas que implicam em uma ação prática burocrática e consequentemente em uma práxis burocrática que impele a gestão escolar de contribuir para uma educação cujos os propósitos finais são formações emancipatórias.

Por isso que (PARO, 2002), (HORA, 2014), (LUCK, 2002), entre outros, advogam que a gestão escolar na sua ação prática seja orientada por uma práxis cujo o princípio deva adotar uma postura crítica, reflexiva e transformadora da realidade vigente, superando os pressupostos estabelecidos por uma concepção burocrática na qual os meios tem se tornados fins em si mesmos. E nesta direção apontam que a prática da gestão escolar deve se valer do verdadeiro sentido da práxis, definida como uma "atividade social, transformadora a determinados fins (VÁZQUEZ, 1977, p. 238)".

É sob esta ótica que os estudos vislumbram que a gestão escolar deve ser orientada por uma práxis política que é uma, "[...] atividade prática transformadora que alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade" (VÁZQUEZ, 1977, p. 233), e, por uma práxis social, entendida como "[...] uma atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante atividade do Estado, que é justamente a atividade política"

(VÁZQUEZ, 1977, p. 232). E desta forma corroborar para que a gestão possa contribuir para que a educação alcance seus objetivos.

Isso pressupõe ainda que a busca por uma gestão escolar em consonância com os propósitos finais da educação exige não só uma práxis política e social, mas, também uma consciência de práxis no nível reflexiva como aquela que precisa do envolvimento ativo do sujeito que executa ação prática (VÁZQUEZ, 1977). Pois esta consciência de práxis possibilita a retomada da criticidade da ação prática, onde é estabelecida uma relação mútua entre teoria e prática capaz de problematizar, intervir, corrigir o ato em execução, possibilitando a transformação da realidade concreta, coisa que é quase inviável quando ação pratica é orientada por uma consciência de práxis espontânea, onde o ato que estar sendo realizado se caracteriza por ser uma ação mecânica (VÁZQUEZ, 1977).

Esta consideração torna-se fundamental em termos analíticos, pois, os estudos têm apontados que um outro aspecto que vem contribuindo para a gestão escolar não alcance seus objetivos finais é o papel contraditório do diretor escolar.

Segundo, Paro (2010), o diretor escolar por ocupar o posto mais alto na hierarquia escolar, é em geral o responsável por adequar os meios aos fins, em suma, isso quer dizer que é o diretor escolar o encarregado pelo bom funcionamento da escola. Porém, neste cenário tem um aspecto crucial que determina a atuação e o comportamento desse profissional para que sua ação seja vista como contraditória:

> [...] à ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de

> educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral (PARO, 2010, p. 09).

Sob esse aspecto, Santos (2012), destaca que "o diretor escolar é a autoridade maior e funciona como preposto do Estado e não consegue administrar meios e fins como um todo (p. 15)" pois sua ação prática fica condicionada a uma noção burocrática de gestão, comprometido apenas com os cumprimentos de regras, normas de expedientes, onde o seu perfil é marcado pelos princípios do poder, autoridade e competência técnica.

Os estudos ainda destacam que a figura do diretor escolar é normalmente associada a imagem dos diretores das empresas mercadológicas:

> A concepção que se tem do diretor escolar não costuma se diferir da concepção do diretor de qualquer outra empresa da produção econômica. Assim, o espírito que rege o tratamento dado ao diretor de escola e as expectativas que se tem sobre ele são cada vez mais semelhantes ou idênticos ao modo de considerar o típico diretor da empresa capitalista (PARO, 2010, p. 08).

Esta concepção de associar o diretor escolar ao diretor de uma empresa capitalista, implica na seguinte questão, se o diretor escolar é o responsável pela adequação dos meios aos fins, sua ação prática tende em termos políticos e técnicos igualar as finalidades da direção de uma escola à direção de uma empresa capitalista, como se os objetivos finais de uma fossem idênticos à outra.

Essa operacionalidade que circunscreve da ação prática do diretor desconsidera importantes aspectos para uma boa gestão escolar, à quiçá especificidade do processo de produção pedagógico e o não questionamento dos efeitos deletérios de uma coordenação do esforço humano coletivo na escola nos moldes do controle do trabalho da gerência capitalista e burocrática (PARO, 2010).

Assim, infere-se a ação prática da gestão escolar é reflexo da lógica de uma sociedade classista, isto é, de como se encontra organizada - e diga-se de passagem estar organizada de forma racional, burocrática e funcional e, que portanto pouco tem contribuído para uma educação sob os moldes de uma educação emancipatória.

Por isso que os estudos advogam para a retomada da práxis política e social da gestão escolar, assim como, a consciência de práxis em nível reflexivo dos sujeitos que são os responsáveis em última instância a materializar ação prática desta atividade, pois é desta forma em consonância que podem serem encontradas dentro de uma consciência de práxis reflexiva, só assim a gestão poderá (re)significará sua prática por uma concepção de práxis em prol de uma educação emancipatória.

## Gestão escolar e práxis política como instrumento emancipatório

Por ser essencialmente uma atividade mediadora que busca alcançar determinados fins, a gestão escolar assume papel fundamental no processo educativo, desvincula-la de práticas que desvirtuam seu verdadeiro sentido é uma exigência mais que necessária, por isso, o comprometimento político e social são elementos que devem nortear a ação prática desta atividade.

Pensar a gestão escolar e sua ação prática por outras bases - orientadas pelos pressupostos das práxis política, não é uma tarefa fácil, pois, esta atividade ao longo do movimento histórico vem sendo determinada e condicionada por relações socioeconômicas de uma sociedade cindida em classes, onde os ideais da classe dominante estão profundamente enraizados. (HORA, 2014), (PARO, 2002).

Isso significa dizer que as práticas que burocratizam a gestão escolar e que impele a mesma de não alcançar seus objetivos finais, encontra-se sua gênese nas entranhas do capital,

isto é, em sua ideologia, princípios e modos operantes, que utiliza de diversos mecanismos para a manutenção do seu status quo social. Um desses mecanismo se materializa no discurso da "cientificidade" para comprovar que os métodos da administração empresarial podem ser aplicados para outros organismos sociais, sem que isso implique na perda dos objetivos finais de cada administração especificamente, o que significa, que dentro desta ótica basta apenas adequar os meios para se atingir os fins.

O problema que reside nesse discurso é o de não levar em consideração (propositalmente) a inviabilidade de generalizar os métodos específicos de uma administração para as demais, como se todas as administrações possuíssem os mesmos objetivos, isso é como afirmar que os objetivos finais da administração empresarial - apropriação do excedente de trabalho pelo capital; fosse o mesmo da educação – que visa a formação de sujeitos históricos e culturais em sua plenitude. Portanto a pretensa de generalizar os métodos da administração capitalista para outros organismos sociais escamoteia interesse de classe.

Neste caso quando generaliza os princípios da administração empresarial (que é um dos elementos que burocratiza a gestão escolar), o que estar se generalizando é o modo de organização do sistema capitalista, isto é "[...] as relações socioeconômicas, sendo usada como elemento de manutenção e expansão dos paradigmas econômicos (HORA, 2014, p. 26)", que engessa todo o potencial da gestão enquanto uma atividade de mediação para o alcance de fins determinados.

Tal prática no campo educacional tem agido de forma intencional para evitar o alcance dos fins declarados, ou seja, para não atingir os propósitos de uma educação voltada para a emancipação humana.

Um outro aspecto que merece destaque para que a gestão escolar possa se desvincular-se das práticas burocráticas que condiciona sua ação prática, encontra-se no rompimento do clientelismo que perpassa a nomeação para o cargo do diretor es-

colar, algo que é comumente realizado no contexto educacional brasileiro e que vem se perpetuando a décadas. (PARO, 2010).

Esta desvinculação é mais que necessária, porque o diretor é em última estância o responsável pela administração escolar, cuja atividade-fim (o processo pedagógico), condiciona as atividades-meio e que exige desse profissional determinada visão de educação que não é satisfatoriamente provida quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral. A dissociação do gestor escolar do chamado cargo de confiança, persiste no fato de não submeter a ação prática desta atividade aos interesses único e exclusivamente do Estado, que espera desse profissional o cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos (PARO, 2010).

Sob este contexto o diretor escolar por ter sido nomeado ao cargo por critério de escolha extras-educacionais, sua prática fica subordinada aos interesses de quem o nomeou para o cargo, e, esses interesses muitas vezes sequer encontram-se articulados com perspectiva de educação voltada para emancipação humana, cuja a gestão é a atividade mediadora para alcançar esse fim.

Aliada ainda, ao fato da nomeação do diretor escolar por critérios extras educacionais, encontra-se o não entendimento do papel do gestor escolar frente aos desafios da atividade, pois, em sua grande maioria os sujeitos que são indicados para conduzir a gestão escolar não possuem o domínio sobre a especificidade do oficio e quando possuem se escondem por detrás de uma cortina de interesses de terceiros, contribuindo desta forma para a reprodução social e manutenção do status quo da classe dominante.

Nesse contexto o diretor escolar funciona como preposto do Estado onde sua ação prática fica subordinada as relações de poder o que faz com que a administração dos meios não se articule a totalidade, pois seu interesse é orientado por um projeto de formação que não é voltado para emancipação humana de sujeitos históricos e culturais.

A face desse quadro fica evidente que precisamos de sujeitos com projetos, interesses e visão de mundo para a superação das práticas burocráticas que circunscrevem a gestão escolar, isso imputa que é necessário que tenhamos agentes compromissados com uma educação na perspectivas da emancipação humana e, que possam ir ao embate das práticas formalistas e técnico-racional (que se restringem aos cumprimentos de normas, leis e decretos) onde a forma se sobressai ao conteúdo e fins se perdem nos meios, além de pensar em outras formas de estabelecer a partilha do poder diferente do que esse molde administrativo impõem.

Nesta direção, as discussões e as reflexões que tem imergido sobre o assunto apontam cada vez mais para a necessidade da gestão escolar compreender a sua dimensão política e social de sua prática administrativa, que possa ser fundamentada na ação participativa rompendo assim com a centralização das tomadas de decisões e com a racionalização das práticas burocráticas que permeia os interiores das instituições escolares. (HORA, 2014), (SANTOS, 2012).

Quando assumida por essas perspectivas a gestão escolar em sua ação prática passar ser orientada pela participação de um conjunto de atores sociais, isto é, suas ações são oriundas de uma coletividade e seu resultado final é produto da participação de todos que encontram-se envolvidos no ambiente escolar. Portanto esta prática em sua essência é nada mais que a política sendo exercida de modo plena e consciente.

Esta prática quando efetivada na realidade objetiva das escolas provocam mudanças significativas em todo o processo educativo como a melhoria na administração dos meios aos fins, que culmina em um processo de ensino e aprendizagem com mais significância para os alunos, além de fomentar o engajamento político de todos os atores para construção de uma educação de justiça social e justiça distributiva.

Tal ensejo em construir uma gestão escolar por outro molde encontra-se nos pressupostos da concepção do materialismo histórico-dialético e suas principais categorias: mediação, totalidade e contradição. Essa concepção possibilita visão holística e crítica da realidade concreta que quando articuladas entre si impulsiona a transformação da realidade objetiva.

Neste sentido, a ressignificação da ação prática da gestão escolar encontra-se naquilo em que Marx chamou de contra hegemonia, isto é, utilizar-se da própria contradição do capitalismo para fazer a revolução por dentro do sistema e, a esse propósito a educação é uma das mais formidável atividade para construção de uma nova sociedade, pois, ao mesmo tempo em que ela atua como mecanismo de manutenção do status quo social do capital, ela pode ser a força motriz para a transformação da sociedade, o que exige necessariamente os pressupostos de uma práxis política moldes de Vásquez (1977).

Por esse viés a busca por gestão escolar em consonância com os propósitos finais da educação exigiria não só uma práxis política, como também uma nova proposta de modelo administrativo que possibilite (re) descobrir a parcialidade de suas práticas e a compreensão que a gestão é uma atividade histórica política coletiva que organiza e viabiliza a ação social da educação e que suas relações se dá para além dos espaços físicos.

Portanto esse novo olhar que se deseja para a gestão escolar encontra-se nos ideais de uma gestão democrática, como paradigma que retoma o sentido político da ação prática administrativa visando superar o autoritarismo, racionalidade técnica, o funcionalismo e principalmente a burocracia que se encontra de forma latente no interior desta atividade.

## Considerações finais

Sob a guisa dos objetivos traçados o presente texto buscou analisar a gestão escolar dentro do movimento histórico da educa-

ção brasileira, onde, pôde se observar que tal atividade tem sua origem nas concepções clássicas da administração empresarial e que sua ação prática vem sendo condicionada e determinada por um conjunto de relações sociais - em especial as econômicas de uma sociedade cindida em classes, ou seja, a gestão escolar é influenciada pelas metamorfoses do mundo do trabalho e suas constantes mudanças de paradigmas de produção

Esta evidência permitiu apreender que a gestão escolar desde de seus primórdios é uma atividade que nunca esteve neutra e, que suas ações práticas se encontram vinculadas aos interesses classistas da sociedade capitalista.

Nesta direção identificou que a gestão escolar atua a partir de dois modelos clássicos da administração: a gerência científica (específica da administração empresarial), elaborado por Taylon, que se sustenta na racionalização técnica do trabalho e na separação do trabalhador de todo processo de trabalho; e a administração burocrática, fundada por Marx Weber, que adota um rigoroso controle sobre o processo de trabalho, estruturas hierárquicas de poder e regras uniformes.

Todavia ressalta-se que é os princípios e os métodos da gestão burocrática difundida por Weber que mais tem prevalecido na gestão educacional, embora, ainda se encontre vários elementos da administração empresarial.

Esses paradigmas da administração clássica implicam na gestão escolar da seguinte forma, em uma exacerbada busca pelo cumprimento de disposições e comando externos que ocorre dentro de uma relação verticalizada, pautada no princípio da autoridade coerente com pensamento filosófico positivista que estabelece relações lineares e unívocas entre sujeito e objeto, onde tudo é coisificado e, que funciona muito bem nas empresas capitalista onde as relações e objetivos são antagônicos da educação.

Assim, o presente estudo constatou que a gestão escolar adotando os princípios e os métodos da administração burocráti-

ca se descaracteriza de uma atividade de mediação para alcançar fins determinados, pois, perde de vista o fim a que deveria servir, assentando-se em atividade cujo o fim é em si mesmo, degradando-se em uma prática burocratizada, mecânica, desarticulada da totalidade que a circunscreve.

Esta constatação, portanto, nos permite concluir que a práxis que se encontra presente na gestão escolar se caracteriza por ser uma práxis burocrática, com o grau de consciência de uma práxis espontânea, que segundo Vázquez (1977), é, uma proposta de postura que não produz nova realidade, não provoca mudança qualitativa na sociedade, pois, não cria e não faz emergir uma realidade humana, pois, como a gestão escolar em sua ação prática adota os princípios da administração burocrática estes pressupostos, também condicionam para que a práxis se articule com as ideologias do modo de produção vigente, atendendo a classe detentora do poder econômico.

Portanto, a gestão escolar orientada por uma práxis burocrática e, com grau de consciência de uma práxis espontânea, está contribuindo para a manutenção do status quo social da classe dominante e das relações de poder vigente, pois, não se busca transformação da realidade concreta. Assim a práxis que se encontra na gestão escolar tem pouco contribuído para se pensar um projeto educacional que tenha um cunho revolucionário, transformador da sociedade e de suas estruturas e, que seja contrário aos propósitos do sistema capitalista.

É por isso que se advoga que a gestão escolar seja compreendida por uma perspectiva crítica e emancipadora da educação e que sua práxis possa potencializar todo o caráter político e transformador que esta atividade possui, para assim construirmos uma nova sociedade sob novas bases da justiça social e distributiva, e, verdadeiramente democrática.

Nesta direção, várias são as barreiras que precisam serem superadas para a construção de uma gestão escolar que possa estar estreitamente alinhada com uma educação sob o molde de

educação emancipatória, a quiçá romper com a tentativa de generalizar os métodos e princípios da administração empresarial para as demais administrações; desvincula-la da racionalidade técnica que se encontra associada a racionalidade econômica e a superação das relações de poder.

Contudo, ao nosso ver tal superação da burocracia que circunscreve a gestão escolar só pode ser efetivamente concretizada com a retomada da função política e social desta atividade, isto é, com a retomada da práxis política em seu sentido proposto por (VÁZQUEZ, 1977).

A exigência por essa retomada crítica da função política social da gestão escolar estar no fato de (re) descobrir a parcialidade de suas práticas e ter a compreensão que a gestão é uma atividade histórica política coletiva que organiza e viabiliza a ação social da educação. Este aspecto infere que é necessário (re) significar as práticas da gestão escolar para além da organização e direção do espaço físico da escola, possibilitando compreender que esta atividade também ocorre nas relações pedagógicas e interpessoais que se manifestam em sala de aula e foras delas.

Este novo olhar aponta para os caminhos de uma gestão democrática, como atividade que se encontra intimamente articulada com o compromisso sociopolítico dos interesses coletivos da classe trabalhadora, onde os embates ultrapassam os limitem da educação institucionalizada, e a sua solução está condicionada a questão da distribuição e da apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcendem os limites da ação da instituição educativa.

Ao assumir essa perspectiva a gestão escolar retoma a especificidade da administração e a vincula a natureza da educação, retomando o sentido político da ação prática administrativa que visa superar o autoritarismo que não deixa maior participação dos sujeitos educativos nas decisões de seus objetivos e de suas realizações.

Aliada a esse aspecto a gestão democrática possibilita a compreensão de que o gestor democrático é aquele cuja a liderança estar a serviço da coletividade, da comunidade escolar e, que os objetivos de sua prática devem sempre estar articulados com os propósitos finais da educação, o que significa uma notória ruptura com a prática clientelista que perpassa a nomeação do cargo do diretor onde este sujeito é um preposto para atender os interesses do Estado e sua ação limita-se ao cumprimento de normas e leis que em sua grande colaboram para o não alcance dos objetivos finais da educação.

Esses aspectos que a gestão democrática potencializam para a superação da gestão burocrática, permitem que a mesma seja uma atividade de mediação cujos os meios devem estar articulados aos fins e assim garantir "qualidade da formação humana [...] que possibilita o educando crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, hominizar-se, isto é, torna-se mais humano" (FERREIRA, 2000, p. 309).

Deste modo a retomada da função política e social da gestão tomará a responsabilidade de construir seu estatuto teórico/prático (HORA, 2014), possibilitando o acesso de uma educação e consequentemente uma formação de qualidade para todos, pois, a partir dessa atitude a gestão escolar colocará em prática a materialização de ações que vão nortear que tipo de homem e mulher queremos formar.

A exigência de se pensar a gestão escolar por uma outra perspectiva que não seja as concepções administrativas oriundas do mundo do trabalho capitalista que burocratiza tanto a sua ação prática, quanto a práxis que se encontra no seu interior, pressupõem que esta é uma atividade que precisa adotar novas posturas e uma práxis que tenham objetivos comprometidos coma a transformação da realidade objetiva.

Portanto se concluiu que a práxis que deve orientar a gestão escolar é uma práxis política que o modelo administrativo que melhor convém para que a gestão possa corroborar para uma educação emancipatória é o paradigma da gestão democrática.

## Referências

FRIGOTTO, Gaudêncio O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Naura. S. C. ; AGUIAR, Marcia A. da S (Org.) *Gestão da Educação: impasses perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortes, 2000.

HORA, Dinair. Democracia, Educação e Gestão Educacional na Sociedade Brasileira In: Hora, Dinair, SANTOS, Teresinha (Org.). Políticas Educacionais e Gestão Educacional, Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

LUCK, H. Gestão Educacional: Uma Questão de Paradigma. 5. Ed. Petropolis: Vozes, 2010. ( Serie Cadernos da Gestão).

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã.* Tradução de Frank Müller. Coleção a obra prima de cada autor nº 192. São Paulo: Martin Claret, 2005. p.117-120.

MARX, K. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. 5 ed. São Paulo: Boitempo, 2010 [1844].

PARO, V. H. *Administração escolar*: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2002 [1986].

PARO, V. H. *A Educação, a Política e a Administração: reflexões sobre a prática do diretor na escola.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

SANTOS, Teresinha. *GESTÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE DE ENSINO; reflexões e práticas atuais. In SANTOS. Teresinha e Lima. Francisco* (Org.). Versus e Reversus da Gestão das Políticas Educacionais Políticas Educacionais e Gestão Educacional, Belém. Ponto Press. 2012

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

20

# In/exclusão Educacional das pessoas com deficiência: a experiência da gestão escolar na rede estadual de Tucuruí/PA

*Priscila Costa Prestes de Sousa*
*Ghislaine Dias da Costa Bastos*

## Introdução

Um dos maiores desafios da sociedade é a aceitação do diferente. Este artigo objetiva apresentar resultados de uma pesquisa sobre como a gestão escolar da rede estadual de ensino em Tucuruí/PA tem se (re)inventado para dar conta de inserir os alunos com deficiência no ambiente escolar, levando em consideração a in/exclusão dessas pessoas que foram historicamente submetidas a mecanismos de segregação, negação, controle e silenciamentos. Destaca-se, ainda, os desafios da gestão frente a inclusão da pessoa com deficiência no espaço educacional, onde se manifesta o processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa traz a abordagem qualitativa através da utilização de instrumentos de coleta de dados como observação e entrevistas semiestruturadas aplicadas para diretor e coordenador pedagógico, sujeitos. Para aportes teóricos dialogamos com autores como VEIGA-NETO, LOPES 2011; 2007; BUENO 2006. ROCHA, CRUZ, 2016 entre outros tomando como referência conceitos como gestão, in/exclusão, biopolítica. Durante a pesquisa foram achados atos que tendem a tornar a escola em evidencia numa escola inclusiva. No entanto, ainda se condiciona a interesses individualistas, deixando em evidencia a in/exclusão escolar.

A partir da década de 90 houve um impulso nas discussões e implementações de políticas públicas para inclusão. Como exemplo, podemos citar a declaração de Salamanca com abrangência internacional, assim como, a LDB 9394/96 abrangendo a nação brasileira. Todavia, alguns estudos referentes ao tema da inclusão apontam uma interpretação equivocada do termo em questão, falseando seu verdadeiro significado, em virtude das práticas sociais e políticas. Estudos estes que apontam críticas às condutas governamentais apresentando a inclusão de modo a governar os indivíduos através da biopolítica. A abordagem es-

colhida para este tema, in/exclusão, está vinculada à perspectiva da biopolítica[1] com o objetivo de discutir as práticas de gestão da rede estadual em Tucuruí.

As concepções multifacetadas e a falta de um modelo padrão para os estudos sobre liderança/gestão, apresentam-se como fatores principais nas discussões acerca da influência que exerce sobre a qualidade de ensino nas escolas. Estudos apontam que a liderança que promove ambiente bem gerido cria condições de aprendizagem. Nesse sentido, a gestão influencia no êxito escolar.

As práticas de gestão desempenhadas a favor da melhoria do processo de ensino-aprendizagem contribuem para o sucesso, tanto da qualidade das escolas, quanto no desenvolvimento educacional do aluno. Atrelado a essas práticas exercidas pela liderança estão duas vertentes indissociáveis, os valores e a ética. Esta, como premissa para desempenhar seu papel que gira em torno de um dado grupo, aquela pela opção de valores que norteiam suas práticas que cujas dimensões éticas devem se encontrar sempre e, necessariamente, presentes. Para tanto, se faz necessário idealizar objetivos e metas direcionadas coletivamente.

A pesquisa teve como objetivo identificar a in/exclusão escolar de alunos com deficiência através da experiencia da gestão da rede estadual em Tucuruí – PÁ. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa que segundo, Chizzotti (2009, p. 79) "[...] não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado". Como coleta de dados nos valemos da observação e entrevista semiestruturada. Adotou-se a entrevista semiestrutu-

[1] A biopolítica é o termo utilizado por Foucault, no final do século XIX e início do século XX, para expor como o poder tende a se modificar. Essas modificações se apresentam através das práticas disciplinares e/ou normatizações que antes visavam governar o indivíduo. Na perspectiva da biopolítica essas práticas disciplinares e/ou normatizações tem como objetivo o conjunto dos indivíduos, isto é, a população.

rada, que "pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação 'face a face' e em que uma delas formula questões e a outra responde" (GIL, 2002, p. 115), nas quais as perguntas eram formuladas previamente, seguindo um roteiro de questões bem definido, ainda que relativamente flexível.

O texto apresenta-se em três eixos temáticos. O primeiro eixo fará menção aos mecanismos de segregação negação, controle e silenciamentos a que foram historicamente submetidas as pessoas com deficiência; os conceitos de in/exclusão na perspectiva da biopolítica; os dispositivos legais e alguns marcos normativos relacionados a gestão da escola.

O segundo eixo traz a abordagem sobre os conceitos/tipos de gestão e de escola inclusiva; os desafios de gerir uma escola inclusiva como arte de governança e agregação dos coletivos que formam a comunidade escolar.

E, por fim, o terceiro eixo discute os resultados da pesquisa realizada na rede estadual de ensino em Tucuruí/PA; a necessidade da gestão se (re)inventar para dar conta dos desafios da in/exclusão escolar da pessoa com deficiência.

## In/Exclusão Escolar da pessoa com deficiência: dos modos de pensar às formas de fazer.

Os mecanismos de segregação negação, controle e silenciamentos a que foram historicamente submetidas as pessoas com deficiência são comumente expressadas em pesquisas em educação na perspectiva da inclusão. Podemos citar como um dos principais autores que fazem abordagem ao tema Aranha, que traz em seus textos as fases/mecanismos que as pessoas com deficiência se enquadraram no decorrer histórico da sociedade.

Inicialmente, essas pessoas por possuírem suas deficiências eram excluídas do meio social, "sendo que às crianças portadoras de deficiências imediatamente detectáveis, a atitude adotada era a da "exposição", ou seja, o abandono ao relento, até

a morte. (ARANHA, 1979; PESSOTTI, 1984 apud ARANHA, 1995 p. 3). Essas atitudes eram tomadas em favor do modelo agro produtor na Grécia e Roma onde as classes inferiores eram responsáveis pelos serviços braçais (SILVA, 2003), assim caso a família possuísse algum membro familiar com deficiência se tornava difícil conciliar os cuidados dados à pessoa ao trabalho que eram obrigados a realizar.

Com o surgimento do cristianismo os atos de extermínio dessas pessoas foram perdendo força dando lugar ao isolamento em instituições que tinham a doutrina caracterizada pela caridade e amor com o outro, esse se tornara o primeiro mecanismo de exclusão, dessa vez de ordem social. A institucionalização era encarregada de retirar as pessoas com deficiência de circulação, assim as pessoas eram isoladas nessas instituições especializadas (FERNANDES, 2011, p.135).

Com as critica levantadas contra a institucionalização no século XX, a academia científica de diferentes categorias profissionais propunha uma mudança que trazia o

> desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. 'O deficiente pode aprender, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do 'modelo médico', predominante até então, para o 'modelo educacional (GLAT, 2005, p. 37)

Assim, surgia o modelo que tinha como objetivo preparar o indivíduo com deficiência para o mercado de trabalho e "ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade". (American National Association of Rehabilitation Counseling - A.N.A.R.C., 1973 apud ARANHA, 2001, p. 12).

A mais recente luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência é pela inclusão, que representa o mais novo pa-

radigma com a finalidade de inserção social das pessoas com deficiência. Segundo Aranha (2001, p. 19), a inclusão social se dá por

> Um processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado. (ARANHA, 2001, p. 19)

Os padrões supracitados diferem-se pelo objetivo fim, tornando a integração numa forma de preparo da pessoa com deficiência para o convívio no meio social e a inclusão além de preparar esse indivíduo, providencia suportes (físicos, psicológicos, sociais e instrumentais) de forma contínua para garantir o acesso e participação na comunidade. Aranha (2001). A inclusão ainda se apresenta no campo ideológico, pois a sociedade caminha a passos curtos nesse rumo. Todavia, os demais mecanismos estão sendo reproduzidos ocultamente em nome da inclusão (sobre essa problemática discutiremos mais adiante).

Desde meados da década de 90 o termo inclusão social vem se tornado um dos principais temas de discussões, principalmente nos âmbitos político e educacional. A palavra de ordem é INCLUSÃO. Com o objetivo de tornar a leitura mais dinâmica iremos separar os conceitos para assim voltá-los para uma perspectiva da biopolítica. Assim podemos dizer que inclusão parte do princípio de interação social, enquanto exclusão trata dos distanciamentos. Exclusão é um termo que coloca o indivíduo ou grupo em vulnerabilidade em relação aos demais por alguma razão. Alguns fatores determinam a exclusão de um indivíduo, a localidade onde vive, suas características humanas, ou até as formas de entender o mundo. Inclusão, por sua vez é o ato de incluir e acrescentar, ou seja, igualar os diferentes, assegurando a participação de todos em um determinado ambiente, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Nesse sentido, segundo Lopes e Rech (2013, p. 211) salientam que,

> As práticas do Estado no que tange ao binômio inclusão/exclusão podem ser lidas, pelo menos, de duas maneiras diferentes. Tanto podemos tratar a inclusão como elemento distinto e que se opõe à exclusão, nomeando-as como termos separados – inclusão e exclusão –, como podemos tratá-las como partes integrantes uma da outra – in/exclusão. (LOPES E RECH, 2013, p. 211).

Dadas as formas de interpretação do binômio inclusão/exclusão pelo Estado, podemos exemplifica-las através de uma moeda, onde uma face exclui a outra, assim são nomeadas como cara e coroa (inclusão/exclusão). No entanto, ainda que sejam elementos distintos uma face complementa a outra formando a moeda (in/exclusão). Atualmente o uso do termo in/exclusão pode indicar tanto a importância que a inclusão ganhou em nosso País como pode indicar a perda dos referenciais que as constituíram historicamente deslocando da lógica de tais palavras.

O estado a partir de suas práticas demonstra segundo, Lopes e Rech (2013, p. 211) que a inclusão está implicada nas "formas mais sutis e politicamente corretas de exclusão e de reclusão". Entendemos a inclusão tomada pelo estado como a relação que há entre o biopoder e a população em que a

> A inclusão aparece como uma forma de alcançar tanto o coletivo da população – por meio de biopolíticas –, quanto cada indivíduo em particular – por meio das inúmeras operações de disciplinamento e correção das anomalias. A dependência existente entre a noção de biopoder e de população, bem como entre tecnologias disciplinares e de controle, torna-se evidente e produtiva para o Estado promover condições diferenciadas de vida (LOPES; DAL'IGNA, 2012, p. 855 apud LOPES, MORGENSTERN, 2014, p. 186).

Nesse sentido, o conceito de in/exclusão na perspectiva da biopolítica se estabelece a partir das práticas de governamen-

to[2] trazidas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995. Portanto, essas práticas se ligam a perspectiva da biopolítica pela relação existente entre população e biopoder, este compreendido como forma de controle daquele, ainda nesse sentido Veiga-Neto, Lopes (2007) afirma que

> Ao passo que a operação de reclusão, no século XVIII, visava à limpeza pela exclusão dos indesejados (pela família, pelo grupo social) – um fenômeno que Foucault (1996, p. 114) chamou de "reclusão de exclusão" –, no século XIX a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão (desses indesejados), de modo que seja possível normalizá-los. (VEIGA-NETO, LOPES, 2007, p. 957)

Conceituamos a in/exclusão, quando olhamos a inclusão como ato ou efeito de normalizar o excluído, o marginalizado, o indesejado. Esse conceito se entranhou na sociedade de tal forma que já não ouvimos o grito pela inclusão, apenas expomos, repetimos retóricas que regem uma sociedade articulada pelo Estado.

O marco histórico para a implementação de políticas públicas relacionadas a inclusão foi a declaração de Salamanca. Mas, a constituição federal de 1988 no seu artigo 5º, já trazia em seus artigos direitos à igualdade. Trazendo para o âmbito escolar, o artigo 6º Inciso I, refere-se as condições de acesso e permanência escolar.

Quando nos reportamos a gestão das escolas inclusivas devemos pensá-la de forma democrática e isso, a legislação já garante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) no artigo 3º estabelece que a gestão da rede pública de ensino deve ser democrática: "VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino". Assim, a gestão escolar deve ser executada com vistas ao movimento mundial pela educação inclusiva que é re-

[2] governamento é a manifestação "visível", "material", do poder. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952)

presentada como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo, sem nenhum tipo de discriminação. (BRASIL, 2007, p.1) Gestar uma escola onde todos devem estar inclusos é um desafio, pois as disparidades devem ser sanadas e a equidade dos direitos garantidos.

## A Gestão e o Gestor da Escola Inclusiva: processos de organização, sensibilização e agregação dos coletivos.

O gestor escolar é um dos atores que desenvolvem as ações que devem efetivamente acontecer em uma instituição. As mudanças necessárias para que o processo de ensino aprendizagem seja de qualidade devem ser direcionadas pelo gestor. As práticas da gestão com vistas a melhoria do processo de ensino aprendizagem contribui para o sucesso tanto das escolas quanto dos alunos.

A palavra gestão tem sua origem do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar para si, executar, exercer e gerar. Desse modo, gestão é administrar uma realidade. Podemos listar algumas concepções de gestão.

> Para Libâneo, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. Gestão é a atividade que põe em ação o sistema organizacional.
>
> Para Souza, a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através da qual as pessoas agem sobre ela pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto dos demais sujeitos a agirem como eles pretendem.

> Para Luck, é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento e auto-controle.
>
> Para Paro (1986), gestão e administração (aqui tratados pelo autor como sinônimos) é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. (FERREIRA, SOUZA, 2009)

As concepções multifacetadas de gestão que vem sendo discutidas perpassam pela visão mecanicista e vem se modificando de acordo com o contexto histórico e organizacional das instituições. As escolas como uma organização educativa, não foge à regra. Esses fenômenos da liderança, nos aponta algumas das implicações produzidas no modo de gerir as escolas e, consequentemente, no sucesso destas, tendo em vista que essa diversificação exacerbada influencia no desenvolvimento das práticas.

Nesse sentido, atribui-se, também, a gestão o poder de tornar uma escola inclusiva. Para tanto ele precisa torna-la democrática, participativa. Ele deve acreditar e garantir que todos os atores do processo de ensino-aprendizagem, tenham voz e sejam ouvidos. O olhar do gestor e/ou gestão inclusiva deve ser um olhar mais sensível para que a vivência de cada um vá de encontro ao desafio que se apresenta.

Outro aspecto que deve ser direcionado por uma gestão inclusiva é a preocupação que serventes, porteiros, inspetores ou merendeiras também entendam os comportamentos de alguns alunos e saibam como agir em determinadas situações para mediar conflitos. Dessa forma, o gestor deverá ser capaz de mobilizar toda a equipe para que todos os alunos possam ser inseridos, que participem e se sintam incluídos no espaço escolar possibilitando a agregação dos coletivos que formam a comunidade escolar.

Já dissemos que está incumbido ao gestor a capacidade de mobilizar-se e tornar uma escola em uma escola inclusiva, onde TODOS têm o direito de acesso e permanência. Mas, afinal, o que entendemos por inclusão? Como conduzir uma escola inclusiva? Não, não temos uma receita. No entanto, podemos alguns apontamentos que deram certo.

Para inicio de conversa o gestor deve entender e sensibilizar-se com essa nova proposta inclusiva que perpassa por três pressupostos. a) A inclusão e a qualidade são recíprocas; b) O acesso e a qualidade estão ligados e reforçam-se mutuamente; c) A qualidade e a equidade são essenciais para se garantir uma educação inclusiva. (ROCHA, CRUZ, 2016, p. 15). De nada adiantaria ofertar o acesso escolar se não sustentar a permanência da pessoa em situação vulnerável e/ou com deficiência. O acesso e a permanência é uma via de mão dupla. A proposta desse novo modelo de inclusão é oferecer educação de qualidade, com equidade, ou seja, oferecer educação de qualidade garantindo e diversificando metodologias para obtenção dos resultados esperados distintos a partir da necessidade de cada aluno.

O gestor deve estar habilitado para exercer tal cargo a partir dessa concepção. Nesse sentido usaremos a palavra governamento para caracterizar a forma de gerir as ações, ou em outras palavras, "para designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros" (VEIGA-NETO, LOPES, 2007, p. 952). Gerir uma escola inclusiva requer ir de encontro com a discriminação, o preconceito, a segregação, o isolamento e ainda, a exclusão.

Governar as ações de si e dos outros a ponto de fazer-lhes mudar de direção é uma arte. Essa arte de governança se dá no âmbito da biopolítica por promover o governamento das populações. Nesse sentido, entendemos que não se pode gerir uma escola inclusiva sem problematizar a inclusão, pois há inúmeros desafios que impossibilitam as ações de gestores. Os desafios

provem tanto das amarras governamentais produzidas por questões burocráticas e situacionais quanto das questões produzidas interiormente.

É um desafio gerir uma escola inclusiva quando entendemos o propósito da inclusão. Não falo da inclusão como é entendida hoje, a inclusão onde "a escola adota o mesmo processo de inclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um adulto cego etc" (VEIGA- NETO, LOPES 2011, p. 129) se esses são "os gestos fáceis demais", certamente valerá a pena "torná-los difíceis", desconstruí-los, problematizá-los, duvidar deles.. (IDEM) falo da inclusão em que a equidade se faz presente.

## A (re) invenção da gestão escolar frente à in/exclusão das pessoas com deficiência: a experiência da rede estadual de ensino de Tucuruí/PA

Tucuruí é uma cidade interiorana do Estado do Pará. Com a capital (BELÉM) distante a, aproximadamente, 400 km. Está localizada à margem esquerda do rio Tocantins e, ficou conhecida através de um grande empreendimento do governo federal, a Usina Hidrelétrica, que se tornou a maior fonte de arrecadação da cidade.

As escolas estaduais do ensino médio em Tucuruí Pará estão ligadas a 16ª Unidade Regional de Ensino do Pará – 16ª URE. A unidade abrange 5 municípios: Tucuruí, Goianésia do Pará, Breu Branco, Novo Repartimento e Pacajá. Com total de 11 escolas e 11.613 alunos matriculados. Tucuruí tem 4 escolas estaduais, EEEM Ana Pontes Francez, EEEM Dep. Raimundo Ribeiro De Souza, EEEM Rui Barbosa, EEEM Simão Jacinto Dos Reis E AINDA UMA ESCOLA ANEXO EEEM Simão Jacinto Dos Reis. O total de alunos matriculados chega a 5005 alunos, entre eles 35 alunos da educação especial, estes divididos em duas escolas: EEEM Raimundo Ribeiro de Souza e

EEEM Ana Pontes Francez, esta com 18 alunos com deficiência, matriculados. (SITE SEDUC/PA)

Tomamos a escola Ana Pontes Francez como lócus da nossa pesquisa, pois é a escola com o número maior de pessoas com deficiência. A escola tem 5 segmentos de ensino: ENSINO MEDIO EJA 1ª E 2ª ETAPA, ENSINO MEDIO SEI REGULAR (Res. 191/2011), ENSINO MEDIO REGULAR (Res.191/2011), ENSINO MEDIO EDUCACAO ESPECIAL e ENSINO MEDIO ACELERADO 1ª A 3ª SERIE PROJETO MUNDIAR, tem o total de 1071 alunos e 18 com deficiência.

As turmas de educação especial são divididas em 2, com 6 alunos pela manhã e 12 pela tarde. As aulas são ofertadas em contra turno. Quanto ao quadro profissionais, segundo a direção há 1 professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE, 1 braillista, 2 interpretes de LIBRAS e 1 profissional de apoio. Ainda segundo a direção esses profissionais estão "com os dias contados", pois são ligados a instituição através de contratos temporários, estes em seus prazos finais. E, não há previsão para novos contratos, o que preocupa a direção escolar.

A necessidade da gestão se reinventar para dar conta dos desafios da in/exclusão escolar da pessoa com deficiência

Com a quantidade de alunos com deficiências matriculados e o quadro de funcionários reduzido, e prestes a ser "expirado", a gestão escolar se vê em "apuros", pois depende desses profissionais para dar assistência e oferecer mais qualidade na educação desses indivíduos.

Durante a pesquisa, que teve uma abordagem qualitativa, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos foram a diretora e a coordenadora pedagógica, esta presta serviços no turno da manhã aquela no turno da tarde e noite. Do conjunto de questões levantadas durante as entrevistas foram consideradas três principais perguntas na analítica dos dados: Quais contribuições as políticas de inclusão da pessoa com defi-

ciência, levantadas desde meados da década de 90, para o setor pedagógico da escola Ana Pontes Francez? Quais os desafios enfrentados pela gestão escolar para atender com equidade os alunos com deficiência? Que "cobertura" pedagógica a gestão tem aplicado para dar conta/driblar as dificuldades encontradas?

Com a primeira pergunta queríamos saber qual o nível de informações os atores da escola possuem e em que essas informações refletem.

> As políticas de inclusão trouxeram grandes contribuições ao contexto educacional brasileiro. Além de garantir direitos, contribuiu e contribuem para mudanças fundamentais nas práticas pedagógicas, o que implica compreender a inclusão como um processo permanente e não como uma "simples mudança sistêmica nas redes de ensino". (Booth; Ainscow, 1998). Tais políticas implicam também em continua capacitação de educadores, levando-as a promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares. (DIRETORA, 2019).

A resposta a essa pergunta nos levou a aprofundamos quanto ao cotidiano escolar especifico da EEEM Ana Pontes Francez, como resposta a coordenadora pedagógica nos informou que

> de dois anos pra cá é que a SEDUC se mobilizou para implementar as políticas de inclusão, os alunos não tinham suporte, eram deixados por conta" (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2019).

E a respeito da formação de professores a mesma alega que até os dias atuais ainda não houve. Portanto, essa realidade presente na escola aponta o contrassenso entre ideal e o real vivido na escola investigada.

O tema da inclusão escolar está na ordem do dia, mas ainda não se efetivou no ambiente escolar, causando a in/exclusão escolar aqui discutida. Essa incoerência reforça nossas críticas com relação a temática da inclusão praticada na perspectiva da biopolítica, pois esse tema está presente nos mais variados cená-

rios com o objetivo de controle populacional pois, "viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade "sem relações de poder" só pode ser uma abstração." (Foucault, 1995, p. 245-246 apud VEIGA-NETO, LOPES, 2007, p. 950). Assim, as ações dos gestores escolares, de certa forma, vêm sendo controladas por questões de interesses individuais.

A segunda pergunta orientadora está relacionada as dificuldades.

> Bem, primeiro desafio eu acho que de você não ter nas escolas profissionais qualificados e efetivos da área, né, da educação especial, dentro da rede estadual de educação, pra desenvolver um trabalho contínuo, de longa duração, até a conclusão, né, dos estudos desse aluno na escola onde ele está inserido, né esse seria um desafio.
>
> A secretaria de educação do estado, a SEDUC ainda não compreendeu, creio eu, da importância de um novo concurso público onde possa ser atendido essa demanda de alunos, porque, pelo meu conhecimento o único concurso público que já houve, né, na rede de ensino, foi na gestão da Ana Júlia com um único concurso que não foi suficiente pra abranger todo o estado do Pará. E, a gente observa que nos municípios a carência continua, é grande. Assim como, também não deixa de ser na capital, então esse é um dos desafios.
>
> E um outro que a gente pode destacar também é a sensibilização da equipe docente das escolas pra que esse atendimento de fato aconteça, né. enfocando sempre a questão do potencial do aluno com deficiência, ne, não observar aquele aluno através da deficiência, mas sempre observando nessa perspectiva que aquele aluno de alguma forma ele tem algum potencial pra ser desenvolvido basta que cada um se sensibilizar com aquele aluno e procurar buscar né, se informar pesquisar pra poder tá ajudando da melhor forma possível. Eu, por exemplo, é... como é que eu me sentir interessada pela área? porque eu precisava, né, ter um certo conhecimento, um mínimo conhecimento pra poder tá ajudando, né, o meu colega professor a tá fazendo algum trabalho

> com esse aluno por esse motivo me interessei pela educação especial. Fiz uma pós-graduação nesse sentido pra tá auxiliando dentro da coordenação pedagógica estes profissionais que estão dentro da sala de aula e que estão lecionando pra esses alunos. Então, a gente procura de uma certa maneira, né, se sensibiliza e busca informação pra poder ta ajudando esse profissional, pois aqui muitos ainda é difícil, ne, de procurar. Acham que eles não têm condições e pronto e acabou.
>
> E um outro também desafio é o recurso financeiro das barreiras físicas que você encontra na escola às vezes você não tem um espaço adequado pra receber aquele aluno ne, equipamentos que possam estar atendendo as necessidades daquele aluno. Então acho que esses são alguns desafios da gestão da escola pulica em ta é... tentando implementar ou plantar na verdade a questão da educação inclusiva de fato dentro das escolas. (COORDENADORA ESCOLAR, 2019).

O objetivo dessa pergunta foi mostrar a realidade escolar, assim como observar qual a reação da gestão e coordenação pedagógica envolvida nesta realidade e, podemos perceber que há muita informação a respeito da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar. No entanto, essa informação não é repassada, discutida processada e implementada. Há muito o que ser discutido, planejado, executado.

Desafios que determinam que tipo de inclusão os alunos com deficiência encontram no ambiente escolar. Inclusão por conveniência? Por pena? Obrigação?

> Inúmeros são os desafios que para assegurarmos uma escola de boa qualidade. Precisamos vencer algumas barreiras, principalmente atitudinais. Uma proposta de inclusão em uma perspectiva pluridimensional, requer da escola considerações em vários outros aspectos, um deles é "como desenvolver a prática pedagógica comum para todos e, ao mesmo tempo, estar sensível a diversidade às diferenças individuais? (Carvalho; Rosita, 2009). Para remover essas barreiras é necessário revisão de metodologias didáticas in-

> tensificação da relação família/escola, oferta de mais cursos para professore, redução do número de alunos por turma, aumento de números de professores especializados por escola, reestruturação do sistema educacional, cumprimento das políticas de inclusão (DIRETORA, 2019).

É claro, estão preparados no campo teórico, mas não aplicam tais teorias. Por diversos fatores. Não se tem ações de combate aos desafios, se mostram interessados em tornar-se uma escola inclusiva, mas ainda esbarram em conflitos sociais, políticos e burocráticos. Dessa forma, estabelecemos a in/exclusão, pois os alunos estão inseridos nas salas regulares, porém não tem suporte para participarem das decisões. Vemos isso nos relatos da direção quanto diz que

> asseguram os direitos, mas o que garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato." (Carvalho, Rosita 2009). Independente do lócus das barreiras, a EEEM Ana Pontes Francez tem como premissa que tais barreiras devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios para a ressignificar suas funções políticas sociais e pedagógicas. (DIRETORA, 2019).

Foi observado na escola que alguns profissionais da área da educação especial estão em funções que não condizem com sua formação, braillista atendendo alunos com dificuldade intelectual, um desvio de função que mostra de que forma a gestão vem driblando se reinventado para dar conta desses desafios, mas infelizmente, não se atingir o objetivo da inclusão. Pois segundo, Lopes; Fabris (apud Lopes; Morgenstern 2014) "Não bastava estar junto com o outro reconhecido como normal (integração); era igualmente importante investir nas relações entre aqueles que passaram a compartilhar os mesmos espaços (inclu-

são) (LOPES; FABRIS, 2013 apud LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 183).

A gestão e coordenação pedagógica praticamente não possuem nenhuma autonomia no que tange a contratação de profissionais, pois o modelo político organizacional é ditado pela SEDUC. Não foi percebido qual o objetivo de inclusão, não há planejamento em que todos se envolvam, ou seja, praticam a in/exclusão. Em nenhum momento foi revelada ações como formação de professores nessa área, muito pelo contrário, os docentes fogem dessas formações por estarem altamente ocupados, e, os gestores veem os desafios e não buscam ações para resolvem a questão.

Funções distorcidas forjam o atendimento adequado. Alunos com certo tipo de deficiência não são atendidos por profissionais que compreende suas necessidades educacionais, nem são instruídos a respeito. Como atender sem ao menos conhecer as necessidades. Isso se baseia no conceito da in/exclusão numa perspectiva de incluir para excluir.

Assim como a maioria das escolas públicas do Brasil, a EEEM Ana Pontes Francez demonstra a necessidade da gestão da escola se reinventar para dar conta dos desafios da inclusão. As práticas de gestão devem ser discutidas a fim de torná-la inclusiva. Das formas de pensar a inclusão às formas de fazer esta inclusão, a necessidade perpassa por ambos os processos. Problematizar as práticas de gestão para tentar criar soluções, criar novos métodos de abordagem docente, alargando as oportunidades de tornar a escola acessível as pessoas com necessidades educacionais especiais.

## Considerações finais

Durante a realização do Trabalho de Campo, assumimos o desafio de buscar o envolvimento de profissionais da área da gestão com a proposta da inclusão educacional da pessoa com deficiên-

cia. Consideramos, sem dúvida que há um esforço com relação a implementação das políticas públicas de inclusão. A gestão escolar da EEEM Ana Pontes Francez mostrou-se bastante eficiente durante todo o processo da pesquisa.

O desenvolvimento do tema – In/exclusão educacional das pessoas com deficiência: a (re) invenção da gestão escolar na experiência da rede estadual de Tucuruí/PA, nos permitiu, articular muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso com a prática no ambiente escolar. Também ficou evidente no decorrer da pesquisa a inconsistência dos modos de fazer inclusão adotado pela rede de ensino estadual em Tucuruí, que não é adequado, podendo-se afirmar ser um sistema de baixa estratégia com predomínio de resolução dos casos urgentes e da improvisação.

O objetivo da inclusão educacional é melhorar o desempenho do aluno com deficiência e evidenciar suas potencialidades e, a gestão também está dentro desse processo. Para tanto, os atores escolares devem se reinventar de modo que ofereçam as estruturas necessárias, onde o planejamento tradicional, tecnocrático seja rejeitado definitivamente. O grande desafio, o eixo da proposta é a mudança de práticas excludentes, e sabemos também que não existe receitas que criam, nem implementam estas novas práticas que por sua vez são moldadas pela cultura organizacional (estruturas mentais). No entanto, qualquer reforma organizacional é sujeita a desconfianças, resistências e é quase sempre conflitiva, exigindo uma estratégia para sua implantação.

Um dos resultados da conclusão da pesquisa é que a problematização melhora, consideravelmente, o processo de inclusão da pessoa com deficiência. Inclusão é participação, cooperação, e exige mudança de estratégias das atividades de ordem prática. Salientamos que a inclusão escolar não é mero assistencialismo, as mudanças devem ser radicais, tanto no que diz respeito a metodologia, quanto ao conteúdo, relações humanas. “Passa pela compreensão de que é necessário investir em mu-

danças pequenas, constantes e produzidas na prática da reflexão teórica sobre o que se vivi. Enfim, a inclusão escolar, entendida como colocar para dentro de um mesmo espaço físico e sem ser problematizada, tende a aumentar ainda mais os números da exclusão". (LOPES, 2007, p. 15)

No que se refere a gestão, a observação realizada detectou a falta de acompanhamento das modalidades de educação especial, não adequação das medidas às necessidades dos alunos, falta de mobilização de recursos e práticas de trabalho colaborativo, no ambito da educação especial, envolvendo técnicos especializados.

Outros aspectos críticos se manifestaram com a falta de planejamento e organização da educação especial, como: Explicitação de metas e estratégias para o desenvolvimento da educação especial nos documentos estruturantes; definição de critérios de distribuição de serviço no ambito da educação especial; desencadeamento de uma estrátégia de formação para os recursos humanos docentes envolvido na educação especial; planejamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da educação especial; organização da educação especial expressa nos documetnos estruturantes da escola; estratégia de formação interna para pais e encarregados de educação, Adequação dos recursos físicos, materiais e equipamentos, assim como, das acessibilidades.

Nitidamente, percebemos que a in/exclusão praticada na Rede Estadual de ensino em Tucuruí "se caracteriza pela presença de todos, nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011) Assim, apesar de termos um avanço excepcional no que tange a educação inclusiva se faz necessário que compreendamos a real significação do termo para podermos ressignificar nossas práticas.

## Referências

ARANHA, M. S. F. *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.* In: Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, 2001. Disponível em: http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

ARANHA, M.S.F. *Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica.* Temas em Psicologia, n. 2, 1995, p. 6370. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf. Acessado em: 29 jun. 2017.

ARAÚJO, R. K. N.; FEREIRA, C. A. *Gestão Inclusiva*: mecanismos utilizados para a sua efetivação. 1994. http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/8b5700012be65c9da25f49408d959ca0.pdf

BRASIL, 2007.MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. prorrogada pela portaria nº948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Edição em arquivo eletrônico promovida pelo Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos – CBBEC. Disponível em << *ibcserver0c.ibc.gov.br/media/common/Downloads_LDB.DOC>>. Acessado em 16/07/2017.*

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil* [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 95/2016, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 51. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017.

BUENO, J. G. S. *Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais*. 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf>

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.* 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, v. 2, p. 132-144, 2011 . Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf. Acesso em: 23 jun. 2017.

FERREIRA, J R. A.; SOUZA, A. R. *Gestão Escolar: Desafios E Possibilidades* Curitiba, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Inclusão. *Revista da Educação Especial*, n.1, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

LOPES, M. C. *(Im)possibilidades de pensar a inclusão*. UNISINOS – GT: Educação Especial / n.15 . 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3203-int.pdf.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74), p. 177-193, maio/ago. 2014.

ROCHA, A. P. L.; CRUZ, M. J. M. *Escola Inclusiva: Desafios.* Edição: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Dez. de 2016.

SILVA, R. A. *A Trajetória da Educação Especial Brasileira: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva: O Olhar da Cidade de Mairiporã*. Monografia apresentada para conclusão do curso de Especialização Lato Sensu, PUC, São Paulo, 2003.

VEIGA-NETO, A. LOPES, M. C. *Inclusão e governamentalidade. Educ. Soc.*, v. 28, n. 100, Especial, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, A. LOPES, M. C. *Inclusão, exlusão, in/exclusão*. verve, 20: 121-135, 2011.

# 21

# Gestão da educação superior: o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) como instrumento de gestão do Campus de Cametá

*Reliane Wanzeler de Souza*
*João Batista do Carmo Silva*

## Considerações iniciais

Esse artigo socializa uma investigação sobre a Gestão da Educação Superior, tendo como objeto de análise o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) - Campus de Cametá, haja vista que a gestão da educação está intrinsicamente ligada com o ato de planejar as ações e estratégias para o desenvolvimento da instituição.

A escolha pelo tema se justifica pelo fato de compreendermos a concepção de gestão que orienta o processo de construção e execução do Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) e como este se materializa como instrumento de gestão na educação superior no Campus Universitário de Cametá, localizado na Travessa Padre Antônio Franco, 2617, Bairro da Matinha. Nesse viés apresenta-se a seguinte problemática: Qual a concepção de gestão que orienta o processo de construção e execução do Plano de Desenvolvimento da Unidade e como este se materializa como instrumento de gestão na educação superior no Campus de Cametá?

Com a intencionalidade de abordar mais profundamente a problemática, a pesquisa se norteou por questões mais específicas, tais como: Como se materializa o processo de construção do Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) do Campus de Cametá? Qual a concepção de gestão que se configura no plano de desenvolvimento para a gestão da instituição?

Em estudos realizados sobre o sistema da Gestão Superior, sua estrutura, funcionamento geral da organização e seus desenvolvimentos educacionais demostram certa centralização na Instituição como realização básica dos objetivos e metas a serem alcançados.

A Gestão Institucional adquire um amplo significado, em que, para além das questões administrativas e burocráticas desenvolvidas no chão da instituição, é entendida aqui também como práticas educativas, por transmitir por meio de suas ações,

atitudes, valores, modos de agir que acaba por influenciar na aprendizagem de sua classe alunada e na percepção dos professores e demais componentes da Instituição, haja vista que todos estão e/ou devem está inseridos nos processos educativos, ainda que de forma divergente, por conta das atribuições muitas vezes patriarcais de gerenciamento de suas atividades.

Nesse sentido, a concepção de gestão adotada pelo corpo gestor e administrativo da instituição, acaba por influenciar nas interações interpessoais no âmbito educacional, que por sua vez determina as mais diversas formas de relacionamento.

Portanto a pesquisa tem relevância, por se tratar de um objeto que ainda precise ser investigada, discutida, na direção de como vem se configurando o processo de funcionamento gestor das universidades públicas, esse debate ainda faz-se necessário e pertinente no cenário político, social e econômico atualmente vivenciado.

Metodologicamente o estudo realizou-se pela abordagem qualitativa classificada pela pesquisa documental. Por pesquisa qualitativa entende-se, segundo André (2002);

> [...] não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo 'pesquisa qualitativa' de forma tão ampla e genérica como preferem alguns [...]. *Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta* ou, até melhor, *para designar o tipo de dado obtido*, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, fenomenológica etc. (ANDRÉ, 2002, p. 24, grifos meus).

O percurso metodológico da presente pesquisa deu-se da seguinte forma: a priori por meio da pesquisa bibliográfica específica sobre a temática e por meio da leitura analítica desse material, que por sua vez essas leituras (estado da arte) subsidiaram todo o processo da pesquisa, assim contextualizando a problemática e a estruturação do referencial teórico do trabalho.

Em seguida, mediante estudo dos documentos que direcionam as atividades da instituição sobre o objeto estudado como: o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) referente ano de 2017 a 2020, assim como os Relatórios de gestão referente ao ano de 2018 com dados consolidados que norteiam a gestão da Educação Superior, para que possamos compreender mais profundamente as problemáticas que envolvem a concepção de gestão no Campus Universitário do Tocantins – CUNTINS/Cametá. Dessa forma a análise documental será importante para ajudar na compreensão e análise do objeto da pesquisa. Pois, "os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador". (LUDKE & ANDRÉ, 2001, p. 39).

Para a análise dos dados coletados realizou-se por meio da análise de conteúdo que por sua vez é um conjunto de técnicas de análise das comunicações pontuadas na pesquisa de campo que visa obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras permitindo a indução, conclusão dos conhecimentos referentes às categorias de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 2011) que serviram de base dos registros para nossas análises.

O presente trabalho está estruturado em três partes. A primeira discute as concepções de gestão da educação: algumas definições conceituais, que a partir do estudo, Libâneo (2012) aborda quatro concepções de gestão que se configuram no âmbito educacional. A segunda apresenta uma discussão acerca da gestão da educação superior pública: suas especificidades e desafios que a universidade vem enfrentando no atual contexto histórico. A terceira analisa o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) como estratégias de gestão da educação superior no campus de Cametá-Pará. Por fim, apresenta algumas considerações de nossas inferências a partir da pesquisa documental e o estado da arte, que nos possibilitou tais compreensões que no decorrer do texto vamos sinalizando.

A Gestão educacional está relacionada a uma atuação, desempenho que focaliza promover a organização, mobilização e articulação das condições essenciais para garantir o progresso da ação sócio educacional das instituições de ensino e permitir que elas promovam o aprendizado dos estudantes de forma efetiva.

Vitor Paro (2008) corrobora nessa reflexão sobre a participação da comunidade tanto no planejamento quanto nas ações da gestão escolar e enfatiza que;

> Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo. (PARO, 2008, p. 16).

Paro (2008), chama nossa atenção para o sentido de participação que desenvolvemos nos ambientes escolares e aqui nos voltamos na defesa das instituições públicas de ensino tanto para educação básica como para a educação superior como promotora também de ensino de qualidade para todos. E nesse sentido, nossa defesa fundamentada em Paro (2008) é na direção de que realmente precisa-se de uma compreensão do conceito de participação da comunidade. Para tanto, a participação da comunidade nas instituições de ensino, "como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para ação". (PARO, 2008, p. 17-18).

As concepções de organização e de gestão escolar segundo Libâneo et al (2012), assumem diversas formas, logo que a concepção que se apresente das intenções sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos, ou seja, dependendo da concepção de gestão e organização do trabalho que se tenha, vão de alguma forma sendo impressos nos espaços educacionais também tais definições e características de tal concepção defendida.

Estamos trazendo essa discussão teórica para problematizar a experiência de gestão específica que se materializa no Campus de Cametá, a partir do estado da arte, Libâneo (2012) que apresenta duas concepções de gestão: técnico-científica e sócio-crítica.

A *concepção técnico-científica* utiliza-se de uma visão burocrática e tecnicista de escola, em que a direção é concentrada em uma única pessoa, as decisões se materializam de forma verticalizada (de cima para baixo), sem participação alguma dos professores, especialistas, alunos e funcionários.

A caracterização da concepção técnico-científica baseia-se nos moldes da administração clássica ou burocrática, hierarquia de cargos, funções, regras e procedimentos administrativos, racionalização do trabalho e eficiência econômica dos serviços escolares, o poder centralizado no diretor (relações de subordinação), comunicação linear (de cima para baixo), mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

Já a *concepção sócio-crítica*, a organização escolar é planejada como um sistema que reuni pessoas, no qual se considera o caráter intencional de suas ações assim como suas interações sociais que se formam entre si e com o contexto sociopolítico[1], nas formas democráticas de tomada de decisões.

Assim, nessa concepção apresenta uma visão de gestão que se opõe a dominação e subordinação dos indivíduos. Levam

[1] que diz respeito simultaneamente ao social e ao político, contendo elementos ou aspectos dos dois.

em consideração o contexto social e político, relações sociais mais humanas e justas e a valorização do trabalho coletivo e participativo.

Nesse sentido, a abordagem sociocrítica da escola manifesta-se em distintas formas de gestão democrática, conforme veremos a seguir:

A *concepção autogestionária* baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Essa concepção se caracteriza por apresentar o poder coletivo nas escolas - autogestão no plano político; decisões coletivas (assembleias, reuniões); ênfase na auto-organização do grupo de pessoas na instituição – eleições e alternância no exercício de funções; recusa a normas e sistema de controles – ênfase na responsabilidade coletiva; valoriza a capacidade do grupo de criar, instituir as suas próprias normas e procedimentos; ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas.

A *concepção interpretativa* considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Nessa concepção toma como premissa que a escola é uma realidade social construída, não dada e nem objetiva; privilegia a ação organizadora com valores e práticas compartilhadas; destaca o caráter humano em vez do caráter formal e normativo; ver a direção como agente de mediação das intersubjetividades; valoriza as interpretações, os valores e as percepções.

A *concepção democrático-participativo* baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões; dar ênfase nas tarefas e nas relações humanas, tendo em vista os fins educacionais; requer a participação na deliberação, execução, coordenação e avaliações sistemáticas operacionalização do trabalho na escola; objetivos sociopolítico e peda-

gógico da escola compartilhado; todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.

Ressaltamos que as ideias em torno das concepções de gestão apresentadas aqui, foram sob embasamento teórico nos estudos de Libâneo et al (2012), entretanto, daremos ênfase no decorrer do trabalho à concepção de gestão democrática-participativa  a qual é nosso posicionamento teórico cientifico que defendemos.

No entanto essas concepções de alguma forma se fazem presente do decorrer da nossa história, pois não podemos desconsiderar nosso contexto político, social e econômico que historicamente veio se materializando na nossa sociedade, portanto refletir sobre nossa política educacional, o planejamento da educação e a gestão da educação, requer que voltemos um pouco na história do País.

Nesse sentido, entendemos que com a Reforma do Estado Brasileiro embasado no modelo técnico-científico provocou transformações no campo educacional do nosso País, onde o modelo de gestão e organização do trabalho educacional aproxima cada vez mais a gestão educacional pública do perfil de uma gestão educacional privada, ou seja, esse novo paradigma trazem elementos da gestão privada para o perfil da gestão pública. Portanto, essa reforma do Estado apresenta elementos que se aproxima da gestão técnico-cientifica.

Como análise com base nas concepções aqui apresentadas, observamos que a concepção técnico-científica se apresenta de forma burocrática, técnica com limitações na forma de organização e nas ações da instituição, no qual a direção do trabalho e decisão está centralizada nas mãos de uma pessoa. Ainda que, no estado da arte os autores embasados para conceituar tais concepções refletem a ideia de que essa abordagem está de alguma forma implicada em todas as outras concepções, pois o viés burocrático se faz presente em qualquer campo de organização. Entretanto observa-se que na concepção sócio-crítica o modo

de organização é planejada como um sistema que reuni pessoas, considerando o cunho intencional das ações, estima as interações sociais nos espaços, enfim as formas democráticas de tomada de decisões se fazem presente. Na concepção autogestionária também segue na linha de responsabilização coletiva, a direção do trabalho na organização é descentralizada, a participação é direta e igualitária aos sujeitos da instituição, aqui se dá destaque nas relações interpessoais.

A concepção interpretativa avança no aspecto da subjetividade, intencionalidades e interações entre sujeitos participantes do processo de organização, partindo da premissa que a escola é construída, ou seja, não é nos dada e nem objetiva, mas vem se construindo historicamente. Toda via a concepção democrático-participativo a qual defendemos, se fundamenta na relação orgânica, homogênea entre a gestão e a participação dos membros da equipe, acentuando nesse sentido a importância de buscarmos pelos objetivos comuns. Defendemos nessa concepção uma forma coletiva de tomada de decisões; dando ênfase tanto nas tarefas como nas relações entre sujeitos inseridos no processo de participação, sempre vislumbrando os fins educacionais.

Dessa forma a argumentação teórica desenvolvida no texto nos possibilita afirmar que a experiência de gestão desenvolvida no Campus de Cametá, a partir do Plano de Gestão, que foi construído e vem sendo executado na Instituição de Ensino Superior.

Assim, inferimos que o Campus Universitário de Cametá está adotando em suas práticas de gestão a concepção democrática-participativa, conforme vamos explicitar com maior intensidade na próxima seção com os dados da pesquisa, a partir da análise do PDU que trata-se de uma gestão participativa dos colegiados, segundo demonstra o desenho do plano e a forma como estes se configurou para se materializar e tornar documento norteador de toda ação da unidade de ensino na região.

Entretanto a partir das nossas leituras, estudos, refletimos que a concepção democrática-participativa mais se aproxima daquilo que viemos discutindo há tempos na universidade que, refere-se à gestão democrática nas instituições de ensino. Portanto, consideramos que esta concepção torna-se necessária para construir uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade social, uma universidade que prime pelos anseios da sociedade e que focalize sempre o conhecimento científico, pautados na ética, nas práticas de liberdade, diálogo, afetividade, respeito às diferenças e direito a participação.

É necessário ressaltarmos de que estamos falando de uma universidade pública que é a maior em números de graduação, uma das universidades mais interiorizada do Brasil e um dos campi mais interiorizado da UFPA que é o campus de Cametá, portanto estamos falando de uma universidade que dialoga com as necessidades específicas dessa região, pois a gestão democrática-participativa pressupõe um diálogo com os problemas que essa universidade vivencia. E nesse contexto ela precisa traduzir esses anseios e problemas em ações administrativas e acadêmicas para dar respostas para esses problemas.

Então, o papel da gestão seria então identificar os problemas e construir estratégias de gestão administrativa e acadêmica para dar conta desses problemas. O PDU deve-se coloca nesse caminho como uma estratégia de construir planejamento para dar conta dos problemas. Contextualizados pela realidade que vivencia essa universidade.

Podemos citar os cortes orçamentários, necessidade de ampliação do corpo docente e técnico, a falta de livros, biblioteca, ensino básico de má qualidade, uma sociedade que não reconhece a importância do conhecimento científico, pessoas que ainda vivem ideologicamente oprimidos e a dificuldade crescente de ampliação do número de vagas. Essa é a realidade, em se tratando de uma universidade interiorizada[2] na Amazônia, assim como

[2] Ver tese de doutorado de Maria do Socorro da Costa Coelho (2008) – in-

o processo de interiorização da interiorização, que fez com que o Campus de Cametá chegasse a outros Municípios pelo processo de expansão do ensino superior em nossa região.

## Gestão da educação superior pública: suas especificidades e desafios

O Brasil é um País diversificado culturalmente e, por isso, também as instituições escolares seja qual nível educacional constituinte for também se torna plural, diversificada, seja pela raça, etnia, gênero, cultura, classe social e econômica. Como também é de nosso conhecimento que a Universidade chegou muito tardio no Brasil, embora existissem instituições de ensino superior no período colonial, não se tem registro de criação de nenhuma universidade no Brasil até o início do Século XX (CUNHA, 1989).

Cabe ressaltar que os aspectos culturais marcam, demarcam profundamente a vida da universidade, entretanto os aspectos econômicos, políticos e sociais também marcam o modelo de universidade que vêm se configurando no contexto de sua existência. Nesse sentido, levando em consideração as marcas de uma sociedade excludente de terra e renda, sociedade dividida em classes sociais distintas. O que nos leva a questionar: Porque a Universidade é tardia no Brasil? Olhando para esses aspectos que impactam a Universidade podemos então dizer que ela chega de forma tardia no Brasil porque estamos num País conservador, elitista, concentrador de terra e renda, preconceituoso, homofóbico, que corta investimentos, que não valoriza a classe trabalhadora.

Enfim, essas características de um País e região demarcada pelo poder econômico vigente/excludente, nos leva a pensar que mesmo com sua autonomia, as Universidades enfrentam ata-

titulada: "Nas águas do Diploma: O olhar dos egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá-Pa".

ques do sistema, haja vista que ela não está fora de um contexto social, político e econômico, portanto ela acaba sendo atingida muito mais pelos fatores econômicos, no que tange o desenvolvimento de seus planejamentos, o que acaba de fato dificultando o trabalho da gestão na instituição de educação superior.

O sistema de educação brasileiro envolve a Educação Básica (que compreende o ensino infantil, o ensino fundamental e a ensino médio) e a Educação Superior (que compreende cursos e programas sequenciais como de graduação, de pós-graduação e de extensão).

Assim, o Ensino Superior fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96) considera o tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo-se, desse modo, mostrar-se capaz de receber e aperfeiçoar, educar seus alunos, de maneira que possam vir a se tornar melhores cidadãos e bons profissionais futuramente. Logo, se firma em seu artigo 52 da LDB:

> Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:
> I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
> II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
> III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
> Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL, 2017, p. 37).

Nesse sentido, tanto as Universidades, quanto a sociedade, certamente esperam que os seus egressos da educação superior atuem de forma a proporcionar a transformação social ao ambiente em que esteja inserido. Por sua vez, o aluno (os jovens) espera de sua universidade, de seu ensino, boas oportunidades

para ser futuramente um bom profissional preparado e competente para atuar na sua futura profissão, que segundo (SILVA, 2016, p. 28), "[...] não existe uma concepção ou modelo institucional de universidade que seja construído fora da sociedade, ou melhor, apartado do mundo do trabalho", o que significa dizer que a universidade pela função social que desenvolve na sociedade, precisa atender os anseios dos sujeitos que nela buscam, assim possibilitando uma análise crítica para com as mudanças sociais emergentes.

Cunha (1989, p. 21) resume que "a autonomia universitária poderia ser definida como a capacidade de praticar os atos deixados livres pela legislação, que não eram muitos, nem os mais importantes". Essa inferência de Cunha (1989) é para dizer que, a universidade precisa resistir às investidas do sistema em retirar seu poder de autonomia conquistado historicamente, para que a universidade brasileira não se reduza aos caminhos existentes: da privatização, do tecnicismo, do corporativismo, do clientelismo dentre outros aspectos igualmente destruidores de um projeto de construção de uma universidade pública, democrática e de qualidade no Brasil.

A Universidade Federal do Pará (UFPA)[3], enquanto a maior universidade do Brasil em números de alunos em graduação possui um de seus Campi no Município de Cametá, que atende prioritariamente os municípios de Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru, dentre outras da região. Trata-se de um Campus inserido em um contexto de precários indica-

[3] A UFPA pelo processo de Interiorização desenvolve a educação Superior em 12 Campi: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. Uma das Universidades que mais tem alunos matriculados o que corresponde a número de 61.520. O campus de Cametá possui um corpo discente formado por 3.214 alunos matriculados (DIAVI/PROPLAN/UFPA, 2017), em cursos extensivos e intensivos. O corpo docente do Campus Cametá é composto por 96 docentes. O quadro técnico administrativo corresponde a número de 24 servidores. (PDU/UFPA-CAMETÁ, 2017-2020).

dores sociais e ausência de políticas públicas. Nesse sentido, o Campus de Cametá busca por meio de suas estratégias de planejamento construir ações de ensino, pesquisa e extensão como táticas de inserção na dinâmica de desenvolvimento da região.

Nessa perspectiva, o planejamento para uma gestão institucional que reflita os anseios da sociedade, precisa compreender que o planejamento é o primeiro passo a tomar. Pois, Colares et. al. (2009) ressalta que;

> Há três fundamentos norteadores para o planejamento: *consciência, intencionalidade e participação*. Planejar é antecipar mentalmente um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Portanto, o planejamento é uma mediação teórico-metodológico para a ação, sendo assim, consciente e intencional. E na medida em que envolve pessoas, é necessário que seja feito em sintonia com suas aspirações e capacidades. Em decorrência disso, as relações de poder são redimensionadas e o saber deixa de ser considerado domínio de especialistas, passando a valorizar *a construção, a participação, o diálogo, o poder coletivo local, a formação da consciência crítica a partir de reflexão sobre a prática de mudança.* (COLARES et. al. 2009, p. 50). Grifos dos autores.

Partindo dessa compreensão de Colares et.al. (2009), nos faz perceber que o ato de planejar é para além de somente organizar as tarefas, as ideias, os objetivos, as metas a serem colocadas em ações para o desenvolvimento da gestão de qualquer instituição de ensino. Esse processo de planejar requer que as relações sociais estejam presentes, que sejam valorizados todos os saberes coletivos, local, que sejam materializados calcados no debate democrático, no diálogo. Reflexão também corroborada por Bordgnón (2014), que ressalta a importância do ato de planejar as ações e estratégias nas instituições de ensino;

> [...] Planejar é, essencialmente, não improvisar, mas decidir com base legal, com conhecimento da realidade presente, com intencionalidades respaldadas nas aspirações sociais em relação ao futuro desejado e com avaliação dos impactos

> das alternativas de ação. Assim, o planejamento se constitui dos processos decisórios nas fases de elaboração do plano e de sua implementação, ou seja, que começa antes e continua depois do plano. (BORDGNÓN, 2014, p. 33).

Percebemos que só terá sentido analisar a gestão se ela dialogar com os problemas locais e globais que interferem na dinâmica da gestão de qualquer instituição de ensino. Portanto nesse prisma a gestão é vista como a solução para os problemas que a universidade enfrenta que é oriunda de sua relação com a sociedade a qual está inserida. Nesse contexto político, social e econômico que estamos vivenciando, faz-se necessário reforçar os principais anseios, desafios que a universidade, o Campus de Cametá, deve dar conta nessa região.

Uma das vocações econômicas de nossa região é a agricultura. Interagindo com essa necessidade, o campus Universitário de Cametá encontrou uma solução para tentar amenizar esses anseios na formação de sujeitos atuantes nesses âmbitos de atuação profissional que foi o curso de Agronomia. Além da Agronomia, o curso de Educação do Campo, dialoga também com essas necessidades da região.

Além dessas problemáticas da região, o Campus de Cametá, dialoga com outras especificidades, como podemos citar: A falta de formação inicial para professores da rede pública de ensino, que por meio do processo de expansão da universidade o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), além do Curso de Educação do Campo, apresenta-se como uma forma também que a Universidade encontrou para atender a demanda de professores sem curso superior.

A universidade consegue identificar em seus instrumentos de planejamento as necessidades apresentadas pela realidade que o circunda, entretanto, considerando as sucessivas crises financeiras pelas quais passa essa instituição, ela não consegue atender essas demandas, prejudicando, portanto, sua função social no processo de desenvolvimento local.

Portanto, para o exercício da autonomia administrativa[4] da qual a universidade detém, assim como a intervenção social em que está inserida, em que vislumbrando mudanças tanto no interior da universidade como na sociedade, faz-se necessário de acordo com o pensamento de Dourado (2001, p. 79), acerca da gestão democrática seja entendida como processo, haja vista que segundo o autor:

> [...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Podemos inferir a partir do pensamento de Dourado (2001) que a gestão democrática nas universidades públicas é uma ação dos coletivos que dela fazem parte, o que implica dizer que a participação dos sujeitos é comum aos objetivos da instituição, que é a produção e socialização do conhecimento científico, assim como no campo político, filosófico, artístico que vêm sendo estabelecidos historicamente. E nesse processo de construção de conhecimento, a Universidade Federal do Tocantins Campus de Cametá vêm desenvolvendo ações, debates, por meio de seus eventos e pesquisas, constantes reflexões acerca da necessidade de rompimento do modelo de produção capitalista, a qual emerge a desigualdade social, a exploração de trabalhadores, ou seja, mantém privilégios nas mãos de poucos.

[4] A Constituição Federal (1988) em seu artigo 207 ressalta que "a universidade goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Segundo o documento, consta no Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá que foi construído para a gestão que corresponderá ao período de 2017-2020, plano este, no qual se configura como uma proposta concebida coletivamente que orientarão as ações desta referida Unidade Acadêmica Regional da UFPA pelos próximos anos.

O mesmo foi constituído em conformidade com as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI – 2016-2025), da Universidade Federal do Pará. Nesse sentido, para o desenvolvimento de uma proposta que representasse o resultado de uma discussão coletiva baseada na participação e processo coletivo de tomada de decisões, realizaram-se os debates com a comunidade acadêmica por meio dos seminários de planejamento em que participaram cerca de 70 pessoas, entre professores, técnico-administrativos, discentes dos polos universitários (Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru, Cametá e Oeiras do Pará) e dirigentes das subunidades do Campus de Cametá, onde também nessas reuniões nomeou-se uma comissão responsável pela sistematização do referido PDU. Momento de diálogo e discussões de fundamental importância para se estabelecer metas para as ações focalizadas no município de Cametá onde a UFPA se faz presente através da política de interiorização a partir do Campus de Cametá.

O documento ressalta que procuraram realizar o processo de discussões sobre os problemas acadêmicos e sociais referente à região, agregando valores, ideias e perspectivas que auxiliasse na construção de uma universidade que contemple o fortalecimento da comunidade acadêmica e o desenvolvimento regional, construção coletiva para a tomada de decisões sobre as demandas levantadas. O Campus de Cametá[5] oferta hoje os cursos de

[5] Pedagogia – PARFOR em Bagre.

graduação para os polos Universitários de Baião, limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará e Mocajuba, assim como, para os polos de Tomé-Açu e Campus de Tucuruí (CPGA/CUNTINS, 2017).

O Campus de Cametá oferta o curso de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Agronomia, Ciências Naturais, Pedagogia e Sistemas de Informação, além do curso de Letras Língua Espanhola, que foi flexibilizado para o Campus de Abaetetuba. Registra-se que não foi ofertado vaga para o curso de Educação do Campo. Ao todo foram ofertadas 666 vagas, considerando os polos universitários (Relatório de Gestão, 2018).

Dentro da organização administrativa do Campus de Cametá o plano expõe um organograma demonstrando um modelo estrutural de hierarquização e seus condicionamentos, característica de uma organização unidimensional. Ficando da seguinte forma: A secretaria executiva do campus; A Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação; A Coordenadoria Acadêmica; A Coordenadoria de Extensão; Coordenadoria dos Polos do Campus; O Centro de Pesquisa e Pós-Graduação; Mestrado em Educação e Cultura; A Divisão de Arte e Cultura; A Divisão de Tecnologias da Informação; Divisão de Estágios; Divisão de Avaliação e Ensino; Divisão Psicossocial; Divisão de Comunicação, Editoração e Publicação; Divisão de Inclusão Educacional; Faculdades e seus laboratórios; Biblioteca do Campus; Complexo de Laboratório Informatizados multiusos. (PDU, 2017-2020, p. 12-13).

Na UFPA/Cametá as decisões são colegiadas que perpassam pelas instâncias superiores que são: O Conselho Universitário (CONSUN) que é o órgão máximo de consulta e deliberação da UFPA; O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) que é o órgão de consultoria, supervisão e deliberação em matéria acadêmica; O Conselho Superior de Administração (CONSAD) que é o órgão de consultoria, supervisão e deliberação em matéria administrativa, patrimonial e financeira;

assim como também decorre pelos órgãos colegiados em instância intermediária que são: O conselho da Unidade (Campus Universitário de Cametá); Os Conselhos das Faculdades da Instituição de Ensino.

No que tange o perfil dos discentes do Campus de Cametá, podemos afirmar a partir da análise do documento de Planejamento da Unidade, que esse corpo discente é formado por mais de 3.214 alunos matriculados[6] nos cursos extensivos e intensivos. Em que esse corpo se configura por alunos egressos do ensino médio proveniente em sua maioria dos municípios de Cametá, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru, municípios da microrregião Cametá, bem como alunos oriundos de outros municípios do Pará.

O PDU está vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI – 2016-2025) da UFPA, assim como, à metodologia Balanced Scorecard (BSC)[7], em que a execução do Planejamento Estratégico no Campus Universitário do Tocantins/ Cametá como instrumento de gestão é decorrência de empenho do corpo social universitário em conformidade com as ações estratégicas, indicadores e metas que precisarão ser acompanhadas por todo o corpo docente, discente e técnico do Campus. Por esse viés o Campus vem desenvolvendo seu plano de gestão, segundo o PDU (2017-2020), com o objetivo de alcançar as funções fundamentais nas quais se propõe o tripé da Universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão, assim como a busca pela instituição da Universidade Federal da Amazônia Tocantina (UFAT)[8], vislumbrando por uma autonomia acadêmica, administrativa-financeira e pela inclusão social.

[6] Dados fornecidos pelo – DIAVI/PROPLAN/UFPA, 2017. Apud PDU do Campus de Cametá ano de 2017- 2020.

[7] "É uma ferramenta de medição e gestão de desempenho criada pelos professores da Harvard Bussiness School Robert Kaplan e David Norton, na década de 90" (PDU – 2017-2020, Campus Cametá).

[8] Conforme podemos perceber no PDU/2017-2020.

A utilização da Metodologia Balanced Scorecard como ferramenta de gestão estratégica abraçada pelas instituições públicas e privadas se explica por ser um aparelho de gestão de execução proveniente da visão e estratégia, cogitando os aspectos mais importantes do negócio, sob quatro perspectivas: cliente, processos internos, aprendizado e crescimento e financeira (PDU, 2017-2020).

Assim, o Planejamento educacional segundo Bordgnón (2014, p. 30) "é um processo, uma caminhada, sempre inacabada, na perseguição da utopia[9] sonhada". Nesse sentido, o planejamento faz-se necessário para primar nossos anseios, manifestado num cenário atual vislumbrando alcançar objetivos futuro coletivos.

Podemos definir um plano como uma exposição, uma representação, o caminho a seguir, as etapas e ações planejadas na caminhada para alcançar o futuro desejado. "É o documento formal que consolida as decisões tomadas no processo de planejamento. O plano se configura, portanto, num registro escrito, apresentado sob a forma de um documento aprovado, a instância própria de competência legal" (BORDGNÓN, 2014, p. 33).

Portanto, o plano consiste na materialização das tomadas de decisões realizadas no planejamento, tornando-se assim, um documento que rege o trabalho da organização da instituição, enquanto que o planejamento é o "processo das tomadas de decisões sobre a caminhada rumo ao futuro, os objetivos, os meios e processos para alcança-los" (BORDGNÓN, 2014, p. 33). Com essa compreensão, após nossa análise do PDU e demais documentos que nortearam nossa pesquisa no campus de Cametá podem inferir que esse Plano de gestão é a materialização dos

[9] Refere-se ao termo utopia, fundamentado na poesia de Eduardo Galeano "para que serve a utopia", no sentido de dizer que mesmo nas dificuldades que encontramos na busca permanente da qualidade social da educação, devemos persistir na busca, então para isso serve a utopia, para que não deixemos de caminhar.

caminhos percorridos no processo de planejamento, realizados nas diversas reuniões marcadas com os coletivos participantes dessa ação que agrupou os envolvidos, que demarcaram as ações e estratégias para essa gestão. O que caracteriza que a concepção de gestão que orienta o processo de construção e execução do Plano de Desenvolvimento da Unidade como instrumento de gestão na educação superior no Campus de Cametá, se aproxima da concepção de gestão democrática-participativa, no que tange a materialização do documento analisado no percurso de nossa pesquisa.

## Considerações finais

Esta pesquisa buscou analisar a concepção de gestão que orienta o processo de construção e execução do Plano de Desenvolvimento da Unidade e como este se materializa como instrumento de gestão na educação superior no Campus de Cametá, olhando para o instrumento de planejamento como foco de análise o Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU).

O estudo demonstra que tais influências nas abordagens das concepções de gestão que se manifesta no chão das universidades podem ter diversificadas inferências ou prismas de análises. Todavia, as Universidades vêm buscando traçar um perfil de gestão da educação superior para o enfrentamento dos desafios educacionais da atualidade, oriundos de uma sociedade globalizada, tecnológica, elitista, homofóbica, machista, patriarcal.

Dessa forma, ao compreender que a concepção de gestão técnico-científica traz em seu bojo uma de suas características a centralização do poder nas mãos de uma única pessoa, ou de uma minoria em detrimento do coletivo, por esse viés acreditamos que um direito público e social, como a educação superior em instituições públicas a qual defendemos, não pode se limitar a esta concepção administrativa de gestão. Contudo, contrariamente a esta proposição, defendemos que a tomada de decisão seja consequência da participação de todos os envolvidos neste

processo, ou seja, os caminhos das decisões ocorram democraticamente.

Nesse sentido, considera-se que a gestão democrática-participativa seja o modelo de gestão mais conveniente para as instituições de ensino público, pois as finalidades das instituições privadas são ou devem ser diferentes. A gestão democrática-participativa corrobora na organização do trabalho da gestão como uma atuação administrativa/pedagógica que prima pela participação dos coletivos na organização, democrática e autônoma.

Faz-se necessário destacar que a gestão não acontece isoladamente, fragmentada, descontextualizada do movimento histórico social, econômico e político, mas ocorre de forma contextualizada num movimento materialista, histórico e dialético, ou seja, do real para o idealizado e nesse contexto acaba sendo influenciado pela forma de organização da sociedade como um todo. Em que, portanto, "traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade" (PARO, 2012, p. 24).

Nesse sentido, concluímos que o Plano de gestão foi a materialização dos caminhos percorridos no processo de planejamento, realizados a partir das reuniões marcadas com os coletivos participantes dessa ação que agrupou os envolvidos, que demarcaram as ações e estratégias para essa gestão segundo os documentos analisados. O que caracteriza que a concepção de gestão da educação superior que orienta o processo de construção e execução do Plano de Desenvolvimento da Unidade como instrumento de gestão na educação superior no Campus de Cametá, se aproxima da concepção de gestão democrática-participativa, no que tange a materialização do documento analisado no percurso de nossa pesquisa.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*; tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2017. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 30/03/2018.

BORDGNÓN, Genuino. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello e MARTINS, Angela Maria (Orgs). *Planos de educação no Brasil*: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

COLARES, Anselmo Alencar et. al. Planejamento participativo: aspectos conceituais e orientações práticas IN: VELANGA, Carmen Tereza; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo, COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; COLARES, Anselmo Alencar (Orgs). *Gestão educacional e escolar*: *Desafios e possibilidades na contemporaneidade.* São Carlos: Pedro & João Editores, Porto Velho: EDUFRO, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989. 31 v (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs); *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar*: Políticas, Estrutura e Organização. 10.ed. Ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmago Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf_acesso em; 23 de agosto de 2017.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

PARO, V. H. *Administração Escolar*: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, João Batista do Carmo. *Universidade e trabalho:* uma análise das pesquisas de pós-graduação sobre trabalho na UFPA. 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEJBATISTA.pdf>. Acesso em: 25/10/2017.

UFPA. *Plano de desenvolvimento da Instituição (PDI).* Disponível em: <http://www.campuscameta.ufpa.br/images/textos/pdi_ufpa2016_2025.pdf>.Acesso em: 27/05/2018.

UFPA. *Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU).* Disponível em: <http://www.campuscameta.ufpa.br/documentos/legislacao/PDU%20-%20Campus%20Camet%C3%A1%202017-2020.pdf>. Acesso em: 27/05/2018.

# 22

# Práxis e gerencialismo no ambiente escolar: uma análise sobre as atividades do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Cametá

*Roberta Silvana Barbosa Silva*
*Fred Junior Costa Alfaia*

## Introdução

Nas últimas décadas as escolas brasileiras vêm passando por inúmeras exigências de ajustamentos em seu interior (novos modelos de gestão, base comum curricular, aperfeiçoamento e execução de avaliações externas, concepções de aprendizagem, etc.) essas demandas indicam mudanças não somente na infraestrutura da escola, mas nas formas de organização do trabalho pedagógico, consequentemente na atuação de cada profissional da educação. Nesse contexto se destaca as atividades do coordenador pedagógico, principal agente de implementações de mudanças nas unidades escolares.

As atividades do coordenador pedagógico estão pautadas na mediação das práticas pedagógicas dos professores, dentre elas: organização, compreensão e transformação da prática docente, além de argumentações feitas, coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo entre outras atribuições (FRANCO, 2016).

O referido artigo analisa as atividades do coordenador pedagógico no ambiente escolar, a partir das categorias práxis e gerencialismo, as quais determinam o sentido político e ideológico que suas atividades irão tomar na direção do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

Nesse sentido, busca-se responder a seguinte questão: as atividades do coordenador pedagógico na escola se revelam como práxis em busca da educação para a transformação social ou como prática ajustada ao gerencialismo no sentido da reprodução social? Isso implica em problematizar as atividades do coordenador pedagógico em meio ao modelo de gestão gerencial e na relação teoria e prática no meio escolar.

A pesquisa assume abordagem qualitativa, tendo como finalidade alcançar o entendimento mais profundo do objeto de estudo.

> [...] considera que há uma relação dinâmica entre o mun-

> do real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. [...]. O processo e seu significado são os focos principais dessa abordagem. (SILVA, 2004, p 14).

A coleta de dados basear-se na entrevista semiestruturadas, de acordo com Boni e Quaresma (2005),

> [...] O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele. (p. 75)

Para o tratamento dos dados coletados a pesquisa contou com a análise do conteúdo, uma vez que,

> [...] Portanto a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são visto como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados as práticas humanas e a seus componentes. (SEVERINO, 2007, p.121)

A análise é a fase que exige bastante cuidado e detalhes com os dados obtidos, no entanto é fundamental que se compreenda como uma das probabilidades de aproximação à explicação dos fenômenos e não como algo definitivo. Por fim, toda interpretação de dados é transitória, porém não significa que seja inconsistente.

O texto está estruturado em três seções, a primeira consiste em uma abordagem acerca da categoria práxis. A segunda apresenta o breve discurso sobre o gerencialismo na educação brasileira, por fim, a terceira parte, apresenta a análise das ati-

vidades do coordenador pedagógico no contexto das escolas da rede municipal de Cametá/PA.

## A práxis e reprodução/transformação social

Para a compreensão desta categoria, acredita-se na necessidade de uma breve análise envolvendo alguns referenciais teóricos acerca do significado da Práxis. Tomar-se-á por base as contribuições de Sánchez Vázquez a fim de especificar a concepção marxista conferida à categoria práxis. Para o autor, "a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação" (VÁZQUEZ, 2007, p.28).

Na perspectiva marxista, afirma-se que a práxis é uma atividade humana transformadora, em que permanece em contínua interação entre teoria e prática, de modo, que a teoria faça está relação consciente, de forma, que orienta a ação humana, capaz de agir como atividade que produz.

Nesta perspectiva, faz-se necessário ressaltar Vázquez (2007, p. 219) "toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis". No que se refere à atividade transformadora, todo o fazer do indivíduo deve consistir em práxis, partindo do ponto de vista que todo ser social reflete, age e reflete, logo, produz suas próprias interpretações do meio que está inserido. Entretanto, este ponto estar sujeito ao grau de consciência em que o indivíduo (ser social) possui acerca das relações entre o fazer (prática) e o pensar (teoria), a práxis pode se apresentar em diversas formas.

> A práxis se apresenta sob diversas formas específicas, mas todas elas concordam em que se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e criação de um mundo de objetivos humanos ou humanizados. Todas são formas especificas de uma práxis total cujo o resultado ou produto é, em última instância, o próprio homem social. Independente do grau em que cada indivíduo, grupo social ou sociedade participe dessa práxis total, ela é a atividade pela qual o homem se produz ou se cria a si mesmo. (VÁZQUEZ, 2007, p. 394).

A práxis se apresenta de diferentes formas específicas, porém todas são concordantes na maneira de se abordar a transformação de uma matéria-prima da atividade prática e objetos humanos ou humanizados, essas são as formas destacadas pelo autor: a *práxis produtiva*; a *práxis artística*; a *práxis experimental; e* a *práxis política (práxis social*). Vázquez (2007) descreve a práxis política, como atividade prática a qual alcança a forma mais elevada na **práxis revolucionária**.

A práxis revolucionária caracteriza-se pela tendência a transformação da sociedade, opera a unidade do pensamento e da ação, possibilitando a transformação real. Ela, "não se dá na esfera da aventura ou da utopia, é determinada" (VÁZQUEZ, 2007, p. 157). Exige que o ponto de vista natural seja superado, e o ser social crítico pode se contrapor a concepção ingênua ou espontânea acerca da compreensão da práxis. A partir da compreensão da realidade planeja interferir com objetivo de transformá-la. Tendo em vista seu objetivo, o sujeito organiza um método de trabalho, de maneira consciente, organizada e dirigida, escolhe meio e a sua utilização para obter a transformação. Deste modo, a práxis política é uma ação consciente, uma atividade humana.

É importante destacar que no cotidiano grande partes dos indivíduos inclinam - se a considerar a realidade como dada, em sua forma natural e imediata, reagindo sobre a mesma também de forma imediata sem questionar as origens dos fenômenos sociais e políticos. De tal modo, não permite ao homem comum distinguir a realidade nas dimensões da aparência a essência.

Observa-se, que o homem comum no seu agir imediato e utilitário, confere um significado inerente enquanto acontecimentos naturais da realidade, não havendo consciência da sua ação ativa em atribuir significado para às coisas, transformando a realidade conforme seus próprios interesses. A estas questões Kosik (1976) acrescenta que:

> A práxis utilitária cotidiana cria "o pensamento comum" – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a "consistência" e a "validez" do mundo real: é "o mundo da aparência". (KOSIK, 1976, p. 15).

A práxis de caráter utilitário vincula-se às necessidades imediatas. Logo, em nosso cotidiano, aceitamos as atividades práticas como apresentadas em si mesmas, sem nenhum questionamento para além da maneira como aparecem, o que constitui sua essência. O pensamento comum ou a consciência comum sustenta na ilusão da certeza do mundo comum e da realidade fetichizada. "A consciência comum pensa os atos práticos, não faz práxis – como atividade social transformadora – seu objetivo; não produz – nem pode produzir [...]". (VÁZQUEZ, 2007, p. 32).

Para Vázquez (idem) a práxis transformadora não pode ser apenas compreendida como uma prática utilitária, permeada pela consciência e senso comum. Ainda segundo o autor "a práxis é, a revolução, ou a crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático" (VÁZQUEZ, 2007, p. 117). Faz-se necessário, abandonar a consciência comum da práxis utilitária para que o homem consiga transformar a realidade de forma criadora, ou melhor, de forma revolucionária.

Na essência a práxis é a determinação da existência humana como planejamento da realidade. Consistir em que criar a realidade social-humano e entende a realidade em toda a sua totalidade. Ela é ativa, porém, é a atividade que se desenvolve historicamente, além disso, é unidade do homem e do mundo, do espírito e da matéria, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade.

A práxis do coordenador pedagógico não pode ser pensada como simples metas definidas, em um programa. Ela necessita ser considerada como começo, início em uma ação indeterminado, uma vez que é em sua essência inacabada. Além disso, A práxis, está sempre aberta ao imprevisto e ao acaso, ela dar-se em um campo em conflito. Este aspecto acerca da práxis é a de um fazer produtor de realidades e novos sentidos, logo, coloca o coordenador pedagógico em frente a desafios: rever o próprio desempenho, pensar sobre as suas maneiras de atuar, de forma que venha revolucionar, não somente de maneira individual, mas também em todo o ambiente escolar.

## O gerencialismo na educação brasileira

A reforma do estado brasileiro numa perspectiva de terceira via, deu-se de forma ampla atingindo inúmeros setores: econômico, político, ideológico, administrativo e social. Deste modo, configurando uma nova forma de organização do Estado, baseada na diminuição de gastos públicos em setores sociais, passando a ser entendidos como atividades não exclusivas do Estado. Portanto, o Estado passa agora a funcionar com características de quase mercado[1], com isso, o setor público passou a estimular a publicização[2], terceirização[3]e o empreendedorismo (iniciativa privada).

[1] Quase mercado significa que a lógica de mercado é que orienta a ação estatal, e representa a propostas de organização dos sistemas escolares baseados em mecanismos que geram a competitividade da oferta da educação pública.
[2] Publicização é a transferência da gestão de serviços e atividades, não exclusivas do Estado (Educação, Saúde etc.), para o setor público não-estatal, assegurando o caráter público à entidade de direito privado, bem como autonomia administrativa e financeira.
[3] Terceirização corresponde à transferência de um determinado serviço à outra empresa. Pode ocorrer a transferência de um serviço público para a iniciativa privada.

No país, entre os anos 1990 e 1994, durante os governos do presidente Collor de Melo e Itamar Franco o ideário de terceira via conduzia as ações desenvolvidas, todavia, foi durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que de fato se consolidou as políticas sustentadas pelo ideário de terceira via, com a implantação do Plano Diretor de Reforma do Estado no ano de 1995.

O Plano Diretor foi produzido de acordo com o cenário da crise econômica no país. Nele, foram traçadas diferentes mudanças que foram aplicadas na administração e gestão pública em setores diversos. Os reflexos dessas reformas foram e ainda são sentidos nos governos subsequentes, devido continuidade dos direcionamentos da política do ideário neoliberal inclusa no Plano Diretor. [4]

De acordo, com o Plano Diretor, a reforma do Estado tinha por objetivo.

> [...] pretende-se reforçar a governança - a capacidade de governo do Estado - através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão. (BRASIL, 1995, p.13).

O Plano Diretor apresentava consigo as perspectivas sobre a redefinição do papel do Estado.

> O Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, [...]. [...] .Nesta nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da

[4] Plano Diretor: Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que definem objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira.

> prestação de serviços sociais e de infra-estrutura. (BRASIL, 1995, p. 13).

Observa-se a minimização do papel do estado em relação à sua responsabilidade perante a sociedade, o mesmo transfere algumas de suas funções, contudo, permanece com funções estratégicas (regular e gerenciar) sempre ressaltando o seu poder. Bresser Pereira (2008) ressalta:

> O Estado tem um papel tão estratégico na sociedade que ele deve conservar para si unicamente aquelas atividades que são específicas ou exclusivas dele — atividades que envolvem o poder do Estado, como a formulação de políticas, a definição das principais instituições que organizam toda a sociedade e a garantia de segurança a seus membros (BRESSER PEREIRA, 2008, p.398).

Com essa, redefinição do papel do Estado, ele passaria a não mais ser o responsável por promover os benefícios públicos, porém, assumiria um novo perfil administrativo: o gerencialismo. Neste novo perfil o Estado assume o modo gerencialista, no qual, traz como objetivo a redução dos gastos com o setor público, a competitividade, além da busca pela eficiência e eficácia, entre outros.

Muito embora o objetivo primordial da reforma visa o caráter econômico, a educação não ficou isolada, assim como nas diversas áreas o Estado minimiza a sua participação através de políticas que impulsionam a participação da comunidade no ambiente escolar.

> A reforma da educação está alicerçada à reforma do Estado, portanto, deve manter-se e sustentar-se buscando excelência e recursos fora do tesouro do Estado. A dinâmica desta "nova" perspectiva política indica a sustentação e a legitimação de um paradigma no qual a comunidade passa a controlar a escola pública. A publicização significa, deste modo, a escola pública sem a manutenção estatal. Assim, o "cidadão cliente", o público usuário ganha "status" de fiscalizador e controlador dos "fazeres" da escola (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011, p. 04).

Essa "nova perspectiva" traz para a sociedade tendências das iniciativas privadas, que de forma significativa, influenciaram na educação. A comunidade a partir de agora é a responsável pelos serviços públicos, em consequência a essa nova perspectiva, se implementa a cultura mercadológica competitiva na educação. Com isso, as escolas são conduzidas por políticas de caráter técnico e operacional, fazendo com que as escolas sejam como simples prestadoras de serviços e seu aluno, um cliente.

> A concepção de modernização da gestão de caráter gerencial vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar. A ênfase nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui um fator crucial de modernização da gestão educativa [...]. Em todo o setor público, passa-se a admitir o modelo de gestão descentralizada, com participação dos usuários/clientes, que vão influenciar a formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional. (CASTRO, 2008, p. 392)

O desenvolvimento da gestão educacional em andamento no país insere-se na lógica do processo de adequação das forças de trabalho às novas exigências do capital, o qual assume uma configuração sobre orientações dos organismos internacionais, de modo que revolucionou as politicas da década de 1990.

> A configuração que o novo modelo de gestão educacional vai assumir, toma como referência as orientações homogeneizadoras, elaboradas a partir de orientações dos organismos internacionais, entre eles a CEPAL[5], [...].
>
> [...] O novo modelo gerencial busca estabelecer uma nova cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade, orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia. (CASTRO, 2008, p. 392)

Estas foram umas das idealizações que passou a nortear a gestão educacional, de modo, que a modernização da gestão

[5]CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

estabelecida nos planos decenais, visto que este foi elaborado a partir das exigências dos órgãos internacionais e nacionais de educação, modificando a dinâmica organizacional da escola. Esse modelo de gestão trás consigo princípios fundamentais da gestão gerencial, como:

> [...] individualidade, competitividade, eficiência, eficácia, produtividade, qualidade total, prestação de serviços, organização social. Outro princípio importante é o da flexibilidade em todos os âmbitos – administrativo, financeiro, pedagógico – e enfatiza que a avaliação é a política de controle com vistas a fornecer informações necessárias às tomadas de decisão. (CHAVES et. ali, 2018, p. 10)

Nessa perspectiva, pode-se notar o modo com que o gerencialismo vem se revestindo com características do cunho da descentralização e da autonomia. Esses princípios e características são utilizados como meio de controle e avaliação, não somente pelo Estado, mas pela sociedade que atua como agente fiscalizador dos serviços públicos ofertados no campo educacional.

> No campo educacional, são perceptíveis as mudanças que ocorreram na gestão educacional, a partir do novo modelo gerencial adotado para os serviços públicos. A própria legislação educacional se encarregou de normatizar as ações da gestão educacional, para possibilitar uma gestão mais descentralizada, mais ágil e mais participativa. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) se refiram à gestão democrática, os programas e projetos desenvolvidos pelos últimos governos se alinham, de fato, a uma perspectiva de gestão gerencialista. Entre eles podem-se citar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano Estratégico das Secretais (PES) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola) (NETO e CASTRO, 2011, p. 753).

Observa-se, os modos que a gestão gerencial tem utilizado para operar o campo educacional, os autores ressaltam as mudanças ocorridas com esse modelo de gestão, onde se evidencia

o desempenho e a produtividade da educação. Diante da parceria entre Estado e a iniciativa privada, a educação escolar recebe novas orientações acerca do controle e alcance das metas, além dos programas e dos processos de avaliação em larga escala.

Em meio a esse universo de interesses economicistas, políticos e ideológicos, o coordenador pedagógico vai se consolidando em meio às diversas atividades que lhes são atribuídas, objetivando alcançar as metas e indicadores numéricos. Com objetivo de atingir às obrigações impostas os gestores escolares e coordenadores pedagógicos têm organizado planejamentos estratégicos, para assim conduzir suas atividades cotidianas tendo em vista alcançar às metas determinadas pelo sistema de avaliação. Assumindo com isso, uma práxis utilitarista, sem posição crítica e ação transformadora diante do cenário mercadológico da educação e especificamente da gestão escolar.

Desta forma, o gerencialismo, tem estimulado as instituições de ensino a adotarem uma perspectiva mercadológica a partir de diversas demandas econômicas e comprometendo a autonomia escolar. O coordenador pedagógico vem desenvolvendo ações fragmentadas no seu cotidiano escolar, visando ajustes para melhorar a competitividade da escola, aprimorar os programas de formação continuada dos professores e melhoria do ensino numa perspectiva pragmática.

## A práxis do coordenador pedagógico no contexto da rede municipal de Cametá

Compreender o papel do coordenador pedagógico dentro de sua área de atuação pode ser subjetivo ao olhar de quem está inserido no processo, onde várias atribuições, que por vezes já são pré-definidas, existe situações inesperadas e desconhecidas, do ponto de vista rotineiro da profissão.

> Neste sentido acredito que seja fundamental, ao profissional da coordenação pedagógica, perceber-se como aquele

> educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado (FRANCO, 2016, p. 19)

O Coordenador Pedagógico é um profissional que tem o dever de instigar as práticas de cooperações, assim como as atividades em grupos devem valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, além de, colocar estas ações vinculadas aos eixos pedagógicos desenvolvido na instituição, numa perspectiva libertadora e crítica. De acordo com DOMINGUES e BELLETATI

> CP[6] exerce papel fundamental para tanto, ao criar condições, na perspectiva colaborativa, para que as discussões que fomentem o projeto formativo aconteçam, ao sistematizar as ideias em um projeto formal de desenvolvimento profissional que traduza a necessidade de cada escola, ao acompanhar o processo e ajudar na tradução da formação em práticas pedagógicas que envolvem a adequação conteúdos, metodologias e práticas avaliativas, dentre outras, que favoreçam a formação crítica dos educandos (DOMINGUES e BELLETATI, 2016, p. 68).

Observa-se a importância que as medidas do Coordenador Pedagógico, têm para o ambiente escolar assim como seus reflexos sociais para o entorno à instituição, pois se espera que o retorno seja a formação de cidadãos compromissados com uma perspectiva de educação crítica e emancipatória e não reprodutivista.

Na sequência, serão apresentados dados das entrevistas realizadas com dois coordenadores pedagógicos que atuam em duas escolas da rede municipal de Cametá/PA. Para preservar o anonimato dos profissionais não serão divulgados os nomes

[6] Coordenador Pedagógico.

dos entrevistados e escolas onde trabalham. Os coordenadores pedagógicos serão denominados CPA e CPB.

## Apresentação e discussão dos dados

Após a realização das entrevistas, este artigo terá prosseguimento com a apresentação e discussão dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores pedagógicos participantes, tendo como objetivo compreender as atividades dos coordenadores pedagógicos e suas práxis diante da gestão gerencial. Esta pesquisa teve a participação de 02 (dois) coordenadores pedagógicos que atualmente atuam na rede municipal de ensino fundamental.

Assim sendo, para melhor compreender os dados obtidos e para melhor representá-los, se organizou os dados profissionais em uma tabela ilustrativa.

Tabela 1. Caracterização do perfil dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa

| Sujeitos da pesquisa | Formação acadêmica | Escolaridade | Tempo de atuação como coordenador |
|---|---|---|---|
| CPA | Graduação em: Pedagogia, Letras língua inglesa e Sociologia. Especialista em: gestão e planejamento da educação, administração financeira e gestão de projetos sociais. Mestre em ciências da educação. Mestrando em educação e cultura. | Mestre | Desde 2017 |
| CPB | Graduação em Pedagogia. Cursando especialização em Psicopedagogia | Graduado | 3 anos atuando. |

Fonte: dados retirados da entrevista semiestruturada, 2019.

Acerca dos dados pessoais dos entrevistados são servidores públicos, contratado sob indicação, uma vez que, no município de Cametá/PA o cargo de coordenador pedagógico é considerado cargo de confiança, logo, é ocupado por pessoas indicadas por questões políticas. A nível formação acadêmica o CPA possui: 03 (três) graduação, 03 (três) especialização, 01 (um) mestrado e está cursando o segundo mestrado. O CPB possui: 01 (uma) graduação e está cursando Especialização. Quanto ao tempo de atuação como Coordenador Pedagógico, o CPA possui 02 (dois) anos e CPB possui 03 (três) anos. Os dados revelam que os coordenadores possuem considerável formação técnica e experiência na função.

Após a apresentação dos dados pessoais, continuaremos apresentando as seguintes categorias de análises: 1. Atribuições do coordenador pedagógico; 2. Desafios da coordenação pedagógica; 3. A práxis do coordenador pedagógico e gerencialismo na educação brasileira; 4. Exigências do gerencialismo para a educação.

## Atribuições do coordenador pedagógico

Nas entrevistas, buscou-se conhecer as atribuições do coordenador pedagógico a partir da visão de cada um dos entrevistados, para analisar seus posicionamentos e suas atividades cotidianas.

> O coordenador pedagógico tem muitas atribuições. Mas a primeira, a fundamental é: acompanhar, orientar e supervisionar o processo de ensino aprendizagem ou o ato pedagógico, como a gente chama. Então, o coordenador pedagógico trabalha diretamente com o professor e com o aluno. E ele é um profissional de articulação, é ele que media às relações entre a gestão da escola, a comunidade, os alunos e os professores. Ao coordenador pedagógico compete ainda, fazer a orientação educacional dos alunos, já que no município de Cametá nós não temos orientador educacional, temos só um profissional chamado "suporte pedagógico"[...]. Então, aqui, nessa escola, eu coordeno as atividades pedagó-

> gicas e atuo principalmente na elaboração e sistematização dos projetos que são desenvolvidos durante o ano letivo na escola. Faço um acompanhamento direto com o aluno. Diferente de outros coordenadores, eu vou para sala de aula, dou aula, tenho um cronograma de aula aqui, que é uma forma de eu tentar entender o universo dos nossos alunos, também entender, olhar pelo olhar do professor. (CPA).

> Mediar o ensino aprendizagem entre professor e aluno. Capacitar os professores para implantar projetos que facilitem o ensino. (CPB)

Com base nas falas dos coordenadores pedagógicos pode-se entender que as principais atribuições apontadas estão relacionadas à organização e desenvolvimento processo de ensino aprendizagem. Além disso, foi possível perceber uma invasão de competências, e multiplicidade de tarefas conscientemente assumidas por um deles. FRANCO (2016, p. 53) Salienta que:

> Avanços e retrocessos se chocam na trajetória do coordenador. Dados da pesquisa participante que realizamos apresentam indícios de que o coordenador pedagógico ainda se vê compelido, diante das urgências, a acumular atribuições que o desviam da tarefa de coordenar. Analisamos que 50% dos sujeitos da nossa pesquisa realizam o que classificamos de multifunções e nos suspiros – o que dá para dar conta do que surge – os retrocessos marcam a sua identidade.

Mediante as múltiplas atribuições exigidas ao coordenador pedagógico, nota-se que a ideia de eficiência está muito mais articulada à busca de formação para resultados e múltiplas atribuições assumidas. Isso denota uma perspectiva utilitarista, na medida em que ver os resultados escolares como resultados de uma função eficiente do cargo e se obriga as múltiplas funções para "aumentar" a produtividade escolar, no sentido de atender todas as demandas a partir de um profissional.

Buscou-se, na pesquisa, conhecer que fatores dificultam a atuação do coordenador pedagógico, a fim de perceber a que tarefas os coordenadores dão maior ênfase, e o sentido que atribuem a cada uma delas.

> É um grande desafio atuar como coordenador pedagógico, no contexto que não tem todos os profissionais. Uma escola precisa de orientador educacional, psicopedagogo, coordenador pedagógico, supervisor (que não é a mesma coisa de coordenador pedagógico, são diferentes as atribuições, mas aqui no município se reúne tudo em uma só pessoa. [...] (CPA, 2019).

> Hoje o desafio do coordenador pedagógico é a falta de capacitação especifica para a coordenador haja vista que a profissão ainda é pouco conhecido e valorizado (CPB, 2019).

Os dois Coordenadores afirmaram ter dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho. CPA foi bem firme em alegar que o fato de ter que desempenhar outras atribuições que não fazem parte de sua função, como atuar no papel de outros profissionais. Observasse que a polivalência se constitui como um atributo para o Estado não contratar outros profissionais e diminuir seus investimentos em educação, mas os profissionais assumem a função sem questionar a tendência do estado em relação ao custo benefício, ou seja, menor investimento e contratações de diversos especialistas e maiores resultados educacionais.

O CPB destacou a falta de capacitação (no sentido da formação inicial e continuada) para desenvolver a função. Nesse sentido, FRANCO (2016, p. 17) coloca que:

> A análise contextual e crítica das necessidades sentidas pelos coordenadores indicou, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores, que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maio-

> ria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas.

Esse profissional ainda hoje se encontra conquistando o seu espaço na escola, sua função ainda é confundida com funções de diversos profissionais, por exemplo, a do supervisor escolar. São muitas as discussões acerca de sua formação e identidade, grande parte dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica não possui formação em gestão, no entanto, se faz necessário que o mesmo tenha boa formação e está aja como base norteadora da sua práxis, uma vez que é de suma importância que ele tenha segurança sobre o seu papel e funções.

## A práxis do coordenador pedagógico e o gerencialismo na educação

Para dar prosseguimento com os objetivos desse artigo, buscando entender a relação existente entre a práxis do coordenador pedagógico e o gerencialismo na educação, indagou-se: Como a práxis do coordenador pedagógico se posiciona diante do gerencialismo na educação brasileira?

> Bom, eu entendo por práxis, um pouquinho diferente do que comumente as pessoas definem, para mim a práxis não é a teoria na prática. Para mim não é! Para mim práxis é uma ação teórico-prática que promove transformação em algo. A práxis é ação transformadora. [...]. [...] Eu tenho assumido uma postura crítica, eu tenho me posicionado dentro da própria função que exerço criticando a mim mesmo. No município de Cametá o coordenador é indicado, então geralmente ele tem que obedecer ordem, fazer isso, isso, isso... e claro atender as necessidades políticas de quem o indicou (esse talvez seja meu maior empecilho, porque eu não atendo). A função me exige que tenha um posicionamento crítico e eu acabo fazendo critica ao próprio sistema, se você olha para o sistema, o sistema é exclusório de maneira geral. **[...]** (CPA, 2019).

A fala do coordenador evidenciou a apropriação do conceito. Mas, sua percepção sobre o gerencialismo ainda refere-se à política local e a sua práxis transformadora fundamenta-se numa ótica individual, ao criticar a si mesmo, sem conectar o gerencialismo a partir de uma política global e sua práxis enquanto atividade objetiva de classe.

FRANCO (2016, p. 28-29) salienta que:

> A perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos. Para tanto, há que se partir do pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é própria do ser humano como um sujeito que se incomoda com seu inacabamento, como nos falava Paulo Freire. A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia.

Torna-se necessária uma permanente reflexão para que o coordenador busque articular o fundamento teórico com as demandas da realidade, isso contribui para que se construa sua práxis pedagógica de modo consciente e que se projete para a transformação.

## As exigências do gerencialismo para a educação

Por fim, objetivando verificar a influência da gerencialismo na escola e no trabalho do coordenador pedagógico, indagou-se para os Coordenadores: Quais as principais exigências do gerencialismo para a educação?

> A Lógica do mercado é sempre a mais forte. Qual a lógica do mercado? Gerenciamento. A lógica do mercado é o sujeito produtivo. Você vai estudar para passar no vestibular para você arrumar um emprego. Então, a preocupação não é formar sujeitos críticos, é formar sujeito que trabalhe, é formar sujeito para o mercado de trabalho. E essa tem sido a função da educação não só agora, mas sempre. [...] infelizmente não conseguimos sair dessa lógica porque estamos em um ciclo vicioso. (CPA, 2019).

> O coordenador pedagógico tem um papel importante na tomada de decisões relevantes a educação perante o conselho escolar e a gestão da escola que se pauta em uma gestão democrática e participativa (CPB, 2019).

Observa-se que para o CPA, este modelo de gestão gerencial, exerce muita influência no seu trabalho. As exigências impostas na educação consistir em um campo de desenvolvimento de programas e projetos implantados no ponto de vista de gestão gerencial. Deste modo, os coordenadores pedagógicos não conseguem ter uma práxis crítica, emancipatória ou revolucionária, os mesmos aperfeiçoam a práxis utilitária. Pois, esse é o que o gerencialismo almeja um sujeito que possua formação, tenham formação continuada e nesta formação continuada potencialize sua atividade cognoscitiva e teleológica, todavia, a teleologia utilitária, buscando sempre alcançar mais eficiência, eficácia e alta produtividade nos resultados escolares.

> A gestão educacional, em atendimento a esses novos requerimentos, passou a ser organizada de modo a otimizar os recursos e garantir a produtividade da escola, utilizando, para isso, um discurso de participação e autonomia. Exigem-se dos gestores habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo, para aumentar a eficiência, utilizando, entre outros mecanismos, os modelos de avaliação do desempenho (NETO e CASTRO, 2011, p.752 -753).

O gerencialismo tornar-se visível por meio dos mecanismos de avaliação, desempenho e o controle que efetivarem-se em constantes ações de fiscalização do trabalho na escola, suas ideias interpelam o ambiente escolar assim como a atuação dos coordenadores pedagógicos. O gerencialismo determina a prática que tem que ser desenvolvida, e com isso se almeja alcançar os resultados pré-determinados. Mesmo que o coordenador possua um potencial de atividade cognoscitiva elevado, ele é utilizado para atingir as metas que já estão determinadas pela lógica do sistema.

## Considerações finais

Esse trabalho estudou a práxis diante do gerencialismo. Deste modo, a partir dessas duas categorias tentou compreender o sentido que a educação e a organização do trabalho pedagógico pode trilhar.

Buscou-se compreender se as atividades do coordenador pedagógico na escola se revelam como práxis em busca da educação para a transformação social ou como prática ajustada ao gerencialismo no sentido da reprodução social.

Constatou-se que os Coordenadores apontam a organização, a articulação e a mediação do trabalho pedagógico como sendo as suas principais atribuições. A respeito dos principais fatores que dificultam as atividades por eles desempenhadas percebeu-se nas afirmações que o fato de assumir o papel de outros profissionais é o fator que mais dificulta suas atividades, além da ausência de conhecimento por parte de alguns profissionais sobre a função que cada um deve exerce dentro do ambiente escolar acaba interferindo em sua ação.

Percebeu-se a importância do coordenador pedagógico para compreender as exigências impostas pelo gerencialismo na educação, ao mesmo tempo, podemos observar que apesar de compreender o conceito de práxis revolucionária o coordenador pedagógico não consegue desenvolver a transformação social no ambiente no qual está inserido, ele têm buscado se apropriar de conceitos e conteúdos, todavia, não consegue romper com os mecanismos utilizados pelo Estado como instrumento de controle e mensuração das políticas educacionais, pautados nos princípios da eficiência, eficácia, produtividade, individualidade, flexibilidade.

Logo, as atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos pesquisados revelaram-se como prática ajustada ao gerencialismo no sentido da reprodução social, haja vista que não demonstraram desenvolver atividades contrarias a gestão gerencialista, além disso, não demonstraram as atividades que

fazem para trabalhar a questão da práxis política, critica e emancipatória dentro da escola, suas atividades estão sobre a grande influência da gestão gerencial exercida na educação brasileira. Com isso, as características do gerencialismo nos princípios da educação não permitem que a escola fuja da lógica mercadológica imposta pelo Estado. Logo, a busca por bons resultados via instituição termina por exigir dos funcionários, sobretudo dos coordenadores alcance aos resultados esperados pelo sistema.

A prática do coordenador pedagógico enquanto práxis revolucionária e transformadora pode ser atingida, mas caberá ao coordenador mobilizar a comunidade escolar para o rompimento com a lógica gerencialista, a partir da luta pela autonomia pedagógica e política das unidades escolares e apresentação de um modelo educacional baseado na pedagogia libertadora e crítica.

## Referências

BONI E QUARESMA, 2005, p.75. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.* Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília (DF), 1995. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf. Acesso em: 24 maio 2019b.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. *O modelo estrutural de gerência pública*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122008000200009> Acesso: Maio de 2019.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina.* RBPAE – v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CHAVES, Vera L.J. et. ali. *Gestão da Educação – uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas – PAR*. Disponível em <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf > acesso: 15 de Jun. de 2018.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. *Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado*. A coordenação do trabalho pedagógico na escola [e-book]: processos e práticas. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, p. 61 – 75, 2016.

DOMINGUES, I; BELLETATI, V.C.F. *A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica.* A coordenação do trabalho pedagógico na escola [e-book]: processos e práticas. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, p. 61 – 75, 2016.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto* - tradução Célia Neves e Alderico Tóribio. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LIMA, A. B. de; PRADO, J. C. do; SHIMAMOTO, S. V. de M. *Gestão Democrática, Gestão Gerencial E Gestão Compartilhada: Novos Nomes Velhos Rumos.* Disponível em: http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf. Acesso: jan. 2019.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial.* Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

SEVERINO, ANTONIO J. *Metodologia do trabalho ciêntifico.* 23º. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciências sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. e . *Metodologia e Organização do projeto de Pesquisa (guia prático)*. Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará -- Fortaleza, Maio, 2004.

# 23

# A gestão administrativa e pedagógica por meio das Tics: uma análise do “Programa Gestor” na E.M.E.F. São João Batista no município de Cametá – PA

*Rosivagno Marques do Nascimento*
*Benilda Miranda Veloso Silva*

## Introdução

Na atualidade da evolução tecnológica, é cada vez mais frequente o uso dos programas e *softwares*, por meio do computador de forma intencional e inovadora nas escolas, mediante os trabalhos e as atividades do diretor ou gestor, pedagógico, administrativo, entre outras funções que as tecnologias podem auxiliar como ferramenta e suporte. As escolas, por intermédio de seus gestores, já despertam para o uso das TICs, como é o caso do uso do Programa Gestor nas escolas do município de Cametá.

Considerando essas premissas, informamos que artigo apresenta uma análise do Programa Gestor, implementado pela Secretaria de Educação do Município de Cametá no ano 2017. O *lócus* de pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista (E.M.E.F. S.J.B.), cuja escolha se deve ao fato desta já fazer uso do programa desde o início de sua implementação no município.

Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, com procedimento técnico do Estudo de Caso, este que de acordo com Godoy (1995), é a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por que" certos fenômenos ocorrem. Para à sistematização e análise dos dados, a base foia Análise de Conteúdo (AC), discutida na obra de Laurence Bardin (1977), literatura de referência em AC. Esta que compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados, cujos instrumentos de coleta foram as entrevistas com perguntas semiestruturadas.

A pesquisa também resultou da inserção e possibilidades que as tecnologias de informação e comunicação podem contribuir no cotidiano das escolas, visto que o uso de computadores e *softwares*, de forma intencional, podem possibilitar benefícios e metas nos trabalhos e atividades do gestor: administrativo e

pedagógico, entre outros, apesar de algumas limitações. Além disso, a gestão escolar poderá contribuir bastante com a inserção das tecnologias na escola, uma vez que a conversão destas em inovação poderá ser fundamental no processo de desenvolvimento da escola, refletindo em uma educação de qualidade.

Reiteramos que a pesquisa realizada analisa o Programa Gestor: Implementação e uso na E.M.E.F. São João Batista na cidade de Cametá/Pá, considerando o potencial do Programa Gestor para a gestão escolar e para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mediante o planejamento na organização dos trabalhos gestor: administrativo e pedagógico. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico, com a finalidade de encontrar fontes referentes ao tema de estudo, publicadas em livros, periódicos científicos brasileiros, bem como em documentos oficiais e arquivos disponíveis na Internet e em bibliotecas virtuais. Desse modo, em busca de respostas a temática proposta, contamos com o aporte teórico-metodológico dos autores: Libâneo (2000), Ponte (2000), Moran (2003), Hessel (2004), Alonso e Almeida (2004), entre outros, onde são discutidos a formação de redes, o uso das TICs e algumas funções da direção ou gestão, do administrativo e do pedagógico.

Além disso, foram feitos *prints* da tela do computador tanto do professor quanto da secretaria da escola, para mostrar o Programa Gestor, o acesso e seus ícones ou menu. Também foi realizada uma entrevista com perguntas semiestruturadas com cada representante das categorias que fazem os trabalhos e as atividades escolares. Todos entrevistados falaram sobre o que é, a importância e o uso do Programa Gestor, este que mesmo com algumas limitações, oferece muitas possibilidades e praticidade nas tarefas escolares.

A partir desse cenário, informamos que, além dessa Introdução, onde apresentamos o tema e as intenções do estudo em linhas gerais, o artigo organiza-se em três tópicos, descritos a seguir.

O primeiro tópico descreve a gestão escolar e o uso das tecnologias, mostrando que esta tem um papel fundamental para a inserção das tecnologias na escola, uma vez que, com seu empenho fica mais fácil o uso e a admissão destas, além de que a gestão escolar poderá, junto a SEMED, buscar recurso e criar possibilidades para que as tecnologias façam parte do cotidiano da escola, servindo como suporte aos trabalhos escolares. A gestão escolar junto a SEMED dos municípios é fundamental para esse desafio que é a inserção das tecnologias a favor dos trabalhos e atividades entre as instituições, visto não ser simples fazer uso de tecnologias, uma vez que é necessário, além do planejamento, a intencionalidade do uso destas.

O segundo tópico trata das contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para os trabalhos e atividades da escola. Antes de chegar as escolas, as TIC's já faziam parte dos trabalhos nas empresas e em outros departamentos que haviam atividades burocráticas e administrativa. Agora, as tecnologias ganham força para serem inseridas em ambiente escolar, visto que estas podem oferecer várias possibilidades, tais como ferramenta e suporte nos trabalhos e tarefas do cotidiano, seja gestor, administrativo e/ou pedagógico, sendo o computador uma das principais ferramentas que a escola dispõe.

O terceiro tópico discute o Programa Gestor e o seu processo de implementação e uso. Para isso, é apresentado o programa, sua importância, o uso e as limitações dele. Essas questões são relatadas pelos entrevistados que trabalham de forma direta com essa ferramenta tecnológica que os auxilia em seus trabalhos e atividades. Acrescentamos que esta pesquisa é fundamental para a educação, pois revela que o uso do Programa Gestor pode trazer grandes contribuições para os trabalhos e atividades tanto da SEMED quanto das escolas, nas tarefas do gestor: pedagógico e administrativo.

Em seguida, fazemos reflexões necessárias para a finalização do trabalho. E, por fim, o aporte teórico que subsidiou esta pesquisa.

## A gestão escolar e as possibilidades de inserção de ferramentas tecnológicas

Nos dias atuais, onde consideram os grandes avanços tecnológicos, é necessário que as Secretarias Municipais de Educação (SEMED's), junto as gestões das escolas, possam possibilitar métodos educacionais e pedagógicos, trabalhos administrativos e burocráticos, sempre visando contribuir em uma nova configuração ou paradigma das práticas de gestão, visto que a concepção pretendida nas escolas, é a que Libâneo (2011, p. 324) chama de sócio crítica, em que: "[...] a organização escolar é concebida como um sistema de agregar pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as iterações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico".

Uma gestão escolar deve possibilitar o planejamento e, neste, deve ser levado em consideração a relação entre escola e a SEMED, como é o caso da E.M.E.F. São João Batista no município de Cametá que faz uso de tecnologias de informação e comunicação por meio do Programa Gestor (programa em que a SEMED junto às escolas utiliza, pois este traz grandes possibilidades e contribuições para os trabalhos e atividades do gestor: administrativo e pedagógico, mesmo tendo algumas limitações (quantidade de computador insuficiente, atraso na atualização e *internet*). Com os dados e as informações fornecidas pelo Programa Gestor, os gestores buscam possibilidades de aproximar as pessoas que fazem parte da escola e simplificar os trabalhos e as atividades, refletindo na qualidade educacional.

A escola precisa garantir a universalização do seu acesso, do conhecimento e da informação. Por isso, com as Tecnologias de Informação e Comunicação ganhando espaços nas escolas, os gestores passam a ter novas possibilidades e alternativas em suas funções na escola, diminuindo tarefas repetitivas, enfrentando desafios, criando estratégias, tendo, desse modo, caminhos alternativos por meio de ferramentas tecnológicas.

As tecnologias computacionais possibilitam o uso de *softwares* e programas que diversificam atividades, como é o caso do Programa Gestor, que está sendo utilizado nas escolas do município de Cametá, com grandes contribuições nos trabalhos pedagógicos, administrativos e do gestor escolar.

O Art. 206. da LDB 9.394/96, que é a legislação que rege a educação, reforça sobre a gestão democrática buscada nas escolas. O Art. 3º cita que, "VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;". A legislação deixa claro os princípios democráticos, mostrando os caminhos para uma reorganização social.

De acordo com Gadotti e Romão (2004, p.15), a gestão democrática é fundamental para escola e para a transformação social: "[...] sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade, que enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade". Os autores mostram ser possível acontecer a transformação social junto a educação, esses dois elementos precisam estar sincronizados por que um depende do outro.

Heloisa Luck (2011) considera um problema na educação brasileira a falta de estratégia ou iniciativas e isso faz com que não haja mudanças positivas na educação em geral. A educação precisa passar por transformações que venha trazer melhorias em todo sistema educacional em especial na administração ou gestão de nossas escolas, sendo que essas transformações poderão ocorrer a partir de estratégias que envolvam todo trabalho e atividade da escola, como: o gestor, o pedagógico, o administrativo e a equipe de apoio.

> Consideramos que um dos problemas básicos da educação brasileira é justamente a falta de método na realização das ações educacionais, isto é, de um conjunto de ideias (uma concepção) associado a estratégias e processos capazes de realiza-las [...]. (LUCK, 2011, p.70).

Luck (2011) defende o estímulo à gestão compartilhada em diferentes âmbitos da organização escolar. Onde isso ocorre, diz ela, nasce um ambiente favorável ao trabalho educacional que valoriza os diferentes talentos, fazendo com que todos compreendam seu papel na organização e assumam novas responsabilidades. Vieira *et al* (2003), em seu livro *Gestão Educacional e Tecnologia*, destaca a transformação profunda nas escolas e dos métodos que já estão ultrapassados, devendo serem substituídos por novos modelos, sendo que a tecnologia poderá contribuir muito com essa mudança.

> Aquele modelo de gestão que utiliza processos mecânicos de decisão e repetição acrítica das velhas soluções terá de ser substituídos por um novo modelo, mais dinâmico e flexível, que proporcione as adaptações necessárias decorrentes dos processos de aprendizagens individuais e coletivos de cada organização, com a rapidez desejável. (VIEIRA *et al*, 2003, p.55).

A gestão escolar deve criar possibilidades para a escola sair da mesmice cotidiana, utilizando as tecnologias computacionais que possibilitam o uso de ferramentas, como o Programa Gestor, que pode possibilitar alternativas.

A escola precisa desenvolver a capacidade de inovar e de transformar suas ações, sendo que essas mudanças devem ocorrer de dentro para fora, não podendo acontecer de forma autoritária, logo, é necessário envolver todos que fazem parte desse ambiente escolar. Ao incorporar o uso das TICs na escola, é necessário articular as atividades administrativas, pedagógicas e gestora, de forma coletiva, visto que as tecnologias criam possibilidades, oportunidades e situações novas.

Os gestores podem fazer trabalhos e atividades, como: registrar, armazenar, compartilhar, entre outros. Além disso, as tecnologias possibilitam a conexão entre gestores e escolas, possibilitando, assim, uma interação e comunicação entre todos que fazem parte da escola, sejam os alunos, os pais, os professores, os gestores, agentes administrativos, entre outros.

Hessel (2004) diz sobre as TICs que estas podem ajudar na realização de atividades colaborativas que se propõem a enfrentar problemas locais ou desenvolver projetos inovadores para ampliar e modernizar a gestão administrativa e pedagógica da escola. Nesse sentido, são implantados nas escolas programas ou ferramentas como o Programa Gestor ou a criação de *blogges*, *sites* e redes sociais da própria escola, para facilitar as informações e as comunicações.

As TICs, quando usadas de forma intencional e planejada, podem ser consideradas como agente de transformação na educação no âmbito de uma gestão flexível, participativa e democrática. Para Alonso e Almeida (2004), para se pensar em uma eventual mudança que afete o cotidiano escolar e a prática, seja do professor ou do gestor/dirigente escolar, é importante compreender a "cultura escolar". Para isso, deve ser considerado o pensamento desses agentes educativos, suas práticas, seus sentimentos em relação ao trabalho que desenvolve entre outras coisas. Alonso e Almeida (2004) dizem que:

> Para a escola assumir esse novo papel, é preciso desenvolver um trabalho de formação contínua voltada a preparação de dirigentes escolares e seus colaboradores de modo a propiciar-lhes o domínio das TIC como recurso auxiliar da gestão escolar. (ALONSO; ALMEIDA, 2004, p. 3).

De acordo com Alonso e Almeida (2004), para mudar as práticas administrativas na escola, é necessário compreender os conceitos em que ela se apoia e o estágio em que se encontra enquanto grupo organizado e complexo, para depois definir, no coletivo da escola, as mudanças necessárias ao seu desenvolvimento como organização que deve estar sempre atualizada.

Quando o computador surgiu nas escolas, foi instalado apenas nas secretarias para os trabalhos administrativos e burocráticos, hoje, se busca estender essa tecnologia para todo o ambiente escolar, seja o gestor: pedagógico e administrativo. Segundo Moran (2003):

> Eles possuem um banco de dados com todas as informações dos alunos, famílias, professores, funcionários, fornecedores e, do ponto de vista pedagógico, bancos de informações para as aulas, para as atividades de professores, dos alunos, bibliotecas virtuais etc. (MORAN, 2003, p. 2).

Em seguida, Moran (2003, p. 20), para complementar, diz que "Os principais colégios e universidades do Brasil utilizam esses programas integrados de gestão. Diminuem a circulação de papéis [...]". O controle financeiro das escolas também é controlado e armazenado por computadores. Para que as TICs sejam usadas com êxito nas escolas, é necessário que haja formação e informação aos usuários, pois, alguns apresentam dificuldades em usá-las. É importante compreender que as tecnologias sozinhas não apresentam resultados, é mister que haja intencionalidade nas atividades e participação de todos para que se possa identificar e resolver os eventuais problemas que vierem a surgir no cotidiano escolar.

Com as possibilidades que as TICs oferecem para as escolas, é obrigatório levar em consideração as melhorias educacionais que possam contribuir para formação de pessoas críticas e autônomas. No início da inserção das tecnologias nas escolas, pode haver dificuldades, rejeição e resistências, por parte de algumas pessoas que farão uso destas como suporte em seus trabalhos ou atividades. É necessário conscientizá-las, (in) formá-las, ou seja, prepará-las para que façam parte e sejam inseridas em seu atual espaço e tempo.

O planejamento escolar e a parceria escola e SEMED deve buscar recursos e possíveis soluções como ferramentas tecnológicas para facilitar os trabalhos e atividades da instituição. Isso possibilitará chegar a resultados positivos nos aspectos educacionais, visto que as maiores dificuldades enfrentadas por gestores, educadores, coordenadores pedagógicos e agentes administrativos, entre outros, são a carência de computadores e a falta de capacitação para o manuseio dessas tecnologias. É fato que as tecnologias de informação e comunicação poderão auxiliar

no processo ensino-aprendizagem, visto que estas são atrativas e prazerosas para os alunos, elas os levam a interagir.

## As contribuições das tecnologias de informação e comunicação (Tics) para os trabalhos gestor, administrativo e pedagógico da escola

No cotidiano das pessoas são usadas diversas tecnologias de informação e comunicação, no ambiente escolar também estão sendo usadas TIC's, que possibilitam a utilização de ferramentas no seguimento educacional. Os anos 70 foram marcados pela Revolução da Tecnologia da Informação e para Pereira e Silva (2010, p. 19): "O sistema tecnológico disponível atualmente teve suas origens na década de 70, período que surgiu uma série de inventos e descobertas". Consequentemente, houve grandes evoluções nos setores, como: microeletrônica (computador), engenharia genética, biotecnologia, entre outros. Surge, então, um novo modelo de tecnologia na década de 70, esta que ficou marcada por descobertas e inovações. É importante ressaltar que, nos anos 60, houve o impulso das tecnologias por intermédio do setor militar que era de origem norte-americana e que segundo Pereira e Silva (2010, p. 78): "posteriormente viria grandes avanços".

Quando pensamos em desenvolvimento por meio do uso das TIC's, precisamos compreender que elas aumentam a interação entre cidadãos, autoridades, governo, entre outros, tornando as relações mais próximas e diminuindo as burocracias. Para Pereira e Silva (2010, p. 47): "Os meios digitais de divulgação de informação também facilitam o controle social do governo, dando maior transparência à administração pública nos três níveis". As tecnologias de informação e comunicação também são fundamentais nos trabalhos das escolas, visto que reduzem materiais, papéis, burocracia etc., tornando os serviços mais prático e ágeis, fazendo com que a relação entre as escolas e a SEMED estejam sincronizadas e com ótimos resultados para a educação

As escolas precisam atualizar-se de tecnologias, mais modernas, com capacitação para usuários e planejamento, onde se busque melhorar o ambiente escolar tornando-o mais agradável e melhorando principalmente a qualidade educacional. A inserção das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, são garantidas por legislação educacional o uso destas, está presente na Competência 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC , 2016, p. 9) que corresponde em:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Todas as escolas precisam acompanhar esse processo de transformação de inserção das TIC's em seus trabalhos e atividades, porém, não tem sido fácil a instalação e uso destas no ambiente escolar como suporte nos trabalhos e atividades do gestor, pedagógico e administrativo. Aos poucos, algumas ferramentas tecnológicas, apesar de não serem novas, mas que possibilitam dar suporte nas escolas, vêm sendo utilizadas, como é o caso do *Excel*, *Word*, *Chrome*, *Power Point*, entre outros. Ponte (2000, p. 24) afirma que: "[...] novas oportunidades que elas podem oferecer para o trabalho educativo".

Apesar dos esforços das escolas em fazer uso das ferramentas tecnológicas, ainda acontece que muitas têm dificuldades em adquirir as ferramentas, como: computadores ou *softwares* suficientes para os usuários. É fato que o uso dessas ferramentas tecnológicas é de basilar importância nos trabalhos de toda escola. É fundamental que, antes da implantação e uso das TIC's nas escolas, é preciso fazer o planejamento escolar sobre a escolha e a intencionalidade do uso destas para que se tenha êxito nos trabalhos dos gestores: pedagógicos e administrativos. Para Ponte (2000, p. 56), "As TICs podem ser usadas na escola como uma

ferramenta de trabalho".

Existe discussões sobre o uso das TICs nas escolas, onde a educação visa o aspecto mercadológico. As escolas vêm passando por leves mudanças e transformações a partir do uso das tecnologias, uma vez que essas ferramentas possibilitam mais interação social, tornando-se fundamental nos trabalhos, nas atividades, na construção do conhecimento e na definição das identidades social e individual. Ponte (2000, p. 33) diz que são necessárias duas condições fundamentais: "(i) um amplo acesso às TIC na sociedade em geral e (ii) o protagonismo dos professores, como actores (sic) educativos fundamentais". A escola junto a família, é uma das principais responsável pelas mudanças e transformações sociais.

Com o uso das TICs na escola, a Gestão precisa partir do princípio de uma gestão democrática, pois será fundamental que gestores, professores, coordenadores pedagógicos, agente administrativos, alunos, entre outros, possam participar e contribuir na implantação das tecnologias. A partir da gestão escolar e democrática, deve-se criar possibilidades por meio de programas, projetos e outros, de forma didática, metodológica e técnico administrativo, que venham a ser importantes em todo processo de atendimento escolar e com um novo paradigma educacional.

## O "Programa Gestor" seu processo de implementação e uso

O uso do Programa Gestor nas escolas, mediante a gestão com ênfase no planejamento e nas organizações dos trabalhos gestor, pedagógico e administrativo é necessário e fundamental para o ambiente escolar.

Para analisarmos a importância do programa, as possibilidades e as dificuldades para as escolas junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)[1], ouvimos relatos de experiências

[1] Com base na pesquisa realizada na E.M.E.F. São João Batista, no município de Cametá, fundada em 12-10-/10/1983.

vivenciadas por 5 representantes[2], que fazem uso do programa e falaram sobre essa ferramenta tecnológica, sua importância, como funciona, suas possibilidades e limites.

O Programa Gestor é uma ferramenta tecnológica que começou a fazer parte do ambiente escolar como possibilidade de auxílio nos trabalhos e atividades das escolas do município de Cametá, por volta de meados de 2017. Apesar de já haver computadores na maioria das secretarias escolas, antes da implantação do programa, este é locado pela SEMED e traz um leque de possibilidades para contribuir nos trabalhos e atividades das escolas junto a Secretaria Municipal de Educação.

Os relatos e as informações coletadas serão apresentados ao longo da discussão desse tópico, começando pelo representante da SEMED, o Adr. (2019) que trabalha com o coordenador geral (M. L.), no setor de divisão da SEMED queccuida do Programa Gestor nas escolas do município de Cametá.

Para Adr. (2019), "[...] o programa gestor é de grande importância para a SEMED, ele funciona com dados e informações vindo das escolas, informações de alunos, professores, da gestão, pedagógicas e administrativos" (informação verbal[3]).

Segundo Moran (2003, p. 22): *"*Existe no mercado programa de gestão tecnológica que tem como princípio integrar todas as informações que dizem respeito à escola".

O Programa Gestor fornece dados dos alunos, como notas e conceitos. Dos professores são fornecidos conteúdos, além de ocorrências e observações. É possível o acompanhamento por parte dos coordenadores pedagógicos com relação aos trabalhos dos professores, mediante o acesso às atividades e conteúdos repassados aos alunos, e a partir dessas informações é possível

[2] Seus nomes foram omitidos para preservar a identidade dos entrevistados, estes são: um representante da SEMED Ad. (2019); uma diretora (gestora) – K. (2019); um coordenador pedagógico J. (2019); um professor Am. (2019); um agente administrativo N. (2019).

[3] Entrevista Ad. (26 de fevereiro de 2019).

realizar as formações para os docentes. Para os agentes administrativos, é facilitado o histórico, a ressalva, o boletim, entre outros. Dessa forma, o programa poderá contribuir e facilitar o trabalho da gestão escolar. Para o representante da SEMED Adr. (2019):

> [...] O programa ainda funciona de forma off-line, apesar de ter um módulo online, devido as escolas não terem toda uma estrutura necessária como computadores suficientes que recebam manutenção quando necessário, além de uma internet de qualidade. Com isso, as escolas de Cametá que trabalham com o Programa Gestor, usam de forma off-line. Os trabalhos e informações das secretarias das escolas são repassados para SEMED através de e-mail e principalmente por pendrive. A SEMED tem um banco de dados maior do que das escolas, a empresa que loca o programa dá suporte quando necessário (informação verbal[4]).

A SEMED locou o Programa Gestor que uma empresa o atualiza bimestralmente, mas, o programa só é liberado após o acerto financeiro. No dia da entrevista, dia 12-03-2019, o programa não estava liberado para o ano de 2019, dificultando e atrasando muitos trabalhos da SEMED, da escola e principalmente dos professores, visto que acumula tarefas e atividades. É importante que a locação de programas como este, não comprometa a autonomia das escolas e principalmente da gestão pública, pois, uma escola não pode ficar dependendo de atualização para ter toda a funcionalidade de plataforma ou programas.

Com o funcionamento do programa, de forma atualizada, fica mais fácil as tarefas de todos os que o usam, por exemplo, ao gerar documentos dos alunos como: histórico, boletins, entre outros, não é preciso refazer, basta digitar o nome do aluno que já gera automático. Isso é muito positivo, segundo o Adr. (2019), ele ainda completa que "[...] muitas escolas principalmente pelos interiores do município, ainda não fazem uso do programa

[4] Entrevista Ad. (26 de fevereiro de 2019).

gestor por dificuldade de acesso e falta de estrutura, como computadores" (informação verbal[5]).

Na formação e capacitação das pessoas para o uso do programa, ocorreram três encontros presenciais, durante dois dias e meio. Para cada escola foram reservadas em média duas vagas para que pudessem aprender a usar o programa, as escolas mandavam, na maioria das vezes, um agente administrativo e um secretário ou somente o agente administrativo. O município tem mais de 200 escolas, onde aproximadamente 80 usam o Programa Gestor". De acordo com o Adr. (2019): "[...] o programa gestor não é definido ou fechado, ele está em constantes mudanças, por exemplo, caso a SEMED solicite alguma alteração ou mudança na ferramenta ou programa, as pessoas responsáveis o fazem" (informação verbal[6]).

Adr. (2019) diz o que outros entrevistados também confirmam em suas falas: "[...] No início houve algumas resistências de escolas e funcionários com relação ao uso do Programa Gestor, mas com o passar do tempo e com a formação e orientações que foram passadas, os usuários foram se adaptando e tendo menos dificuldade em usá-lo" (informação verbal[7]).

Quando o Programa Gestor foi instalado nas escolas, os agentes administrativos das escolas fizeram o treinamento para poder usá-lo em seguida fizeram um grupo de *WhatsApp* junto ao representante da SEMED para trocar informações a respeito dessa ferramenta, pois, era um programa novo, na época da entrevista e estava passando mudanças e adaptação nas escolas, e não havia um tutorial, segundo o representante da SEMED. O objetivo da SEMED é que todas escolas possam usar o programa, possibilitando mais interação e aproximação entre ambos, para que a Secretaria tenha um acompanhamento mais próximo junto as escolas e que possa refletir na qualidade educacional.

[5] Entrevista Ad. (26 de fevereiro de 2019).
[6] Entrevista Ad. (26 de fevereiro de 2019).
[7] Entrevista Ad. (26 de fevereiro de 2019).

Na entrevista da diretora – gestora, K. (2019), quando questionada sobre o que é o programa gestor, ela diz que: "[...] É um programa que é repassado através da SEMED para as escolas, para fins dos trabalhos, gestor, administrativo e pedagógico, pois o mesmo veio para evitar trabalhos demorados repetitivo e burocrático" (informação verbal[8]).

Entre várias funções positivas do programa gestor, a diretora cita que o mesmo: "possibilita reduzir aqueles acúmulos de papeis que havia, por que todas informações referentes à escola, aos alunos, aos trabalhos gestor, pedagógico e administrativo, são armazenados no mesmo" (informação verbal[9]). Ela continua informando que: "[...] Quando se quer um documento do aluno, basta ir no programa que o mesmo, mostra os dados, informações e o documento completo de forma automática" (informação verbal[10]).

De acordo com a diretora, no Programa Gestor, há ícones no menu e que são diferenciados para os trabalhos e atividades, seja administrativo ou pedagógico. Nos trabalhos e atividades dos professores, por exemplo, quando adicionam conceitos, notas e ocorrências, apenas eles podem mudar, cada um dos usuários do programa tem sua própria senha.

> [...] Os gestores, coordenadores pedagógicos e agentes administrativos, tem acesso à ferramenta dos professores, apenas para acompanhar, ver dados ou anotações e orientá-los, caso seja necessário, mas não podemos interferir mudando notas, ocorrências e conceitos de alunos (informação verbal[11]).

O Programa Gestor é instalado nos computadores das salas dos professores, coordenadores pedagógicos, secretaria, direção e em *notebooks* daqueles professores que o possuem, cada

[8] Entrevista diretora (gestora) – K. (12 de fevereiro de 2019).
[9] Entrevista diretora (gestora) – K. (12 de fevereiro de 2019).
[10] Entrevista diretora (gestora) – K. (12 de fevereiro de 2019).
[11] Entrevista diretora (gestora) – K. (12 de fevereiro de 2019).

usuário faz uma conta e tem uma senha de acesso. O programa existe desde o segundo semestre de 2017, de acordo com a diretora (K. 2019), "[...] Gostaria que o programa fosse *online* como é o programa da Seduc, pois dessa forma, as informações serão interligadas e automáticas entre escolas e SEMED" (informação verbal[12]). Para Hessel (2004, p. 18): "Os avanços no *hardware* e *software* disponibilizam ferramentas aos gestores, promovendo a possibilidade de automação de serviços burocráticos".

A diretora (K. 2019) ressaltou a importância do programa gestor, ter uma *internet* de qualidade, pois, o programa é usado de forma *offline*, onde os trabalhos são digitados nos computadores da escola e, em seguida, são passados para um *pendrive* e levados para a SEMED do município. Isso, dessa forma, dificulta os trabalhos que poderiam ser mais ágeis e mais práticos se fosse tudo *online*. Para Vieira *et al* (2003):

> Nesta nova forma de gestão a tecnologia apresenta-se como o sistema nervoso de um organismo/organização que aprende enquanto age e reflete, transmitindo informações e sensações de um órgão ao outro e armazenando os conteúdos mais relevantes, para que possam ser recuperados quando necessários. (VIEIRA *et al*, 2003, p.55).

A E.M.E.F. São João Batista tem contas em redes sociais como *Facebook* e grupos de *WhatsApp*, possibilitando uma melhor (in)formação e comunicação na escola. "[...] Existem vários grupos de *WhatsApp*, como: um com todos funcionários e outro da equipe pedagógica, diretores e agentes administrativo" (informação verbal[13]).

Na fala do coordenador pedagógico J. (2019), ele relata que o Programa Gestor veio para substituir alguns trabalhos e atividades, como exemplo, o preenchimento de cadernetas, visto que este armazena informações, observações e conteúdos pedagógicos. Esse armazenamento facilita no momento que se quer

[12] Entrevista diretora (gestora) – K. (12 de fevereiro de 2019).
[13] Entrevista diretora (gestora) – K. (12 de fevereiro de 2019).

um boletim, um histórico ou outro documento que os alunos solicitem, evitando dessa forma o acúmulo de papéis. De acordo com o coordenador pedagógico J. (2019):

> [...] O consumo de papel aos poucos vai sendo substituídos com o uso do programa, como é o caso das cadernetas, ainda são usadas pelos professores da Escola São João Batista, mas não de forma intensa como era antes da implantação do programa, são usadas pelo fato do programa não ficar de atualizado ou liberado de forma direta, para terem controle pedagógico e para que possam andar com elas em suas bolsas (informação verbal[14]).

O coordenador pedagógico concorda com a diretora, quando diz que seria necessário que o programa funcionasse direto, sem precisar de liberação e de forma *online* como o da SEDUC, pois as informações ou alterações já chegariam de forma imediata à SEMED. Como já citado pela diretora, o programa pode funcionar *online*, mas, na maioria das vezes, funciona *off-line*. Os trabalho e alterações são feitos de forma *off-line* na escola e, posteriormente, quando há acesso à *internet* é que as mudanças ou alterações são realizadas programa e em seguida enviadas para a SEMED num *pendrive.* A falta de uma *internet* de qualidade, é uma das limitações e dificulta o uso do Programa Gestor com mais eficiência na escola. Segundo o coordenador pedagógico J. (2019):

> [...] É de grande a importância o programa gestor pelo fato de podermos acompanhar o trabalho dos professores e termos informação. Com isso, buscamos solucionar eventuais problemas que vierem a surgir, possibilitando melhorar a comunicação e o trabalho pedagógico da escola, podendo refletir, assim, na qualidade da educação (informação verbal[15]).

A entrevista foi realizada em fevereiro de 2019 e até o momento o Programa Gestor não estava aberto ou atualizado

[14] Entrevista coordenador pedagógico J. (27 de fevereiro de 2019).
[15] Entrevista coordenador pedagógico J. (27 de fevereiro de 2019).

para o mesmo ano, o que estava sendo usado era o de 2018. Isso atrasa os trabalhos e atividades da escola, seja do gestor, pedagógico, administrativo, entre outros. Almeida e Menezes (2004, p. 2) mostram que as TIC's podem ser usadas para oferecer suporte em diferentes ações coordenadas pela escola, tais como: [...] possibilitar a comunicação entre os educadores da escola [...]; dar subsídios para a tomada de decisão [...]; desenvolver projetos relacionados com a gestão administrativa e pedagógica [...].

De acordo com o coordenador pedagógico J. (2019):

> [...] No programa gestor, há ícones que abrem ou fecham de forma periódica, por exemplo o ícone de notas no menu, depois que as notas são lançadas, o ícone passa a ficar fechado por um período para que não haja alterações nas mesmas, enquanto o ícone de conteúdos e atividades ficam abertos (informação verbal[16]).

Representantes da SEMED passam nas escolas a cada bimestre para saber como está o funcionamento do Programa Gestor, se está tudo certo ou se precisa de alguma manutenção ou orientação, caso precise, são acionados os técnicos para fazer manutenção deste.

O professor Am. (2019), que ministra aula de matemática, em seu relato diz que: "[...] É de suma importância o Programa Gestor, pelo fato de ao lançar as notas, as somas e resultados bimestrais e final já são automáticos" (informação verbal[17]). Ainda, o professor Am. (2019): "[...] Seria importante que houvesse mais orientações para quem começa a usar o programa, pois, sem orientação, há dificuldade em usá-lo, como por exemplo, pra quem trabalha em duas escolas" (informação verbal[18]).

Um colega do professor Am. (2019) que também é professor, o informou sobre a necessidade de ele fazer duas contas (2 cadastros), uma para cada escola. Para Hessel (2004, p. 26):

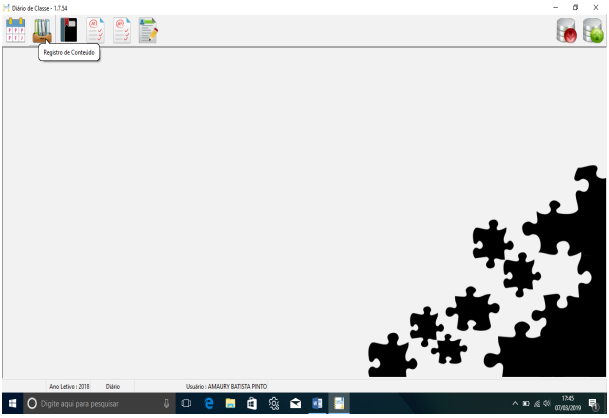
[16] Entrevista coordenador pedagógico J. (27 de fevereiro de 2019).
[17] Entrevista professor Am. (7 de abril de 2019).
[18] Entrevista professor Am. (7 de abril de 2019).

"Rotinas manuais passam a ser executadas nos processadores de textos, nas planilhas eletrônicas e gerenciadores de bases de dados". O professor Am. (2019) também usa uma caderneta para que possa ter mais controle de seu trabalho e, em seguida, passa tudo para o Programa Gestor.

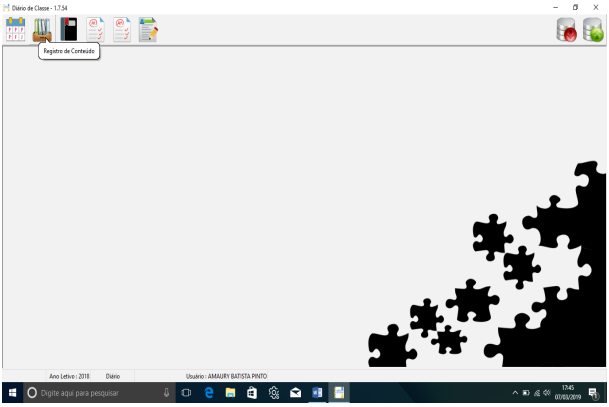
> [...] Acho que seria bom que no início do ano, fosse liberado/atualizado o programa e que a escola reunisse quem usa o mesmo para orientá-los, com isso, teria mais organização. Mas, é importante ressaltar a importância do programa gestor que veio para ajudar o professor, a escola e a educação, pois agiliza os trabalhos, deixando práticos e sobrando tempo para fazermos outras coisas em benefício da educação, como pesquisas, planos de aulas, e outras atividades que venham melhorar as aulas e a aprendizagem (informação verbal[19]).

No Programa Gestor, os ícones do menu que fazem parte do trabalho e da tarefa do professor, é um pouco mais fácil para manusear pelo fato de ter menos ícones e funções comparado aos dos agentes administrativos, vejamos:

Figura 1 – Print do *notebook* com registros do professor.




[19] Entrevista professor Am. (7 de abril de 2019).




Fonte: Acervo fotográfico particular dos autores, 2019.

1- Registro de frequência;
2- Registro de conteúdo;
3- Registro de ocorrência;
4- Registro de notas;
5- Registro de conceitos; e
6- Registro de parecer.

A imagem apresentada mostra as funções dos ícones do programa gestor para os trabalhos e atividades dos professores, cada ícone com sua função em prol dos trabalhos pedagógicos, a partir de frequência, conteúdos, ocorrências, notas, entre outros.

Quando ouvido o agente administrativo N. (2019), sobre o Programa Gestor na E.M.E.F. São João Batista no município de Cametá, ele informou que o programa é de fundamental importância para os trabalhos administrativos e foi instalado no segundo semestre de 2017. O programa veio para mudar a rotina e a forma dos trabalhos e atividades administrativos escolar.

> [...] Antes do programa era tudo impresso as informações, fichas individuais dos alunos, matrículas, boletim, histórico, entre outros. Havia produção e acúmulos de documentos individuais dos alunos e da escola. Com a implantação do programa, os documentos e informações dos alunos e da es-

> cola passaram a ser lançados no mesmo. Com isso, faz-se economia de materiais como papéis, pastas, entre outros e há mais organização nos trabalhos da gestão escolar, pedagógico e administrativo (informação verbal[20]).

Na implantação do programa foi feito um treinamento com todos os agentes administrativos das escolas do município, em seguida fizeram um grupo de *WhatsApp* para que pudessem tirar dúvidas entre eles e a SEMED, visto que, a formação e a orientação recebidas não permitiu que se sentissem capazes de manusear toda a ferramenta, usavam-na de forma limitada e só com o passar do tempo aprimorariam o conhecimento a respeito do programa.

Além disso, outra das dificuldades foi o fato do de ser algo novo na escola. Isso provocou até resistência por parte de alguns funcionários, todavia, aos poucos, foi mudada essa relação com a tecnologia, pelo fato de ser "novo". Nos ícones (MENU) do Programa Gestor, há várias indicações de trabalho, tarefas e organizações da/para escola junto a SEMED, onde gestores, professores, coordenadores pedagógicos e agentes administrativos têm acesso e fazem uso do programa. A Tabela 1 a seguir mostra a relação do Programa Gestor com as atividades do espaço escolar:

Tabela 1 – Funções do Programa Gestor nos trabalhos e atividades administrativa.

| Nº | DESCRIÇÃO | OBSERVAÇÃO |
|---|---|---|
| 1 | ESCOLA; | agente administrativo e gestor que mais usam. |
| 2 | CADASTRO DE ALUNO; | agentes administrativos que usam. |
| 3 | CALENDÁRIO (2018); | agente administrativos, gestor, coordenador pedagógico e professor que os usam. |

[20] Entrevista agente administrativo N. (7 de abril de 2019).

| | | |
|---|---|---|
| 4 | RELAÇAO DE TURMAS; | agentes administrativos e coordenador pedagógicos que usam. |
| 5 | CONTROLE DE HORÁRIO DE AULA; | Agente administrativo e professores. |
| 6 | REGISTRO DE FREQUÊNCIA; | os professores que usam esse ícone. |
| 7 | REGISTRO DE CONTEÚDO; | professores e coordenador pedagógico que fazem uso. |
| 8 | REGISTRO DE OCORRÊNCIA; | gestores e professores que fazem uso. |
| 9 | REGISTRO DE NOTAS/RENDIMENTO; | secretários e professores fazem uso. |
| 10 | REGISTRO DE CONCEITO; | professores e secretários fazem uso. |
| 11 | OBSERVAÇÃO: Do 1º ao 3º ano do fundamental são atribuídos conceito por que os alunos não podem ser retidos; já do 4º ao 9º e a EJA, são atribuídas notas aos alunos; | Uso do professo.r |
| 12 | REGISTRO DE PARECER; | professores que usam esse ícone. |
| 13 | REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO. | professor e coordenador pedagógico que usam. |

Fonte: elaborada pelos autores, 2019.

De acordo com o agente administrativo N. (2019): "[...] O programa é alimentado bimestralmente, a cada 60 dias a SEMED tem que fazer uma atualização (liberação), caso não renove, o programa funciona parcialmente. Quando há problemas com o programa, a SEMED aciona técnicos para fazerem a manutenção (informação verbal[21]).

Existe uma senha destinada para cada usuário (diretores ou gestores, coordenador pedagógico, professor e agente administrativo), em cada sala de usuário, existe um computador com

[21] Entrevista agente administrativo N. (7 de abril de 2019).

o programa instalado. Apesar de ter sido fácil a implantação do Programa Gestor nas escolas, este tem apresentado possibilidades positivas e satisfatórias para a escola junto a SEMED, mas, ainda, falta ajustar alguns pontos que foram citados como negativos no uso do programa, que não podem deixar que a escolas percam sua autonomia e seu ambiente de construção do processo de ensino e de aprendizagem e na formação de verdadeiros cidadãos com autonomia e capazes de mudar a realidade de onde vive.

## Considerações finais

O uso das tecnologias deve ser discutido no sentido mais crítico, na sociedade, em especial como suporte nas escolas junto às secretarias de educação. Ao reconhecer a função das TIC's, entendemos que estamos inseridos nesse contexto, como consumidores e como agentes transformadores (educadores). O uso das TICs resulta e compõe-se de ideias, projetos, interesses e estratégias que afetam de diferentes formas os indivíduos e as instituições.

Com a evolução e as inovações proporcionadas pela tecnologia, devemos visar uma forma de transformar a realidade de maneira que a educação e a sociedade de modo geral, sejam os principais beneficiados. Cabe aos usuários da Tecnologias (consumidor e educador), analisar o uso e as possibilidades positivas na sociedade, pois, estas, quando criadas, não foram pensadas como suporte ou para o desenvolvimento da educação, mesmo que ofereçam grandes possibilidades e contribuições como ferramenta e suporte na escola de modo geral junto a SEMED.

Acrescentamos que foi possível perceber, a partir da pesquisa, que o Programa Gestor, nas escolas, tem contribuições, possibilidades e limites, e que pode oferecer, enquanto ferramenta tecnológica, auxílio nos trabalhos e atividades da escola junto a SEMED, mesmo com algumas limitações. É fato, porém,

que tanto a pesquisa teórica quanto a de campo, evidenciaram a importância do Programa Gestor nas escolas para potencializar os trabalhos e atividades da gestão, do administrativo e do pedagógico.

A tecnologia cada vez mais avançada, articula, integra, captura, proporciona troca de conhecimento, possibilita produtividade individual e coletiva. A inserção das tecnologias nos dias atuais nas escolas, é um desafio e as pessoas que as usam estão motivadas e dispostas a enfrentar, pois, não há como ficar de fora das mudanças que a sociedade vem passando. O Programa Gestor nas escolas pode significar um avanço no cotidiano da escola junto a SEMED, visto que este possibilita a inovação e as melhorias nos trabalhos e atividades do gestor, pedagógico e administrativo.

## Referências

ALMEIDA, M.; MENEZES, L. C. B. R. *O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola*: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC-SP, 2004.

ALONSO, M.; ALMEIDA, M. E. B. *Inserção de tecnologia na escola e formação continuada em serviço de gestores*. São Paulo: PUCSP, 2004.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http:basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinalsite.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). *Autonomia da escola*: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

HESSEL, A. M. D. G. *As TIC podem auxiliar na gestão da escola*, 2004. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto09.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar*: politicas, estrutura e organização.10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAN, J. M. Gestão inovadora da escola com tecnologias. *In*: VIEIRA, A. (org.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 151-164.

PEREIRA, D. M.; SILVA, G. S. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, Vitória da Conquista, n.10, p. 151-174, 2010.

PONTE, J. P. da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 24, p. 63-90, set./ dez. 2000.

# Currículos

**Ana Claudia Silva Vanzeler**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: anaclaudiasilvavanzeler@gmail.com

**Anderson Neylon de Freitas Caldas**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: aioiu@hotmail.com

**Benilda Miranda Veloso Silva**
Doutoranda em Educação (UFMG), Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: bveloso@ufpa.br

**Cléia Maria Leão Gaia**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: cleiagaia1@hotmail.com

**Cleiciane de Andrade Pantoja**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: cleicipantoja30@gmail.com

**Cristina da Silva Barros**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: cristinatuc@gmail.com

**Eder de Jesus de Sousa Pantoja**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: pantojaederpantoja@gmail.com

**Egídio Martins**
Doutor em Educação (UFPA), Professor e Orientador do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: egidio@ufpa.br

**Éllen Juliane Xavier Nabiça**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: ellen.juliane2019@gmail.com

**Eraldo Souza do Carmo**
Doutor em Educação (UFPA), Professor e Orientador do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: eraldo@ufpa.com.br

**Fernando Farias Lobato**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: nanhdo@hotmail.com

**Franciely Farias da Cunha**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: francielycunha@gmail.com

**Fred Junior Costa Alfaia**
Mestre em Educação (UFPA), Professor e Orientador do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: fredparaense@yahoo.com.br

**Geisinaldo Henriques Siqueira**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: geisinaldo.henriques@yahoo.com.br

**Ghislaine Dias da Costa Bastos**
Doutora em Educação (UFPA), Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: ghiscosta@gmail.com

**João Batista do Carmo Silva**
Doutor em Educação (UFPA), Professor, Orientador e Coordenador do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: jbatista@ufpa.br

**José Domingos Fernandes Barra**
Doutor em Educação (UFPA), Professor e Orientador do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: domingosfb@ufpa.br

**José Maciel Gomes Baratinha**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: jmgbaratinhaakrm@gmail.com

**Juatan Antônio Moraes Pereira**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: juatanmpereira@gmail.com

**Laiana Ribeiro da Cruz**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: laianaribeiro18@gmail.com

**Laura Sophia Cruz de Andrade**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: laurasofiaandrade25@gmail.com

**Leila Maria de Almeida Caldas**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: lehcaldas@gmail.com

**Livia Maria Pinto de Freitas**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: liviampfreitas@outlook.com

**Maria Rejiane da Mata Dias**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: irrejiane@yahoo.com.br

**Marta Wanzeler Botelho**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: martabotelho045@gmail.com

**Michele Ramalho Pinheiro**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: micheleped12@gmail.com

**Naida Catarina Alfaia Moreira**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: naidacatarina@outlook.com

**Nilton Benedito Braga de Oliveira**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: nilton.bragadeoliveira@gmail.com

**Odete da Cruz Mendes**
Doutora em Educação (UFPA), Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: ocm@ufpa.br

**Priscila Costa Prestes de Sousa**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: priscilaflauta2010@hotmail.com

**Reliane Wanzeler de Souza**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: relianesouza21@gmail.com

**Roberta Silvana Barbosa Silva**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: robertinhasbs@gmail.com

**Rosivagno Marques do Nascimento**
Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (Faculdade de Educação, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA).
E-mail: rosivagno1979@gmail.com




*Este livro foi composto em Times New Roman e publicado em sua versão eletrônica, em abril de 2021, pela Faculdade de Educação do CUNTINS-UFPA, na cidade de Cametá-PA.*

# REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE EDUCAÇÃO NO PARÁ

Gestão e planejamento da educação e práticas pedagógicas da educação do campo em foco

As produções apresentadas nesta obra são resultantes do esforço acadêmico e científico dos(as) alunos(as) da turma de 2018 do Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação, da FAED/Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, oriundos(as) das diversas licenciaturas, assim como gestores das rede municipal de ensino, estadual, público e privado, da zona rural e ribeirinha.

ISBN 658814002-9